



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**CHANCEN UND PROBLEME DER MEHRSPRACHIGKEIT BEI
MIGRANTENKINDERN AN ÖSTERREICHS SCHULEN –
Ein Vergleich zwischen politischem und
bildungswissenschaftlichem Diskurs**

Verfasserin:

Angelika Brunner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Danke – Thank you – Ďakujem!

Ein besonderes Dankeschön an meinen Betreuer Univ. Prof. Dr. Moritz Rosenmund, der mich kompetent mit Hilfestellungen, Empfehlungen und in einer äußerst angenehmen und unterstützenden Art durch den Prozess des Schreibens dieser Diplomarbeit begleitet hat.

Herzlichen Dank gebührt auch meinem Mann Harald, der mich trotz schwieriger Phasen und Rückschläge ertragen und immer wieder ermuntert hat. Ebenso stand mir meine Familie – besonders meine lieben Eltern und meine Schwester Michaela – moralisch zur Seite und hatten immer ein offenes Ohr für mich.

Ohne deren Begleitung und Vertrauen wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Danke meinen lieben Freunden für ihre Unterstützung und ihr Verständnis, trotz so langer Vernachlässigung meinerseits.

Vielen Dank auch an Frau Mag. Sieglinde Kuranda-Raab, die mich lektorisch, fachlich sowie persönlich hervorragend unterstützt hat.

Sehr bedanken möchte ich mich noch bei meinen ArbeitskollegInnen und meinem Chef, die bereitwillig mit mir Dienst getauscht oder mir den einen oder anderen Dienst auch erlassen haben um mich zeitlich zu entlasten.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung	10
1.1 Hinführung zum Thema	13
1.1.1 Hintergrund und Problemstellung	17
1.1.2 Fragestellung und Zielsetzung	19
1.2 Disziplinäre Anbindung und Forschungsmethode	20
1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz	22
2 Begriffsbestimmungen	25
2.1 Definition von Kindern mit Migrationshintergrund	25
2.2 Definition von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund	27
2.2.1 Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch – der L1 und L2 Spracherwerb	29
3 Migration und aktueller Stand in Österreich	32
3.1 Einblick in die österreichische Migrationsgeschichte	32
3.2 Sprachenpolitische Entwicklung in Österreich	34
3.2.1 Mehrsprachigkeit in der Schulgeschichte im deutschsprachigen Raum	36
3.3 Aktuelle statistische Zahlen zu Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulwesen	38
3.3.1 Einwohner bzw. Schüler mit Migrationshintergrund	38
3.3.2 Geographische Aufteilung in Österreich	39
3.3.3 Gesetzliche Grundlagen zu mehrsprachigen Unterricht für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch	40
3.3.3.1 <i>Muttersprachlicher Unterricht an österreichischen Schulen</i>	42
3.3.4 Bildungsverlauf und Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	43

4	Bildungswissenschaft im Prozess der Internationalisierung	47
4.1	Zur Entwicklung der Fachrichtung interkulturelle Pädagogik	47
4.2	Paradigmen der Differenz in der interkulturellen Pädagogik	49
5	Darstellung der Literaturrecherche und Inhaltsanalyse	51
5.1	Der Forschungsprozess	51
5.2	Theoretischer Bezugsrahmen und interdisziplinäre Fundierung mehrsprachiger Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund – Chancen und Probleme	55
5.2.1	<i>Spracherwerbsforschung: Kognitives Leistungsvermögen im Kindesalter</i>	57
5.2.1.1	<i>Funktion der Sprache im gesellschaftlichen Kontext</i>	60
5.2.1.2	<i>Die Rolle der Muttersprache</i>	60
5.2.1.3	<i>Bedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb</i>	61
5.2.1.4	<i>Nutzen der Mehrsprachigkeit für das Lernen weiterer Sprachen</i>	64
5.2.1.5	<i>Mehrsprachigkeit und Identität</i>	65
5.2.2	<i>Mehrsprachigkeit in der Interkulturellen Pädagogik</i>	66
5.2.2.1	<i>Die Chancengleichheit im Bildungssystem</i>	68
5.2.2.2	<i>Schulische Leistungsfähigkeit durch ‚Bildungssprache‘</i>	69
5.2.3	<i>Die Macht der Sprache – der soziologische Blick</i>	71
5.2.3.1	<i>Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als Dimension der Diversität</i>	73
5.2.3.2	<i>Soziokulturell-ökonomische Einflussfaktoren auf die schulische Leistung bei Mehrsprachenerwerb</i>	74
5.2.3.3	<i>Die elterliche Sprachkompetenz als Einflussfaktor auf den kindlichen Spracherwerb</i>	76
5.2.3.4	<i>Widersprüchlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem</i>	79
5.3	Bildungspolitische Aspekte mehrsprachiger Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund und politischer Grundlagendiskurs	82
5.3.1	<i>Politologischer Einblick</i>	82
5.3.1.1	<i>Die Bedeutung der Sprache im Nationalstaat</i>	82
5.3.1.2	<i>Aspekte von Macht und Selektion</i>	85
5.3.1.3	<i>Fit für die Partizipation</i>	87
5.3.1.4	<i>Wirtschaftliche Aspekte</i>	88
5.3.1.5	<i>Gesellschaftliche Klimaveränderung durch Paradigmenwechsel</i>	89

5.3.1.6 <i>Bisherige politische Anstrengungen zur Förderung von mehrsprachigem Unterricht</i>	89
5.3.2 Grundlagendiskurs der Parteien	90
5.3.3 Zusammenfassung	95
5.3.4 Entwicklung der Analysekatoren anhand bisheriger bildungswissenschaftlich-interdisziplinärer und politischer Fundierung	103
5.4 Untersuchte Texte zum bildungswissenschaftlichen Diskurs und Ergebnisse	108
5.4.1 UE 1 Alleman-Ghionda Cristina	108
5.4.2 UE 2 Gogolin Ingrid	109
5.4.3 UE 3 Gombos Georg	110
5.4.4 UE 4 Krumm Hans-Jürgen	111
5.4.5 Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf Kriterien, mit denen in den bildungswissenschaftlichen Texten bzgl. mehrsprachiger Bildung operiert wird	112
5.5 Untersuchte Texte zum bildungspolitischen Diskurs	114
5.5.1 UE 5 Die Grünen	114
5.5.2 UE 6 Freiheitliche Partei Österreich	115
5.5.3 UE 7 Österreichische Volkspartei	116
5.5.4 UE 8 Sozialistische Partei Österreich	118
5.5.5 Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf Kriterien, mit denen in den bildungspolitischen Texten bzgl. mehrsprachiger Bildung operiert wird	120
5.6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Interpretation hinsichtlich deckender und differenter Kriterien in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik	121
6 Resümee und Ausblick	130
7 Literaturverzeichnis	132
8 Abbildungsverzeichnis	143
9 Anhang	144

Vorwort

Selbst zwischen zwei Sprachen aufgewachsen, als Kind einer slowakisch-sprachigen Mutter und eines deutsch-sprachigen Vaters, gründet sich dieses Thema zum Teil auf persönliches Interesse.

Slowakisch als Zweitsprache, meine slowakische Familie, deren Mentalität und Lebensgewohnheiten, waren immer ein wichtiger Bestandteil meiner Persönlichkeit und Identität. Trotzdem wurde die Sprache meiner Mutter bei uns Kindern nicht gefördert. Es entstand eher der Eindruck, dass die slowakische Herkunft meiner Mutter das Leben in Österreich erschwerte und sie deshalb ihre Muttersprache bei uns Kindern vielleicht sogar eher als hinderlich empfand.

Slowakisch-Unterricht in der Grundschule als Zweitsprache war in den 80er und 90er Jahren gänzlich unbekannt, obwohl ich schon als Kind daran Interesse gehabt hätte.

Nun selbst als Erzieherin in einem Internat tätig, welches an eine höhere Schule angeschlossen ist, erlebe ich positiveren Umgang mit Mehrsprachigkeit, indem tschechisch-, rumänisch- und russisch-sprachige SchülerInnen an diese Schule kommen um Deutsch zu lernen, aber auch Tschechisch als Muttersprache von einer native-speakerin unterrichtet wird. Zweifellos zeigt dies eine positive Richtungsänderung im Umgang mit Fremdsprachen in den letzten Jahrzehnten, wenn es um das Erlernen von Ostsprachen – nicht sehr prestigeträchtige Sprachen - im Rahmen der Schulbildung geht. Dieses Beispiel erscheint jedoch eher als positive Ausnahme im Gegensatz zu vielen anderen Schulen in Österreich.

Die Förderung der slawischen Sprachen neben den anderen Sprachfächern wie Englisch, Französisch und Spanisch, basiert wohl weniger am Integrationsgedanken oder einer persönlichkeitsfördernden Entwicklung. Da es sich um eine Tourismusfachschule handelt, in der Sprachenkenntnisse groß geschrieben werden und die geographisch bedingte Lage die naheliegende Landesgrenze zu Tschechien darstellt, geben vermutlich eher wirtschaftliche und politische Faktoren für diese Initiative den Anstoß als vorurteilsfreie Anerkennung.

Auch wenn hier der Ansatz von Zusammenarbeit zwischen den Ländern und Sprachen gegeben ist, erscheint die treibende Motivation dahinter wohl eher eine politische und wirtschaftliche als eine sozial-pädagogische.

1 Einleitung

Im Zuge der Globalisierung sowie der demographischen Entwicklung in Europa findet eine ‚Vereinheitlichung‘ und ein ‚engeres Zusammenrücken‘ der Länder, Kulturen und letztendlich auch der Sprachen statt. Die Bewältigung der daraus entstehenden Folgen für das Schulsystem und einer bestmöglichen Bildung unserer Kinder, verlangt nach einer intensiven Auseinandersetzung seitens der Wissenschaft sowie der Politik. Es müssen „Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen“ gefördert werden, die „das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 1) miteinbeziehen.

Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb sind mittlerweile durch die Sprachenvielfalt an unseren Kindergärten und Schulen, zu einem großen Thema geworden. Der Europäische Rat in Barcelona hat bereits 2002 das Ziel fest gelegt, „die Aneignung von Grundkenntnissen zu verbessern, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an [...] (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, 9).“ Die EU forciert die Fremdsprachenvermittlung, und ihre Mitgliedsstaaten – allem voran auch Österreich - haben sicherzustellen,

„dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdspracherwerb gelegt“ (ebd.).

Allerdings weisen Kinder aus MigrantInnenfamilien sehr niedrige Kindergartenbesuchsraten auf, da es den Eltern entweder an finanziellen Mitteln mangelt oder nur Kinder aufgenommen werden, wenn beide Eltern berufstätig sind. Somit ist für solche Kinder die Schule oft „der erste Ort außerfamiliärer Sozialisation, was sie in eine nachteilige Position gegenüber anderen SchulanfängerInnen bringt.“ (Grüne Leitlinien zur Integrationspolitik 2003, 54).

Der Rat der Europäischen Kommission hat 2008 ein Dokument (Grünbuch: Migration & Mobilität 2008, 8) vorgelegt, in dem das Problem der Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund dargestellt wird und die Forderung nach einer Reform des gesamten Schulsystems erhebt:

„Die Klassen und Schulen müssen sich auf eine wachsende sprachliche, kulturelle und leistungsmäßige Vielfalt einstellen. Neue, angepasste Unterrichtskompetenzen werden notwendig sein und es müssen neue Wege gefunden werden, um Brücken zu Migrantenfamilien und –gemeinschaften zu schlagen.“

Als EU-Mitgliedsstaat ist Österreich ebenso konfrontiert dieser Aufforderung nachzukommen, da in unserem Land ein monolinguales Unterrichtskonzept vorherrscht und festgefahren scheint. Politik sowie Wissenschaft stehen der Frage gegenüber, welche Herzog-Punzenberger (2009, 4) so treffend formuliert: „Wie kann dafür gesorgt werden, dass alle Schüler ihre Fähigkeiten und Talente bestmöglich entwickeln können und alle Beteiligten die Vielfalt als Herausforderung und Bereicherung verstehen und damit umgehen lernen?“

Eine bestmögliche Entwicklung und Förderung sollte somit als gemeinsames Ziel von Seiten der Politik sowie der Wissenschaft deklariert werden. Nicht nur aufgrund der EU-Aufforderung ist dieses Ziel erstrebenswert, sondern auch jüngste politische Ereignisse und Entscheidungen in unserem Land, wie z.B. verschärfte Einwanderungsbestimmungen durch das neue Fremdenrecht seit 1. Juli 2011 (Netzwerk Sprachenrechte, 2011), die Rot-Weiß-Rot-Karte (Hundstorfer, 2010) oder das Installieren der Integrationsplattform (Österreichischer Integrationsfond [2012]) auf Geheiß der Bundesregierung, machen die Aktualität und Handlungsnotwendigkeit in dieser Thematik unübersehbar. Insbesondere das Volksbegehren Bildungsinitiative [2012] im November des Jahres 2011 oder die Regelung des Förder-Sprachunterrichts Anfang 2012 (Hummer, 2012), sorgten für heiße Debatten auf bildungspolitischer Ebene, die auf das Volk übergriffen und ebenso Bildungswissenschaftler auf den Plan riefen.

Ein weiterer Grund, die EU-Empfehlungen nicht außeracht zu lassen, verdeutlichen statistische Auswertungen. Die steigende Migrationsentwicklung stellt eine große Herausforderung sowohl auf bildungs- als auch auf sprachpolitischer Ebene dar. Aktuelle statistische Zahlen zu Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulwesen belegen die Notwendigkeit einer Lösung im Umgang mit Interkulturalität und deren Ausläufern in das Schulsystem. Das Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr. 2 (2011, 24) dokumentiert einen Anstieg der SchülerInnen mit anderer

Erstsprache als Deutsch in den österreichischen Pflichtschulen innerhalb von sieben Jahren von 15,2 % auf 22,4 % im Schuljahr 2009/10.

Ebenso zeigen die statistischen Ergebnisse vor dem Hintergrund großflächiger Schulleistungsstudien (vgl. PISA und IGLU) beim Bildungsverlauf bei Kindern mit Migrationshintergrund auffällige Leistungsdifferenzen einerseits nach ethnischer Zugehörigkeit und sozialer Herkunft und andererseits zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich (Fürstenau 2011, 14).

Vor dem Hintergrund offensichtlicher Bemühungen der Europäischen Union sowie der interdisziplinären Forschung Mehrsprachigkeit im Schulsystem zu verankern, mutet es unverständlich an, dass das Österreichische Bildungssystem nach wie vor Großteils monolingual ausgerichtet ist.

Der Bildungsexperte und -politiker Bernd Schilcher bezeichnet unser Schulsystem als „enges, rückwärtsgewandtes Korsett“, das immer wieder an dem „falschen Rollenverständnis der österreichischen Bildungspolitik“ scheitert. Der Fokus der Bildungspolitik wäre darauf gerichtet, „Posten zu besetzen, regelmäßig natürlich parteipolitisch Macht auszuüben, Abtauschgelegenheiten zu nutzen, in der Öffentlichkeit zu glänzen und möglichst lange im Amt zu bleiben (2012).“

Bei solchen Aussagen kann man sich im ersten Moment kaum des Eindrucks erwehren, dass es der Bildungspolitik weniger um das Bildungswohl der Schüler, als um persönliche Profilierung geht. Doch populistische Vermutungen dieser Art entsprechen nicht dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit. Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1979, Bd. 25, 434) beschreibt zur wissenschaftlichen Vorgangsweise:

„Gegenüber dem unabgesicherten, häufig subjektiven Meinen muß das wissenschaftliche Wissen – seinem Anspruch nach – begründet sein; d.h. es wird unterstellt, daß es in jeder kompetent und rational geführten Argumentation Zustimmung finden könnte [...]“

Um wissenschaftlich begründete Erkenntnisse hinsichtlich Chancen und Probleme der mehrsprachigen Bildung zu gewinnen, verlangt es nach dem Fragen von Zusammenhängen der angrenzenden Disziplinen um an brauchbare Resultate zu gelangen. Dafür ist das Zusammenwirken der teilhabenden Phänomene, deren Auswirkungen und Hintergründe ebenfalls einzubeziehen. Aus diesem Grund werden sich zur Abhandlung dieser Thematik vier Disziplinen ergänzen, um den Forschungsstand darzustellen.

1.1 Hinführung zum Thema

Die erwähnten Fakten zu den oftmals weniger erfolgreichen Kindern von Migranten, bedingen nicht nur in der Politik Kontroversen zum mehrsprachigen Unterricht. Auch innerhalb der bildungswissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen oder soziologischen Wissenschaftsgemeinschaft weisen in Sachen Mehrsprachigkeit unterschiedliche Aspekte auf Chancen aber auch Problemen im Schulsystem hin. Die Literaturrecherche eröffnete hierzu Einsicht in eine breit angelegte Kontroverse zum Thema Mehrsprachigkeit, die nachfolgend angerissen wird.¹

Im Laufe der Entwicklung unterschiedlicher Paradigmen innerhalb der interkulturellen Pädagogik, ist seit Beginn der neunziger Jahre das Paradigma der *Diversität* charakterisierend, welches soziokulturelle, religiöse und sprachliche Pluralität sowie Individualität und die Genderfrage vermehrt in den Fokus rückt (Allemann-Ghionda 2006, 7). Dabei richtet der bilinguale Ansatz den Blick insbesondere auf die Gefahr der fehlenden Entwicklung der Eigenidentität und das Selbstwertgefühl bei Migrantenkindern, da deren kulturelle und sprachliche Wurzeln nicht gefördert oder vielleicht sogar diskriminiert werden (vgl. Siebert-Ott, 2001).

Vor dem Hintergrund der Diversität sowie des bilingualen Ansatzes ist unweigerlich eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dieser Thematik erforderlich. Für eine ‚ganzheitliche‘ Sichtweise auf ‚Chancen und Probleme der Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern‘ sind somit nicht nur bildungswissenschaftliche Theoriegrundlagen erforderlich, sondern auch sprachwissenschaftliche und soziologische Erkenntnisse einzubeziehen.

Die Sprachwissenschaft ist sich weitgehend einig, „dass eine zweisprachige Alphabetisierung besonders günstige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung dieser Kinder darstellt...“ (De Cillia/Krumm/Dorner 2009, 19).

De Cillia (2003, 5) liefert deutliche Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung: Die Nicht-Förderung der Erst- und Zweitsprache führt zu eingeschränkten „Lese-, Schreib- und sonstigen Schulleistungen“. Die Förderung der Muttersprache hat positiven Einfluss auf

¹ Da der Mehrsprachenunterricht aus wissenschaftlicher Sicht Großteils als förderlich anerkannt wird, sowie die politische Tendenz eindeutig die mehrsprachige Bildung unterstützt, wird auf den internen wissenschaftlichen Streit über den Sinn von mehrsprachiger Bildung (z.B. Esser, Hopf) nicht eingegangen.

die kognitive Leistung sowie auf die Affektivität des Kindes in Hinblick auf ein positives Selbstbild (ebd.). Trotzdem wird die Rolle der Landessprache für den Integrationsprozess überbetont, ohne zu berücksichtigen, dass dieser vorwiegend ein gesellschaftlicher bzw. gesellschaftspolitischer Prozess ist. Van Avermaert (2009, 35) stellt schlechte Deutschkenntnisse nicht als Grund, sondern als *Effekt* der Ausgrenzung von MigrantInnen dar. „Diese Annahme begründet sich u.a. in der sprachdidaktischen Binsenweisheit, dass man Sprachen nur durch Sprechen lernt.“ (Plutzer 2010, 4).

Nichtsdestotrotz, werden Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen oftmals in eigene Vorschulklassen gemeinsam mit nicht-schulreifen Kindern abgesondert. Aus sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht ist dies nicht nur kontraproduktiv, sondern die Gleichstellung von mangelndem Deutsch mit mangelnder Schulreife trägt zu einer Entwertung der Familiensprache bei (De Cillia/Krumm/Dorner 2009, 11).

Mit den Schlagworten ‚Identität‘, ‚Gleichstellung‘ oder ‚Entwertung‘ greift die Sprachwissenschaft zu soziologischen Aspekten über. Durch den geringschätzigen Umgang mit der Herkunftssprache von Migranten, wird der Mensch als Ganzes, in seiner Identität, seiner kulturellen und sozialen Herkunft nicht anerkannt. Die Erstsprache ist eng mit der Identitätsentwicklung verknüpft und bestimmt das eigene Selbstbild, welches Sicherheit gibt. Erfolgreiche soziale Integration schließt folglich Wertschätzung für die Familiensprache und der Herkunftskultur ein. Sie „sind für das Selbstbild und Selbstbewusstsein der Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch für deren Eltern von großer Bedeutung“ (Bäck/Haberleitner 2011, 3ff).

Einen Zusammenhang zwischen „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ und Leistung, zeigt die Untersuchung von Christensen und Stanat bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter von 15 Jahren (2006, 129) auf, in Hinblick auf Selbsteinschätzung und Einstellung zur Schule. Migrantenkinder der ersten als auch der zweiten Generation in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz, verfügen über weniger Vertrauen in ihr Leistungsvermögen als ihre einheimischen MitschülerInnen. Die größten Leistungsdifferenzen liegen dabei, trotz hoher Motivation und Interesse, im Fach Mathematik.

Die OECD kommt bei der Länderprüfung (2009, 8f) zu dem Schluss, dass sich Leistungsunterschiede zwischen zugewanderten und einheimischen SchülerInnen unter anderem durch sozioökonomische Unterschiede erklären lassen.

Wie auch PISA bestätigt hat, müssen Faktoren wie etwa soziale Herkunft, kultureller und ökonomischer Hintergrund, gesellschaftspolitische Vergangenheit, gesellschaftlicher Wert der eigenen Muttersprache sowie die eigene Identität im Rahmen der Integrationsdebatte mehr Bedeutung beigemessen werden (Plutzer 2010, 4). Offensichtlich gründet sich also die schlechte Schulleistung von Migranten bzw. die große Leistungsdifferenz zwischen ihnen und den einheimischen Kindern, nicht hauptsächlich - wie vorgeschoben - auf mangelnde Deutschkenntnisse, sondern auf ein komplexes Ursachenverhältnis. Somit sind Strategien und Maßnahmen zur Herstellung der Chancengleichheit unumgänglich, um den Bildungserfolg von MigrantInnen zu heben.

Trotz dieser bildungswissenschaftlichen und interdisziplinären Kenntnisse, konnten weder auf der bildungspolitischen Ebene noch in der Schulrealität, die zunehmend veränderten Anforderungen befriedigend umgesetzt werden. Großteils herrscht die Schule noch immer als traditionelle, monolinguale Bildungseinrichtung vor, und noch immer werden Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als Problem anstatt als fremdsprachenkompetente und kulturelle Bereicherung gesehen (Helm/Teutsch 2008, 2f). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und deren potentieller Nutzen wird in diesem Zusammenhang leider wenig wahrgenommen und gefördert. Während einerseits Fremdsprachenkenntnisse groß geschrieben und gefördert werden, wird der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert (ebd.). Dieser widersprüchliche Umgang und eine vorurteilsbehaftete Werteverteilung bei Sprachenkenntnissen in unserer Gesellschaft, aber auch in der Politik, sind der Aneignung von multikulturellem Gedankengut sowie der positiven Einstellung und Förderung zur individuellen Herkunftssprache nicht gerade dienlich. Nach Treibel (2008, 218) fußt diese Gegebenheit unter anderem auf Machtumverteilungsprozessen:

„Entscheidend sind nicht Qualifikationen oder Leistung, sondern die ethnische Herkunft der Zugewanderten. Die Zuweisung im gesellschaftlichen Schichtungssystem erfolgt nicht anhand des erworbenen, sondern anhand des zugeschriebenen Status, was der Verfahrensweise traditionaler Gesellschaften entspricht. Die treibende Kraft für Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sind unterprivilegierte Einheimische ohne

Mobilitätschancen und diejenigen, die nicht deklassiert sind, aber eine Deklassierung befürchten.“

Treibel (2008) beschreibt hier eine vorurteilsbehaftete Werteverteilung anhand ethnischer Herkunft und somit auch der Sprache innerhalb der Gesellschaft. Diese Dynamik entwickelt eine Machtasymmetrie, welche unterschiedlichen Funktionen dient, wie z.B. unter anderem der Stabilisierung von Gruppenidentitäten oder dem individuell motiviertem Abbau von Aggressionen.

Bevölkerung wie auch Politik sind in Folge mit der Gefahr von gesellschaftlichen Spannungen konfrontiert, die sich bis in die Schulklassen fortsetzt.

Während in der Wissenschaft zunehmend „internationale, interkulturelle bzw. transnationale Betrachtungsweisen in den Vordergrund“ rücken (Busch 2004, 14 vgl. Plutzer 2010, 7), wird gleichzeitig in der Politik der Erwerb der Landessprache „als geeignetes Mittel zur Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts in den Mittelpunkt“ dargestellt (ebd.). Die Politik betrachtet somit gegenwärtig - und darin sind sich alle Hauptparteien einig - die Sprache als Mittel für Integration bzw. Assimilation sowie für die Nationenbildung. Nur eine gemeinsame Sprache wird als Schlüssel für sozialen Zusammenhalt in einer durch Diversität gekennzeichneten Welt angesehen (Plutzer 2010, 1).

Parallel zur Befürwortung von mehrsprachigen und interkulturellen Ansätzen in der Wissenschaft, begünstigen politische Maßnahmen Integrationskonzepte mit monolingualem Selbstverständnis. Während man sich im Sinne eines geeinten Europas zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität bekennt, besteht gleichzeitig die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und Anpassung der Migranten. Widersprüchlich erscheint diese Haltung nur, wenn man von einer Gleichwertigkeit aller Sprachen ausgeht, und keine Sprache ausschließt. Die politische Realität selektiert allerdings Sprachen nach schützens- oder lernenswert in Hinblick auf „historisch gewachsene Mehrsprachigkeit“ (Plutzer 2010, 8), Migrantensprachen werden dabei nicht berücksichtigt².

Diese Vorgehensweise könnte man als ‚Symbolische Politik‘ bezeichnen, die bei manchen Experten in Sachen Bildung und Sprache auf heftige Kritik stößt. Es liegt nahe zu fragen,

² Zum Beispiel Sprachen der autochthonen Minderheiten in Österreich, die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht behandelt werden.

was hinter solch einer Vorgehensweise stehen mag. Plutzer (2010, 9) bezeichnet „Sprache in der gegenwärtigen Politik“ als „Schauplatz eines symbolischen Kampfes [...] bei dem ‚wir‘ gegen ‚die Anderen‘ angetreten sind, um ‚uns‘ zu schützen“.

Das verpflichtete Sprachenlernen bei Migranten stellt sich vor diesem Hintergrund als Instrumentalisierung dar, bei der es auf der einen Seite um Macht geht, aber offensichtlich auch um die Partizipation der Migranten – in gesellschaftlicher sowie in politischer Hinsicht. Überdies scheint die Erhaltung der nationalen Eigenart maßgeblich sowie die soziale Integration um Unruhen zu vermeiden.

Bei dieser ‚Zusammenschau‘ von wissenschaftlichen und politischen Aspekten zeigt sich auffällig, dass aus vorhandenem wissenschaftlichem Wissen völlig konträre politische Forderungen abgeleitet werden (Söhn 2005, 2).

Während im einen Fall zwei- oder mehrsprachige Bildung als Gewinn erachtet wird, misst man im anderen Fall der Förderung von Herkunftssprache keine Bedeutung zu.

Die noch nicht befriedigende und schwerfällige Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in politische und realpraktische Felder mag in den unterschiedlichen Bedeutsamkeitskriterien begründet sein.

1.1.1 Hintergrund und Problemstellung

Nach Einführung des aktuellen Forschungsstands wurde ersichtlich, dass es unterschiedliche Sichtweisen über die Bedeutung und Gewinn von mehrsprachigem Unterricht gibt, welche sich bereits bei den verwendeten Begrifflichkeiten unterscheiden. Stellt man der bildungswissenschaftlichen Sichtweise zu Mehrsprachigkeit die politische gegenüber, wird erkennbar, dass zum Teil divergierende Interessen in den Teildiskursen zu unterschiedlichen Perspektiven auf ein und denselben Sachverhalt führen.

Die Wissenschaft ist in erster Linie an förderlichen Aspekten wie Individualität, Eigenidentität, positives Selbstbild, etc. interessiert, mit z.B. dem Ziel kognitive Leistung positiv zu beeinflussen. Um diese Aspekte erforschen und bessere Unterstützung gewährleisten zu können, ist der soziokulturell-ökonomische Kontext von großer Bedeutung.

„Besonderes Interesse gilt den Ursachen von Leistungsunterschieden im internationalen Vergleich, zumal bei den Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund, über ihre (Schul)biografie unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eine Rolle spielen können“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 20).

Dieser hat jedoch bisher aufgrund einer nur schwach ausgebauten Evaluationskultur im Bildungssystem wenig Beachtung erfahren. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (ebd.) berufen sich hierbei auf Rindermann (2008, 37), dass die theoretische Arbeit noch am Anfang stünde und es noch kaum empirische Forschung gäbe, die die Unterschiede auf makrosozialer Ebene zu klären versuchen.

Die politischen Interessen an Mehrsprachigkeit hingegen orientieren sich in erster Linie an sozialer Integration und Assimilation, der Vermeidung von Unruhen, und dem Schutz bzw. der Erhaltung nationaler Eigenart. Augenscheinliche Ziele sind dabei, unter anderem, Macht und Einfluss, das Mobilisieren von Mehrheiten für die politische Partizipation und für das Ausschöpfen von Begabungsreserven.

Verschärfte Maßnahmen und Veränderungen auf politischer Ebene ohne dabei wissenschaftliche Untersuchungen und Erkenntnisse mit einzubeziehen, laufen Gefahr, sich kontraproduktiv auf die Bemühungen, Erfolge bei der gesellschaftlichen Integration zu erzielen, auszuwirken. Der ÖDaF (2011) fordert daher längerfristige Beobachtung, „bevor neue Maßnahmen und Verpflichtungen geschaffen werden“, zumal mangelnde Daten bzw. unzureichende Informationen zu nicht fundierten politische Maßnahmen bei schulbezogenen Umsetzungen beitragen.

Erst anhand verlässlicher Daten können Faktoren für den Erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund erkannt, und bessere Unterstützung gewährleistet (OECD 2009, 8, 26), sowie eine Strategie zum Abbau der Leistungsdifferenz entwickelt werden. Resultat der schlechten Forschungslage ist ein nicht vorhandenes interkulturell ausgerichtetes Bildungskonzept und eine fehlende Berücksichtigung von Interkulturalität im Identitätskonzept, um ein multikulturelles Miteinander verankern zu können (Kanacher 2010, 3).

Die Forschungslücke in dieser Diplomarbeit besteht somit vordergründig in der Unklarheit von gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Interessen und Zielen seitens Wissenschaft und

Politik in Hinblick auf mehrsprachige Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund. Mit bedingt dürfte dies durch die schlechte Forschungslage sein, woraus ein vernachlässigter soziokulturell-ökonomischer Kontext sowie ein fehlendes interkulturelles Bildungskonzept resultieren.

Eine eingehende Auseinandersetzung und Systematisierung fehlt, und überdies fällt auf, dass bildungspolitische Aspekte noch kaum mit pädagogischen Überlegungen verknüpft worden sind.

1.1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Aufgrund des zuvor beschriebenen Forschungsstandes, lässt sich vermuten, dass trotz unterschiedlicher Zugänge und Ziele von Wissenschaft und Politik zur Mehrsprachigkeit, nicht auszuschließen ist, gemeinsame Kriterien zu finden, die für beide Seiten von Bedeutung sind.

Auch wenn in bildungspolitischen Entscheiden momentan wichtige Aspekte wie der soziokulturelle Kontext noch vernachlässigt werden, ist eine positive Tendenz erkennbar. Anhand gewisser gesetzlicher Grundlagen kann von der Annahme einer zumindest partiellen Übereinstimmung politischer und bildungswissenschaftlicher Kriterien ausgegangen werden (vgl. Informationsblatt Nr. 1/2010).

Durch die Gewichtung dieser Begrifflichkeiten auf bildungspolitischer sowie bildungswissenschaftlicher Seite kann ein direkter Vergleich von Überschneidungen bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschieden gezogen werden. Auf diesem Weg ist es möglich, explizit zu machen, in welchen Kriterien oder Bereichen die Wissenschaft und die Politik nachhaltiger zusammenarbeiten können bzw. welche differenten Interessen eine Zusammenarbeit erschweren.

Das Forschungsinteresse besteht also darin, zu untersuchen, was im Rahmen des bildungswissenschaftlichen und des bildungspolitischen Diskurses zum Thema mehrsprachige Bildung ausgehandelt wird und welche Kriterien bei Entscheiden für Bildungseinrichtungen dominieren.

Auf Basis dieses Forschungsinteresses lässt sich folgende Forschungsfrage formulieren:

Welche in der bildungspolitischen Debatte verhandelten Kriterien in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit decken sich mit den in bildungswissenschaftlichen Theorien verwendeten Kriterien und wo bestehen Differenzen?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine Systematisierung bzw. Differenzierung von Kriterien hinsichtlich Mehrsprachigkeit bei Migrationshintergrund zu leisten, um so mögliche Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Verständnis beider Diskurse transparent zu machen. Vorliegende Inhaltsanalyse soll in einer quantitativ angelegten Untersuchung herausfiltern, welche Kriterien Einfluss auf Ansichten und Entscheidungen haben. Es geht also um Hintergründe, Ziele, Motivationen für die getroffenen oder geplanten Entscheidungen Seitens der Bildungswissenschaft sowie der Bildungspolitik.

1.2 Disziplinäre Anbindung und Forschungsmethode

Im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Arbeit ist es oftmals schwierig, den theoretischen Unterbau eindeutig oder ausschließlich einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin zuzuordnen.

Diese Interdisziplinarität wird offensichtlich für die Bildungswissenschaft immer bedeutender, zumal auch Kron (1999, 263) postuliert, dass sich die Pädagogik der Gegenwart als „ausschließlich interdisziplinär arbeitende Sozialwissenschaft“ verstehe.

Laut Gogolin ist je nach Themenstellung eine Zusammenarbeit mit „Historikern, Linguisten, Sprachpsychologen, Organisationspsychologen, Soziologen und Vertretern der jeweiligen Bezugswissenschaften von Fachdidaktiken“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 135f) erforderlich.

Deshalb verlangen auch die Thematisierung der Auswirkungen von sprachlicher Diversität im schulischen Kontext und Maßnahmen zur Entwicklung eines interkulturell ausgerichteten Bildungskonzeptes eine interdisziplinäre Sichtweise. Vorliegende Arbeit basiert in erster Linie auf bildungswissenschaftlich-interkulturellen Erkenntnissen,

integriert aber ebenso den umliegenden notwendigen Kontext sprachwissenschaftlicher, soziologischer und politisch argumentierender Ansätze.

Die interdisziplinäre Perspektive versteht sich „als Querschnittaufgabe der Erziehungswissenschaft unter Einschluss der Nachbarsdisziplinen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 135f). Der vorliegende Untersuchungsgegenstand liegt daher im Überschneidungsbereich dieser Disziplinen und nur eine integrative Sichtweise kann zu einem Erkenntnisgewinn beitragen.

Für die Forschungsmethode der vorliegenden Untersuchung war es notwendig ein Forschungsdesign zu erstellen, das trotz der interdisziplinären Abhandlung eine eindeutige Deckung und/oder Differenzierung der gehandelten Kriterien in der Politik sowie der Bildungswissenschaft aufzuzeigen vermag.

Mit dem Instrument der Inhaltsanalyse ist das Aufgreifen, Systematisieren und Vergleichen des vorhandenen bzw. ausgewählten Textmaterials sehr gut durchführbar.

Früh (2007, 27) definiert die Inhaltsanalyse folgendermaßen:

„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale“ [von Texten].

Diese Definition entspricht einem deskriptiven Ansatz, in dem formale und inhaltliche Merkmale des untersuchten Textes herausgestellt werden (Grimm 2005, LV).

Der Forschungsprozess gliedert sich in vier Phasen: Literaturrecherche und Auswahl der politischen sowie bildungswissenschaftlichen Texte, Bildung der Kategorien, Zuordnung der Kriterien und Auswertung.

Im ersten Schritt wird der dargestellte theoretische Unterbau in Kategorien unterteilt. Anschließend werden Kriterien aus den zu untersuchenden Texten ausgewiesen, um sie den jeweiligen Kategorien zuzuordnen.

So ergibt sich eine Systematisierung dahin gehend,

- wie viele Kategorien und welche Kategorien aus dem Unterbau gebildet werden können, sowie
- welche Kriterien aus den zu untersuchenden bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Texten den Kategorien zugeordnet werden können,

- und welche wissenschaftlichen Kriterien davon sich mit den politischen decken bzw. nicht decken

Diese Vorgehensweise garantiert nicht nur eine Systematisierung der zahlreichen Faktoren, sondern dient auch einer besseren Vergleichbarkeit der Kriterien zwischen den beiden Diskursen hinsichtlich Motivation und Ziele.

1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz und Aufbau der Arbeit

Generelles Ziel der interkulturellen Bildung sollte sein „Interkulturalität als Aspekt der Identität im Einzelnen zu verankern“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 173). Gleichzeitig stellt dieses Ziel pädagogische Einrichtungen in der Praxis vor große pädagogisch-didaktische Herausforderungen. Daher bedarf es einer Zusammenarbeit und Unterstützung von wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und nicht zuletzt politischer Seite.

Bildungswissenschaftlich und bildungspolitisch vorhandene ‚Ressourcen‘ in Form von Mittel und Interessen zu hinterfragen und sichtbar zu machen, kann als Grundlage dienen, eine gemeinsame Ausgangsbasis für eine effektivere Zusammenarbeit zu markieren.

Sich mit der österreichischen Bildungspolitik als den Handlungsrahmen für mögliche Umsetzungen von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen in Hinblick auf Erwartungen und Notwendigkeiten im Schulwesen auseinander zu setzen, scheint für die Bildungswissenschaft von Nutzen. Gemeinsame Interessen und Ziele mögen zu größerer, gemeinsamer Motivation führen und zu verstärktem Bemühen, eine Neukonzeption eines interkulturellen ausgerichteten Bildungskonzeptes anzustreben, das zu einem friedlichen, auf Dauer ausgerichteten Miteinander von Menschen unterschiedlichster Herkunft innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft beitragen kann (Kanacher 2010, 2f).

Ich hoffe mit dieser Arbeit einen kleinen Beitrag zum besseren Verständnis und zum Bewusstsein für die Relevanz der jeweiligen Position und deren Sichtweise auf das Agieren mit Mehrsprachigkeit zu leisten sowie dieses Feld für eine bessere Zusammenarbeit und weiterführende Forschungsprozesse fruchtbar zu machen.

Das **erste Kapitel der Diplomarbeit** führte bereits an das Thema der vorliegenden Arbeit heran und gab einen Überblick, was den Leser inhaltlich erwartet. Dabei wurde sowohl die aktuelle politische sowie bildungswissenschaftliche Sichtweise zu Mehrsprachigkeit bei Migrant*innenkindern in Kurzform dargestellt, als auch die daraus hervorgehende Problemstellung und Forschungslücke. Die daraus entwickelte Forschungsfrage leitet durch diese Arbeit und markiert das eigentliche Forschungsinteresse. Für eine transparente und für den Leser nachvollziehbar wissenschaftliche Vorgangsweise wurden die disziplinäre Anbindung sowie die methodologischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung und die Abfolge der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses dargestellt. Die bildungswissenschaftliche Relevanz und das Ziel der Diplomarbeit schließen das erste Kapitel ab.

Im **zweiten Kapitel** werden die Begriffe Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit bzw. muttersprachliche Bildung definiert sowie der L1 und L2 Spracherwerb für ein besseres Verständnis der kontextuellen Einordnung erläutert.

Geschichtliche Hintergrundinformationen zur Migration und sprachpolitischen Entwicklung in Österreich sowie zur Mehrsprachigkeit in der Schulgeschichte im deutschsprachigen Raum skizziert **Kapitel drei**. Die Beschreibung dieser Entwicklung reicht von der ‚Wiege der Gastarbeiteranfänge‘ bis in die Gegenwart, in der der dringende Bedarf an Auseinandersetzung mit dieser Thematik, insbesondere im Bildungsbereich immer deutlicher erkannt wird.

Aktuelle statistische Zahlen zu Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulwesen, gesetzliche Regelungen zu mehrsprachiger Bildung im österreichischen Unterricht sowie Zahlen zu Bildungsverlauf und schulischen Leistungen schließen dieses Kapitel ab.

Kapitel vier beschäftigt sich mit der Bildungswissenschaft im Prozess der Internationalisierung. Dabei wird im Kontext der historischen Entwicklung auf die Entstehung der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik innerhalb der Bildungswissenschaften bzw. die Phasen der Paradigmen bis in die Gegenwart eingegangen.

Mit dem **fünften Kapitel** beginnt die Darstellung der Literaturrecherche und Textanalyse. Dabei wendet sich der *erste Teil* der bildungswissenschaftlichen und interdisziplinären Fundierung mehrsprachiger Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund zu.

Der theoretische Bezugsrahmen der interdisziplinären Fundierung baut auf bildungswissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen, soziologischen und politischen Faktoren und Argumenten auf, unter Berücksichtigung so vieler interner und externer Einflussfaktoren auf den Mehrsprachenerwerb wie möglich.

Teil zwei und drei widmet sich der Analyse der ausgewählten Text-Stichproben zum bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Je vier ausgewählte Text-Stichproben pro wissenschaftlichen und politischen Teildiskurs werden auf Kriterien, mit denen die Bildungswissenschaft und die Bildungspolitik zum Thema Mehrsprachigkeit operieren, untersucht. Danach werden die Kriterien, mit denen jede Textsorte arbeitet, zusammengefasst dargestellt.

Der *vierte Teil* übernimmt die Zuordnung der erhobenen Kriterien des wissenschaftlichen und politischen Textmaterials, zu den gebildeten Analyse-Kategorien.

Im *letzten Teil des fünften Kapitels* erfolgen eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich deckender und differenter Begriffe in der Bildungspolitik und der Bildungswissenschaft sowie eine Interpretation der Ergebnisse.

Den Schlussteil dieser Diplomarbeit bildet **Kapitel sechs**, in dem mit nachfolgendem Ausblick sowie Schlussfolgerungen für die Bildungswissenschaft und die schulische Praxis Resümee gezogen wird.

2 Begriffsbestimmungen

Im Zuge der Diskussion über Migrantinnen und Migranten haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die Begriffe verändert. Vom ‚Gastarbeiter‘ über den ‚Ausländer‘ bis hin zu ‚Personen ausländischer Herkunft‘ hat sich heute stattdessen die Bezeichnung ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ durchgesetzt (Settelmeyer 2010, 1). Welche Merkmale umfasst dieser Begriff und wie unterteilt sich dieser in ‚Erste und zweite Generation mit Migrationshintergrund‘?

Ebenso bedarf es der Klärung, was unter Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist. Ab wann ist ein Kind mehrsprachig und welche Merkmale müssen erfüllt sein, um als mehrsprachig zu gelten? Des Öfteren wird dabei der Begriff Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch verwendet, was zu Missverständnissen führen kann.

Die nachfolgenden beiden Unterkapitel werden sich nun diesen Fragen zuwenden, um die grundlegende Bedeutung dieser Begrifflichkeiten im Rahmen dieser Diplomarbeit transparent zu machen.

2.1 Definition von Kindern mit Migrationshintergrund

Die Bezeichnung ‚Ausländerkinder‘ entspricht nicht mehr dem sprachwissenschaftlichen präzisen Terminus und wird durch die Bezeichnung ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘ ersetzt. Aufgrund der wachsenden Zahl an Migranten, sind auch die Merkmale des Migrationshintergrundes komplexer geworden. Eine ausländische Staatsbürgerschaft ist kein alleiniges Merkmal für einen Migrationshintergrund.

Die in Österreich verwendete Definition für Personen mit Migrationshintergrund, entspricht sowohl der österreichischen Statistik (Statistik Austria 2008, 1) sowie den von der UNECE herausgegebenen *„Recommendations for the 2010 censuses of population and housing“* (2006). Demnach werden zwei Merkmale für einen Migrationshintergrund definiert:

- Wenn der Geburtsort im Ausland liegt
- Wenn eine ausländische Staatsbürgerschaft vorliegt – oder beides

Somit werden Personen mit Migrationshintergrund einerseits nach ihrer Staatsbürgerschaft und andererseits nach ihrem Geburtsland eingeteilt (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 2).

Darüber hinaus wird zwischen erster Generation und zweiter Generation mit Migrationshintergrund unterschieden:

- Migranten der ersten Generation sind Personen, deren eigener Geburtsort wie jener beider Elternteile im Ausland liegt
- Migranten der zweiten Generation sind Personen, deren eigener Geburtsort in Österreich liegt und jener beider Elternteile im Ausland.

Personen, die außerhalb von Österreich geboren wurden, gehören somit der ersten Generation an, die in Österreich geborenen mit eingewanderten Eltern der zweiten Generation. Die Gruppe der zweiten Generation

„ist in Relation zur Gesamtbevölkerung vernachlässigbar klein, allerdings in Hinblick auf das Schulwesen von Interesse, da sie besonders in der zweiten Generation einen bei weitem größeren Anteil ausmacht als jene mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 2).

Im Rahmen der PISA-Untersuchung wird ebenso nur von Migrationshintergrund gesprochen, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. Im Hinblick auf den Migrationsstatus wird zwischen drei Schülerkategorien unterschieden:

- a) Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, auch als „einheimische“ Schüler bezeichnet, sind in dem Land geboren, in dem sie im Rahmen von PISA geprüft wurden, oder haben mindestens einen im Inland geborenen Elternteil.
- b) Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation sind im Inland geboren, ihre Eltern sind aber im Ausland geboren;
- c) Schülerinnen und Schüler der ersten Generation sind im Ausland geboren und haben im Ausland geborene Eltern. Die Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund umfasst somit Schüler der ersten und der zweiten Generation (OECD 2011, II, 70)

Allerdings wird der Begriff Schüler mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext auch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache oder Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch seit 1993 in den Informationsblättern des zuständigen Ministeriums verwendet. Daraus ergibt sich die Problematik der Verwechslung oder Verwässerung der statistischen Zahlen, wie zum Beispiel, dass jene Schüler mit Migrationshintergrund nicht erfasst werden, die von Grund auf Deutsch zu Hause sprechen, wie z.B. Schüler aus Deutschland oder Südtirol (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 3).

Kemper (2010, 1) postuliert dazu:

„Zur Bildung des statistischen Konstrukts 'Migrationshintergrund' werden seit einiger Zeit ergänzend zur Staatsangehörigkeit weitere Merkmale, wie zum Beispiel das Geburtsland der Eltern oder auch die Familiensprache, erhoben, um so für Bildungsplanung wie für Bildungsforschung aussagekräftigere Daten zu gewinnen. Allerdings zeigt sich, dass sowohl für die amtlichen Statistiken als auch in der Bildungsforschung nicht durchgehend die gleichen Merkmale miteinander kombiniert werden, um den 'Migrationshintergrund' zu erfassen.“

Das ‚Konstrukt‘ Migrationshintergrund kann aufgrund der komplexen Faktoren schwer auf eine einheitliche, allgemein verbindliche Definition festgemacht werden und erschwert gleichzeitig eine Grenzziehung und eine präzise statistische Auswertung, welchen und wie vielen Schülern tatsächlich eine mehrsprachige Bildung zugute kommen würde (Settelmeyer, 2010). Daher orientiert sich vorliegende Arbeit an den oben genannten Definitionen der Statistik Austria, bzw. der UNECE und der PISA-Untersuchung.

2.2 Definition von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund

Grundsätzlich wird Mehrsprachigkeit in drei Ebenen unterteilt: Die ‚individuelle‘ Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die einzelne Person, die zwei oder mehrere Sprachen beherrscht. Die ‚gesellschaftliche‘ Mehrsprachigkeit steht für Sprachen innerhalb einer Gesellschaft und deren „Nutzung und Wertung der Sprachen im öffentlichen Leben“ (Christ 2009, 32). Das Feld der ‚institutionellen‘ Mehrsprachigkeit steht im politischen und ökonomischen Kontext, wobei es sich hier um regelnde Eingriffe, „Lenkung und Beeinflussung der Sprachen durch die Wirtschaft“ handelt (ebd.).

In diesem Kapitel steht die Definition der ‚individuellen‘ Mehrsprachigkeit im Fokus, da es zu klären gilt, was Mehrsprachigkeit speziell bei Schülern beinhaltet.

Begriffe wie Bilingualismus, Zweisprachigkeit oder – bei mehreren gesprochenen Sprachen – Multilingualismus, Plurilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit werden oft synonym verwendet. Da unzählige Definitionen dieser Begriffe existieren und sich

mangelnde Klarheit in der Begriffsbestimmung zeigt, ist eine Grundlagendefinition zu der vorliegenden Arbeit erforderlich (Skutnabb-Kangas 1992, 48).

Eine hilfreiche Unterscheidung um die Relativität der Begriffsbestimmung für diese Diplomarbeit einzuschränken, sind die vier Definitionsansätze von Skutnabb-Kangas (1992, 15): Die Herkunft, die Kompetenz, die Funktion oder der Grad der Identifikation des Sprechers beider Sprachen. Besonders in Bezug auf die Kompetenz der gesprochenen Sprachen, respektive der unterschiedlichen Ausprägungen des Beherrschungsgrades, lässt sich ein breites Definitionsspektrum aufweisen.

Engere Definitionen gehen davon aus, dass jemand nur dann tatsächlich mehrsprachig ist, wenn der Sprecher ohne große Mühe von einer Sprache zur anderen wechseln kann, wobei je nach Struktur und Gespräch des Themas eine mehr oder weniger eloquente Wortwahl verwendet wird (Oskaar, 1987).

Dieser hohe Maßstab, der an Mehrsprachigkeit angelegt und das perfekte Beherrschen auf muttersprachlichem Niveau beider oder mehrerer Sprachen verlangt wurde, wird heute als

„ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen [gesehen], ausgehend von der schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über den ungesteuerten Spracherwerb und durch Sprachkontakt erworbene sprachliche Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilingualismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlich sprachigen Eltern aufwachsen“ (De Cillia 2008, 16).

Noch weiter gefasste Definitionen sprechen bereits von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, bei jemanden „...who knows some words in another language (whether the individual can say the words or not)“ (McLaughlin, 1984, 8). Nach Fabbro (1999, 104f) wird Mehrsprachigkeit beherrscht, „...if he masters, understands and speaks: a) two languages, b) two dialects, or c) a language and a dialect.“

Aus dieser Sicht kann das Wechseln zwischen Dialekten bzw. zwischen der Umgangssprache und Standardsprache je nach Kontext und Situation als mehrsprachig bezeichnet werden. Fühlt man sich nicht auch als ‚fremdsprachig‘, wenn man als Wiener in einem Tiroler Gebirgstal oder in Vorarlberg Urlaub macht und kaum etwas versteht, obwohl die Menschen dort ebenfalls ‚Deutsch‘ sprechen?

Nicht nur aus dieser Perspektive war Österreich schon immer mehrsprachig geprägt. Ganz zu schweigen von den in Österreich anerkannten Minderheitssprachen wie

Burgenlandkroatisch, Slowenisch und Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch sowie der Gebärdensprache. Die Sprachen der großen Migrantengruppen wie Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch jedoch, obwohl seit den 50er Jahren mit steigender Tendenz in unserem Land gesprochen, fallen nicht unter den Minderheitenschutz und sind in Bezug auf offizielle Rechte benachteiligt. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass dies stark präsente Sprachen in unserem Land sind und damit die sprachliche und kulturelle Landschaft erheblich mitgestalten.

In vielen Ländern der Erde ist Mehrsprachigkeit bereits ein selbstverständliches Phänomen. Wintersteiner, Gombos und Gronold (2008, 60) nehmen hierzu auf eine ihrer 15 Thesen Bezug: „Mehrsprachigkeit ist der Normalzustand, Einsprachigkeit ist die Ausnahme – für die meisten Menschen der Welt, in den meisten Epochen der Geschichte.“

In diesem Zusammenhang zeigt sich das Problem, in der österreichischen Schulbildung nicht von einem selbstverständlichen Normalzustand von mehrsprachiger Bildung sprechen zu können. Von mehrsprachiger Bildung bzw. einem Zweitspracherwerb bei Kindern kann dann gesprochen werden, wenn zwei sprachliche Systeme simultan bzw. sukzessiv aufgebaut werden (Zangl 1998, 68). Cummins (2003, 3) umfasst die bilinguale bzw. mehrsprachige Bildung als „...the use of two (or more) languages of instruction at some point in a student’s school career. Each language is used as a medium of instruction to teach subject matter content rather than just the language itself.“

Dieser Terminus von Mehrsprachigkeit kommt daher den Bedürfnissen wohl am nächsten, wenn auf eine mehrsprachige Bildung – sowohl bei Kindern mit Migrationshintergrund als auch bei einheimischen Kindern – abgezielt werden soll.

2.2.1 Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch – der L1 und L2 Spracherwerb

Wie bereits erwähnt, kann die Bezeichnung ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ zu einer Verwechslung oder Verwässerung der statistischen Zahlen in Bezug auf die gesprochene Sprache führen, da häufig jene Schüler mit Migrationshintergrund nicht erfasst sind, die von Grund auf Deutsch zu Hause sprechen, wie z.B. Migranten aus Deutschland oder Südtirol (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 3). Natürlich stellt sich in solch

einem Fall nicht die Herausforderung der sprachlichen Integration, wenn dieselbe Sprache im Herkunftsland wie im Zielland gesprochen wird (Söhn 2005, 6).

Im schulischen wie politischen Kontext ist auch von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache oder Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch die Rede, wenn sie in ihrer Familie noch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die Erstsprache (L1) umfasst dabei die Sprache der migrierten Eltern und die Zweitsprache (L2) die Landes- bzw. Unterrichtssprache in der Schule.

Der Erstspracherwerb oder auch ‚natürliche, ungesteuerte Spracherwerb‘, wird als die „Phase kindlicher Sprachaneignung, die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Institution in den Aneignungsprozess steuernd eingreift“ (Gogolin et al. 2003, 40), verstanden. „Migrantenkinder, die im Aufnahmeland geboren oder als Kleinkinder zugewandert sind“, oder bilingualen Partnerschaften³, entspringen „können dabei im so genannten Primär- oder Erstspracherwerb unterschiedliche Ausprägungen einer ‚muttersprachlichen (oder simultanen) Zweisprachigkeit‘ entwickeln“ (Söhn 2005, 6).

Hingegen sind zugewanderte Kinder im schulpflichtigen Alter, mit der Entwicklung einer sukzessiven Zweisprachigkeit konfrontiert. Beim Erwerb von L2 zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr, wird von einem kindlichen Zweitspracherwerb gesprochen, danach von einem erwachsenen Zweitspracherwerb.

Somit erfolgt L2 ab dem zehnten Lebensjahr einerseits durch natürlichen Spracherwerb – wie z.B. soziale Kontakte – sowie durch gesteuerten Spracherwerb – während der Schule oder sonstiger außerschulischer pädagogischer Unterstützungsangebote.

Natürlich müssen individuelle Unterschiede beim Zweitspracherwerb berücksichtigt werden, jedoch kann man davon ausgehen, je später die Aneignung der Zweitsprache beginnt, desto eher sinkt die Wahrscheinlichkeit, ein muttersprachliches Niveau zu erreichen (ebd.).

Die Unterschiede der Kompetenzen in L1 und L2 im Hinblick auf Zweisprachigkeit, lassen sich in drei Formen unterteilen:

³ Auch bei den deutschen PISA-Ergebnissen unterscheiden sich Jugendliche, bei denen beide oder ein Elternteil in Deutschland geboren sind, nicht signifikant (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 378, vgl. Söhn 2005).

„‘Balanced‘ oder additiver Bilingualismus, wenn hohe altersgemäÙe Kompetenzen in L1 und L2 erreicht und beibehalten werden, dominanter Bilingualismus, wenn nur eine der beiden Sprachen muttersprachlich beherrscht wird, und schließlich Semilingualismus bzw. doppelte Halbsprachigkeit, wenn in beiden Sprachen nur eine niedrige Kompetenz entwickelt ist“ (Söhn 2005, 7).

Je nach Alter, sind hier unter Kompetenz nur mündliche Umgangssprache (Verstehen und Sprechen) oder zusätzlich altersgemäÙe schriftliche (Lesen und Schreiben) Fähigkeiten zu verstehen. Cummins (1979) unterscheidet diese Kompetenzen in „basic interpersonal communication skills (BICS)“ und „cognitive-academic language proficiency (CALP) (Söhn 2005, 7).

Es zeigte sich bisher, dass weniger die fließende mündliche Verständigung als die Aneignung der altersgemäÙen Schriftsprache in L2 für Kinder aus sprachlichen Minderheiten die nicht immer bewältigte Herausforderung darstellt (Cummins 1986, 149).

Da bilingual aufgewachsene Kinder einen anderen Prozess der Sprachaneignung durchlaufen als einsprachig aufgewachsene (Gogolin et al. 2003, 41), müssen die daraus entstehenden Unterschiede durch spezifische Fördermaßnahmen an Schulen berücksichtigt werden (Söhn 2005, 8). Jedenfalls ist unumstritten, dass das Nicht-Hinauskommen über eine doppelte Halbsprachigkeit weder für Kinder aus Migrationsherkunft noch für die Schule oder die Gesellschaft wünschenswert ist. Obwohl bereits zweisprachige Schulmodelle in Österreich existieren, wird der mehrsprachige Unterricht einerseits als Chance gesehen, gleichzeitig jedoch auch problematisiert (ebd.).

Das dritte Kapitel wird nun im Anschluss zum besseren Verständnis der kontextuellen Einordnung, auf Hintergrundinformation zur Migrationsgeschichte Österreichs und ihre Entwicklung in Bezug auf Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachige Bildung eingehen.

3 Migration und aktueller Stand in Österreich

Die Beschreibung der Entwicklungen von Migration sowie darauf reagierende sprachpolitische Aktionen, nehmen ihren Anfang in den fünfziger Jahren – dem Beginn der Migration in Österreich und dessen frühen Anfänge als Einwanderungsland. Aufgrund dieser Umwälzungen, reagierte die Bildungswissenschaft mit Veränderungen und es entstand aufgrund des dringenden Bedarfs die interkulturelle Pädagogik als Subdisziplin mit unterschiedlichen Paradigmen.

3.1 Einblick in die österreichische Migrationsgeschichte

Nach den Jahren des zweiten Weltkrieges stellte sich Anfang der 1950er Jahre ein ständig steigendes Wirtschaftswachstum ein. Gleichzeitig kam es zur Abwanderung österreichischer Arbeitskräfte in Länder mit einem höheren Lohnniveau. Diese beiden Faktoren führten Ende der 1950er Jahre zu einer Arbeitskräfteknappheit.

Aus diesem Grund wurde über eine Zulassung ausländischer Arbeitskräfte auf den österreichischen Arbeitsmarkt diskutiert. Nach langen Verhandlungen zwischen den Gewerkschaften und der Wirtschaftskammer konnte sich 1961 auf das sogenannte Raab-Olah-Abkommen geeinigt werden,

„das die Zulassung eines jährlich zu bestimmenden Kontingents an zeitlich befristeten ausländischen Arbeitskräften vorsah. In der Folge schloss die Republik Österreich Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und der SFR Jugoslawien“ (Herzog-Punzenberger, 2009, 1f).

Als dieses ‚Gastarbeiter-Programm‘ begonnen wurde, betrug der Ausländeranteil innerhalb der österreichischen Bevölkerung nur 1,4% (OECD, 2009, 15).

Der ursprüngliche Gedanke war dabei das vorgesehene Rotationsmodell, in dem die GastarbeiterInnen nach einiger Zeit wieder in ihre Heimat zurückkehren würden (Herzog-Punzenberger 2009, 1f vgl. Helm/Teutsch 2008, 2). Doch in der Realität entwickelte sich Österreich zu einem Einwanderungsland. Arbeitsverhältnisse wurden in den 1970er Jahren aufgrund von steigender Nachfrage verfestigt und es kam zum Nachzug von Familienmitgliedern. Als das ‚Gastarbeiter-Programm‘ 1974 eingestellt wurde, betrug der Ausländeranteil in Österreich immer noch nur 4 %.

In den darauffolgenden Jahren, aber besonders in den Jahren zwischen 1989 und 1993 boomte die österreichische Wirtschaft. Ebenfalls in diese Zeitspanne fiel der Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens. Diese beiden Faktoren beschleunigten die Zuwanderung nach Österreich. 1993 trat daher eine strengere Zuwanderungspolitik in Kraft, die vorübergehend für einen Aufnahmestopp sorgte. 1998 lockerte sich die Zuwanderungspolitik erneut, aufgrund von wieder verstärkter Nachfrage um Arbeitskräfte.

Im Jahr 2001 ergab die Volkszählung, dass der außerhalb von Österreich geborene Ausländeranteil 12,5 % betrug, davon besitzen 8,9 % eine ausländische Staatsangehörigkeit. 16,3 % der ausländischen Staatsangehörigen wurden innerhalb von Österreich geboren, wie Bauböck und Perchinig in ihrem Artikel ‚Österreich, ein Einwanderungsland‘ (2010, 1) zeigen.

Im Zuge der EU-Erweiterung 2004 wurden angrenzende Nachbarländer von Österreich in die EU aufgenommen und es erhöhte sich der Zuwanderungsdruck, da nun deren Bürger vermehrt den Vorteil des wesentlich höheren österreichischen Lohnniveaus nutzen wollten (OECD 2009, 15).

Um dem entgegenzuwirken, wurde im Jänner 2006 ein neues, restriktiveres Zuwanderungsgesetz beschlossen, welches auch den Erwerb der Staatsbürgerschaft erschwerte. Zwar konnte in den letzten Jahren ein Rückgang der Anzahl von Migranten aus den traditionellen Gastarbeiter-Ländern beobachtet werden, gleichzeitig stieg jedoch die Zuwanderung von EU-Bürgern – insbesondere von deutschen Staatsbürgern – beträchtlich (OECD 2009, 15).

Die starke Migrationsentwicklung erforderte aufgrund verschiedener Herausforderungen einen Paradigmenwechsel auf politischer und in Folge ebenso auf sprachpolitischer sowie bildungspolitischer Ebene, dem erst in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (Herzog-Punzenberger 2009, 1f). Eine Herausforderung davon war die sprachliche Vielfalt innerhalb eines Landes. Im nachfolgenden Unterkapitel werden die parallel verlaufenden Entwicklungen in der Sprachenpolitik dargestellt.

3.2 Sprachenpolitische Entwicklung in Österreich

Die grundsätzliche Stimmung bzw. Einstellung zum Stellenwert der Sprache noch vor den fünfziger Jahren, legte eine wichtige Grundlage für nachfolgende politische Aktionen in Österreich. Während der NS-Zeit aber auch schon in den Jahrzehnten davor, wurde eine „Herausbildung einsprachiger Nationalstaaten“ durch „Unterdrückung und Vertreibung von sprachlichen und anderen, zum Beispiel religiösen Minderheiten“ (Krumm 2010, 15f) angestrebt. Der Österreicher zeigte damit eine starke Affinität zur deutschen Sprache, wodurch die Wertigkeit anderer Sprachen deutlich gemacht wurde. Diese tief verankerte Grundeinstellung hat sich lange nicht geändert und bereitet bis in die Gegenwart Schwierigkeiten, wenn es um das Umdenken in Bezug auf interkulturelle bzw. multilinguale Zielsetzungen geht.

Zwei Ereignisse Ende der achtziger Jahre, die als Problematik und Herausforderung das notwendige Umdenken im Rahmen der sprachpolitischen Entwicklung explizit machten, war der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und der EU-Beitritt.

Vor dem Fall des Eisernen Vorhangs war der Kontakt zu den ehemaligen Ostblock-Ländern und deren Lebensrealität nur schwer fassbar. Mit der Öffnung dieser Grenzen wurde deutlich, wie fremd uns unsere tschechisch-, ungarisch- oder kroatisch-sprachigen Nachbarn sind und wie schwer die Kommunikation mit ihnen fällt (Helm/Teutsch 2008, 2).

Mit dem EU-Beitritt Österreichs, musste Bildung – vor allem Sprachbildung – von nun an in einem größeren Kontext wahrgenommen werden. Schlagwörter wie EU-Bürger, Fremdsprachenkompetenz oder sozialer Zusammenhalt sowie globales Wirtschaftswachstum bekommen unter diesem Aspekt eine neue, umfangreichere Bedeutung. Unter diesen Umständen ist eine sprachpolitische Weiterentwicklung in Österreich unabdingbar und „kontinuierlicher Bestandteil des öffentlichen Lebens ebenso wie des Erziehungswesens“ (Krumm 2010, 15). Impulsgebend für verstärkte sprachpolitische Aktivitäten in Österreich waren in erster Linie die politischen Veränderungen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Zahlreiche Projekte und Initiativen wurden in den 1990er Jahren umgesetzt, die bis heute gültige Institutionen hervorbrachte.

De Cillia et. al dokumentiert im Länderbericht (2009, 25-28) diese sprachenpolitischen Entwicklungen und Institutionalisierungen in Österreich seit dem EU-Beitritt ausführlich, wobei nachfolgend die wichtigsten Projekte angeführt werden:

- **1990 bis 1993 wurde das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ)** des Europarates in Graz errichtet, an dessen Gründung acht Staaten (Österreich, Frankreich, die Niederlande, Malta, Griechenland, Slowenien, die Schweiz und Liechtenstein) beteiligt waren. Diese Initiative wurde sehr gut angenommen und es traten innerhalb der nächsten Jahre weitere 25 Länder – auch Nicht-Mitgliedstaaten des Europarates – dem EFSZ bei (ebd., 25)
- **1995 wurde ein Maßnahmenpaket zum Fremdsprachenunterricht in Österreich** des ehemaligen BMBWK geschnürt, in dem mittel- und langfristige Projekte für die Schulsprachenpolitik formuliert wurden: Das „Vienna Bilingual Schooling“ für Wien, das Center für Berufsbezogene Sprachen in Salzburg, SPEAK, dem Sprachenzentrum in Vorarlberg, sowie vom BMBWK organisierte internationale Konferenzen zu Sprache und Sprachenpolitik zwischen 1993 und 1999 (ebd., 26).
- Die **Konferenz „Sprachliche Vielfalt für ein Europa der Bürger“** in Innsbruck, den der Europarat auf Einladung des ehemaligen Bildungsministeriums **1999** initiierte, stellte für die Entwicklung in der österreichische Bildungspolitik einen bedeutenden Schritt dar (ebd., 26).
- Mit dem **Europäischen Jahr der Sprachen 2001** erreichte die sprachenpolitische Entwicklung in Österreich einen ersten Höhepunkt (ebd., 26f).
- Aufgrund der im ‚Europäischen Jahr der Sprachen‘ entstandene Dynamik, wurde anschließend **2003 das Österreichische Sprachengremium (ÖSKO)** damit betraut, die Schaffung passender Strukturen weiter zu führen, zukunftsorientierte Vorschläge für lebenslanges Sprachenlernen auszuarbeiten und dadurch langfristige Nachhaltigkeit zu erzeugen (ebd., 27).

- **2005 wurde das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)** errichtet, einerseits mit der Aufgabe „sprachpolitische Entwicklungen zu implementieren und andererseits konkrete Innovationen im Sprachunterricht an den Schulen zu fördern“ (ebd, 27f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die österreichische Sprach- und Bildungspolitik im Hinblick auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit – im Einklang mit dem Europarat und der Europäischen Union – Bemühungen setzt und weiterentwickelt.

Nichtsdestotrotz wird im Länderbericht (2009, 28) selbstkritisch hervorgehoben, dass in der Schulrealität ein Widerspruch zu den oben genannten Projektentwicklungen besteht.

Sowohl der Sprachenreichtum der MigrantInnen sowie die Minderheiten- und Nachbarsprachen werden in der Bildungspraxis kaum genutzt:

„Unter dem Aspekt der Einbindung in einen übergreifenden gesellschaftlichen Kontext muss festgehalten werden, dass weite Bereiche der Sprachpolitik in Österreich relativ unkoordiniert bleiben bzw. zu unterschiedlichen Stellen ressortieren (...) bzw. gar nicht geregelt sind“ (ebd., 28).

Bevor diese Realität an Schulen durch Fakten und Zahlen dargestellt wird, soll – im Kontext der Schulgeschichte – eine Übersicht zur Entwicklung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen skizziert werden.

3.2.1 Mehrsprachigkeit in der Schulgeschichte im deutschsprachigen Raum

Wie sich im vorangehenden Kapitel zeigte, wurde Mehrsprachigkeit im Zusammenhang von Schulentwicklung erst in den späten 1990er Jahren eine beachtete Thematik. Seitdem wird in Fachkreisen, aber auch öffentlich verstärkt über den richtigen Umgang mit Mehrsprachigkeit gestritten (Krüger-Potratz 2011, 51). Bei näherer und vor allem historischer Auseinandersetzung wird jedoch deutlich, dass dieser Streit um Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule in vielen europäischen Ländern bereits seit mehr als 200 Jahren andauert. Je nach Region und zeitlicher Epoche wurde bildungspolitisch unterschiedlich entschieden, großteils jedoch führten die Entscheidungsprozesse zu einer Herausbildung und Legitimierung eines monolingualen Habitus (ebd.).

Wichtige Gründe dafür waren Anfang des 19. Jahrhunderts die beginnende Herausbildung des Staatsmodells, „mit dem der ‚Staat als die institutionalisierte Form der Nation‘ definiert wurde, die sich ihrerseits auch als Sprach- und Kulturgemeinschaft verstand“ (Krüger-Potratz 2011, 51f).

Eine Umgestaltung der aristokratischen Gesellschaft in eine Nationalgesellschaft ging einher mit einer enormen Kompetenzerweiterung der staatlichen Politik,

„die man auch als Expansion des Staates bzw. staatlichen Handelns in die Gesellschaft hinein bezeichnen kann. Auf vielen Gebieten, sei es die Sozialpolitik, die Kultur, die Bildung, die Sprache, die Wirtschaft, maßte sich der Staat regulierende und bestimmende Kompetenzen an“ (Hahn 1999, 208).

Insbesondere im Bildungsbereich lag das Bestreben darin, die deutsche Sprache als Nationalsprache durchzusetzen und im Zuge dessen auch die dazugehörigen Lebensformen, Sichtweisen und religiösen Ansichten als ‚deutsche Kultur‘ herauszubilden. So gewann die deutsche Sprache zunehmend an Bedeutung und übernahm im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine grenzziehende Funktion zu sprachlichen und ethnischen Unterschieden. Sie wurde wichtigstes Medium in der Bildung und sollte loyalitäts- und identitätsstiftend wirken, indem sich Solidarität und Einheit in einer gemeinsamen Sprache spiegeln. Die Idee „einer Rangordnung der Sprachen und Kulturen“ war geboren. Im Gegensatz zu den Sprachen der Minderheiten wurde die Nationalsprache Deutsch als bildungsrelevant angesehen (Krüger-Potratz 2011, 54). Daraus resultierten unterschiedliche Wertigkeiten zwischen den Bevölkerungsgruppen zueinander: Diejenigen, die der deutschsprachigen ‚Mehrheitsnation‘ angehörten und Minderheiten, welche zum ‚Störfaktor‘ im Nationsbildungsprozess wurden (Krüger-Potratz 2011, 52).

Diese sich zunehmend verwurzelnde Monolingualisierungspolitik hatte nicht unerheblichen Einfluss auf die Sicht von Bildung und Schule. Die Idee, dass eine geeinte Nation untrennbar mit sprachlich-kultureller Homogenität verbunden ist, implizierte die ausländische Bevölkerung als hinderliche und zu bekämpfende Randgruppe. Auf dem Nährboden dieses Gedankenguts wurde auch die Idee propagiert,

„Mehrsprachigkeit sei – von Ausnahmen abgesehen – schädlich; sie gefährde die ‚normale‘ geistige, psychische und physische Entwicklung des Kindes und erzeuge politisch-kulturell illoyale Staatsbürger und –bürgerinnen“ (ebd., 56f).

Mit anderen Worten, Einsprachigkeit sei der gesunde Normalfall. Diese Problematik verfolgte auch die Bildungswissenschaft und sie erkannte die klaffenden Defizite auf wissenschaftlicher Ebene und den daraus entstehenden Handlungsbedarf (Krüger-Potratz 2011, 57).

3.3 Aktuelle statistische Zahlen zu Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulwesen

Dieses Kapitel widmet sich einem kurzen Überblick über aktuelle statistische Zahlen zu Einwohnern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich und deren Aufteilung auf verschiedene Schulsparten, ihre geographische Verteilung sowie Nationalzugehörigkeit. Anschließend werden die gesetzlichen Grundlagen zu mehrsprachigem Unterricht für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch dargestellt. Danach wird auf die Bildungsteilnahme sowie der Bildungverlauf hinsichtlich der Leistungsdifferenz im internationalen Vergleich und nationalen Vergleich zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund Bezug genommen.

3.3.1 Einwohner bzw. SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Über 1,5 Millionen Menschen in Österreich haben einen Migrationshintergrund – das ist nahezu jeder Fünfte mit 18,6% der Gesamtbevölkerung. „Darunter gehören rund 1,139 Millionen der ‚ersten Generation‘ an, da sie selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden knapp 404.600 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort (zweite Migrantengeneration)“ (Migration & Integration, 2011, 9). Prozentuell ausgedrückt, waren am 1. 1. 2011 gut 17% der Bevölkerung Österreichs ausländischer Herkunft.

Der LEPP 2008 (31) berichtet von insgesamt 157.370 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Österreichischen Schulen. Die Statistik Austria (2011) hingegen, nennt im Dezember 2011 bereits eine Zahl von 193.966 aller SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an öffentlichen Schulen. Die statistische Übersicht dokumentiert somit einen Anstieg der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in den österreichischen Pflichtschulen innerhalb von sieben Jahren von 15,2 % auf 22,4 % im Schuljahr 2009/10 (Informationsblatt Nr.2/2011, 24).

In der Abbildung 1 zeigt sich gemäß dem Ergebnis der TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) aus dem Jahr 2007 eine graphische Darstellung der Zusammensetzung von SchülerInnen in Österreich im Alter von 9-10-jährigen. Die 13 % der Kinder aus bikulturellen Familien werden separat ausgewiesen, da Kinder mit einem österreichischen Elternteil bereits als Einheimische gelten.

Zusammensetzung der Schülerschaft
nach Migrationsstatus (national)

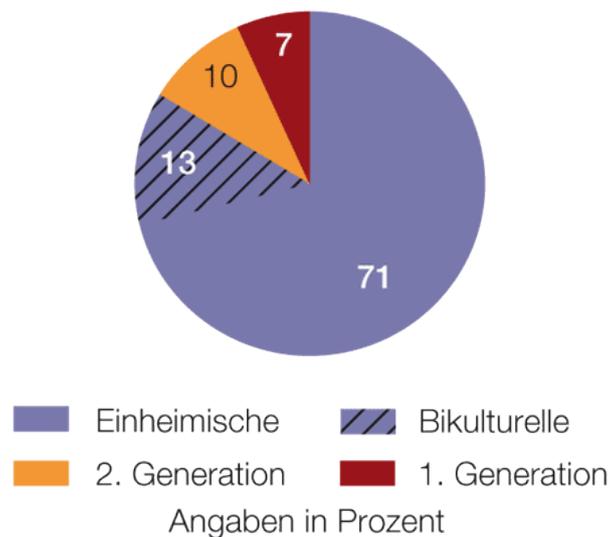


Abbildung 1: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Migrationsstatus (national) (Breit, Wanka [2012], 1)

3.3.2 Geographische Aufteilung in Österreich

Innerhalb Österreichs gibt es starke Unterschiede, was den Anteil der Bevölkerung ausländischer Herkunft betrifft. Große geographische Gefälle zeigen sich besonders zwischen Stadt und Land. Die Städte Wien und Salzburg aber auch das Land Vorarlberg haben den bei weitem höchsten Anteil an Zuwanderern. Dabei führt Wien mit fast 40%, das heißt mehr als ein Drittel der Bevölkerung Wiens ist ausländischer Herkunft. Laut aktueller Zahlen des Unterrichtsministeriums liegt dabei der Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in österreichischen Pflichtschulen im Schuljahr 2009/10 bei durchschnittlich 22,4%, in Wien jedoch bei 55,3% (Informationsblatt Nr.2/2011, 24).

Die Grafik der Abbildung 2 illustriert die Situation an österreichischen Schulen. Wien hat nach wie vor den größten Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in der Grundschule. Dabei liegt der Anteil in manchen Bezirken, wie z.B. in der Hauptschule Hernals, bei 93,2 %.

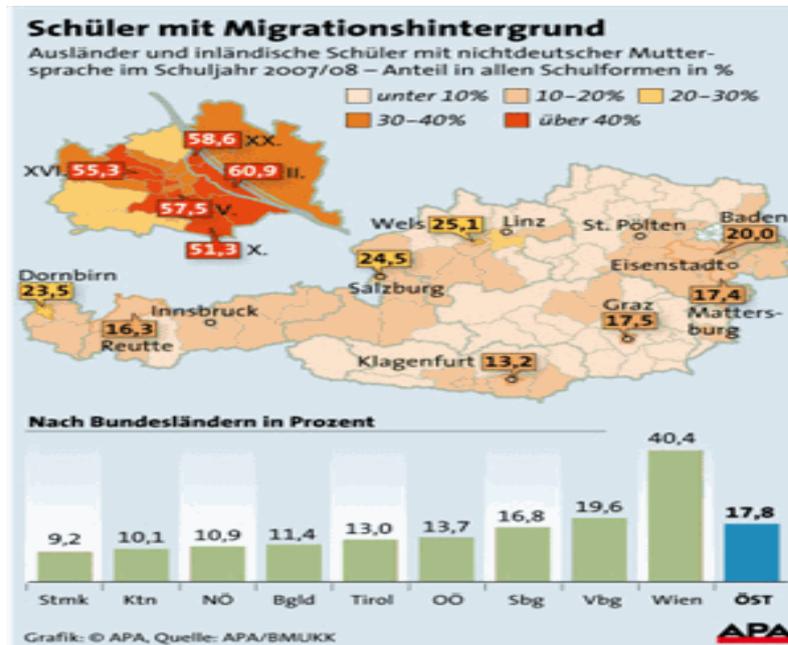


Abbildung 2: Grafik: APA, Quelle: APA/BMUKK (Der Standard 2009, 1)

Die größten Zuwanderergruppen stammen aus Serbien, Bosnien, Kroatien, der Türkei, Deutschland und Polen (OECD 2009, 15). Somit sind die wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch (2,2%) und Türkisch (2,3%) (ebd.).

3.3.3 Gesetzliche Grundlagen zu mehrsprachigen Unterricht für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch

Die gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtssprache der Republik Österreich für alle Schüler ist Deutsch (LEPP 2008, 30):

„Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“

Die Lehrpläne jeder Schulform weisen „Deutsch“ als Pflichtgegenstand aus.

Seit Beginn der 90er Jahre verankern „drei Pfeiler“ das pädagogische Vorgehen im Unterricht für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in Einwanderungsländern: 1. Förderung der Landessprache, 2. Förderung der Erstsprache, 3. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 22).

Für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache, deren Deutsch-Kenntnisse für den Unterricht mangelhaft sind, sieht das Gesetz für die Schuljahre 2011/12 Sprachförderkurse im Grundschulunterricht vor, um

„jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch einzelne Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden“ (Informationsblatt Nr.1/2010, § 8 e Abs. 1, SchUG).

Neuzuwanderer sind verpflichtet, einen Deutschkurs zu besuchen und eine Deutschprüfung erfolgreich abzulegen. Dies bestimmt die Integrationsvereinbarung, welche seit dem 1. Jänner 2006 auch für Schüler ab dem vollendeten neunten Lebensjahr in Kraft tritt. Dabei gilt die Integrationsvereinbarung dann als erfüllt, wenn der Schüler im Rahmen eines mindestens fünfjährigen Pflichtschulbesuchs den Unterrichtsgegenstand Deutsch positiv abgeschlossen hat, oder unabhängig von der Dauer des Schulbesuchs das Unterrichtsfach Deutsch auf dem Niveau der 9. Schulstufe in Österreich oder im Ausland absolvierte.

Kann die Integrationsvereinbarung auf diesem Weg nicht erfüllt werden, verbleibt dem/der SchülerIn die Möglichkeit, einen Deutsch-Integrationskurs zu besuchen. In beiden Fällen muss spätestens fünf Jahre nach der Zuwanderung die Integrationsvereinbarung erfüllt sein, andernfalls drohen Geldstrafen oder sogar die Ausweisung aus Österreich.

Eine Verordnung in puncto Deutsch-Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, ist der Deutsch-als Zweitsprache-Unterricht. Dazu ein Auszug aus dem Fachlehrplan für Deutsch für die Hauptschule und AHS-Unterstufe:

„Der Deutschunterricht muss SchülerInnen, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-) Sprache ist, im Anschluss an die lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maße Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden“ (Bmukk, 2010, 1)

An einer weiteren Stelle wird dafür plädiert, dass mangelnde Deutsch-Kenntnisse „nicht die Zuweisung in die niedrigste Leistungsgruppe“ legitimiert, da vor allem durch den

gemeinsamen Unterricht mit Schülern der höchsten Leistungsgruppe, das Sprechen, Lesen und Schreiben erworben werden kann. Ebenso sollen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten der Schülerinnen, die sich aus den Unterschieden zu ihrer jeweiligen Muttersprache ergeben, durch geeignete Individualisierungsmaßnahmen eingegangen werden (ebd.).

Eine zusätzliche Maßnahme um gegenseitiges interkulturelles Verständnis im Schulbereich zu fördern, stellt das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen dar. Es soll „einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten“ (Informationsblatt Nr.1/2010, 25).

Dieses Unterrichtsprinzip sollte das ganze Schuljahr hindurch im Unterricht Anwendung finden und eine Mehrsprachigkeit sowie das Leben mit anderen Kulturen positiv besetzen.

3.3.3.1 Muttersprachlicher Unterricht an österreichischen Schulen

Der muttersprachliche Unterricht ist seit dem Schuljahr 1992/93 an den allgemein bildenden Pflichtschulen als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden im Regelschulwesen verankert. Daran

„dürfen alle SchülerInnen mit der entsprechenden nichtdeutschen Muttersprache und diejenigen, die in einem zweisprachigen Familienverband aufwachsen, teilnehmen. Er hat die Festigung und Erweiterung dieser Muttersprache zum Ziel, soll eine positive Einstellung zur Muttersprache fördern und den SchülerInnen die Vorteile von Zweisprachigkeit und Bikulturalität vor Augen führen...“ (LEPP 2008, 32).

Obwohl der Lehrplan eine breite Sprachenwahl ermöglicht und der muttersprachliche Unterricht gesetzlich verankert ist, finden von der Volksschule bis in die erste Sekundarstufe andere Sprachen, außer Englisch, kaum Beachtung. Laut dem ÖSZ (2007), lernen 92,5 % SchülerInnen in der Volksschule und 89,81 % in der ersten Sekundarstufe ausschließlich Englisch als Fremdsprache.

Die statistische Auswertung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich ergab für das Schuljahr 2010/11, dass insgesamt 30.752 SchülerInnen in ihrer Muttersprache unterrichtet

wurden (Garnitschnig 2011, 7ff). Damit war eine Zunahme an SchülerInnen von 3,2 % zu verzeichnen.

Bedenkt man jedoch, dass 157.370 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Grundschule besuchen, so wird nur knapp ein Fünftel davon in ihrer Muttersprache gefördert. Aufgeteilt auf die unterschiedlichen Grundschularten, nahmen 29,4 % der VolksschülerInnen, 12,5 % der HauptschülerInnen, 17,5 % aller SonderschülerInnen, 8,4% des Polytechnischen Lehrganges und 3,5 % der AHS-SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch am muttersprachlichen Unterricht teil.

Der muttersprachliche Unterricht wurde im Schuljahr 2010/11 in 21 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Den größten Anteil an SchülerInnen mit 14.048 macht der Türkischunterricht aus, gefolgt von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit 11.397 SchülerInnen.

Betrachtet man die Aufteilung des durchgeführten muttersprachlichen Unterrichts auf die Schularten, zeigt sich deutlich, dass an den Volks- und Hauptschulen am häufigsten die Muttersprache unterrichtet wird.

„Österreichweit wurde insgesamt an 821 Schulen muttersprachlicher Unterricht abgehalten, davon an 520 Volks-, 228 Haupt-, 35 Sonder-, 7 Polytechnischen Schulen, 54 ‚Neuen Mittelschulen‘, 29 allgemein bildenden höheren Schulen und zwei anderen Schulen“ (Garnitschnig 2011, 34).

3.3.4 Bildungsverlauf und Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Daten über den Bildungsverlauf und die Leistung bei Kindern mit Migrationshintergrund beinhalten nachfolgend Informationen über die unterschiedliche Verteilung auf die Schulsparten, die Anteile der Repetenten und Ergebnisse der Leseleistung national und international.

Wie bereits erwähnt, steigen die Anteile der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch kontinuierlich. In der Tabelle 1 werden die Prozentanteile für die unterschiedlichen Schularten dargestellt.

Schultypen zusammen	18,4
Volksschulen	24,0
Hauptschulen	21,1
Sonderschulen	28,5
Polytechnische Schulen	24,6
Neue Mittelschulen	27,7
Allgemein bildende höhere Schulen	14,7
darunter AHS-Unterstufe	15,7
Sonst. allgemein bildende (Statut) Schulen	29,0
Berufsschulen	9,4
Berufsbildende mittlere Schulen	19,3
Sonstige berufsbildende (Statut) Schulen	11,0
Berufsbildende höhere Schulen	12,7

Abbildung 3: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/2011 in % (Statistik Austria, 2011)

Anhand der statistischen Zahlen wird ersichtlich, dass sich Schüler mit einer nicht-deutschen Umgangssprache sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schulsparten aufteilen. Auffällig dabei ist eine Unterrepräsentation dieser Schülergruppe in den allgemein bildenden höheren Schulen mit 14,7 %, die mit 5,4 % unter dem Wert der Hauptschulbesucher liegt. Demgegenüber besuchen 18,3% Schüler mit deutscher Erstsprache eine AHS.

Auffällige Zahlen liefert auch der Besuch der allgemeinen Sonderschule: Der Sonderschulbesuch von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache ist 2011 deutlich mit 28,5 % überrepräsentiert, wobei es starke regionale Unterschiede gibt. In Wien wurden 2006/07 1,6-mal so viele türkisch-sprachige wie deutsch-sprachige Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeteilt, in Niederösterreich 2,9-mal so viele (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 11). Die Statistik der PISA (2006, 56f) lässt deutliche Defizite in Hinblick auf Schulerfolg erkennen: 2006 haben 23 % der 15-jährigen Schüler mit Migrationshintergrund eine Klasse wiederholt, Schüler ohne Migrationshintergrund hingegen nur 13%. Davon sind 18 % der Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sprechenden SchülerInnen betroffen und 30 % der Türkisch sprechenden, also beinahe ein Drittel (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 10).

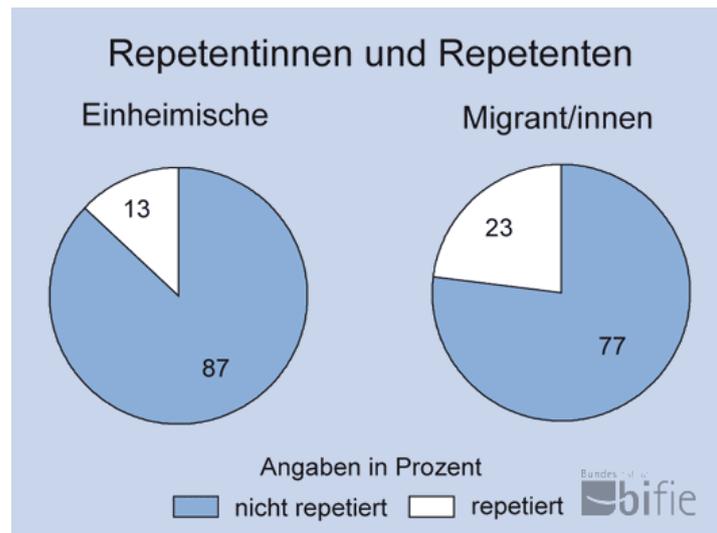


Abbildung 4: Repetentinnen und Repetenten nach Migrationsstatus (Breit [2012], PISA 2006, vgl. BIFIE)

Wie Abbildung 4 zeigt, sind Kinder mit Migrationshintergrund am stärksten vom „Sitzen bleiben“ betroffen. Dabei führen die AHS-Unterstufe, die Polytechnischen Schulen sowie die Hauptschule und die Neuen Mittelschulen, mit einem fast doppelt so hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund die nicht aufstiegsberechtigt waren (Biffl/Skrivanek 2011, 17f).

Bei den 2006 teilnehmenden Ländern an der PIRLS-Untersuchung zur Leseleistung ergab sich die größte Differenz in der Leseleistung zwischen den ein- und mehrsprachigen Schülern in Österreich, d.h. mehrsprachige Schüler schneiden signifikant schlechter als die einsprachigen ab.

Im internationalen Vergleich dazu zeigt sich, dass in Ländern mit wesentlich ausgeprägterer Sprachenvielfalt als Österreich, deutlich bessere Leistungen erzielt werden. In Singapur z.B. sind 79 % der Schüler mehrsprachig, in Österreich jedoch nur 26 %, trotzdem erreicht die Leseleistung der mehrsprachigen Schüler in Singapur 8 Punkte mehr (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 14).

PISA und PIRLS machen die Leistungsdifferenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund deutlich. Diese Fakten leiteten einen verstärkten Diskurs um die Integrationsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems ein.

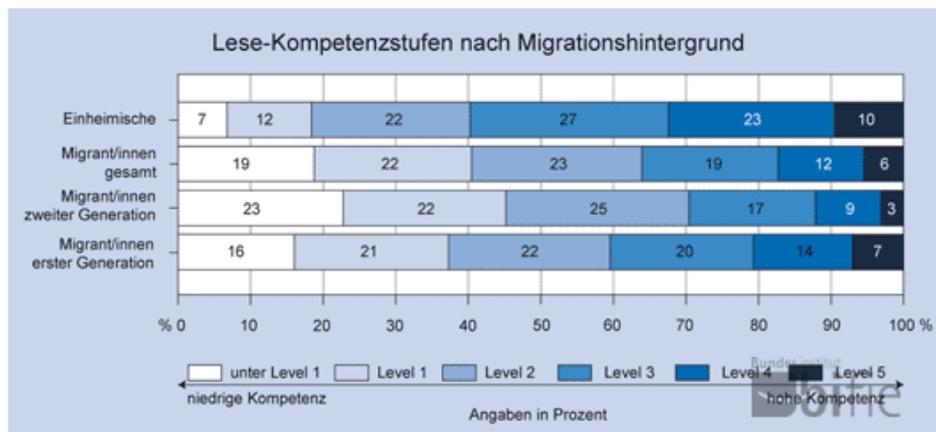


Abbildung 5: Anteile an den Lese-Kompetenzstufen (Breit [2012], BIFIE, vgl. PISA 2006)

Nach Breit [2012, 2] ist bei den Angaben von MigrantInnen erster und zweiter Generation festzuhalten, dass „45 % der zweiten Generation Lese-Risikoschüler/innen sind, von der ersten Generation sind 37 % besonders schwache Leser/innen.“

Erklärungsansätze für diese Leistungsdifferenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund werden im Rahmen der Textanalyse im fünften Kapitel Erwähnung finden.

4 Bildungswissenschaft im Prozess der Internationalisierung

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie sich die interkulturelle Pädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft im Zuge der veränderten Migrationsbedingungen weiterentwickelt hat. Infolge durchlief die interkulturelle Pädagogik drei Phasen oder Paradigmen bei der Thematisierung von Differenz und Pluralität.

4.1 Zur Entwicklung der Fachrichtung interkulturelle Pädagogik

Die Bildungswissenschaft hat sich mit den Veränderungen, die die Migration mit sich brachte, verhältnismäßig spät auseinandergesetzt. Erst Anfang der siebziger Jahre bildete sich eine Subdisziplin heraus, die sich mit den ‚Ausländern‘ und deren Bildung beschäftigte. Der geplante vorübergehende Aufenthalt der angeworbenen Gastarbeiter, veranlasste die sogenannte ‚Ausländerpädagogik‘ zu zwei Zielen: Zum einen sollte die deutsche Sprache gelehrt werden, um das Bildungssystem während des Gastarbeiter-Aufenthalts nutzen zu können, und zum anderen sollte die ursprüngliche kulturelle Identität durch muttersprachlichen Unterricht bewahrt werden, um bei der Rückkehr ins Heimatland einen nahtlosen Anschluss ins eigene Schulsystem zu ermöglichen (Knoll 2003, 1).

Doch entgegengesetzt dazu, zeichnete sich in den achtziger Jahren eine völlig andere Entwicklung ab, als das ‚Rotationsmodell‘ ursprünglich vorsah. Nicht nur, dass die angeworbenen Arbeitskräfte mit ihren nachgeholten Familien im Gastarbeiterland sesshaft wurden, sondern auch der Zustrom an Asylwerbern und Flüchtlingen stieg in den neunziger Jahren an.

Aus diesem Grund musste die Bildungswissenschaft ihre Perspektive ändern und entwickelte das Konzept einer ganzheitlichen ‚interkulturellen Pädagogik‘:

„Neu und überzeugend war, dass die interkulturelle Pädagogik alle zugewanderten Gruppen als permanenten Bestandteil der bundesrepublikanischen Gesellschaft ansah und darüber hinaus auch die deutschen Kinder und Jugendlichen als gleich wichtige Adressaten ihrer erzieherischen Bemühungen betrachtete“ (Knoll 2003, 1).

Eine anerkennende und gleichwertige Erziehung und Bildung von deutschsprachigen und fremdsprachigen Kindern befindet sich seitdem im Fokus der interkulturellen Pädagogik.

Die Erkenntnis, zu einem Einwanderungsland geworden zu sein, im globalen Kontext eines expandierenden Europas, entfacht bis heute heftige pädagogische und politische, von Komplexität getragene, Diskussionen.

Innerhalb der interkulturellen Pädagogik haben sich drei Richtungen entwickelt (Knoll 2003, 2):

Der *begegnungsorientierte Ansatz* fokussiert die kulturelle Differenz und Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft. Er problematisiert den Umgang mit Menschen anderer Nationalitäten und deren Lebensweisen, sieht darin aber auch eine Chance, die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen als Bereicherung zu erleben. Das Ziel des begegnungsorientierten Ansatzes besteht in der Förderung von persönlichem Kontakt und Austausch unter den Kulturen, um Vorurteile und Barrieren abzubauen, gegenseitiges Verständnis zu fördern und gleichzeitig neue Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln.

Beim *strukturorientierten Ansatz* werden die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheiten bei Migranten problematisiert, wodurch deren soziale Integration sowie politische Teilhabe und Mitbestimmung erschwert wird. Das Ziel der interkulturellen Erziehung im strukturorientierten Ansatz ist daher, durch Aufklärung in der Schule über den Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus zu einem friedlichen und konstruktiven Zusammenleben unterschiedlicher Herkunft und Kulturen beizutragen. Ebenso besteht das Bemühen, über „Formen der institutionellen Diskriminierung, wirtschaftlichen Ausbeutung und gesellschaftliche Marginalisierung aufzuklären“ (Knoll 2003, 2). Gelingt dieses Umdenken in der heranwachsenden Gesellschaft, könnten Lebensverhältnisse der Zuwanderer verbessert werden.

Der *bilinguale Ansatz* weist auf die Gefahr der Isolation und Segregation von Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund der fehlenden Eigenidentität hin. Durch die eigene Herkunftskultur sowie Muttersprache, bilden sich Identität und Selbstwertgefühl aus. Werden Zuwandererkindern gleichberechtigte Bildungsinhalte und die Muttersprache in der Schulbildung nicht ermöglicht, besteht die Annahme, dass sie sich von ihren Familien und ihrer Kultur entfremden und in weiterer Folge eine beschädigte Identität und ein negatives Selbstwertgefühl entwickeln (vgl. Siebert-Ott, 2001).

Die interkulturelle Pädagogik kann somit – vereinfacht gesagt – auf zwei Grundsätze reduziert werden: Dem Prinzip der „Anerkennung“ und dem Prinzip der „Gleichheit“ (Auernheimer 2003, 20ff). Der strukturorientierte Ansatz beruht auf dem Gleichheitsprinzip und beschäftigt sich mit Rassismus und sozialer Ungerechtigkeit.

Das Prinzip der Anerkennung dagegen, korrespondiert mit dem begebnungsorientierten wie auch mit dem bilingualen Ansatz. Nach dem Prinzip der Anerkennung wird gesellschaftliche Vielfalt als normal angesehen, die akzeptiert und auch genutzt werden muss. Diese Auffassung impliziert nicht eine bloße ‚Duldung‘ sozialer und kultureller Unterschiede, sondern geht von einer Ebenbürtigkeit aller Menschen aus. Sowohl die Menschenwürde jedes Individuums als auch dessen kulturelle Verschiedenheit muss geachtet werden und gilt als Grundlage für ein friedliches Zusammenleben (Knoll 2003, 2f).

Ein anderer häufig gebrauchter Terminus für die zu anerkennende ‚Verschiedenheit‘ im Rahmen der interkulturellen Pädagogik ist ‚Diversität‘ – im Hinblick auf die soziokulturelle und sprachliche Pluralität (Allemann-Ghionda 2006, 7).

Das nachfolgende Unterkapitel erläutert verschiedene Paradigmen in der bildungstheoretischen Thematisierung von Differenz und Pluralität.

4.2 Paradigmen der Differenz in der interkulturellen Pädagogik

Allemann-Ghionda (2006, 7) weist im Rahmen vom bildungstheoretischen Diskurs auf drei Phasen oder Paradigmen in der Thematisierung von Differenz und Pluralität hin, welche sich seit den sechziger Jahren entwickelt haben und in weiterer Folge Einfluss auf bildungspolitische Diskurse bzw. Maßnahmen üben.

Das *Paradigma der Defizithypothese* betrachtet soziokulturelle und sprachliche Differenz als Störfaktor. Zum Beispiel wird eine bei Kindern fehlende Sprachkompetenz oder unkonventionelles Verhalten, gemessen an den vom Umfeld üblich gehaltenen Normen, als Defizit gewertet und muss kompensiert werden. Das Ziel liegt daher in der Entwicklung einer kompensatorischen Pädagogik. Dieses Paradigma war typisch für die Ausländerpädagogik in den sechziger bis Anfang der siebziger Jahre und ist mit der Sonderpädagogik verwandt.

Ab Mitte der siebziger Jahre herrscht das *Paradigma der Differenzhypothese* vor. Hier werden soziokulturelle und sprachliche Differenzen nicht mehr als Defizit, sondern als normale Erscheinung oder sogar als Chance gesehen. Diese als emanzipatorisch geltende Pädagogik soll im Schulunterricht die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen einbeziehen. Hier nahm der Begriff der interkulturellen Pädagogik seinen Anfang.

Ab diesem Zeitpunkt entwickelt sich verstärkt das Bewusstsein um die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit ‚Diversität‘ im Hinblick auf die soziokulturelle und sprachliche Pluralität und rückt vermehrt in den Fokus der Erziehungswissenschaft sowie auch der Politik. Ebenso werden andere Formen der Differenz thematisiert wie Religion, Individualität oder die Genderfrage. Diese Denkweise charakterisiert das *Paradigma der Diversitätshypothese* ab Beginn der neunziger Jahre und bezeichnet eine Pädagogik der Vielfalt, die ebenso emanzipatorisch ist.

Mit der Phase des Paradigmas der Diversitätshypothese begann eine neue Perspektive auf die unterschiedlichen Aspekte, die Migration mit sich bringt. Kapitel fünf wendet sich nun der Darstellung der recherchierten Literatur zu dieser Thematik und deren -analyse zu.

Anhand dieser Kategorien, werden beide Teildiskurse – der wissenschaftliche und der politische – jeweils durch ausgewiesene Texte vertreten und untersucht.

Eine Gegenüberstellung und ein Vergleich der beiden Teildiskurse erfolgt im vorletzten Unterkapitel sowie eine zusammenfassende Darstellung und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich deckender und differenter Kategorien im letzten.

5 Darstellung der Literaturrecherche und – analyse

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beantwortung der Forschungsfrage, nämlich:

Welche in der bildungspolitischen Debatte verhandelten Kriterien decken sich in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit den in bildungswissenschaftlichen Theorien verwendeten Kriterien und wo bestehen Differenzen?

Die Beantwortung der Forschungsfrage verlangt vorerst eine umfassende Literaturrecherche sowie eine anschließende Literaturanalyse. In Kapitel 5.1. wird es um die Darstellung des Forschungsprozesses und den Rechercheergebnisse in Hinblick auf den theoretischen bildungswissenschaftlichen Bezugsrahmen unter Einbezug interdisziplinärer Kenntnisse gehen. Dieser theoretische Rahmen dient auch als Grundlage, auf den später die Analysekategorien bezogen werden.

5.1 Der Forschungsprozess

Der Arbeitsprozess der Untersuchung erfolgt mittels deskriptiver Inhaltsanalyse und wird durch die spezifische Forschungsfrage geleitet, welche die zentrale Richtung der Textuntersuchung bestimmt. Dafür wird bildungswissenschaftlich-multidisziplinäre Literatur zur Mehrsprachenforschung herangezogen, um das wissenschaftliche und politische Vergleichsmaterial theoretisch zu fundieren. Nach Sichtung der Literatur wurde das bildungswissenschaftlich zu untersuchende Textmaterial nach vier namhaften Bildungs- und Sprachwissenschaftlern selektiert. Die Auswahl fällt auf Beiträge von

- Cristina ALLEMANN-GHIONDA (Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften in Köln),
- Ingrid GOGOLIN (Fachbereich International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft in Hamburg),
- Georg GOMBOS (Abteilung für Interkulturelle Bildung am Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung in Klagenfurt),
- Hans Jürgen KRUMM (Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik in Wien)

Die inhaltliche Auswahl beider Textsorten erfolgt in Hinblick darauf, worin aus Sicht der im Diskurs beteiligten Wissenschaftler bzw. Politiker die Vorteile, aber auch die Problematiken im und um den Mehrsprachenunterricht bei Kindern von Migranten bestehen. Dabei wird auf Texte mit ‚sinnvollem Inhalt‘ für die vorliegende Forschungsfrage geachtet, was bedeutet, dass für diese Untersuchung Text-Stichproben gewählt werden, die möglichst viele Kriterien für den Vergleich beinhalten.

Anhand der Abstracts und Einleitungen wurden zentrale inhaltliche Informationen in gebündelter Form ersichtlich und damit eine möglichst objektive Auswahl an Textstichproben.

Es wurden wissenschaftliche Publikationen wie Fachbücher, Fachzeitschriften oder Monographien zum Thema der mehrsprachigen Bildung herangezogen. Wissenschaftliche Artikel aus dem Internet bildeten ebenso einen beträchtlichen Teil der ausgewählten Publikationen, da hier oft Zugang zu großer Aktualität möglich war.

Da es sich im politischen Bereich als schwierig erwies, gehandeltes Diskussionsmaterial der vier österreichischen Hauptparteien in Form von Primärliteratur zu erheben, hat sich insbesondere schriftliches Material aus den jeweiligen Parteiprogrammen⁴, den homepages der Parteien oder des Parlaments, Originaltexten von Presseaussendungen, Entschließungsanträgen sowie parlamentarischen Enqueten angeboten, welche im gegenwärtigen Diskurs vertreten werden. Den zeitlichen Umfang des politischen Textmaterials betreffend, wurde die laufende Regierungsprogrammperiode von 2008 bis 2013 herangezogen, um die Analyse des aktuellen politischen Diskurses in Österreich darzustellen.

In puncto Umfang bzw. Fläche des Textmaterials werden in etwa je 40 Seiten Textmaterial bildungswissenschaftlicher Theorien sowie ca. 40 Seiten des politischen Diskurses im A4-Format zur inhaltsanalytischen Untersuchung gegenübergestellt.

Gegenstand und Ziel der Inhaltsanalyse ist es, bildungswissenschaftliches sowie politisches Textmaterial auf *Kommunikationsinhalte* (Merten 1995, 14) hinsichtlich der Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen vor dem Migrationshintergrund zu vergleichen. Die Ergebnisse stellen keine repräsentative Aussage dar, sondern gelten nur im Rahmen

⁴ Auf den jeweiligen Homepages der Parteien offen einzusehen.

der vorliegenden Untersuchung. Das Gegenüberstellen von bildungswissenschaftlichen Kommunikationsinhalten und politischem Diskurs dient nicht nur einem Vergleich, sondern auch dem Versuch die Frage zu beantworten, welche Relevanz diese Überlegungen der Bildungswissenschaft zukommen könnte. Dies scheint insofern sinnvoll, als das Erschließen gemeinsamer Parameter bei Bildungswissenschaft und Bildungspolitik verbindend wirken könnte und sich in der Folge Fragen nach Konsequenzen ableiten lassen.

Neben dem Kernpunkt der Problematik in und um den Mehrsprachenunterricht bei Kindern von Migranten ist es im Rahmen der Untersuchung unabdingbar, die Rollen von Nationalität und Kultur sowie weitere Aspekte mit einzubeziehen.

Da die Inhaltsanalyse „eine auf Verstehen basierende systematisierte Textanalyse“ ist, hat sie

„immer und grundsätzlich einen qualitativen Unterbau. Erst im zweiten Schritt quantifiziert die Inhaltsanalyse, indem sie die erhobenen Textmerkmale auszählt, miteinander vergleicht, zueinander in Beziehung setzt und mit geeigneten statistischen Verfahren so auswertet, dass Schlüsse hinsichtlich der forschungsleitenden Frage gezogen werden können“ (Grimm 2007/08 LV).

Der qualitative Unterbau dieser quantitativ angelegten Textanalyse besteht aus der logischen und angemessenen Auswahl der Kategorien aus dem dargestellten Wissenschaftsstand. Dabei ist es von Bedeutung zu fragen, welche Arten von Merkmalen den Maßstab für die vorliegenden Textsorten darstellen.

Bevor jedoch aus den Textstellen Kategorien gebildet werden können, müssen diese kontextuell verortet werden, da durch soziale Bedingungen, wie z.B. nationaler und kultureller Hintergrund, „die Erzeugung und Formulierung eines Inhalts“ bestimmt wird (Merten 1995, 15). Nur so kann bei der Auswahl der Kategorien und später der Begriffe korrekt vorgegangen werden. Mayring (1997, 43) erklärt dazu, die Kategorienbildung sei das wichtigste Instrument der Inhaltsanalyse, wobei zwischen einer induktiven⁵ und einer deduktiven⁶ Kategorienbildung unterschieden werden muss (Mayring 1997, 74f).

⁵ Die induktive Kategorienbildung „leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 1997, 75).

⁶ Im Gegensatz dazu werden in Anlehnung an Mayring (1997, 74f) die Kategorien, im Rahmen der deduktiven Kategorienbildung aus „Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten ... in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“

Da in der vorliegenden Untersuchung die Kategorien anhand des vorliegenden Materials gebildet werden, handelt es sich hier um eine induktive Vorgangsweise (Merten 1995, 99).

Nach Merten (1995, 98) sind die Anforderungen an ein Kategoriensystem folgende:

- Theoretische Ableitung, Korrespondenz mit den Untersuchungszielen
- Vollständigkeit
- Exklusivität
- Unabhängigkeit
- Einheitliches Klassifikationsprinzip
- Eindeutigkeit

Die Kategorienbildung basiert daher auf der Frage:

Auf welche KRITERIEN nehmen der politische sowie bildungswissenschaftliche Diskurs Bezug?

UND: Welche KRITERIEN bedingen eine Befürwortung/Gegnerschaft eines

Mehrsprachenunterrichts in beiden Textsorten?

Die Kommunikationsinhalte der wissenschaftlichen und politischen Textsorten werden anhand der vorkommenden Kriterien in Kategorien klassifiziert, und die Kategorien müssen alle vorkommenden Inhalte abdecken, „so dass jeder vorkommende Inhalt einer Kategorie zugeordnet werden kann“ (Merten 1995, 20).

Kategorien werden als Merkmalsdimensionen eines Textes bestimmt, denen die zu Verfügung stehenden Analyseeinheiten, wie Sätze oder Absätze, zugeordnet werden.

Jede gebildete Kategorie ist in der Folge einer Charakterisierung zu unterziehen, „welche definiert oder umschreibt, welche Textmerkmale wie ‚zuzuordnen‘ sind. Dies ist schon deshalb notwendig, weil die menschliche Sprache mehr oder weniger metaphorisch ist“ (Stangl [2012, 1]. Auf diese Weise wird transparent gemacht, welche Anforderungen ein Textausschnitt erfüllen muss, um der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden zu können.

Die gebildeten Kategorien legen den Rahmen für den nächsten Schritt fest, nämlich Kriterien aus den zu untersuchenden Inhalten mit denen sowohl Bildungspolitik als auch Bildungswissenschaft operieren, explizit zu machen. Auf diese Weise erfolgt eine Codierung der im Text enthaltenen Sätze oder Absätze, die den gebildeten Kategorien zugewiesen werden.

Anhand der zu den Kategorien zugeordneten Kriterien aus beiden Textsorten ist nun eine Gegenüberstellung von bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Texten zum Thema Mehrsprachigkeit an Österreichischen Schulen möglich. Somit kann eine syntaktische Beschreibung, respektive das quantitative Vorkommen der im Kontext der Mehrsprachigkeit verwendeten Kriterien beider Textarten herausgestellt und verglichen werden (Merten 1995, 19). Ziel dieses Vorgangs ist es, gemeinsam auftretende Begriffe zu erfassen, zu quantifizieren und zu zählen, also die quantitative Relation von Textmerkmalen – in unserem Fall von Begrifflichkeiten und Aussagen – gegenüberzustellen.

Die Auswertung zeichnet sich durch das Auszählen der Kriterien und/oder Aussagen nach Häufigkeiten aus und ermittelt auf der syntaktischen Ebene das Vorkommen bzw. die Benutzung von Wortarten (Merten 1995, 107).

Ein Vergleich der ausgezählten Begriffe beider Textarten soll zeigen, ob im Sinne einer Häufigkeits- oder Kontingenzanalyse zentrale Begriffe der bildungspolitischen Texte mit der bildungswissenschaftlichen Seite besonders oft übereinstimmen oder sich unterscheiden. Im Falle vieler solcher Kontingenzen sollen die Deckung der miteinander korrelierenden Textelemente (Mayring 1997, 14f) sowie auch die Unterschiede transparent gemacht und dargestellt werden.

5.2 Theoretischer Bezugsrahmen und interdisziplinäre Fundierung mehrsprachiger Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund – Chancen und Probleme

Entsprechend der bildungswissenschaftlichen Disziplin, wird vorliegendes Thema nach ihren eigenen Bedeutsamkeitskriterien thematisiert. Die Bildungswissenschaft beinhaltet somit eine entsprechende charakteristische Perspektive auf die Thematik der mehrsprachigen Bildung in der Schule und verfolgt spezifische Interessen.

Im Fokus dieses Untersuchungsteils steht somit die Frage, welche Motivation bzw. welche Ziele hinter den gesuchten Kriterien in der Debatte um mehrsprachige Bildung zum Tragen kommen. Innerhalb der untersuchten Texte werden dabei sowohl

- Expliziten Angaben hinsichtlich der Bedeutsamkeitskriterien im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdebatte sowie
- Impliziten Aussagen hinsichtlich der Bedeutsamkeitskriterien im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdebatte

in die Zuordnung der Kriterien aufgenommen und verteilt.

Der bildungswissenschaftliche bzw. interkulturelle Diskursraum zeichnet sich in erster Linie nicht dadurch aus, für den Mehrsprachenunterricht eine „Lanze zu brechen“, als vielmehr zur Klärung beizutragen, wie der Erwerb der Bildungssprache am besten gelingen könnte. Die Erstsprache zu fördern, wird vorrangig der schulischen Verantwortung im Sinne von Spracherhalt sowie Mehrsprachigkeit als zu nutzendes Potential gesehen. Des Weiteren richtet sich der Fokus darauf, inwieweit dafür die Erstsprache als Sprungbrett für Schulerfolg benötigt wird und diese im schulischen Kontext zu fördern sei (Gogolin 2009, 164).

Das Bestreben der Wissenschaften besteht im Allgemeinen vorrangig an einem „Konzept für verbesserten Sprachunterricht und sinnvolle Einbindung vorhandener sprachlicher Fähigkeiten aller Kinder zu entwickeln“ (Gogolin 2009, 185).

Sich von der Einsprachigkeitspolitik zu lösen, brächte Vorteile mit sich, wie einerseits für den wirtschaftlichen Wert diese Kompetenzen nutzen zu können, des weiteren den positiven Effekt, dass die deutsche Sprache besser erlernt werden würde und letztlich einer fortschrittlichen interkulturellen Pädagogik statt einer Ausländerpädagogik.

„Lernen und Lehren ist eine soziale Aktivität“ (Fürstenau/Gomolla 2011, 9). Es geht nicht nur alleine um den Bildungserfolg und dessen Voraussetzungen wie kognitive Fähigkeiten der SchülerInnen und das familiäre Umfeld. Es geht auch um die Anerkennung oder den Ausschluss sozialer Gruppen im Unterrichtsalltag, nicht selten bedingt durch organisatorische Strukturen und Routineabläufe an der Schule. Emotionale und soziale Entwicklung der Kinder sowie ihre Identitätsstrategien – aber auch die der Lehrer und Eltern tragen zu einer Schulentwicklung bei (ebd., 9f).

Ein sozial gerechter und förderlicher Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule ist ein komplexes und nicht leicht zu erreichendes Ziel. Oft wird dieser Anspruch auf ‚Sprachdefizite‘ reduziert und „Bildungsprogramme sind

demnach ‚erfolgreich‘ wenn mehrsprachige SchülerInnen im Vergleich mit einsprachigen ‚unauffällig‘ sind...“ (ebd., 15). Nach individuellen Bedingungen des Aufwachsens wird dabei kaum gefragt.

Um gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration als erstrebenswertes Ziel im schulischen Bildungsprozess sehen zu können, ist ein ganzheitlicher Blick Voraussetzung. Dazu gehört das Miteinbeziehen von sprachwissenschaftlichen Aspekten, der interkulturellen pädagogischen Dimension, soziologischer bzw. sozialer Faktoren der Migranten sowie des soziopolitischen Kontextes.

Nachfolgend besteht der Versuch, im Groben nach disziplinären Ansätzen zu trennen, was nur teilweise möglich ist. Überschneidungen bzw. ein Ineinanderfließen der Aspekte im Rahmen der Abhandlung sind unvermeidbar und machen eine notwendige Interdisziplinarität deutlich.

Allemann-Ghionda (2006, 235) betont, dass es für eine pädagogische Sicht auf soziokulturelle und sprachliche Pluralität, anthropologischer Voraussetzungen bedingt. Daher werden anschließend Perspektiven der Spracherwerbsforschung zum mehrsprachigen Diskurs dargestellt.

5.2.1 Spracherwerbsforschung: Kognitives Leistungsvermögen im Kindesalter

Grundsätzlich geht die Spracherwerbsforschung davon aus, dass bei hinreichendem Input, alle Menschen generell alle Sprachen erwerben können. Der Erwerb von Sprache beginnt bereits als angeborene Fähigkeit im Kindesalter und ermöglicht es, eine Sprache „implizit zu erwerben“ (Zellerhoff, 2010, 7). Dabei spielt der kommunikative Austausch eine bedeutende Rolle sowie das „Wechselspiel zwischen kulturellem Erbe und Sprache“ (ebd., 9). Kognitive Möglichkeiten und Begabung des Kindes beeinflussen dabei den Spracherwerb. Ein korrektes Lautsystem zu entwickeln, bedarf je nach Komplexität der Sprache unterschiedlich lange. In der deutschen Sprache wird die korrekte Lautstruktur bis zum etwa vierten Lebensjahr erreicht, während in Polnisch dieser Prozess wegen der sehr komplizierten Aussprache der Konsonantenverbindungen etwa bis zum achten Lebensjahr dauert.

Eine Mehrsprachigkeit wurde über lange Zeit sehr kritisch betrachtet, da die Befürchtung vorherrschte, Kinder würden dadurch überfordert. Tatsächlich können Kinder mit Verunsicherung und Sprechängstlichkeit reagieren. Auch spezifische Sprachentwicklungsstörungen können erfolgen, jedoch manifestieren sich diese dann auch immer in der Primärsprache.

Mittlerweile erfolgt jedoch ein Paradigmenwechsel und Mehrsprachigkeit wird in der Wissenschaft nicht mehr primär als problematisch, sondern als Chance in Bezug auf mehrere Aspekte gesehen (ebd., 10).

Gombos (2008) erwähnt als grundsätzliche (Bildungs-)Chance bei Mehrsprachigkeit, dass Schüler, „die zwei oder mehrere Sprachen über die Jahre hinweg gut gelernt haben, Vorteile gegenüber einsprachig Aufwachsende zu erwarten haben“. Die Hirnforschung belegt, dass ein Mensch grundsätzlich ein Leben lang Sprachen lernen kann. Je früher das Kind desto idealer die Lernbedingung. Bis zum vierten Lebensjahr bestehen optimale Voraussetzungen für das Erlernen von zwei oder mehreren Sprachen. Bis zum 11. Lebensjahr wird ein neuronales Netzwerk aufgebaut, in das später eine weitere Sprache integriert werden kann. Dabei ist es wesentlich einfacher ein vorhandenes sprachliches Netzwerk zu erweitern, als ein neues Netzwerk für eine erlernende Sprache aufzubauen. Weitere Vorteile durch eine früh erworbene Mehrsprachigkeit, sind die bessere Fähigkeit die Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge gleichzeitig richten zu können und positive Auswirkungen auf die Konzentration.

Generell erwirbt ein Kleinkind aufgrund seines intellektuellen Leistungsvermögens die Sprachen seiner Umgebung mühelos. Allerdings kommen viele Kinder von Migrantinnen erst im Kindergartenalter mit der deutschen Sprache in Berührung oder sogar erst in der Schule. Unter diesen Umständen besteht kein simultaner bilingualer Zweitspracherwerb mehr, da die Familiensprache wesentlich dominierender ist. Trotzdem konnte eine Untersuchung im Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg“ zeigen,

„dass türkisch-sprachige Schülerinnen, die vor Abschluss des vierten Lebensjahres mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden, die selben grammatischen Erwerbssequenzen durchlaufen wie primär-sprachig deutsche Kinder und dies, obwohl erschwerend hinzu kommt, dass sich die deutsche Sprache in vielen sprachlichen Gesetzmäßigkeiten von ihrer Primärsprachen stark unterscheidet“ (Zellerhoff 2010, 13).

Dadurch wird deutlich, welch großes Lernpotential bei Kindern vorhanden ist, wenn man die Kürze der Erwerbszeit bedenkt.

Im Laufe des Zwei- oder Mehrsprachenerwerbs kommt es oft zum Phänomen der Sprachmischung oder dem ‚Code-switching‘, was im Allgemeinen eher als mangelhaft bewertet wird. Nach Zellerhoff (2010, 14) sollte dies „nicht als Defizit, sondern als kommunikative Kompetenz der SprecherInnen gewertet werden, sich auf die unterschiedlichen Modi der GesprächspartnerInnen einzustellen“.

Der große Vorteil von Kindern in Bezug auf die Lernfähigkeit mag auch in deren Wunsch nach Kontakt liegen sowie in deren Neugier. Im Gegensatz dazu sind Erwachsene oft genötigt, sich eine zweite Fremdsprache anzueignen.

Trotz der zweifellos erleichterten Lernbedingung im frühen Kindesalter, spielen noch weitere Faktoren eine bedeutende Rolle bei der Aneignung einer Fremdsprache. Zellerhoff (2010, 18f) verweist an dieser Stelle auf die

„Persönlichkeit des Kindes, seine Auffassungsgabe und Merkfähigkeit, seine sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten und Interessen in seiner Primär- als auch Zweitsprache, sein Selbstbewusstsein, sowie seine Selbstbehauptung und Resilienz.“

Ebenso sind äußere Gegebenheiten von Bedeutung: Qualität und Dauer des Sprachangebotes sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, die Reaktion des Kindes darauf, die Sprache der Wohnumgebung als auch eine wohlwollende, respektierende Nachbarschaft. Dabei ist wichtig, ob die Mehrsprachigkeit der Kinder durch die Umgebung wertgeschätzt wird und Bestandteil ihres Lebens sein darf.

Als Risiken führt Gombos (2008, 15) nicht die Mehrsprachigkeit an sich an, sondern die „oft schwierige soziale Lage, der niedrige Status ihrer Erstsprache, Abwertung und Diskriminierung sowie die unvollständige Sprachentwicklung in der Erstsprache“.

Es hat sich gezeigt, dass das Erlernen einer Sprache unter schwierigen Umständen wie Beschimpfungen und Angst, die Zweitsprache nicht so gut zu beherrschen, negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen haben. Unter solchen Lernbedingungen, werden dem betroffenen Kind die positiven Auswirkungen einer Mehrsprachigkeit verwehrt

bleiben und eher ins Gegenteil umschlagen. Dazu kommt ein weiterer Risikofaktor, indem das Angebot der Erstsprachenförderung noch viel zu schwach ausgebaut ist.

In der Regel kann man jedoch davon ausgehen, dass wenn das Kind ab dem dritten Lebensjahr die Möglichkeit hatte einen deutsch- bzw. zweisprachigen Kindergarten zu besuchen, die Wahrscheinlichkeit besteht, die deutsche Sprache bis zum Schulanfang gut zu beherrschen.

5.2.1.1 Die Funktion der Sprache im gesellschaftlichen Kontext

Die Fähigkeit zu hören, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben ist eine Grundvoraussetzungen, ohne die in unserer Kultur eine gesellschaftliche Teilhabe kaum möglich ist. Nachdem Bildung weitgehend über Sprache vermittelt wird, sind diese beiden Komponenten der Schlüssel für eine gesellschaftliche Partizipation.

Sprache ist ein Medium für Informationsvermittlung, um soziale Kontakte aufzunehmen und zu pflegen, um kulturelles und gesellschaftliches Wissen zu vermitteln. Sprache dient der individuellen Entwicklung, Darstellung der Identität und Persönlichkeit (Holler-Zittlau 2010, 29).

Nichts desto Trotz ist es eine traurige Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund diesbezüglich benachteiligt sind und weniger Chancen haben als einheimische Kinder. Kinder von Einwanderern in Deutschland „liegen durchschnittlich zwei Jahre hinter den Leseleistungen der monolingual deutschsprachigen SchülerInnen zurück“ (ebd, 30).

5.2.1.2 Die Rolle der Muttersprache

Ein weitverbreitetes Argument von Seiten der eingewanderten Eltern bezüglich eines mehrsprachigen Spracherwerbs bzw. der muttersprachlichen Weiterbildung ist, dass ihr Kind die Herkunftssprache sowieso kann, da diese in der Familie gesprochen wird. Das Argument seitens deutsch-sprechender Staatsbürger lautet zudem, dass ausländischen Kindern verboten werden sollte, untereinander ihre Sprache zu sprechen, da es sie am Erlernen der deutschen Sprache hindern würde.

Die Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung liefern hingegen eine andere Perspektive dazu. De Cillia (2011, 3) führt dazu aus:

„das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legt den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen. Dabei ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.“

Wird also der muttersprachliche Erwerb unterbrochen oder in der Schule nicht weiterentwickelt, wird sowohl die Muttersprache selbst aber auch die Entwicklung von allgemein kognitiven Fähigkeiten in Mitleidenschaft gezogen.

Dieser ‚Bruch‘ hat die Folge, dass sich weder die Muttersprache noch die Zweitsprache zur Gänze entwickeln kann und sich daher die Gefahr einer sogenannten ‚doppelseitigen Halbsprachigkeit‘ besteht. Bei solch einem ungünstigen Verlauf, handelt es sich um eine „stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation“ (De Cillia 2011, 4), die sich zu manifestieren droht. Zunächst fällt dieser ‚Bruch‘, also die unzureichende Kenntnis von Mutter- sowie Zweitsprache, in der alltäglichen Kommunikation gar nicht auf. Dieses Defizit zeigt sich jedoch häufig negativ in zwei späteren Bereichen: Erstens, wenn in der Schule „die sogenannten ‚kognitiv-akademischen‘ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren“ (ebd.) und zweitens, beim Erwerb jeder weiteren Sprache. Dieser gegenteilige, negative Effekt von Zweisprachigkeit zeigt sich erst dann,

„wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, sodass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist“ (De Cillia 2011, 5).

Damit wird deutlich, dass es bestimmter Bedingungen bedarf, um einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zu ermöglichen.

5.2.1.3 Bedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb

Ist der Verlauf der Integration nicht durch Akzeptanz und Anerkennung der Kultur und der Sprache des Einwanderers geprägt, tritt wie oben beschrieben oftmals die Reaktion eines Rückzugs ein. Van Avermaert (2009, 35) stellt folge dessen schlechte Deutschkenntnisse nicht als Grund, sondern als *Effekt* der Ausgrenzung von MigrantInnen dar. „Diese Annahme begründet sich u.a. in der sprachdidaktischen Binsenweisheit, dass man

Sprachen nur durch *Sprechen* lernt.“ (Plutzer 2010, 4). Dem entgegen steht leider die Ankündigung lt. dem Länderbericht (2009, 11), dass

„Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen gemäß den Deutschstandards zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung...nicht in die erste Klasse der Volksschule aufgenommen, sondern als außerordentliche SchülerInnen in eigenen Vorschulklassen zusammen mit nicht-schulreifen Kindern unterrichtet werden, was einer frühen Segregation der Kinder Vorschub leistet.“

Aus sprachwissenschaftlicher sowie pädagogischer Sicht, ist solch ein Vorgehen kontraproduktiv, da einerseits die Migrantenkinder von den schulreifen Kindern getrennt werden und andererseits eine Gleichstellung von mangelndem Deutsch mit mangelnder Schulreife zur Entwertung der Familiensprache beiträgt (ebd., 11f).

Aus förderdiagnostischer Sicht entsteht daher die Frage, ob eine zusätzliche Sprachförderung sich tatsächlich auch als förderlich anzeigt. Die wiederholte zeitliche und örtliche Isolierung von der Gruppe, in die sich das Kind zu integrieren versucht, mag das Gefühl aufkommen lassen, es wäre nicht in Ordnung wie es ist (Zellerhoff 2011, 18).

Der erfolgreiche Zweitsprachenerwerb gelingt laut Krumm (2003, 421) nur unter bestimmten Bedingungen:

1. *Wenn die soziale und familiale Situation der Lernenden berücksichtigt werden*

Die Sprachangebote müssen auf die unterschiedlichen Sprachbiographien der Zuwanderer-Kinder abgestimmt sein. Die Spracherwerbsforschung lässt deutlich eine notwendige Berücksichtigung der Mentalität und psychischen Beschaffenheit erkennen, will eine Zweitsprachvermittlung gelingen. Das setzt allerdings,

2. *eine differenzierte Sprachstandsdiagnose voraus, auf der eine differenzierte Sprachförderung aufbaut.* Holler-Zittlau (2010, 37) führt dazu aus:

„Soll die sprachliche Förderung und Bildung in Kindertageseinrichtungen mit der Perspektive auf einen positiven Schulverlauf effektiver gestaltet werden, so müssen die Förderaktivitäten so früh wie möglich erfolgen und sie müssen vor allem auf die spezifischen Entwicklungssituationen und sprachlichen Kompetenzen jedes einzelnen Kindes abgestimmt sein; dazu ist die Bestimmung und Kenntnis der sozialen Entwicklungsvoraussetzungen und des aktuellen sprachlichen Entwicklungsstandes des Kindes unabdingbare Voraussetzung.“

Die Sprachstandsdiagnose bildet die Grundlage für ein auf die Bedürfnisse angepasstes Sprachkursangebot, es kann die differenziert vorhandene Mehrsprachigkeit erfassen und darauf situationsgemäß reagieren. Für eine gelungene und wirksame Sprachstandserfassung und Sprachförderung ist eine interdisziplinäre Vernetzung erforderlich sowie eine Berücksichtigung der psychosozialen Entwicklungsbedingungen unter Einbezug der an der Erziehung und Bildung beteiligten Personen. Untersuchungsergebnisse dazu belegen, dass durch diese Vorgangsweise die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung positiv beeinflusst wird (ebd., 43).

Als eine weitere Bedingung für erfolgreichen Zweitspracherwerb bezieht sich Krumm (2003, 422) darauf, dass

3. Prüfungen das falsche Mittel sind, um die Bewältigung des sprachlichen Alltags festzustellen, wie es in der Integrationsvereinbarung auch für Kinder ab dem 9. Lebensjahr gilt.

Gemäß verschiedenen Untersuchungen, klaffen die Sprachfähigkeiten von Migranten und die Fähigkeit zur sprachlichen Interaktion weit auseinander. Das bedeutet, dass das sprachliche Können nicht mit einer hohen Gesprächsbeteiligung korreliert.

In einer Prüfungssituation – so sanktionsbeladen wie sie in Österreich ist - wird daher die Ausdrucksweise angepasst, indem eine korrekte, sprachlich abgesicherte Ausdrucksweise gewählt wird, was nicht damit gleich zu setzen ist, was eigentlich gesagt werden will.

Daher sagen stark formalisierte Sprachprüfungen wenig über die tatsächlichen Sprachfähigkeiten aus und behindern in Wirklichkeit die Entwicklung des selbstbewussten Sprachgebrauchs, indem die notwendige Risikobereitschaft sich falsch auszudrücken gehemmt wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für eine Integration durch Sprache nicht nur die Lernbereitschaft der Zuwanderer entscheidend ist. In einer durch Migration und Mobilität gekennzeichneten Welt ist es eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung und Aufgabe, die nicht allein der Politik oder den Bildungsbehörden überlassen werden darf.

Durch eine begleitende Zusammenarbeit mit der Forschung sowie den Interessensverbänden können Fortschritte erzielt und öffentliche Ressourcen sinnvoll eingesetzt werden (Krumm 2003, 424f).

5.2.1.4 Nutzen der Mehrsprachigkeit für das Lernen weiterer Sprachen

Die Sprachwissenschaft ist sich weitgehend einig, „dass eine zweisprachige Alphabetisierung besonders günstige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung dieser Kinder darstellt [...]“ (De Cillia/Krumm/Dorner 2009, 19).

Cummins (1979) erläutert dies in seiner „Interdependenztheorie“ ausführlich. Ausschlaggebend für sprachliche Fertigkeiten ist somit das grundlegende Niveau der Muttersprache. De Cillia (2011, 4) bezieht sich auf ausführliche Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung die belegen, dass die Muttersprache eine wichtige Funktion im Spracherwerbsprozess übernimmt. Wurde die kognitiv-akademische Fähigkeit beim Kind unzureichend gefördert, manifestiert sich dieses sprachliche Defizit und führt zu einer entmutigenden Leistungsspirale. Eine eingeschränkte kognitiv-akademische Fähigkeit setzt sich in der Schullaufbahn weiterhin fort und je stärker diese in der Schule verlangt wird, desto sichtbarer werden Leistungsdefizite (De Cillia 2011, 5).

Befunde aus der Forschung, belegen dagegen nicht nur die positive Auswirkung der geförderten Muttersprache auf die akademische Leistung:

„[...]soweit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen (De Cillia 2011, 5).

Positive Auswirkungen einer geförderten Muttersprache bzw. einer zweisprachigen Erziehung zeigen sich in der kognitiven Relevanz und vermutlich in verschiedenen Intelligenzbereichen. Belegte positive Auswirkungen sind des Weiteren analytische Fähigkeiten, der kreative Bereich und die soziale Intelligenz – vorausgesetzt die Bedingungen, wie z.B. ausgeglichene Zweisprachigkeit in der Familie, sind günstig.

Bilingual gebildete Kinder profitieren auch in affektiven Bereichen: Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und eine positive Einstellung zur eigenen Sprach- und Kulturgruppe, aber auch schulbezogene Motivation oder ein leichter Kontakt zwischen Eltern und Lehrern sind besser ausgeprägt als bei muttersprachlich nicht geförderten Kindern (De Cillia 2011, 5).

Untersuchungen aus der Schweiz konnten zeigen, dass unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren, die schulische Förderung der Primärsprache eine besondere und hilfreiche Fördermaßnahme für das Lernen weiterer Sprachen darstellt (Zellerhoff 2010, 20). Vorreiterstaaten in der Mehrsprachigkeitsförderung wie Kanada oder Schweden können diesbezüglich ebenfalls gute Ergebnisse vorweisen.

Je eher die Primärsprache der Kinder in der Schule gefördert wird, desto besser gelingt der Erwerb von Zweisprachigkeit. Es besteht auch ein „Zusammenhang zwischen einem hohen Entwicklungsniveau in der Erstsprache und dem schnellen Erlernen der Zweitsprache“ (ebd.). Es ist schlichtweg eine wissenschaftliche Tatsache, dass die Sprachbildung in der Primärsprache äußerst bedeutend für die Integration sowie für das Erlernen der Aufenthaltssprache ist (Zellerhoff 2010, 21).

5.2.1.5 Mehrsprachigkeit und Identität

Die ‚Identitätsarbeit‘ war schon immer eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Gerade bei den ungleichmäßigen Lebensverläufen von Kindern ausländischer Herkunft ist eine klare Zuordnung der eigenen Identität oft problematisch. Zentrale Aspekte hierbei sind das Geschlecht, der ethnische sowie sozio-kulturelle Hintergrund, zu dem auch die Herkunftssprache zählt (Waechter 2011, 840).

Untersuchungen von befragten türkischen oder bosnisch-serbisch-kroatischen Kindern (Krumm 2001; Koliander-Bayer 1999) betonen eine hohe affektive und sozio-ökonomische Bedeutsamkeit der Erstsprache, mit dem Einhergehen einer engen Bindung an das eigene Selbstkonzept. Die Folge davon sind manchmal Hemmungen eine andere Sprache zu lernen oder zu sprechen, weil die eigene Identität dadurch gefährdet zu sein scheint. Die mit der Muttersprache verknüpfte Welt, ihre Herkunft und Familie scheint bedroht und verlustig zu gehen. Gerade wenn diese Menschen mehr oder weniger ‚gezwungen‘ werden die Landessprache zu übernehmen, geraten sie in einen Konflikt und die Lern- und Sprechhemmung bei der zu lernenden Sprache wird verstärkt (Krumm 2003, 415). Ein Sprachwechsel gelingt daher Studien zufolge am Besten, je weniger er als Bedrohung für die eigene Identität und Herkunftssprache angesehen wird.

Eine Emigration in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung bedeutet immer gleichzeitig einen identitätsverändernden Prozess und einen bestimmten Grad der

Ablösung von der eigenen Kultur und Sprache. Diese Entwicklung ist nicht problemlos und vorhandene kulturelle und sprachliche Prägungen sind nicht so schnell veränderbar. Vielmehr tendieren die Einwanderer in ihrer Hoffnung dazu, die mitgebrachte kulturelle Prägung in der neuen Heimat einbringen und verarbeiten zu können. Daher stellt dieser Anpassungsverlauf einen komplexen Prozess der Adaption dar, der mit bedingt wird durch ‚Assimilation‘, im Sinne der Einpassung und ‚Akkommodation‘, was eine Umstrukturierung der eigenen kulturellen Werte bedeutet.

Die Gefahr dabei besteht immer in der Sorge des Identitätsverlustes und der Angst, keiner der beiden Welten anzugehören. Die Folge daraus ist vielfach eine Abwehrhaltung oder sich von der Aufnahmegesellschaft abzukapseln, wie dies oft zu beobachten ist.

Ein positiver Verlauf einer Integration hingegen ist dadurch gekennzeichnet,

„wenn sich die Aufnahmegesellschaft offen zeigt für eine Aufnahme und Anerkennung der mitgebrachten andersartigen sprachlichen und kulturellen Prägungen, wenn also Integration als Bereicherung und Identitätserweiterung erfahren wird. Zuwanderer, die sich mit all ihren Sprachen als akzeptiert empfinden und die Mehrheitsprache, die sie erlernen sollen oder müssen, nicht als Bedrohung für die eigene Identität empfinden, zeichnen ein ganz anderes Selbstbild“ (Krumm 2003, 416).

5.2.2 Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik

In Anlehnung an Gogolin (2001) spielt die Sprachenfrage in der Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik eine meist untergeordnete Rolle:

„Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums in Deutschland, könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur vollen Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann, jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder ihn herum als Reichtum zu erleben im Stande ist“ (Gogolin 2001, 11).

In einem monolingual dominierten Bildungswesen wie im deutschsprachigen Raum, ist die Debatte um Defizit vs. Ressource eher eine Darstellung von defizitären Migrant*innen, die die Landessprache nicht beherrschen. Dabei wird übersehen, dass es eigentlich ein

Defizit der Schule ist, wenn sie weder das vorhandene Sprachpotential der Kinder fördern, noch die Sprache des Landes beibringen kann.

Ein Grund für die vernachlässigte Sprachenfrage in der Interkulturellen Pädagogik könnte der betonte Fokus auf Kultur und Ethnizität darstellen. Es besteht die Gefahr, die soziale Lage dieser Kinder auf ihre Kultur und Ethnie zu beschränken und „verschleierte damit ihre von Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung geprägte Lebenssituation“ (Gombos 2007, 110). Dieser Kritik zufolge, werden die betroffenen Kinder und Jugendlichen und deren Probleme in der Aufnahmegesellschaft auf ihre Herkunftskultur beschränkt, was eher der Abgrenzung als der Annäherung dient.

Dies stellt genau genommen eine Abwertung dar, die einer Interkulturellen Pädagogik nicht eigen sein sollte. Eine sich interkulturell verstehende Pädagogik hat unter anderem die Aufgabe eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu fördern und dies im institutionellen Rahmen – wie in der Schule – zu thematisieren. Dieses zur Sprache bringen sollte die „Anerkennung der Existenzberechtigung“ (Gombos 2007, 113) bedingen. „Aus der Anerkennung wechselseitiger Standpunkte kann ein Dialog entstehen“ (ebd.), der beiden Seiten hilft neue Wege zu gehen. Ein Austausch unterschiedlicher Perspektiven hebt zwar die Fremdheit nicht auf, kann aber für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisieren und Verständnis schaffen.

Auch wenn im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik die Thematisierung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit nicht vorrangig ist, beschäftigt sich Auernheimer (2005, 1) eingehend mit ‚Interkultureller Kommunikation‘, die sich nicht so sehr auf das sprachliche Können bezieht, sondern vielmehr spezifische Anforderungen - also Haltungen und Fähigkeiten - die interkulturelle Kompetenz ausmachen sollte.

Kommunikationsstörungen sind nicht eindimensional nur von sprachlicher Unkenntnis abhängig. Sie entstehen erstens durch kulturell bedingte unterschiedliche Erwartungen, die letztendlich zu Enttäuschungen führen. Zum Zweiten, werden die Erwartungen maßgeblich vom Kontext in dem kommuniziert wird bestimmt – im Sinne der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Als dritte Störungsquelle bei interkultureller Kommunikation identifiziert Auernheimer (2005, 3) – abgesehen von sprachlicher Unzulänglichkeit – wenn „Beziehungsprobleme als Sachfragen getarnt ausgetragen werden“. Dazu zählen kulturell bedingte Missverständnisse, wie zum Beispiel unterschiedliche Auffassungen von Höflichkeitsformen.

5.2.2.1 Chancengleichheit eines Bildungssystems

Auernheimer (2006, 4) kritisiert ebenfalls innerschulische Ursachen für mangelnde Chancengleichheit und plädiert für „Maßnahmen struktureller Art“ um die Bildungserfolgchancen von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen.

Ein grundsätzlicher Stolperstein im deutschsprachigen Bildungssystem der ein Umdenken erschwert, ist die allgemeine Haltung, dass der Bildungserfolg primär an der Anstrengungsbereitschaft der Schüler und deren Eltern liegt. Dabei wird übersehen, dass eigentlich die Schule eine Dienstleistung an den Schülern zu erbringen hat. Ebenso orientiert sich unser Schulsystem an Maximalstandards anstatt an Minimalstandards was bei Nichterreichen des Leistungsniveaus dem Schüler zugeschrieben wird und nicht der Bildungsanstalt. Diese Form der Zuweisung von Verantwortung für den Bildungserfolg auf die Schüler selbst, deren Eltern oder den Schulen, leistet der Bildungspolitik Vorschub, sich für das Schulversagen freizusprechen (ebd., 5).

In der veralteten dreigliedrigen Struktur des deutschsprachigen Bildungssystems besteht eine „Dysfunktionalität“ die Auernheimer (2006, 9ff) auf verschiedene Mängel zurückführt:

Zum einen ist die *frühe Schullaufbahnentscheidung* speziell für Kinder mit einer anderen Erstsprache ein großer Nachteil, da so der zeitliche Rahmen für eine individuelle Förderung um Lerndefizite auszugleichen zu kurz ist.

Die *hierarchische Gliederung nach Schulformen* hat negative Auswirkungen auf das Lernverhalten, da sich die Schülerleistungen nachweislich an den Lehrererwartungen orientieren. Zusätzlich ist gemäß gesellschaftlichen Vorstellungen, z.B. ein Hauptschulbesuch oftmals mit einem Stigma behaftet.

Außerdem „wirkt die *Ansammlung ‚schwacher‘, misserfolgsorientierter Schüler leistungsmindernd*“ (ebd., 10, Kursiv vom Autor), da „leistungsheterogene Gruppen den schwächeren zugute kommen, [...]“. Ein weiterer Effekt dieser Vorgehensweise ist eine enge Koppelung zwischen sozialem Status und Kompetenzerwerb.

Diese Handhabung begünstigt das *Verfestigen sozialer Zuschreibungen*. Hauptschulen gelten oft als ‚Ausländerschulen‘ und als zu minder für deutschsprachige Kinder. Auf diese Weise werden Bemühungen um eine interkulturelle Erziehung untergraben und begünstigen ein rassistisches Weltbild.

Ein weiterer problematischer Gesichtspunkt ist, dass die ausländischen Eltern meist nicht in der Lage sind ihre Kinder in der schulischen Arbeit zu unterstützen und so diese zu einer *gesellschaftlich vernachlässigten oder sogar verwahrlosten Gruppe* werden (ebd. 11).

Auernheimer (ebd., 11) spricht hier von einer „*institutionellen Diskriminierung*“ von *Kindern mit Migrationshintergrund* an den „Übergangsschwellen“ in der Laufbahn ihrer Ausbildung u.a. durch Empfehlungen der Lehrpersonen. Das *Sonderschulwesen* begünstigt diese Form der Diskriminierung. Diese Differenzierung richtet sich gezielt auf die Identifizierung von besonders guten und besonders schlechten Leistungen und verleiht den Eindruck, auf diese Weise „Leistungshomogenität“ herstellen zu können und kommt einer „Entsorgungsmentalität“ gleich (ebd., 12).

Letztendlich wird anhand dieser Kritikpunkte ein integratives Schulsystem gefordert, das die Lehrpersonen mehr oder weniger dazu zwingt, sich nicht der Verantwortung schwieriger oder leistungsschwacher Schüler zu entledigen indem sie nach unten abgegeben werden (ebd., 14). Die strukturellen und curricularen Konsequenzen müssen nach den Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung neu gestaltet werden (ebd., 3).

5.2.2.2 *Schulische Leistungsfähigkeit durch ‚Bildungssprache‘*

Es ist eine triviale Tatsache, dass das unzureichende Beherrschen der Landessprache, eine der wesentlichen Ursachen für einen Leistungsrückstand in der Schule ist. Allerdings stellt sich dann die Frage wie es kommt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die ihren kompletten Bildungsweg im deutschsprachigen Schulsystem absolviert haben, nicht die gleichen Leistungen wie die einheimischen Kinder erbringen. Dies war nämlich ein weiteres Ergebnis der PISA-Studie:

„In Deutschland sind die gemessenen Leistungen derjenigen, die zur sog. Zweiten Generation gehören – die also ihren Bildungsweg komplett im Zuwanderungsland absolviert haben, geringer als die von 15-jährigen, die selbst zugewandert sind“ (Gogolin 2009, 264f),

und das, obwohl lt. PISA 2003 90 % der getesteten Jugendlichen mit Migrationshintergrund „auch – oder sogar überwiegend – Deutsch zur Verständigung außerhalb der Schule benutzen“ (ebd.).

Natürlich sind für diese Ergebnisse gewisse Kontextfaktoren, wie unterdurchschnittlich soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital mitverantwortlich. Nichts desto trotz ergibt sich zur Klärung des Problems der Anlass, sich mit der Rolle des Unterrichts für die Erwerbung sprachlicher Fähigkeiten zu beschäftigen und wie Kinder zu spezifische Redemittel Zugang bekommen, die als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet wird (Gogolin 2006, 5f)

Internationale Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder nicht im umgangssprachlichen Deutsch scheitern, sondern in der Bildungssprache, also der „Academic language“. Diese Erkenntnisse gehen auf Cummins zurück, der „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS), also alltagssprachlicher Kommunikation von „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALPS), die Form der Sprache in der Bildung angeeignet wird, unterscheidet. Es ist somit die anspruchsvollere Sprachform, die im Bildungskontext angewendet wird, wie z.B. in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial und Prüfungen (Gogolin 2009, 270).

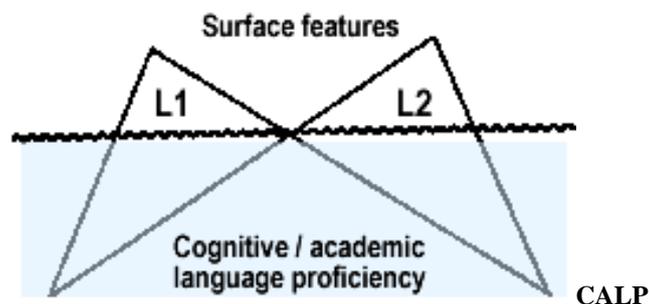


Abbildung 6: Doppelseisberg-Modell der bilingualen Kompetenz (Grießhaber 2005, 1)

Zu Abbildung 6 wird der Unterschied einer „Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch“ (BICS) zur „dekontextualisierten ‚akademischen‘ Situation“ (CALP) dargestellt. Besteht eine Form der Zweisprachigkeit die sprachgebunden und oberflächlich ist, kann diese nicht einfach in eine andere Sprache übertragen werden. Liegen jedoch „Zugrundeliegende mentale Prozesse“ (Grießhaber 2005,1) bei beiden Sprachen vor, ist der Sprecher in der Lage, diese in L1 sowie in L2 zu verwenden sowie sinnentnehmend Texte zu lesen.

Bildungssprache ist nach Gogolin (2009) für die Kinder relevant, die nicht in bildungsnahen Elternhäusern groß wurden. Sie bezeichnet die Schule als verantwortliche

Stelle für die Förderung und Aneignung der Bildungssprache, obgleich auch das Elternhaus eine wichtige Ressource für die sprachliche Bildung der Kinder darstellt. Diese zu fördern heißt auch, „Sprachenvielfalt und Chancengleichheit zu versöhnen“ (Gogolin 2009, Referat)

5.2.3 Die Macht der Sprache – der soziologische Blick

Jede Form der menschlichen Macht bedient sich letztendlich der Sprache im Sinne einer Instrumentalisierung zum Zweck der Machtausübung. Wird eine Sprache beherrscht, kann rhetorisch manipuliert, beherrscht, überzeugt, verführt oder überredet werden.

Von den politischen Geschehnissen bis zu den kleinen Szenen im Alltag, den Verkaufstricks in der Werbung und dem Telefonmarketing, bis zum Erkennen und Deuten der feinen Nuancierung in der Stimme seines Gegenübers.

Der Nutzen oder die Macht der Sprache liegt ohne Zweifel darin, sich Geltung und Gehör zu verschaffen, zu überzeugen, seine Position zu manifestieren. „Wer spricht, ist auf Sprache angewiesen. [...] Wer die Sprache beherrscht, hat Teil an ihrer Macht!“ (Weiß/Schwietring 2007, 2).

Wer jedoch die gebräuchliche Sprache des Landes nicht beherrscht, kann sich nicht verständigen, sich nicht Gehör verschaffen. Es besteht somit eine enge Verbindung zwischen dem Umgang mit Sprachen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Kultursoziologischen Studien Pierre Bourdieus zeigen: In jedem ‚sprachlichen Austausch‘ sind ‚Machtverhältnisse zwischen den Sprecherinnen und Sprechern bzw. zwischen den jeweiligen sozialen Gruppen, denen sie angehören, präsent‘ (Fürstenau/Gomolla 2011, 18). Dieser Prozess beginnt schon mit dem Heranwachsen eines Kindes. In der Ausbildung seiner Persönlichkeit ist der Spracherwerb ein maßgeblicher Schritt, sich als eigenständiges Individuum zu konstituieren. Die Muttersprache begründet den Verstand und seine Ausdrucksmöglichkeiten. Gleichzeitig wird das menschliche Wesen ‚vergesellschaftet‘, in eine Kultur durch die Sprache eingebettet und erwirbt Zugehörigkeit.

Im mehrsprachigen Kontext ergibt sich jedoch die Problematik, dass die Sprache der Mehrheitsbevölkerung auch die Amtssprache ist und „somit zugleich als Sprache der Eliten und der Macht herausgehoben und dabei andere Sprachen notwendig zurückgesetzt diskriminiert werden“ (Weiß/Schwietring 2007, 3).

Eine häufige Problematik im Zuge interkultureller Kommunikationssituationen stellt eine Verschränkung von Machtgefälle und Kulturdifferenz dar, indem sich jede Seite zu einer Fremdgruppe zugehörig fühlt. Diskriminierungserfahrungen und Fremdbilder der Einwanderer werden von solchen Machtasymmetrien beeinflusst. Auf diese Weise entstehen bei den Migrantengruppen als auch bei den Einheimischen Fremdbilder, die eine Distanz zwischen den Kulturen und Ethnien schafft, wobei Vorurteile gesellschaftlich weitergegeben werden.

Besonders in pädagogischen Bereichen ist interkulturelle Kommunikation oft durch Wohlstandsgefälle und/oder sozialen Status gekennzeichnet. Minderheiten unterliegen daher meist gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten. Diese Form von Machtasymmetrie ist automatisch gegeben und wird verstärkt, wenn die verwendete Sprache oder die üblichen kulturellen Rahmenbedingungen nicht beherrscht werden.

Die Zugehörigkeit zu einer Kulturgruppe gibt Sicherheit und bestimmt den Rahmen in dem und wie sich bewegt wird. Ein fremdes Milieu dagegen bewirkt aufgrund von Unsicherheit Kommunikationsstörungen. Beispiele dafür wären landesübliche Begrüßungsrituale, Respektbekundung, der angemessene Ausdruck für Leid oder Freude, aber auch kommunikationssituative Gegebenheiten wie angemessener Smalltalk oder wann erwartet wird zu antworten. Kennt das Gegenüber diese Verhaltensregeln nicht, mag das Gefühl von Missachtung aufkommen.

Es entsteht unweigerlich Dominanz von Seiten der Mehrheitsgesellschaft und eine einseitige Anpassungsforderung an die Minderheit, die weniger gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten hat. Unter solchen asymmetrischen Vorgaben ist eine Beziehungsdefinition immer schwierig, wenn nicht unmöglich.

Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte, die meist Ohnmacht und Unterlegenheit vermitteln, erscheint es nicht unverständlich, wenn Migranten und/oder auch schon deren Kinder mit Misstrauen, Rückzugstendenzen und schließlich Aggressivität reagieren. Aus Unwissenheit wird solches Verhalten oftmals leichtfertig auf die schwierige Mentalität geschoben (Auernheimer 2005, 4ff).

In Anlehnung an Auernheimers Ausführungen wird deutlich, dass nicht nur das Beherrschen einer Sprache selbst die Lösung für Integrationsprobleme sein kann. Diese komplexe Thematik besteht aus einem Geflecht vieler unterschiedlicher Aspekte die zusammenfließen und eine interkulturelle Kommunikation bedingen.

5.2.3.1 Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als Dimension der Diversität

Um Mehrsprachigkeit aus der pädagogischen Perspektive beleuchten zu können, stellt der anthropologische Zugang auf soziokulturelle und sprachliche Differenzen eine notwendige Voraussetzung dar (Allemann-Ghionda 2006, 235).

Diversität im Sinne von kultureller, ethnischer und sprachlicher Differenzen wird heute aufgrund sozialer Rollenerwartungen und Zuschreibungen gesellschaftlich konstruiert und oft als problematisch gewertet. Dass Differenzen in der Gesellschaft meist ungünstig und kritisch wahrgenommen werden, entlädt sich auch auf unser Bildungssystem. Von dem Versprechen einer Chancengleichheit oder –gerechtigkeit kann bei weitem noch nicht geredet werden, obwohl die heutigen Bildungssituationen von Mehrsprachigkeit und soziokulturellen Unterschieden geprägt ist. Zwei Fakten machen dies nach Allemann-Ghionda (2006, 240) deutlich:

- „- Zum einen haben die Lernenden heute fast nirgendwo die gleiche geographische Herkunft und sprachliche Sozialisation, [...]. Dem Kontakt mit ‚anderen‘ Sprachen und ‚fremden‘ Lebensweisen kann sich heute kaum jemand entziehen. Die soziale Durchmischung ist in der heutigen Zeit viel mehr als in früheren Epochen, auch als Folge und zugleich als mitbestimmender Faktor der Bildungsexpansion, eine ‚normale‘, von vielen akzeptierte, jedenfalls nicht rückgängig zu machende Tatsache. [...]
- Zum anderen sind die Bildungsinhalte zumindest in Westeuropa vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund verschiedener Prozesse immer weniger monokulturell und immer weniger national geworden. [...] Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist der Grundgedanke, der viele Stellungnahmen europäischer Gremien inspiriert.“

Sowohl für die Entwicklung der Bildungssysteme als auch für die der Erziehungswissenschaft muss die immer weiter zunehmende Globalisierung und Multikulturalisierung der Bezugsrahmen für praktische und wissenschaftliche Anpassung werden, um nicht den Anschluss an die Realität zu verlieren. Das bisher nationale und monokulturell verortete Menschenbild muss in der pädagogischen Domäne sowie in anderen Disziplinen einem von Diversität gekennzeichnetem Menschenbild weichen.

Auch wenn PISA bestätigt hat, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg maßgeblich mitbestimmt, zeigen Ergebnisse aus Ländern wie Frankreich und Belgien, dass „das kulturelle Kapital einer Familie kein unabwendbares Schicksal darstellt, sondern dass die Bildungsinstitution sehr wohl etwas für die Verwirklichung der Chancengerechtigkeit tun können“ (Allemann-Ghionda 2006 ,243).

Dazu ist es allerdings notwendig, die Forschungsergebnisse in Hinblick auf frühkindliche Zweisprachigkeit, deren Identitätsentwicklung und den bedeutenden Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und der Sprachenentwicklung bei den Kindern mit einzubeziehen und zu nutzen. Dass die Förderung der deutschen Sprache Priorität behält, wird nicht bezweifelt, jedoch darf nicht auf ihre Kosten die Förderung der mehrsprachigen und multikulturellen Erziehung vernachlässigt werden. Konsens sollte letztendlich eine interkulturelle Erziehung sein, die „eine zur Pluralität hin erweiterten Bildung für alle“ (ebd.) ist.

5.2.3.2 Soziokulturell-ökonomische Einflussfaktoren auf die schulische Leistung bei Mehrsprachenerwerb

Aufbauend auf den Gedanken, eine mehrsprachige, multikulturelle Erziehung so gut wie möglich zu fördern, stellt sich die Frage nach den Auswirkungen der sozialen, kulturellen und ökonomischen Einflüsse auf die schulische Leistung der Kinder in der Schule.

In Anbetracht dessen, dass es keine ‚Standardkinder‘ gibt, spielen unterschiedliche Hintergründe, von Veranlagung über den Erziehungsstil, wirtschaftliche, soziokulturelle und sprachliche Diversität, eine Rolle. Werte und Normen sowie individualisierter Lebensstil stellen Herausforderung für die Schulen sowie die Familien dar. Aus diesen vielschichtigen Faktoren setzt sich der Bildungserfolg – oder –misserfolg zusammen und deswegen kann in Hinblick auf schulische Leistung keine Monokausalität vorausgesetzt werden (Allemann-Ghionda 2006, 245f).

Den Eltern kommt demnach eine bedeutende und einflussreiche Rolle zu, wobei nicht schlussgefolgert werden darf, dass sie die ganze Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder tragen. Durch PISA wurde die maßgebliche Bedeutung der sozialen Herkunft als Grundlage für den Bildungserfolg eindeutig. Anhand der PISA-Ergebnisse wurde, wie in Abbildung 7 gezeigt, eine Rahmenkonzeption erstellt, die deutlich macht, von wie vielen Faktoren die schulische Leistung abhängt.

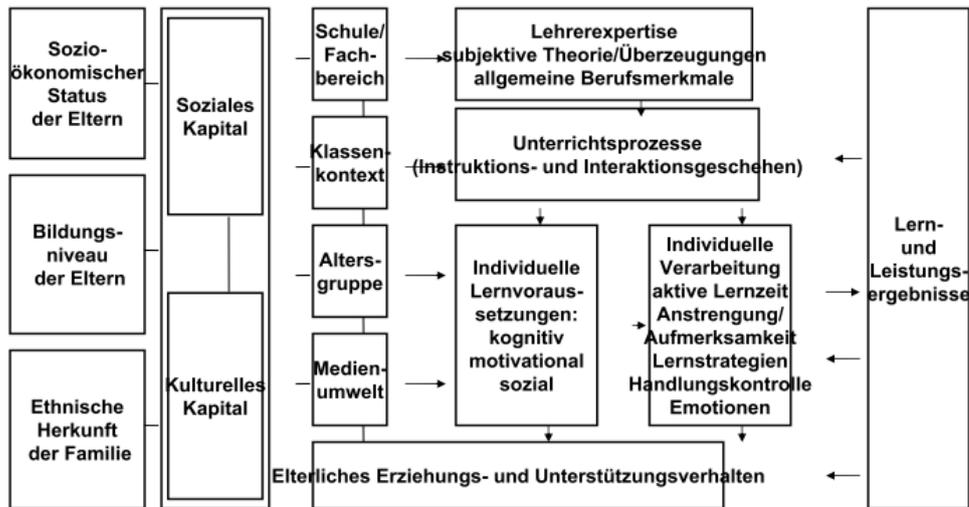


Abbildung 7: Faktoren schulischer Leistung in PISA (Uni Jena Deutschland [2012], 13) Determinanten der Schulleistung [2012], Rahmenmodelle)

Jedes sechste Kind in Deutschland unter sieben Jahren ist auf Sozialhilfe angewiesen, besonders jedoch Kinder aus Einwandererfamilien. Vor diesem Hintergrund ist die immer weiter steigende Armut ein Aspekt der Bildungsoffensive und ein gesamtgesellschaftliches Aufgabengebiet. Die soziale Benachteiligung wirkt sich auf Kinder sowohl körperlich als psychisch aus. Ungesündere Ernährung, weniger Bewegung, häufig in isolierten Wohnvierteln untergebracht, keine gute Schulausbildung und sozial fehlende Unterstützung sind die Folgen.

„In vielen prekären und bildungsfernen Lebenslagen fehlen den Kindern aus unterschiedlichen Gründen KommunikationspartnerInnen, die ihnen die notwendigen sozialen, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen und Bildung für eine adäquate gesellschaftliche Teilhabe vermitteln“ (Holler-Zittlau 2010, 32).

Aus dieser Spirale ist meist kein Ausweg zu finden, womit die Chance auf eine soziale Höherstellung verwehrt bleibt.

Ein Hinweis auf die Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrundes zeigen Ergebnisse von PISA und IGLU, indem im Allgemeinen – auch bei deutschsprachigen Kindern – das familiäre Bildungsniveau eines der grundlegenden sprachlichen Voraussetzung für den schulischen Einstieg nicht vermitteln konnte (Allemann-Ghionda 2006, 249).

5.2.3.3 Die elterliche Sprachkompetenz als Einflussfaktor auf den kindlichen Spracherwerb

Brizic (2008) erläutert im Rahmen des kindlichen Schulspracherwerbs die Bedeutung gesprochener und verschwiegener Familiensprachen und bedient sich dabei Zugängen aus der soziologischen und linguistischen Migrationsforschung.

Das Thema des Spracherwerbs ist zentral in allen Bildungsdiskursen. Kompetenz der Sprache für Bildungserfolg und Erfolg am Arbeitsmarkt entscheidend und ist Knackpunkt für Bildungslaufbahn bei Kindern in der Migration.

Es ist eine Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund Europaweit „sowohl in der Schulsprache als auch im Bildungserfolg schwächer abschneiden als andere Gruppen“ (Brizic 2008, 4). Die Forschung bemüht sich um Ergebnisse hinlänglich des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg, jedoch bisher ohne oder nur widersprüchlichen Resultaten. Irritierend erscheint dabei zum Beispiel das Ergebnis von PISA, dass Kinder die die Muttersprache beibehalten schulsprachlich erheblich schlechter abschneiden, als jene SchülerInnen in deren Familien ihre Herkunftssprache aufgegeben wurde. Wird jedoch der familiäre Sprachgebrauch in Hinblick auf „Elternteilen, Kompetenzen und genauen Umständen der Sprachweitergabe unterschieden“, wird eindeutig, dass „der Beibehalt jener Sprachen, die die Eltern selbst am besten beherrschen“, der „kindlichen Kompetenz zuträglich, nicht etwa abträglich“ ist. Wurde also innerhalb der Familie schon einmal ein Sprachwechsel vollzogen, ist eine schwächere Kompetenz der untersuchten Kinder sowohl in der ‚alten‘ Familiensprache als auch in der ‚neuen‘ Gesellschaftssprache die Folge.

Erklärt wird dieses gegensätzliche Ergebnis anhand einer in Österreich durchgeführten Studie (Peltzer-Karpf et al., 2006) an 60 Wiener Kindern mit Migrationshintergrund im Zeitraum vom ersten bis zum vierten Schuljahr. Getestet wurde in den Erstsprachen Bosnisch/Serbisch/Kroatisch bzw. Türkisch und in Deutsch. Dabei zeigte sich überraschender Weise, dass die türkisch-sprachigen Kinder gegenüber der anderen Sprachgruppe sowohl in der Erstsprache als auch in Deutsch wesentlich schlechter abschnitten. Um diesen herkunftsabhängigen Ergebnissen auf den Grund zu gehen, wurde ein zeitintensives Tiefeninterview mit jeweils einem Elternteil der 60 Kinder in der jeweiligen Herkunftssprache vorgenommen sowie Datenmaterial von Lehrern der Kinder und deren Stammdatenblätter aus der Schule herangezogen.

Im ersten Untersuchungsdurchgang wurden allgemein übliche Faktoren untersucht, die sonst üblicherweise für das schwache Abschneiden von Migrantenkindern gelten, wie „Einwanderungszeitpunkt, Kindergartenbesuch in Österreich, Lehrerverhalten, sozioökonomischer Status nach der Einwanderung u.v.m., aber auch familiäre und individuelle Faktoren wie Intelligenz, Motivation, Erziehungsstil etc.“ (Brizic 2008, 7). Erstaunlicherweise haben sich diese Faktoren in der vorliegenden Studie als nicht verantwortlich dafür erwiesen, dass die türkisch-sprachigen Kinder schlechter abschnitten, als die jugoslawischen Kinder. Brizic (ebd.) vermutet dazu folgende Gründe:

- „entweder weil diese Faktoren keinesfalls je nach Herkunft unterschiedlich ausgeprägt sein konnten oder
- weil sie die beiden untersuchten Herkunftsgruppen zu wenig voneinander unterschieden oder aber
- weil sie sich aufgrund ihrer Art oder Ausprägung grundsätzlich nicht zur Klärung der offenen Fragen eigneten“

Ein weiteres irritierendes Ergebnis war, dass wohl die niedrige Deutschkompetenz der türkischen Gruppe klar war, nicht aber die ebenfalls niedrige Erstsprachenkompetenz sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern.

Dies warf die Frage auf, warum die Erstsprache ‚kollektiv‘ schwächer beherrscht wurde. Auf dieser Basis startete ein zweiter Untersuchungsdurchgang, in dem nun über die traditionellen Faktoren hinaus auch die sprachlichen Kompetenzen, das Sprachverhalten der Eltern sowie die Herkunftsländer der Familien Untersuchungsgegenstand war.

Obwohl die Angaben zum Erstsprachegebrauch Türkisch waren, stellte sich heraus, dass diese Gruppe ein äußerst hohes Maß an Sprachwechsel beinhaltete. Durch die qualitativen Interviews offenbarten sich

„dermaßen viele Schattierungen, Abstufungen und Kombinationen dieses Gebrauchs, von minderheits- bis mehrheitssprachlich, von ein- oder zweisprachig bis multilingual, von vollständiger Weitergabe bis hin zu teilweiser Aufgabe oder vollständigem Verlust der elterlichen Sprache(n), dass sich die untersuchten Familien in der Auswertung fast bis hin zu Einzelfallstudien ausdifferenzierten. Ein „kollektives“ Phänomen fand sich jedoch auch hier: Sprachwechsel trat im türkischen Sample erheblich häufiger auf (teilweiser Wechsel: 35 %, vollständiger Wechsel: 17,4 %) als im jugoslawischen (teilweise: 16,2 %, vollständig: 10,8 %), wobei es sich sowohl um den Wechsel von einer Minderheiten- zu einer Mehrheitssprache (z.B. von Kurdisch oder Griechisch zu Türkisch) handeln konnte als auch um den relativ häufigen Wechsel vom Türkischen zum Deutschen“ (Brizic 2008, 9).

Ein zweiter Aspekt eröffnete sich in Hinblick auf die Herkunftsländer, deren hintergründige gesellschaftliche und sprachpolitische Situation sowie der daraus resultierenden familiären und schulischen Situation der Eltern, die alle der ersten Migrantengeneration angehörten. Sowohl in der Türkei als auch im ehemaligen Jugoslawien zeigte der Umgang mit unterlegenen Sprachgemeinschaften eine Stigmatisierung.

Ein Unterschied zwischen den beiden Ländern manifestierte sich dahingehend, dass im ehemaligen Jugoslawien eine vorwiegend ethnisch-bildungspolitische Stigmatisierung vorlag, jedoch wurden die Minderheiten im Großen und Ganzen mit minderheitensprachlichen Schulen hervorragend versorgt. Im Gegensatz dazu sind „die rund vierzig Minderheitensprachen der Türkei, von denen Kurdisch die meistgesprochene ist [...] diversen Formen des Verbots unterworfen und im Schulsystem nicht vertreten“ (Brizic 2008, 10). Dazu kommt, dass der türkische Dialekt die Bildungselite von der bäuerlichen Bevölkerung stark trennt und äußerst negativ behaftet ist.

Mit diesen Erkenntnissen spiegeln sich neue komplexe sprachpolitische Hintergründe, indem sowohl für die einfachere Bevölkerung aber auch besonders für die minderheitensprachliche Bevölkerung der Erwerb der Schulsprache in der Türkei eine erhebliche Herausforderung darstellt. Dieser Umstand hat offensichtlich großen Einfluss auf die intergenerationale Weitergabe von Sprachkenntnissen, die das Kind übernimmt.

Fazit dieser Studie ist die Grundannahme, dass „*die Weitergabe der Elternsprache*“ für den kindlichen Erst- als auch Schulspracherwerb „*von einem möglichst authentisch, sozusagen ‚muttersprachlichen‘ elterlichen Input hochgradig profitiert* (ebd.).“

Der Erfolg des Deutscherwerbes hängt somit von dem Grad der Sprachbeherrschung der Eltern ab, der an die Kinder weitergegeben wird.

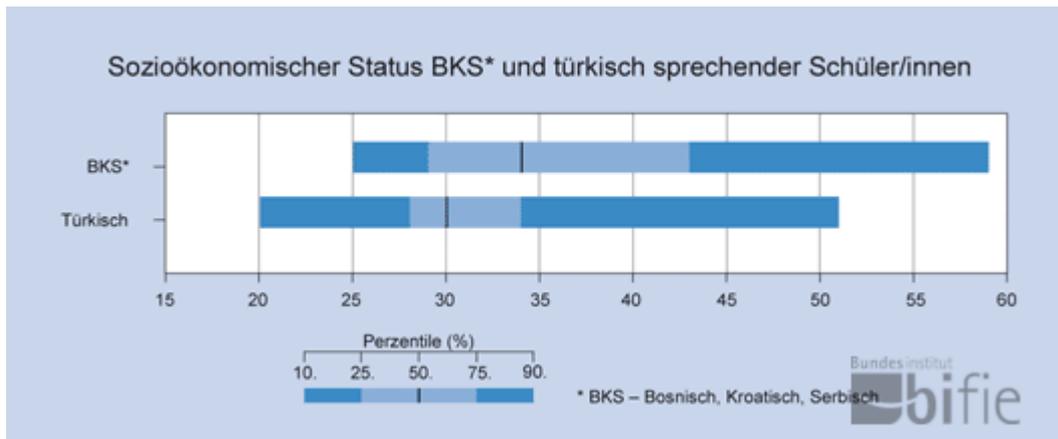


Abbildung 8: Sozioökonomischer Status von BKS und türkisch sprechenden Schülerinnen und Schülern (Breit, BIFIE [2012] vgl. PISA 2006)

Abbildung 8 verdeutlicht den sozioökonomischen Status der Familien, in denen zuhause Bosnisch/Kroatisch/Serbisch bzw. türkisch gesprochen wird im Vergleich. Breit [2012, 6] kommentiert dazu, dass BKS sprechende Kinder insgesamt unter besseren sozialen Bedingungen aufwachsen als die aus türkischen Familien.

Die sozioökonomische Differenz wird auch von einem deutlichen Unterschied hinsichtlich des Bildungsverlaufes zwischen BKS und türkisch-sprechenden Jugendlichen begleitet. Während sich Schüler türkischer Herkunft mit 31 % in der Haupt- Sonder- oder Polytechnischen Schule, 43 % in der mittleren Schule und nur 7 % in der Berufsschule befinden, besuchen unter den BKS sprechenden Jugendlichen 23 % eine Pflichtschule, 17 % eine Berufsschule und 21 % eine mittlere Schule. Nicht einmal 20 % der türkischen Jugendlichen haben das Ziel Matura zu machen, im Gegensatz dazu 40 % der BKS sprechenden.

Diese Fakten erweitern den Fokus auf die Diskussion um den Mehrsprachenerwerb in Österreich und anderen Einwanderungsländern.

5.2.3.4 Widersprüchlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem

Großteils herrscht die Schule noch immer als traditionelle, monolinguale Bildungseinrichtung vor, und noch immer werden Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als Problem anstatt als fremdsprachenkompetente und kulturelle Bereicherung gesehen (Helm/Teutsch, 2008, 2f). Mehrsprachige Bildung hat im österreichischen Schulwesen einen ambivalenten Charakter, deren Bewertung von dem Prestige der

gesprochenen Sprache abhängt. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und deren potentieller Nutzen wird in diesem Zusammenhang leider wenig wahrgenommen und gefördert. Obwohl im Allgemeinen für eine gute Bildung Fremdsprachenkenntnisse wie Englisch oder Französisch gelten und dadurch auf bessere berufliche Chancen gesetzt wird, stehen Türkisch- oder Serbokroatisch eher nicht für prestigeträchtige Sprachen, sondern für Migrationshintergrund bzw. einen niederen sozialen Status (Wieselberg 2007, 12). Während einerseits Fremdsprachenkenntnisse groß geschrieben und gefördert werden, wird der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert (ebd.). Dieser widersprüchliche Umgang und eine vorurteilsbehaftete Werteverteilung bei Sprachenkenntnissen in unserem Land, sind der Aneignung von multikulturellem Gedankengut sowie der positiven Einstellung und Förderung zur individuellen Herkunftssprache nicht gerade dienlich.

Während der angebotene muttersprachliche Unterricht immer als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung gilt, liegt der Schwerpunkt der Sprachförderung vor allem in der Förderung der Deutschkenntnisse und auch ein weiterer Ausbau durch finanzielle Mittel ist geplant (Plutzer 2010, 1, vgl. De Cillia, Krumm, Dorner 2009, 19ff).

Daher kann in Anlehnung an Krumm (2008, 1) von einem „ungleichen Wert der *Muttersprachen*“ ausgegangen werden. Von Muttersprache zu reden und nicht von Herkunfts- oder Erstsprache vermittelt einen ideologischen Wert, der die Funktion einer Sozialisierung, einer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung hat und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Familie zugeschrieben wird. Durch die Muttersprache wächst die Welt- und Wertvorstellung und soziokulturelle Zugehörigkeit. Erst durch die Erstsprache wird die Welt fassbar, vom eigenen Namen bis zum Ausdruck seiner Gedanken und Gefühle. Selbst wenn eine zweite Sprache relativ gut beherrscht wird, berührt diese nicht „den Kern der Selbstvorstellung“ (ebd.).

Gerät nun diese Sprache der Eigenidentität in Gefahr, weil sie unerwünscht oder unterdrückt ist, führt dies oftmals zu „sprachlicher Heimatlosigkeit und behindert die Sprachentwicklung insgesamt“ (ebd.).

Trotz der Kenntnis dieser Tatsachen wird dies in der Praxis ignoriert, in dem zum Beispiel bei Kindern vor Schuleintritt muttersprachliche Kompetenzen völlig außer Acht gelassen und ausschließlich die deutschsprachlichen Fähigkeiten getestet werden.

Dies vermittelt den Eindruck, dass es lernenswerte und geschätzte Sprachen wie Englisch gibt und solche die als unwichtig oder vielleicht sogar nicht erwünscht gelten, wie es die Herkunftssprachen der Migranten sind.

Das Beherrschen einer Minderheiten- oder Migrantensprache ist ohne Bedeutung, es zählen – schon vom Kindergarten an – nur Deutschkenntnisse. Diese Handhabung im Bildungssystem lehnt somit nicht generell Mehrsprachigkeit ab, im Gegenteil, prestigeträchtige Sprachen sind im Regelunterricht je nach Schulstufe vertreten und gefördert. Dies kommt nicht nur einer stillschweigenden Unterdrückung gleich sondern steht auch im Widerspruch zur Wertschätzung der Muttersprache sowie der EU-Forderung nach sprachlicher Globalisierung und Würdigung der Menschenrechte.

Die Folgen sind nach Krumm (2008, 5), der gefährdete Verlust der Bindung an das Herkunftsland und die unterdrückte Entwicklung der „Mehrfachidentität führt entweder zu Assimilation oder aber begünstigt das Entstehen von Sub- bzw. Parallelgesellschaften.“

Daher postuliert Krumm (2008, 6):

„Für das Hineinwachsen in eine neue Gesellschaft ist die Möglichkeit, die Familiensprache zu nutzen, ein wichtiger Stabilitätsfaktor. Die Beherrschung der Zweitsprache kann nicht Voraussetzung, sondern nur Ergebnis eines Integrationsprozesses sein.“

Ein Bildungssystem, welches eine Mehrsprachigkeit grundsätzlich vorgibt zu fördern, unterdrückt gleichzeitig die mitgebrachten Fremdsprachenkenntnisse der Einwanderer und würde diese offensichtlich lieber wieder zu monolingual deutschsprechenden machen (ebd., 7). Hintergründe für diesen paradoxen Umgang mit Sprachen im österreichischen Bildungssystem mögen politische Aspekte liefern.

Nach einer umfassenden Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit bei Migrationshintergrund aus bildungswissenschaftlich-multidisziplinärer Sicht, wird im Anschluss der Fokus darauf gerichtet, wie Ein- und Mehrsprachigkeit in der politischen Funktion positioniert sind.

5.3 Bildungspolitische Aspekte mehrsprachiger Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund und politischer Grundlagendiskurs

5.3.1 Politologischer Einblick

De Cillia (2010, VO) definiert in seiner Vorlesung als erklärtes Ziel der Sprachenpolitik aus sprachpsychologischer Sicht

„die zielstrebig angestrebten Bemühungen eines Staates, die eigene Sprache auch bei anderen Völkern zur Geltung zu bringen, insbesondere aber das Unternehmen, die von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochene Sprache, die solcherart die offizielle Staatssprache darstellt, den anderssprachigen Bevölkerungsteilen nahezubringen, sie zu deren Annahme zu bewegen.“

Grundsätzlich besteht das Bestreben von Sprachenpolitik unter anderem darin, Maßnahmen zu setzen, um den Gebrauchswert einer Sprache auf dem nationalen sowie dem internationalen Sprachenmarkt zu erhöhen bzw. zu sichern. Der Umgang mit einer Sprache als Staatssprache, Unterrichtssprache, vor Gericht, oder auf Ortstafeln, etc., hängt von ihrem Status, ihrem Sprachprestige, dem Gebrauchswert oder Marktwert in der nationalen oder internationalen Kommunikation ab. Bei der rechtlichen Absicherung und Verankerung von Status und gesellschaftlicher Funktion im nationalen und internationalen Recht, hat somit Sprache eine einflussreiche Rolle. Das Bestreben ist daher, die eigene Staatssprache nicht nur als regionale Verkehrssprache sondern auch als Fremdsprache in anderen Ländern, in internationalen Organisationen, bei übernationalen Treffen, bei internationalen Verträgen, zu etablieren (De Cillia 2010, VO).

5.3.1.1 Die Bedeutung der Sprache im Nationalstaat

„Unter allen Symbolen für nationale Zugehörigkeit und kollektive Identität im Nationalstaat ist die Sprache wohl eines der stärksten, prominentesten [...] In dem Maße, in dem der Mensch ein gesellschaftliches Wesen ist, ist die Sprache auch ein politisches Instrument“ (Putzer 2006, 53).

Putzer (2006, 54) geht in seinem Artikel ‚Staat – Nation – Sprache‘ auf fünf Punkte sozialpolitischer Kraft der Sprache ein:

- Sprache ist eines der auffälligsten Merkmale, an dem erkannt wird, wer ‚dazugehört‘ und wer nicht, ein Erkennungszeichen für Fremdheit oder Vertrautheit.
- Durch Sprache kann die Summe gemeinsamer Erfahrungen und Errungenschaften bewahrt und weitergegeben werden und sie dient als Schlüsselsymbol einer Kultur. In Anlehnung an Stukenbrock (2005) zitiert Putzer (2006, 55): „Sprache spielt eine komplexe Rolle bei der Konstruktion kollektiver Identität... Sie ist dabei nicht nur Kommunikationsmedium im instrumentellen Sinne, sondern auch werttragendes und –stiftendes Medium.“
- Sprache ist die Basis des angeeigneten Wissens, der Eindrücke und Erfahrungen, der Gedanken und somit auch für die Konstituierung der individuellen Identität ein zentrales Instrument, sie präge laut dem sprachlichen Relativismus sogar die Weltsicht.
- Im großen Rahmen stellt Sprache ein wirkungsvolles Machtinstrument dar, mit dem man ‚Ordnung‘ schaffen kann, Nationen lenken aber auch manipulieren kann.
- Mit und durch Sprache kann man verstehen – oder auch nicht verstehen, wenn diese nicht beherrscht wird.

Was die ‚innere‘ Mehrsprachigkeit in Österreich angeht, ist die Politik noch immer von der Vorstellung einer einheitlichen, verbindenden Sprache in einem Staat und dem Identitätskonzept einer Monolingualität geprägt. Parallel dazu werden Menschen, „die sich in mehreren Sprachen zu Hause fühlen, als sprachlich heimatlos betrachtet“ (Krumm 2010, 19).

Die deutsche Sprache galt und gilt nach wie vor auch in Österreich als ‚deutsche Kultur‘ und wichtiges Medium, als loyalitäts- und identitätsstiftend (Krüger-Potratz 2011, 52ff).

Diese tief verwurzelte Denkweise erschwert und verlangsamt diesen so dringenden Paradigmenwechsel von einer monolingualisierenden zu einer multilingualisierenden Bildungspolitik und eine praktischen Umsetzung im Unterricht, um einer wachsenden, modernen multikulturellen Gesellschaft gerecht zu werden.

Obwohl aufgrund der Internationalisierung von Wirtschaft und Politik immer klar war, dass eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht nur zulässig sondern auch für das Überleben unserer Gesellschaft notwendig ist, merkt Krumm (2010, 20) kritisch eine

sprachenpolitische Verschärfung in jüngster Zeit an, die den Verdacht erweckt, „als solle der Gebrauch anderer Sprachen als der deutschen in Öffentlichkeit und Schule verboten und sanktioniert werden.“

Darunter fallen in den letzten Jahren Entscheidungen, die die deutsche Sprache in die Exklusivität rücken und dabei gleichzeitig die Mehrsprachigkeit immer mehr diskriminieren, wie (Krumm 2010, 20):

2002: Koppelung von Aufenthaltsbewilligung und Staatsbürgerschaft an Deutschkenntnisse

2006: Verschärfung durch unbedingtes Bestehen der Deutschprüfung

2006: BZÖ-Kampagne „Kärnten wird deutsch“

2009: FPÖ-Gesetzesentwurf für ein „Bundesgesetz zum Schutz und Erhalt der deutschen Sprache“ mit dem sanktionsbewehrten Gebot zur Verwendung der deutschen Sprache in Handel, Arbeit und Bildungswesen etc.

Ein ähnliches Vorgehen wird im Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit deutlich. Deutschkenntnisse dienen als Schlüssel für den Schuleintritt, während „das Sprechen anderer Sprachen zum Beweis mangelnder Integration stilisiert“ (Krumm 2010, 20f):

2006: Entwicklung von Deutschstandards zur Überprüfung ausreichender Deutschkenntnisse beim Schuleintritt

2007: Verantwortung der Eltern für die sprachliche Entwicklung der Kinder für ausreichende Deutschkenntnisse bei Schuleintritt

2008: Festlegung von Sprachstandserhebungen und früher Deutschförderung

2009: „Wiener Modell 1 + 1“: Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse müssen eine Segregierte Vorschulklasse besuchen

Als sprachpolitische Rahmenbedingungen in Hinblick auf die Schule legt das Schulunterrichtsgesetz (§ 16, Abs. 1) folgendes fest: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“

Der § 3 (Abs. 3) sieht des Weiteren vor: „die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache

im Sinne des Abs. 1 lt. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (De Cillia, 2010 VO). In Deutschland geht dieses Gesetz im Rahmen der Aufenthaltsbestimmungen sogar einen Schritt weiter: „mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern“ würden eine „Beeinträchtigung des Kindeswohls“ darstellen (Krumm 2010, 21).

Obgleich die Forderung und Notwendigkeit nach Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Identität ansteigen, irritiert der gleichzeitige Ruf nach „einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung“ (Van Avermaert 2009, zit. nach Plutzar 2010, 8). Dabei ist nicht zu übersehen, dass unsere Bildungsinstitutionen mittlerweile „jederzeit und überall von Mehrsprachigkeit und soziokultureller Heterogenität geprägt sind“ (Allemann-Ghionda 2006, 4), dies ist mittlerweile ein permanentes Merkmal.

Diese ‚Kluft‘, zwischen dem Wunsch einer verbindenden Sprache einer vereinten Nation, gleichzeitig aber auch die Erwartung einer sozialen Integration und kulturellen Anpassung von Migranten, trägt zu einer unbefriedigenden Situation für alle Betroffenen bei und sorgt für immer wieder kehrende, heftige Diskurse auf politischer sowie auf wissenschaftlicher Ebene.

5.3.1.2 Aspekte von Macht und Selektion

Mit der Begründung, MigrantInnen hätten besseren Zugang zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt, werden diese gesetzlich verpflichtet, die Staatssprache in Kursen zu erlernen sowie eine verpflichtende Sprachprüfung zu absolvieren.

„Zwang zum Erlernen der Dominanzsprache mit im Falle von Deutsch massiven Sanktionen, die legislativ (gesetzlich; Anmerkung des Verfassers) durchaus den Verlust der Aufenthaltsbewilligung, d.h. die Ausweisung einschließen, bei gleichzeitiger Nichtanerkennung der herkunfts- und Familiensprache (Krumm 2008, 4)“ zieht somit unweigerlich eine Selektion in ‚Lernwillige‘ und ‚Nicht lernwillige‘ nach sich.

Durch den ausschließlichen Fokus auf die Rolle der Landessprache gerät in den Hintergrund, dass sich abgesehen von sehr vielschichtigen Rahmenbedingungen, darin gesellschaftspolitische Machtverhältnisse widerspiegeln.

Das Integrationsprogramm verspricht sich von Deutschkursen bestimmten Stundenausmaßes, das Erreichen eines bestimmten Niveaus von Deutschkenntnissen (Plutzar 2010, 4f).

Würde die Sprachpolitik Integration durch die Landessprache fördern und einen Aufstieg in die Mittelschicht damit bewirken wollen, dann sind dafür Deutschkenntnisse notwendig, die weit über dem verlangten Deutschkurs-Niveau liegen. Deutschförderung dürfte dann nicht mit einer Prüfung bei A2 oder B1 aufhören, sondern impliziert langfristige Lernangebote (ebd., 10).

Prüfungen haben einerseits das Ziel, zum Lernen zu motivieren und andererseits sind sie in unserer Leistungsgesellschaft zum Symbol für Erfolg geworden. Deren Aufgabe soll es sein, die soziale und grenzüberschreitende Mobilität von Menschen zu ermöglichen. Auf einer anderen Ebene jedoch, bezieht sich Plutzar (2010, 5f) in Anlehnung an Foucault auf den Aspekt der Prüfungen als „mächtige Kontrollinstrumente zum Einsatz [...] Einheitlichkeit und Konformität in Bezug auf Werte und Normen sicherzustellen.“ Prüfungen und Tests – auch Sprachtests - dienen immer bestimmten Zielen und Interessen jener, die sie einsetzen und bestimmen über Zugehörigkeit oder Ausschluss. Es hat somit weniger den Anschein von Förderung als von Selektion. Sprachtests bieten der Regierung ein geeignetes Werkzeug um selektive Sprachpolitik zu betreiben und gleichzeitig als Mittel der Machtdemonstration einzusetzen (ebd., 5).

Wenn es also notwendig erscheint mit Prüfungen und Tests zu selektieren sowie Macht zu demonstrieren, drängt sich die Frage auf, welche Funktion ‚Sprache‘ aus sprachpolitischer Sicht erfüllt?

Natürlich ist Sprache ein nicht außer Acht zu lassendes identitätsstiftendes Moment eines Staates. Die Landessprache zu beherrschen macht es möglich, an gesellschaftlichen Prozessen und Entscheidungen teilzuhaben. Wer die Landessprache nicht beherrscht, sieht sich oft Barrieren im beruflichen wie im privaten Bereich gegenüber (Haupt 2009, 1).

Busch (2004, 14) postuliert an dieser Stelle, dass die Funktion von Sprache für die Nationenbildung eingesetzt wird. Es ist nämlich auffällig, dass während Anstrengungen wissenschaftlicher Konzeptualisierung in Richtung Pluralität und Mehrsprachigkeit gehen, die Integrationskonzepte auf sprachpolitischer Ebene gegensteuern und so das monolinguale Selbstverständnis stärken (ebd., 7).

Robert Phillipson (1992) bezeichnet diese Entwicklung als „linguistischen Imperialismus“, wobei starke wirtschaftliche Machtinteressen vorherrschen (Krumm 2008, 3).

Die Sprachenpolitik ist nicht nur selektiv in Hinblick darauf, wer die sprachlichen Tests besteht. Sie ist auch selektiv in Hinblick auf lernwürdige bzw. wertvolle Sprachen der Migranten. Der LEPP (2008, 25) erwähnt die Minderheitensprachen als „geschichtlich gewachsene Regional- oder Minderheitensprachen als gemeinsames europäisches Erbe zu schützen und den kulturellen Reichtum Europas zu fördern“ während die Sprachen der MigrantInnen dabei nicht miteinbezogen und berücksichtigt werden. Dabei muss jedoch Beachtung finden, dass die neu zugewanderten Sprachgruppen wie Serbisch oder Türkisch zahlenmäßig wesentlich größer ist, als die der seit Jahrhunderten hier ansässigen autochthonen Volksgruppen (Bmukk 2008d, 13).

Anhand dieser Fakten mutet es an, dass es den Regierungen weniger um Integration und Sprachförderung als um assimilatorischer Anpassung geht. Damit erhebt sich jedoch die Frage, warum dieser oft aufwendige und kostenintensive Aufwand um die Integrations- und Sprachprogramme betrieben wird? Bommes (2006, 67) erklärt dies mit dem Hinweis auf den „symbolischen Charakter von Integrationsprogrammen“ und gleichzeitig um der Bevölkerung zu vermitteln, sich des Problems der Integration bewusst zu sein und sich dessen anzunehmen. Das Betreiben einer solch symbolischen Politik weckt Erwartungen und umso enttäuschender ist es, wenn diese nicht erfüllt werden können (Plutzar 2010, 10).

Es entsteht der Eindruck, dass

„Sprache in der gegenwärtigen Politik der Schauplatz eines symbolischen Kampfes geworden ist, bei dem ‚wir‘ gegen ‚die Anderen‘ angetreten sind, um ‚uns‘ zu schützen. Das bedeutet, dass immer, wenn argumentiert wird, Sprachprüfungen und Sprachverpflichtungen seien zum Wohle der MigrantInnen eingesetzt, auf die Instrumentalisierung von Sprachenlernen in diesem Zusammenhang hinzuweisen ist. Es muss dabei immer deutlich und bewusst gemacht werden, dass es in diesem Zusammenhang nicht um Sprache, sondern um Macht geht“ (ebd., 10).

5.3.1.3 Fit für die Partizipation

Mit Hilfe des staatlichen Schulwesens sollen zukünftige StaatsbürgerInnen auf ihre Rolle und deren gesellschaftliche sowie politische Partizipation vorbereitet werden. Für diesen Zweck hat es sich als vorteilhaft erwiesen, die SchülerInnen in möglichst homogene

Gruppen z.B. nach „Geschlecht, Konfession, Alter, sozialer Herkunft, körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen UND der Sprache“ zu teilen (Plutzer 2010, 17). „Die Schule hat für die Umsetzung der im Dienste der Nationenbildung stehenden Monolingualisierungspolitik eine Schlüsselrolle gespielt. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich die Idee, dass eine Einheit von Bevölkerung resp. Volk, Territorium und Sprache quasi naturgegeben sei, verfestigen konnte und die faktische sprachlich-kulturelle Heterogenität als ‚unnatürlich‘ erschien“ (ebd. 17).

In Österreich wie auch in anderen europäischen Ländern ist augenscheinlich weniger ein ‚von oben‘ gewolltes Fördern von Interesse, als eher Migrantinnen für die politische Partizipation brauchbar zu machen (ebd., 11).

5.3.1.4 Wirtschaftliche Aspekte

Die LEPP-Sprachenkonferenz (2008, 52) führt aus, dass „die Globalisierung in der Wirtschaft deutlich zu spüren sein und daher auch der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen steige.“

Eine verstärkte Einbeziehung der Erstsprache bei Schülern mit Migrationshintergrund käme nicht nur den Kindern selber, sondern auch der Gesamtgesellschaft und der Wirtschaft zugute. Das setzt eine ressourcenorientierte Einstellung und das Erkennen sowie Annehmen der Vorteile von sprachlicher und interkultureller Bildung voraus und erfordert langfristige Maßnahmen. Insbesondere der Aspekt der Interkulturalität spielt bei Kontakten über Europa hinaus eine bedeutende Rolle und wird von Unternehmern stark gefragt.

Unbestritten hat Englisch nach wie vor in österreichischen wie europäischen Unternehmen die größte Bedeutung. Danach folgt Italienisch und bereits an dritter Stelle liegt Tschechisch als gefragte Ostsprache. Jedoch existieren nach wie vor zu wenige Bedarfsstudien in Hinblick auf Fremdsprachen, die der Wirtschaft nützlich sein könnten. Einer Verknüpfung von Fremdsprachenlernen und dem Bedarf seitens der Wirtschaft sowie der institutionalisierte Austausch zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben wäre dringlich. Ebenso werden Ressourcen von Sprachen wie Türkisch oder Slowakisch etc., kaum genutzt, weil es an Flexibilität und den erforderlichen Strukturen fehlt. Auch für die Sprachengruppe Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zeigt die Wirtschaft wenig Interesse, da sie kaum Bedeutung für die Weltkommunikation tragen.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann also gesagt werden, dass, abgesehen von der ungebrochenen Dominanz des Englischen, von den Migrantensprachen die slawischen Sprachen noch am ehesten von Vorteil sind (33ff).

Es ist deutlich erkennbar, dass Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen politisch-kulturellen Zielsetzungen und Bedürfnissen des Arbeitsmarktes steht.

5.3.1.5 Gesellschaftlich Klimaveränderung durch Paradigmenwechsel

Dass Mehrsprachigkeit und Integration lt. LEPP Sprachenkonferenz (2008, 61) in einem Spannungsfeld zueinander stehen, zeigt die Gefahr, Mehrsprachigkeit als Zeichen des Auseinanderfallens wahrzunehmen bzw. einen Mangel an gesellschaftlichem Zusammenhalt damit zu verbinden.

In Wirklichkeit wäre das Bemühen des Staates – trotz aller Probleme und Widersprüche – durch Mehrsprachigkeit gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Kulturen zu initiieren und Zusammenhalt zu stiften.

Die Vorstellung, ein gemeinschaftlicher Zusammenhalt basiere auf „genetisch, historisch, kulturell und nicht zuletzt sprachlich gestiftete Gemeinschaft“ (ebd., 62), wird in der heutigen Zeit der Globalisierung nicht mehr gerecht. Schon die Geschichte hat gezeigt, dass imperiale politische Ordnungen wie das Habsburgerreich oder auch das Römische Reich nicht auf die Deckungsgleichheit von Sprache und Kultur angewiesen waren.

5.3.1.6 Bisherige politische Anstrengungen zur Förderung von mehrsprachigem Unterricht

Die Grundvoraussetzung für sprachpolitische Umwälzungen im eigenen Land legt die Europäische Union. Das Bestreben Europa vielsprachig zu machen, hat innerhalb der EU oberste Priorität. Gleichzeitig wird der nationalstaatliche Anspruch auf Einsprachigkeit nicht in Frage gestellt. Somit ist die EU pragmatisch und zweckorientiert:

Auf diese Weise werden Voraussetzungen für einen gut funktionierenden Binnenmarkt zwischen den EU-Staaten geschaffen. Putzer (2006, 58):

„So bezieht sich die Bestimmung, dass Kindern mit Migrationshintergrund im Unterricht nicht nur Kenntnisse der jeweiligen Landessprache, sondern auch der Sprache ihres Herkunftslandes zu vermitteln sind, nur auf Migrantenkinder aus den EU-Staaten! Diese Forderung wird so begründet, dass dadurch den ev. im Ausland geborenen Kindern die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern erleichtert werden soll!“

Anhand solcher Fakten werden die Bemühungen der EU in Hinblick auf Mehrsprachigkeit relativiert, als sie Sprachenkenntnisse primär für praktische bzw. wirtschaftliche Erfordernisse instrumentalisieren und so für die eigentliche Idee der Mehrsprachigkeit desillusioniert (Putzer 2006, 59).

Obgleich Österreich ein EU-Mitgliedsland ist, zeigen gesetzliche Grundlagen für schulische Maßnahmen bei SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Informationsblatt Nr.1/2010) verstärkt Bemühungen in Sachen schulrechtlicher und schulorganisatorischer Verbesserung, so zum Beispiel durch deutsche Sprachförderkurse, muttersprachlichen Unterricht und das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, die als die drei pädagogischen Säulen (De Cillia/Krumm/Dorner 2009) der integrativen Bildung eingeführt wurden.

Im Umgang mit der Schulpraxis jedoch, müssen Widersprüchlichkeiten innerhalb der anvisierten Bemühungen sowie der getroffenen Entscheide in Bezug auf Sprachunterricht verortet werden, die nicht nur kontraproduktiv erscheinen, sondern auch von der Wissenschaft heftig kritisiert werden.

Auch wenn sprachenpolitisch bereits verschiedene Anstrengungen in Hinblick auf Anerkennung von sprachlicher Heterogenität sowie der Förderung von mehrsprachigem Unterricht unternommen wurden, erfolgt die praktische Umsetzung im Unterricht nur schwerfällig.

5.3.2 Grundlegendiskurs der Parteien

Die im vorigen Kapitel angeschnittenen politischen Interessen, werden nun explizit aus Sicht der Parteien dargestellt. Dieser ‚zweite Diskussionsraum‘ folgte einer anderen Logik als der der Bildungswissenschaft. Prinzipiell wird mehrsprachige Bildung innerhalb der vier österreichischen Hauptparteien anhand ähnlicher Schlagworte wie Bildung, muttersprachlicher bzw. fremdsprachlicher Unterricht oder Deutscherwerb und Integration thematisiert, jedoch mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Zielen verbunden.

Eine Übereinstimmung bei allen vier Parteien besteht in Hinblick darauf, dass Bildung ein soziales Grundrecht für jeden Bürger darstellt. Das Verständnis jedoch darüber, was Bildung umfasst und worauf sie abzielt differiert.

Gemäß den *Ansichten der ÖVP umfasst Bildung* die „vielfältige Förderung von Kreativität, Sozialkompetenz, von interkulturellen Verständnis, Toleranz und Demokratieverständnis“ insbesondere durch die politische Bildung. Sie stellt auch ein grundlegendes Erfordernis für eine erfolgreiche Integration, aber auch für den Einstieg in den Arbeitsmarkt dar (ÖVP Regierungsprogramm 2008-2013, [2012]). Auch *für die SPÖ ist Bildung* ein grundlegendes Element „einer Kultur des Zusammenlebens und der Toleranz“ sowie der Lebensstandards-Erhaltung. Bildung soll Chancen in der Gesellschaft ermöglichen und zu einem selbstbestimmten Leben verhelfen. Die Herstellung von Chancengleichheit soll ungeachtet ökonomischer, sozialer, sprachlicher oder kultureller Unterschiede, jedem Menschen uneingeschränkten Bildungszugang ermöglichen (SPÖ Parteiprogramm [2012]). Der *Fokus der Grünen* liegt auf besonderer individueller sprachlicher und intellektueller Förderung aber auch auf dem muttersprachlichen Unterricht in der Schule (email Harald Walser...) da aus Sicht der Grünen Partei für den erreichten Bildungsgrad nicht so sehr die Muttersprache, als der soziale Status einer Familie ausschlaggebend ist.

Ebenso *betont die FPÖ* das Grundrecht auf Bildung, Chancengleichheit, Persönlichkeitsentfaltung, auf eigene Existenzsicherung und eine Teilnahme am demokratischen Leben, ungeachtet der sozialen Herkunft. Der jeweiligen Begabung und Fähigkeit entsprechend, sollen Kinder in einem gegliederten Schulsystem bestmöglich gefördert werden, was die Ablehnung einer Gesamtschule impliziert (FPÖ, Parteiprogramm [2012]).

In Bezug auf den *Fremdsprachenunterricht plädiert die ÖVP* dafür, diesen konsequent und frühzeitig auszubauen – wobei neben Englisch „vor allem auch die Sprachen der unmittelbaren Nachbarländer und der neuen globalen Wirtschaftspartner berücksichtigt und den offensiven Ausbau bilingualer Schulformen unterstützt werden“ (ÖVP Regierungsprogramm 2008-2013, [2012]).

Um die Startbedingungen zu Schuleintritt zu vereinheitlichen, sollen gezielte Fördermaßnahmen in Deutsch und der der Muttersprache den Einstieg in das Schulsystem unterstützen. Laut Aussagen des Staatssekretärs Kurz, ist die deutsche Sprache die Grundbedingung für eine erfolgreiche Integration, daher wird die Maßnahme der Sprachförderung weiter durchgeführt.

Abgesehen von verbesserten Deutschkenntnissen, wird dadurch seitens der ÖVP auch auf das Vermitteln österreichischer Normen und demokratischer Werte sowie der Kultur

abgezielt. Die aktive Teilhabe der Gesellschaft, „ohne dabei die eigenen Wurzeln leugnen zu müssen“ (Staatssekretariat für Integration [2012, 1]) ist dabei das Bestreben.

Kinder nicht-deutscher Muttersprache sollen durch spezifische sprachliche Betreuung bessere Leistungen bringen können und damit ein rascherer Sozialisierungsprozess erreicht werden. Der Leistungsbegriff ist ein relativ neuer Schwerpunkt, auf den in Zukunft gesetzt wird (ebd.).

Eine geregelte Zuwanderung wird im Grunde als wirtschaftlicher und demographischer Mehrwert dargestellt. Eine möglichst chancengleiche Partizipation ermöglicht nicht nur die schulische und berufliche, sondern auch soziale sowie politische Teilhabe. Weitere Eckpunkte sind die aktive Teilnahme an der österreichischen Gesellschaft (Partizipation), wobei die Akzeptanz der demokratischen Werte vorausgesetzt wird. Eine erfolgreiche Integration erfordert sowohl von der zugewanderten als auch der aufnehmenden Bevölkerung Anpassungsleistungen.

Die ÖVP strebt eine Selbsterhaltungsfähigkeit der Bevölkerung an, was die Unterstützung der aufnehmenden Gesellschaft und deren Institutionen bedingt, damit Migranten eine relative Lebenszufriedenheit erreichen können. Die Aufgabe des Bildungssystems wird als Prävention für Arbeitslosigkeit oder ungewollte Isolation gesehen. Dieses Verständnis über die Bedeutung von Bildung muss an die Gesellschaft durch Information transportiert werden, um deutlich zu machen, dass davon die soziale Positionierung abhängt (Integrationsbericht 2011, 13ff).

Integration stellt auch für die SPÖ ein bedeutendes Ziel am Weg der Bildung dar. Dabei setzt die sozialistische Partei einerseits auf den Deutscherwerb im Vorschulbereich, bindet jedoch eine gleichzeitige Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts mit ein.

Grundsätzlich wird Verschiedenheit als Bereicherung gesehen und soll bei pädagogischem Handeln berücksichtigt werden. Um auf Verschiedenartigkeit im Schulsystem sensibel reagieren zu können, bedarf es einer Bewusstseinsänderung sowie pädagogischer Stärke. Das Motto ist zu fördern, nicht frühzeitig abzuschieben. Bestmögliche individuelle Förderung aller Kinder soll einerseits auf Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder eingehen und andererseits soziale Kompetenzen für ein späteres erfolgreiches Miteinander aufbauen (SPÖ Bildungsprogramm 2004, 23f).

Die Grüne Bildungspolitik macht für den erreichten Bildungsgrad nicht so sehr die Muttersprache, als den sozialen Status einer Familie verantwortlich. Daher liegt der Fokus

auf besondere individuelle sprachliche und intellektuelle Förderung sowie auf dem muttersprachlichen Unterricht in der Schule. Das Ziel der Grünen Bildungspolitik besteht somit im Erreichen eines möglichst hohen Bildungsgrades sowie darin, vorhandene Mehrsprachigkeit weiter auszubauen, um aus dem Kreislauf der Armut und den mangelnden Chancen am Arbeitsmarkt zu entkommen. Muttersprachlicher Unterricht aber auch die Förderung der „Unterrichtssprache“ (Bildungssprache) wird als Voraussetzung für eine langfristige Integration in Schule, Gesellschaft und Arbeitsmarkt gewertet (Walser Harald, e-mail vom 22.11.2011). Der muttersprachliche Unterricht wird im Sinne der grünen Politik als bildungspolitisches Grundrecht verstanden sowie als Basis zum Erlernen weiterer Sprachen, der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung.

Die sprachliche Vielfalt solle an den Schulen sowie für den Wirtschaftsstandort Österreich im Herzen Europas genutzt werden und benötige daher gut ausgebildete, vielsprachige junge Menschen. Fördermaßnahmen sollen eine rasche Integration ins Bildungssystem ermöglichen, jedoch nicht im Sinne einer erzwungenen kulturellen Anpassung (Walser, Die Grünen, 2011, 1).

Ein weiteres Bestreben ist, den selbstverständlichen Respekt vor dem Individuum und der jeweiligen Identität als normal anzuerkennen. Mehrsprachigkeit wird als Entwicklungschance und als wirtschaftliche und kulturelle Bereicherung wahrgenommen (Die Grünen 2001).

Zweisprachiger Unterricht wird als Verpflichtung des Staates gesehen und ist ein Muss um Halbsprachigkeit zu vermeiden und eine optimale Entwicklung der Kinder zu ermöglichen. Der unsichere Umgang in unserem Staat mit mehrsprachiger Bildung spiegelt die soziale Stellung der Migrantengruppen und deren Sprachen wider. Obwohl Mehrsprachigkeit Realität ist, wurde der Anerkennung dieser Sprachen in der Praxis des Regelunterrichts noch nicht Rechnung getragen, da sie nicht Teil des Curriculums sind.

Bildung soll befähigen den Verstand zu gebrauchen, die Demokratie zu bejahen und Toleranz zu üben. Bildung wird als Entwicklungsressource in unserer Gesellschaft gesehen. Ebenso für die Wirtschaft ist Bildung essentiell, denn sie kann festgefahrene gesellschaftliche Strukturen aufbrechen, soziale Strukturen verändern und Machtasymmetrien verändern. Im Sinne der Grünen ist eine überkonfessionelle Bildung, unabhängig von kultureller oder sozialer Herkunft einer multikulturellen Gesellschaft für ein friedfertiges Zusammenleben unverzichtbar (Das Grüne Bildungsprogramm (2009).

Aus *Sicht der FPÖ* bilden alle Lebensformen aus denen Religion, Sprache und Kunst gewachsen sind, identitätsstiftende Säulen in der deutschen Kulturgemeinschaft. Die Bewahrung dieser Identität hat hohen Stellenwert, daher sollen Traditionen bewahrt und fortgeführt werden. Die „Entfremdung der Völker von ihren Wurzeln“ (FPÖ Handbuch [2012, 235ff]) aufgrund globaler Interessen ist nicht erwünscht. Diese prägenden Werte werden als ausschlaggebend für Geborgenheit und Zusammengehörigkeit betrachtet. Zu den ausdrücklichen Bildungszielen zählen die „Beherrschung der Grundkulturtechniken“ sowie „die Pflege der österreichischen Eigenart und die Erhaltung des kulturellen Erbes“ (ebd.).

Die Sprache spielt in diesem Gefüge eine bezeichnende Rolle als „Trägerin des kulturellen Ausdruckes“ und „Der Schutz und die Pflege unserer Sprache nehmen in der freiheitlichen Kulturpolitik eine zentrale Stelle ein“ (ebd.) die bewahrt und gepflegt werden muss. Durch das Einführen vom Unterrichtsfach Rhetorik soll die sprachliche Fähigkeit gefördert und die Liebe zur eigenen Sprache entwickelt werden. Aus dieser Haltung heraus, stellt die deutsche Sprache eine zentrale Voraussetzung für die Aufnahme in Schulen sowie der Einbürgerung und Integration dar.

In einer Presseaussendung begrüßt Bildungssprecher Walter Rosenkranz das ausschließliche Sprechen von Deutsch am Schulgelände, da der Spracherwerb unvermeidbar zur Integration beitrage und es sonst zur Bildung von Parallelgesellschaften kommen könne (Rosenkranz 2010, 1).

Eine explizite Stellungnahme zu mehrsprachigem Unterricht in den Pflichtschulen wird nicht getätigt. Hinweise auf die Einstellung dazu, geben allerdings die seit langem geforderte Beschränkung von maximal 30 Prozent ausländischer Schüler je Klasse oder die Trennung von Schülern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Dadurch soll eine qualitative Abwertung des deutschsprachigen Unterrichts und eine Anpassung österreichischer Kinder an Mitschüler nichtdeutscher Muttersprache verhindert werden (Rosenkranz 2009, 1). Die FPÖ setzt gute Deutschkenntnisse mit einer gelungenen Integration und unzureichende Deutschkenntnisse mit einem damit verbundenen Ausschluss aus der Gesellschaft gleich. Dabei wird Integration als eine Bringschuld der Migranten angesehen. Das von den Grünen geforderte Türkisch als Maturafach wird vom freiheitlichen Bildungssprecher Walter Rosenkranz deutlich abgelehnt, mit der Begründung, dadurch die Integration zu behindern und eher eine türkische Parallelgesellschaft zu schaffen (Rosenkranz 2010, 1.).

Auch der wirtschaftliche Aspekt der österreichischen Wettbewerbsfähigkeit ist von der Bildung der Jugend abhängig. Dabei bekennt sich die freiheitliche Bildungspolitik zum Leistungsprinzip und zu Bildungseliten, die für die wirtschaftliche und kulturelle Stellung Österreich notwendig sind.

5.3.3 Zusammenfassung

Der dargestellte bildungswissenschaftlich-interdisziplinäre sowie politische Unterbau hat versucht, sich so umfassend als in im Rahmen dieser Diplomarbeit möglich, mit Einflussfaktoren für Chancen und Probleme mehrsprachiger Schulbildung auseinander zu setzen. Es sollte auf diese Weise eine so erschöpfend als mögliche Datenbasis geschaffen werden um relevante Kategorien für die Kriterienzuteilung zu erhalten.

Erklärtes Ziel der Bildungswissenschaft ist es, zur Klärung beizutragen wie der Erwerb der Bildungssprache am besten gelingen könnte und inwieweit die Erstsprache dabei als Sprungbrett für Schulerfolg benötigt wird (Gogolin 2009, 164). Dabei geht es um den Bildungserfolg und dessen Voraussetzungen wie kognitive Fähigkeiten, Anerkennung oder den Ausschluss sozialer Gruppen im Unterrichtsalltag. Emotionale und soziale Entwicklung der Kinder sowie ihre Identitätsstrategien. Großen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess haben soziale Aspekte der Migranten, wie dem Prestige-Wert ihrer Sprache, Mehrsprachigkeit im soziopolitischen Kontext und die Umsetzung wissenschaftlich fundierter Konzepte in die Praxis. Doch zum momentanen Zeitpunkt ist Mehrsprachigkeit bei eingewanderten Kindern und Jugendlichen unter Voraussetzungen des momentan etablierten Bildungssystems ein Risikofaktor, der Schulerfolgchancen vermindert.

Die Spracherwerbsforschung betont das enorme kognitive Leistungsvermögen im Kindesalter. Dabei spielt der kommunikative Austausch sowie das „Wechselspiel zwischen kulturellem Erbe und Sprache“ (Zellerhoff, 2010, 7) eine bedeutende Rolle. Kognitive Möglichkeiten und Begabung des Kindes beeinflussen dabei den Spracherwerb. Grundsätzlich zeigt sich, je früher das Kind mit einer weiteren Sprache konfrontiert wird, desto idealer die Lernbedingung. Weitere Vorteile durch eine früh erworbene Mehrsprachigkeit, sind eine bessere Fähigkeit zum Multitasking und positive Auswirkungen auf die Konzentration. Innere Faktoren mit Einfluss auf den

Spracherwerb sind die Persönlichkeit des Kindes und seiner Auffassungsgabe, Merkfähigkeit, sprachliche Fähigkeiten, das Interesse an Sprache an und für sich, sein Selbstbewusstsein und die Resilienz. Äußere Faktoren, auf die das Kind keinen Einfluss hat, sind die Qualität und Dauer des Sprachangebotes und eine wohlwollende, respektierende Umgebung.

Eine gewisse Gefahr im Zuge des Mehrsprachenerwerbs kann in Form von Verunsicherung und Sprechängstlichkeit oder spezifische Sprachentwicklungsstörungen entstehen, jedoch manifestieren sich diese dann auch immer in der Primärsprache.

Risiken bestehen lt. Gombos (2008, 15) nicht durch die Mehrsprachigkeit an sich, sondern die „oft schwierige soziale Lage, der niedrige Status ihrer Erstsprache, Abwertung und Diskriminierung sowie die unvollständige Sprachentwicklung in der Erstsprache.“ Durch solche Faktoren kann der an sich positive Mehrsprachenerwerb ins Gegenteil umschlagen.

Ist es einem Menschen nicht möglich Informationen weiter zu geben und Kontakte zu pflegen, erschwert dies auch seine Selbstdarstellung. Doch jedes sechste Kind unter sieben Jahren, besonders Migrantenkinder wachsen isoliert von der deutschsprachigen gesellschaftlichen Teilhabe auf. Steigende Armut auch in unserem Staat und soziale Benachteiligung stehen in engem Zusammenhang mit schlechter Schulbildung und verengt diese Spirale ohne Ausweg (De Cillia 2011, 3).

Insgesamt kann also resümiert werden, dass erst das Beherrschen einer Sprache die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und das Bildungssystem der ductus zu dieser gesellschaftlichen Partizipation ist.

Die Rolle der Muttersprache als Teil der Individualisierung wird dabei oft unterschätzt, sowohl von den Familien selbst als auch mit dem Argument der Staatsbürger, die Kinder sollen lieber deutsch lernen. Die Spracherwerbsforschung hingegen zeigt deutlich, dass bei fehlender Weiterentwicklung der Muttersprache, auch die kognitiven Fähigkeiten darunter leiden. Die Folge ist weder das perfekte Beherrschen der Muttersprache noch der Zweitsprache und es verbleibt eine ‚doppelseitige Halbsprachigkeit‘, die sich oftmals manifestiert. Auffällig wird dieser Bruch erst in höheren Klassen der Schulbildung, wenn ‚kognitiv-akademische‘ bzw. abstrakte Begriffe verstanden und gebraucht werden sollen (De Cillia 2011, 4f).

Daher sind bestimmte Bedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb erforderlich. Ist der Verlauf der Integration nicht durch Akzeptanz und Anerkennung der

Kultur und der Sprache des Einwanderers geprägt, tritt häufig die Reaktion eines Rückzugs ein. Diese Wechselwirkung von Ausgrenzung und Rückzug hat unzureichendes Beherrschen der deutschen Sprache zur Folge, was dazu führt, Migrantenkinder zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung gesondert in eigene Vorschulklassen zusammen zu fassen. Diese Segregation ist aus sprachwissenschaftlicher sowie aus pädagogischer Sicht kontraproduktiv, da wieder statt Integrierung Isolierung der Fall ist. Daher gelingt lt. Krumm (2003, 421) ein erfolgreicher Zweitspracherwerb nur, wenn erstens die familiäre Situation des Kindes und dessen Mentalität sowie psychische Beschaffenheit berücksichtigt wird. Zweitens, wenn eine Sprachstandsdiagnose als Grundlage für jeweiligen Bedürfnisse einer differenzierten Sprachförderung vorausgeht, um situationsgemäß zu reagieren. Drittens, sind Prüfungen mit drohenden Sanktionen um den Sprachstand festzustellen, eher kontraproduktiv. Diese werden damit legitimiert, fremdsprachige Personen zum Deutschlernen zu bringen. Doch Integration durch Sprache ist nicht nur von der Lernbereitschaft der Migranten abhängig. Es ist eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung, in der die Mitarbeit der Politik, der Bildungsbehörden, den Interessensverbänden aber auch der Bevölkerung gefragt ist.

Positive Auswirkungen einer geförderten Muttersprache bzw. einer zweisprachigen Erziehung zeigen sich in der kognitiven Relevanz, vermutlich in verschiedenen Intelligenzbereichen, in analytischen Fähigkeiten, dem kreativen Bereich und der sozialen Intelligenz, wenn eine ausgeglichene Zweisprachigkeit in der Familie gegeben ist. Ebenso bilden sich ein positiveres Selbstbild und eine positive Einstellung zur eigenen Sprach- und Kulturgruppe, aber auch schulbezogene Affekte wie Motivation.

Gerade bei Kindern ausländischer Herkunft ist eine klare Zuordnung ihrer eigenen Identität oft konfliktbeladen, da mit der Bindung an das eigene Selbstkonzept eine hohe affektive und sozio-ökonomische Bedeutsamkeit der Erstsprache einhergeht. Ein erzwungener Sprachwechsel entzieht somit dem Kind sein Selbstbild bzw. Selbstkonzept. Will also ein Sprachwechsel gelingen, so wird er es Studien zufolge am Besten dann, je weniger er als Bedrohung für die eigene Identität und Herkunftssprache angesehen wird.

Zellerhoff (2010, 20) macht auf den „Zusammenhang zwischen einem hohen Entwicklungsniveau in der Erstsprache und dem schnellen Erlernen der Zweitsprache“ aufmerksam. Es kann also als wissenschaftliche Tatsache dargestellt werden, dass die Sprachbildung in der Primärsprache äußerst bedeutend für die Integration sowie für das Erlernen der Aufenthaltssprache ist (Zellerhoff 2010, 21).

Auernheimer (2005) beschäftigt sich im Rahmen einer ‚interkulturellen Kommunikation‘ mit ‚Kommunikationsstörungen‘ zwischen MigrantInnen und Einheimischen die nicht so sehr aus sprachlichen Differenzen, sondern aus den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entstehen, wie z.B., Kulturdifferenzen, Machtgefälle, Fremdbilder oder Wohlstandsgefälle und sozialer Status. Daraus ergibt sich Unsicherheit auf beiden Seiten, wobei unweigerlich die Mehrheitsgesellschaft den dominanten Teil darstellt und Anpassung von der Minderheit fordert. Diese gesellschaftliche Situation bedingt in Folge Misstrauen, Rückzugstendenzen oder auch Aggressivität, was nicht vornehmlich auf das defizitäre Beherrschen der Landessprache zurückgeführt werden kann.

Dieses Klima färbt auch auf die Struktur der Bildungsinstitutionen und deren Haltung ab und verzögert so das dringende Umdenken. Der Grund für den schwachen Bildungserfolg der Migrantenkinder wird bei den Schülern selbst und ihren Eltern gesucht, wobei gleichzeitig die Schule und die Bildungspolitik die Verantwortung abgeben.

Auernheimer (2006, 9) kritisiert in diesem Zusammenhang die „Dysfunktionalität“ des veralteten deutschsprachigen Bildungssystems, die aufgrund der frühen Selektion durch die Schullaufbahnentscheidung, der hierarchischen Gliederung nach Schulformen, der Ansammlung ‚schwacher‘ Schüler und des Verfestigens sozialer Zuschreibungen zustande kommt.

Dieses System begünstigt das Abgeben leistungsschwacher Schüler nach unten anstatt sich für sie verantwortlich zu fühlen, was zu Chancenungleichheit und Diskriminierung führt.

Defizite in der sprachlichen Ausdrucksform bedingen aus soziologischer Sicht eine untergeordnete Stellung im Machtgefüge der sozialen Gruppen. Sich Geltung und Gehör zu verschaffen, zu überzeugen oder seine Position zu vertreten ist mit einer Unsicherheit aufgrund von sprachlicher Schwächen schwierig. Im mehrsprachigen Kontext besteht die unterschwellige Annahme, dass die Sprache der Mehrheitsbevölkerung gleichzeitig die Sprache ‚der Eliten und der Macht‘ (Weiß, Schwietring 2007, 3) ist und in Folge eine Diskriminierung für Migrantensprachen darstellt.

Soziokulturelle und sprachliche Differenzen aufgrund von gesellschaftlich konstruierten und kritisch wahrgenommenen Rollenerwartungen entladen sich auch im Bildungssystem. Obwohl die heutige Bildungssituation stärker von Mehrsprachigkeit und soziokulturellen Unterschieden geprägt ist, denn je, kann noch nicht von Chancengerechtigkeit gesprochen

werden. Die Bildungsinhalte werden aufgrund der Globalisierung immer mehr multikulturell und international. An dieser Stelle wäre der Grundgedanke von einer Wertschätzung der Mehrsprachigkeit verstärkt angebracht. Dies stellt die Ausgangssituation und den Handlungsrahmen für die dringende Weiterentwicklung der Bildungssysteme aber auch der Erziehungswissenschaft dar.

Trotz allem ist es eine Tatsache, dass Familien mit Migrationshintergrund oftmals sozioökonomisch benachteiligt sind und soziale, kulturelle und ökonomische Einflüsse sich auf die schulische Leistung der Kinder auswirken. Diese Gruppe der Einflussfaktoren stellt sich als sehr komplex dar und reicht vom Erziehungsstil über den individuellen Lebensstil, der sprachlichen Diversität bis zum Herkunftsland und dessen Vorgeschichte. Sie bilden zum Großteil die Grundlage für den Bildungserfolg oder –misserfolg (Allemann-Ghionda 2006, 249).

Das Thema des Spracherwerbs ist in allen Bildungsdiskursen zentral und für den Erfolg in der Bildung sowie am Arbeitsmarkt entscheidend. Daher ist es umso erstaunlicher, dass, obwohl die Wissenschaft positive Auswirkungen einer geförderten Muttersprache bzw. einer zweisprachigen Erziehung auf das Kind in allen kognitiven sowie affektiven Bereichen nachweist, Kinder mit Migrationshintergrund Europaweit „sowohl in der Schulsprache als auch im Bildungserfolg schwächer abschneiden als andere Gruppen“ (Brizic 2008, 4). Nicht nur das. Kinder, die die Muttersprache beibehalten, sind laut PISA schulsprachlich erheblich schlechter, als jene SchülerInnen in deren Familien die Herkunftssprache aufgegeben wurde. Ein weiteres Ergebnis war einerseits eine herkunftsabhängige Leistung der Kinder in der deutschen Sprache, aber erstaunlicherweise auch in deren Herkunftssprache. Das Selbe galt für deren Eltern.

Anhand aufwändiger qualitativer Interviews, erklärt sich dieses Ergebnis erstens, durch einen bereits vollzogenen Sprachwechsel innerhalb der Familie. Wurde also innerhalb der Familie schon einmal ein Sprachwechsel vollzogen, ist eine schwächere Kompetenz der untersuchten Kinder sowohl in der ‚alten‘ Familiensprache als auch in der ‚neuen‘ Gesellschaftssprache die Folge. Im Gegensatz dazu, ist der ‚Beibehalt jener Sprachen, die die Eltern selbst am besten beherrschen‘, der ‚kindlichen Kompetenz zuträglich, nicht etwa abträglich‘ (Brizic 2008, 4f). Zum Zweiten eröffnete sich ein neuer Aspekt hinsichtlich der Herkunftsländer. Hintergründige gesellschaftliche und sprachenpolitische Situationen sowie der daraus resultierender Umgang mit sprachlichen Minderheiten

wurden stigmatisierend erlebt, sowie im Rahmen des Schulsystems nicht gefördert oder gar nicht vertreten. Sprachenpolitische und diskriminierende Umstände dieser Art haben offensichtlich großen Einfluss auf die intergenerationale Weitergabe von Sprachkenntnissen, die das Kind übernimmt. Darauf basiert die Grundannahme von Brizic (2008), dass von der elterlichen Sprachkompetenz die Weitergabe der Elternsprache an deren Kinder hochgradig den Erwerb der Muttersprache, aber in Folge auch des Deutscherwerbs beeinflusst.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, warum die ‚Bildungssprache‘ nach Gogolin (2009) besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund in zweiter Generation, nicht oder nur schwach entwickelt werden kann. Diese anspruchsvollere Form der Sprache, die über die Alltagssprachliche Kommunikation hinaus geht und im Bildungskontext angewendet wird, kann von bildungsfernen Elternhäusern bzw. Eltern mit einer niedrigen Sprachkompetenz nicht gefördert werden (Gogolin, 2009, 270). Auf diese Weise entsteht in höheren Schulstufen, in der die Bildungssprache vorausgesetzt wird, ein Leistungsrückstand bzw. ein schwächer werdender Bildungserfolg.

Ein weiterer Punkt, mit dem zugewanderte Kinder konfrontiert sind und der nicht gerade zu Selbstsicherheit beiträgt, mag die allgemein defizitäre Sichtweise bei Migrationshintergrund und der niedrige Prestigewert dieser Sprachen sein. Während mehrsprachige Bildung in Englisch, Französisch oder Spanisch im österreichischen Schulwesen gefördert wird, wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wenig wahrgenommen oder gefördert. Eine vorurteilsbehaftete Werteverteilung bei Sprachkenntnissen bringt oft Türkisch- oder Serbokroatisch-Kenntnisse mit einem niederen sozialen Status in Verbindung und deswegen gelten diese als nicht lernenswert.

Dabei wird übersehen, dass der Muttersprache die Funktion der Sozialisierung, der Identitätsentwicklung und der soziokulturellen Zugehörigkeit zugeschrieben wird. Nur die Muttersprache „berührt den Kern der Selbstvorstellung“ (Krumm 2008, 1) und begünstigt die Sprachentwicklung insgesamt. Diese Handhabung im Bildungssystem lehnt somit nicht generell Mehrsprachigkeit ab, im Gegenteil, prestigeträchtige Sprachen sind im Regelunterricht je nach Schulstufe vertreten und gefördert. Solch eine ‚stillschweigende‘ Unterdrückung steht auch im Widerspruch zur Wertschätzung der Muttersprache sowie der EU-Forderung nach sprachlicher Globalisierung und Würdigung der Menschenrechte. Dadurch wird der Assimilierung Vorschub geleistet oder das Entstehen von Sub- bzw.

Parallelgesellschaften begünstigt (Krumm 2008, 5). Weder Integration noch angestrebte verbesserte schulische Leistungen werden auf diese Weise bei Kindern mit Migrationshintergrund Erfolg haben.

Im Gegensatz zur Bildungswissenschaft, wird von bildungspolitischer Seite ein anderer Zugang zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit deutlich. Unterschiedliche Blickwinkel und unterschiedliche Motivationen mögen dem zugrunde liegen. Das wird alleine schon bei einer näheren Betrachtung der politischen Bedeutsamkeit von Sprache deutlich. Grundsätzlich ist der Staat daran interessiert, den Wert der Nationalsprache und ihren Status national sowie international zu sichern und zu erhöhen.

Putzer (2006, 53) geht auf den Zugehörigkeits- und Identitätsaspekt von Sprache ein, der den Bürger als gesellschaftliches Individuum politisch instrumentalisiert. Sie dient als Schlüsselsymbol einer gemeinsam bewahrten Kultur und macht deutlich, wer nicht zur kollektiven Identität dazu gehört. Durch Sprache wird kommuniziert, gelenkt, Ordnung geschaffen aber auch manipuliert und sie stellt sich damit als Machtinstrument dar. Die immer lauter werdenden Stimmen nach Multikulturalität und Mehrsprachigkeit aufgrund der weiter voranschreitenden Internationalisierung, scheinen die Vorstellung einer einheitlich verbindenden Sprache zu gefährden. Zwischen den Jahren 2006 und 2009 wurden vereinzelt sprachenpolitischen Verschärfungen durchgeführt, wie jene, andere Sprachen als die deutsche in Schulen oder Kindergärten zu verbieten, Deutschüberprüfungen beim Schuleitritt durchzuführen, die Eltern für die Deutschkenntnisse ihrer Kinder verantwortlich zu machen, die Festlegung von Sprachstandserhebungen und die Segregation von Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen in eigene Vorschulklassen.

Obwohl die Forderung und Notwendigkeit nach Mehrsprachigkeit ansteigen, werden gleichzeitig eine gemeinsame Sprache und kulturelle Anpassung gefordert (Plutzer 2010,8). Diese ambivalente Situation wirkt sich auch massiv auf Entscheidungen im Hinblick auf das Schulsystem aus.

Unumstritten ist der Erwerb der deutschen Sprache ein wichtiges Sprungbrett für das Bildungssystem sowie dem Arbeitsmarkt. Doch durch diesen ausschließlichen Fokus auf die Rolle der Landessprache, geraten die vielschichtigen sozialen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in den Hintergrund. Die Kritik richtet sich hierbei auch um den einerseits erzwungenen Versuch, Migranten deutschsprechend zu

machen, aber sie andererseits nur bis zu einem bestimmten Niveau der Deutschkenntnisse zu bringen, um sie nicht wirklich in die Mittelschicht aufsteigen zu lassen (Plutzer 2010, 10). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Sprachenpolitik als mächtiges Kontrollinstrument dar, um bestimmte Interessen zu verfolgen und Selektion zu betreiben.

Aber es geht hier nicht nur um Macht und Selektion sondern auch um Aspekte der Partizipation und der Wirtschaft. In Hinblick auf Vertretung und Durchsetzung von politischen Interessen, ist das Mobilisieren von Mehrheiten ein zentrales Thema. Um Menschen für die politische Partizipation zu gewinnen, müssen sie zuerst die Sprache des Landes beherrschen. Dabei hat das Schulwesen bedeutenden Einfluss, zukünftige StaatsbürgerInnen auf ihre Rolle vorzubereiten.

Die internationale wirtschaftliche Entwicklung verursacht einen steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen. Insbesondere bei Kontakten über Europa hinaus, sind sowohl Sprachenkenntnisse aber auch Interkulturalität gefragt. In der österreichischen sowie der europäischen Wirtschaft hat nach wie vor Englisch die größte Bedeutung. Sprachen der Einwanderer wie Türkisch oder Bosnisch/Serbisch/Kroatisch haben jedoch kaum Ansehen und Einfluss für die wirtschaftliche Weltkommunikation. Dieses Spannungsfeld zwischen politisch-wirtschaftlichen Zielsetzungen und bildungswissenschaftlichen Anforderungen stellen eine große Herausforderung dar und hat Einfluss auf das gesellschaftliche Klima.

Es besteht die Gefahr, dass deutsch sprechende Staatsbürger Migranten und deren Mehrsprachigkeit als mangelnden gesellschaftlichen Zusammenhalt werten und eine instabile Gesellschaftsstruktur befürchten. Im Gegensatz dazu hat die Geschichte gezeigt, dass ein sozialer Zusammenhalt, politische Ordnung und Einigkeit nicht in erster Linie auf eine deckungsgleiche Sprache und Kultur angewiesen ist.

Trotz aller schwierigen und komplexen Zusammenhänge der Mehrsprachigkeitsthematik, ist es erfreulich zu sehen, dass die Europäische Union eine Vielsprachigkeit innerhalb der EU anstrebt und fördert – allerdings nur für EU-Sprachen. Sprachenkenntnisse die nicht für wirtschaftliche Zwecke profitabel sind, werden muttersprachlich auch nicht gefördert. Hierbei ist Österreich als EU-Mitgliedsland durch die drei pädagogischen Säulen, den deutschen Sprachförderkurs, den muttersprachlichen Unterricht und dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, verstärkt bemüht, integrativen Sprachunterricht zu bieten.

5.3.4 Entwicklung der Analysekategorien anhand bisheriger bildungswissenschaftlich-interdisziplinärer und politischer Fundierung

Die Untersuchung des bisher dargestellten Wissenschaftsstands bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektiven zu Chancen und Probleme von Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern, hat vier große gemeinsame Kategorien ergeben, die sich auf einer höheren Allgemeinheitsebene auf beide Diskurse beziehen lassen. Jede Oberkategorie (OK), sowie die dazugehörigen Unterkategorien (UK), werden nun anhand des präsentierten wissenschaftlichen Standes definiert, um zu klären, welche Anforderungen ein Textausschnitt erfüllen muss, um der jeweiligen Dimension zugeordnet werden zu können.

OBERKATEGORIE (OK) 1	Definition	Ankerbeispiel⁷
SRACHE ALS (BILDUNGS-) RESSOURCE	<p>Eine gelungene mehrsprachige Bildung beinhaltet für das Kind positive Auswirkungen auf dessen Bildungserfolg und Bildungslaufbahn sowie das Mobilisieren weiterer positiver Ressourcen, wie eine generell günstige Sprachentwicklung, verbessertes kognitives und analytisches Leistungsvermögen, als auch erhöhte soziale und affektive Kompetenz.</p> <p>Mehrsprachigkeit kann als wertvolle Ressource für den heimischen Arbeitsmarkt in sich globalisierenden Wirtschaftsbeziehungen dienen.</p>	<p>„ ... das vorhandene sprachliche Potential der Kinder und Jugendlichen entsprechend fördern ...“</p>

⁷ Alle Ankerbeispiele sind aus den Untersuchungstexten entnommen und zitiert.

Unterkategorie (UK)	Definition	Ankerbeispiel
1 – Risiko/Chance Defizit/Ressource, Begabungen	Je nach soziopolitischem Kontext u. Umsetzung in die Praxis des Bildungssystems, wird Mehrsprachigkeit positiv oder negativ bewertet	„Grundsätzlich hat der Mensch kein Problem damit, seine verschiedenen Sprachen zu organisieren“
2 – Bildungserfolg/ Bildungslaufbahn, Leistung	Das Interesse der Wissenschaft sowie der Politik besteht, trotz zweisprachiger Sozialisation, an mindestens gleich gutem Bildungserfolg wie bei einheimischen Kindern.	„das wiederkehrende Resultat, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Leistung erzielen als einheimische“
3 – Einfluss auf Sprachentwicklung und Zielsprache	Die Sprachbildung in der Primärsprache ist äußerst bedeutend für das Erlernen der Zielsprache bzw. weiterer Sprachen.	„Hier schnitten die SchülerInnen, die angaben, zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein, im Fach Englisch besser ab als alle Anderen“
4 – Bildungs- und Sprachhintergrund der Familie	Ein möglichst authentischer muttersprachlicher Input ist sowohl für den kindlichen Erst- als auch Zweitspracherwerb bedeutend.	„...dass Kinder aus bildungsnahem Milieu deutlich bessere Startchancen in die Schule mitbringen als Kinder aus eher bildungsfernen Familien“
5 – Bildungssprache, kognitiv-akademische Fähigkeit	Bildungssprache umfasst das kompetente Beherrschen jenes Sprachregisters, das anspruchsvoll ist und z.B. im Bildungskontext vorkommt.	„...wie eng der Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Sprache des Unterrichts und den Möglichkeiten ist, eine hohe Leistungsfähigkeit zu erreichen“
6 – Soziale/affektive/ emotionale Intelligenz	Eine geförderte Zweisprachigkeit steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen/affektiven bzw. emotionalen Intelligenz.	„...Schulreife umfasst besonders ..., das Sozialverhalten, die Kreativität und die Sprachkompetenz...“
7 – Arbeitsmarkt/ Wirtschaft	Durch die Globalisierung in der Wirtschaft eröffnen sich neue Chancen für Migranten am Arbeitsmarkt sowie für die österreichischen Wirtschaft	„...für die Existenzsicherung des Einzelnen und für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit d. österr. Wirtschaft“

OBERKATEGORIE (OK 2)	Definition	Ankerbeispiel
SPRACHERHALT UND -ERWERB	Der Spracherhalt steht im Dienste der Mehrsprachigkeit, indem die jeweils eigene nationale und persönliche Identität sowie Kultur erhalten wird und so – ob für In- oder Ausländer für innere Stabilität und in Folge für positive Identitätsbildung und Selbstsicherheit auf beiden Seiten sorgt.	„Ein wichtiger Ausschnitt dieses Interesses gilt der Entwicklung von Bilingualität“
Unterkategorie (UK)	Definition	Ankerbeispiel
1 – Kultur- und Spracherhalt der Herkunftssprache	Eine anerkennende Haltung den Migranten, ihrer Kultur und ihrer Herkunftssprache gegenüber, schließt deren Erhaltung und Förderung ein.	„Der fremd- und muttersprachliche Unterricht soll ausgebaut werden.“
2 – Kultur- und Spracherhalt sowie Vermittlung und Förderung der Zielsprache Deutsch	Betonung auf Erhalt der österreichischen Kultur sowie Sprache als kollektive Identität ohne Vermischung. Der Deutscherwerb gilt für verschiedene staatl. Interessen	„Die Beherrschung der deutschen Unterrichtssprache ist die Voraussetzung für die Teilnahme am Regelunterricht an öffentlichen Schulen.“
3 – Koppelung Spracherwerb von L1 und L2 und mehr/ Fremdsprachenkenntnisse	Gleichzeitige Förderung der Herkunfts- sowie der Zielsprache mit Augenmerk auf die positiven Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen.	„...den offensiven Ausbau bilingualer Schulformen unterstützt.“
4 – Muttersprache als loyalitäts- und Identitätsstiftend, gibt Sicherheit	Wert der jeweiligen Muttersprache als loyalitäts- und identitätsstiftend in der Gesellschaft, gibt Sicherheit im Kollektiv	„Öffentliche Institutionen sollen daher besonders darauf achten, sich unserer Muttersprache zu bedienen.“
5 – Identitätsbildung und –erhalt/stabile Persönlichkeit, Familiensolidarität	Identitätsstiftende Funktion der Erstsprache eine selbstbewusste und stabile Persönlichkeit und besseren familiären Zusammenhalt.	„...Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten.“

OBERKATEGORIE (OK) 3	Definition	Ankerbeispiel
INTEGRATION	Ein gelungener Integrationsprozess basiert auf dem Prinzip der Gleichheit und Anerkennung und ermöglicht dem Zugewanderten eine klare Bildung seiner Identität. In Folge kann eine selbstsichere Anpassung an das Einwanderungsland erfolgen, ohne seine Wurzeln aufgeben zu müssen und öffnet einer Identifizierung mit der neuen Situation die Tür. Seitens der Politik wird Integration stark mit dem Beherrschen der Landessprache verbunden. Gelingt die Integration nicht, ist oft Zerrissenheit oder Entwurzelung die Folge, wobei sich der Zugewanderte weder im Herkunftsland noch im Aufnahmeland beheimatet fühlt. ‚Halbsprachigkeit‘ führt bei vielen Kindern ab Eintritt in die Schule zu Selektion in fremd und dazugehörig.	„...entscheidend ist von beiden Seiten die Bereitschaft, sich den Ansprüchen einer neuen Sprach- und Kulturgemeinschaft zu öffnen – dabei geht es nicht um Kausaleffekte, sondern um komplexe Bedingungsgefüge...“
Unterkategorie (UK)	Definition	Ankerbeispiel
1– Integration/ Identifikation durch die deutsche Sprache	Gelungene Integration sowie Anpassung wird hauptsächlich durch das Beherrschen der deutschen Sprache angesehen	„...dass jedes Kind bereits vor Schuleintritt die deutsche Sprache beherrscht...ist unerlässlich für die Integration“
2– Gleichheit/ Anerkennung, gesellschaftliche/ sprachliche Akzeptanz, Respekt	Gelungene Integration durch gegenseitige Akzeptanz und Respekt vor der fremden Sprache und Kultur	„Ob Kinder sich mitteilen wollen, hängt von kommunikativen Erfahrungen ab...und ob sie sich frei äußern können.“
3– Anpassungsverlauf/ Assimilation	Integration der Migranten wird durch deren Anpassung an unsere Vorstellungen erwartet	„Als Ergebnis eines zu starken Assimilationsdrucks,...entsteht ...Konfliktzweisprachigkeit...“
4– Entwurzelung/ Heimatlosigkeit, Bedrohung/Sanktionen Identitätskonflikt	Nicht gelungene Integration kann von Heimatlosigkeit und Identitätskonflikts bis zur Aggression führen	„...Druck aufgrund gesetzlicher Vorgaben, dem Zwang zu Sprachkursen und Sprachprüfungen...“
5– Sozio-ökonomisch- kultureller Hintergrund	Beinhaltet Einflussfaktoren wie soziales und kulturelles Kapital, ethnische Herkunft, Status und Bildung der Eltern	„...schulische Bildung ist mit ...ihren sprachlichen, kulturellen Hintergründen und Sozialisation verknüpft.“
6– Sprachliche Integration als problematisch betrachtet	Aufgrund institutionell-bürokratischer Umstände oder zu wenig Überzeugung vom Nutzen; kein qualifizierter Sprachunterricht	„...zögerliche Akzeptanz des mutterspr. Unterrichts seitens der Schulbehörden...dass Sprachen der Migration als problematisch gelten.“
7– Selektion, Abgrenzung/ Diskriminierung	Selektion bei Migranten und deren Kinder in der Bildung und in anderen Lebensbereichen	„...Voraussetzungen zur Einführung getrennter Klassen für Migrantenkinder...“

OBERKATEGORIE (OK) 4	Definition	Ankerbeispiel
GESELLSCHAFTLICH - POLITISCHER KONTEXT	Im gesellschaftlichen Kontext spiegelt sich die Situation des Zusammenlebens Einheimischer und Fremder, wie im Gesellschaftsklima einerseits durch friedliche, einheitliche Stabilität oder im anderen Fall durch Rückzug und Aggressivität. Gleichzeitig werden solche gesellschaftlichen Strukturen oftmals von Organisationen oder der Politik für eigene Vorteile und Ziele instrumentalisiert.	
Unterkategorie (UK)	Definition	Ankerbeispiel
1 – Chancengleichheit	Für alle Menschen, unabhängig der Herkunft, in Bildungssystem und Arbeitsmarkt	„...treten für eine Gesellschaft ein, in der alle Menschen gleiche Chancen finden...“
2 – Gesellschaftliche Stabilität, Klima	Zeichnet sich z.B. aus durch klare Strukturen, wertschätzendes Sozialklima, diskursiven Umgang mit Problemen	„...ein Klima zu schaffen, in dem Jeder die sprachl. Vielfalt als Reichtum...“
3– Einheit/Miteinander, interkulturelles Verständnis	Vereinte Kultur- und Sprachgemeinschaft in einem Land; seinen Platz in der Gesellschaft finden ohne seine Wurzeln verleugnen zu müssen	...nicht aufheben von Fremdheit sondern Austausch von Perspektiven...
4 – Vorurteile, Abwertung/ Diskriminierung	U.a. aufgrund niedriger Prestige der Herkunftssprache; schwachen Schulerfolg als mangelnde Intelligenz zu interpretieren; Abschiebung in Sonderschulen gleicht institutioneller Diskriminierung	„...Abwertungen innerhalb des institutionellen Rahmens thematisieren u. ihre gesellschaftliche Funktion aufzeigen...“
5 – Gesellschaftliche und politische Partizipation	Migrationsgesellschaften für gesellschaftliche und politische Interessen zu mobilisieren/zu gewinnen	...im Unterricht die Bereitschaft zur Diskussion und zur demokratischen Willensbildung...
6 – Machtasymmetrien	Hierarchie in Gesellschaft und Schulsystem Instrumentalisieren von schwächeren Gruppen, Machtdemonstration von Seiten der Politik sowie sozialer Schichten	„Macht, verstanden als Überlegenheit hinsichtl. Handlungsmöglichkeiten u. Ressourcenverfügung“
8 – Konflikte, Rückzug/ Aggressivität	Als Folge von Unzufriedenheit in Hinblick auf Ungerechtigkeit und Diskriminierung	„Misstrauen, Rückzug, versteckte Aggressivität werden auf die Mentalität geschoben...“
9 – Anerkennung gesell./sprachlicher Pluralität	Allgemeine Akzeptanz und Anerkennung einer wachsenden sprachlichen und kulturellen Pluralität	„die Anerkennung...und Offenheit für die Möglichkeit von Differenz...“

5.4 Untersuchte Texte zum bildungswissenschaftlichen Diskurs und Ergebnisse

5.4.1 UE 1 Allemann-Ghionda Cristina (2008, 23 – 37):

„Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf“

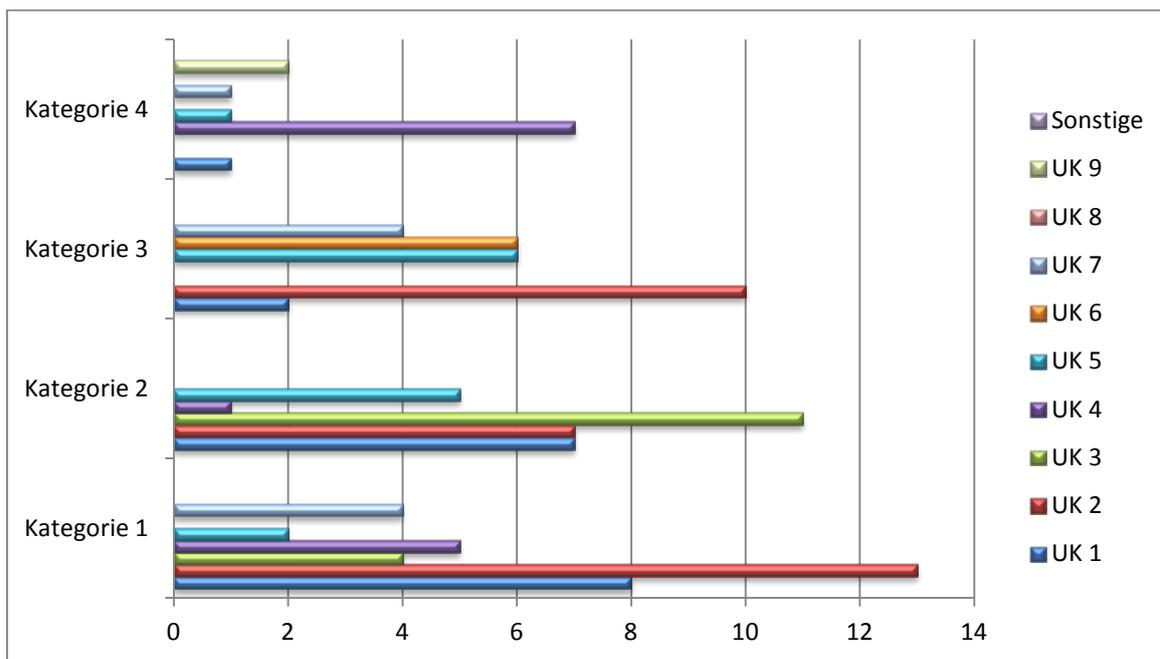


Abbildung 9

Beim Codierungsvorgang des Textes von Allemann-Ghionda (2008) bewegt sich die Häufigkeitszählung der einzelnen Unterkategorien zwischen 0 und 13 Mal. Aufgrund des inhaltlichen Schwerpunkts über Bildungserfolg bei Zweisprachigkeit, erzielt die höchste Auszählung die OK1/UK2 Leistung, Bildungserfolg/Bildungslaufbahn 13 Angaben. Dabei lautet die These dieses Artikels: „Schulische Bildung und gesellschaftliche Integration von Migranten und von Minderheiten sind unweigerlich mit einer angemessenen Berücksichtigung ihrer sprachlichen und kulturellen Hintergründe und ihrer Sozialisation verknüpft“ (ebd., 23). Dementsprechend häufig wird auch verstärkt auf die Koppelung und Förderung des L1 und L2 Erwerbs in OK2/UK3 mit 11 Mal eingegangen, sowie auf die explizite Förderung der Herkunftssprache, was in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg steht. Von Bedeutung sind ebenfalls Gleichheit, Anerkennung (OK3/UK2) mit 10 und der sozio-ökonomische Hintergrund (OK3/UK5) mit 6 Nennungen. Da jedoch

dieser in der Praxis nicht gebührend berücksichtigt wird, findet der Aspekt des Bildungsrisikos 8 Mal in OK1/UK1 Eingang. Abwertung und Vorurteile (OK4/UK5) erschweren die sprachliche Integration (OK3/UK6).

Nicht so häufig thematisiert werden der Sprach- und Bildungshintergrund der Familie (OK1/UK4) sowie die Form der Diskriminierung durch Selektion (OK3/UK7) mit je 4 Mal. Keine Erwähnung in diesem Aufsatz finden u.a. der positive Einfluss auf die soziale und emotionale Kompetenz des Kindes, der Gedanke der Entwurzelung und des damit verbundenen Identitätskonflikts oder eher politische Aspekte von gesellschaftlicher Stabilität oder Machtasymmetrien.

5.4.2 UE 2 Gogolin Ingrid (2009, 263 – 278):

„Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten“

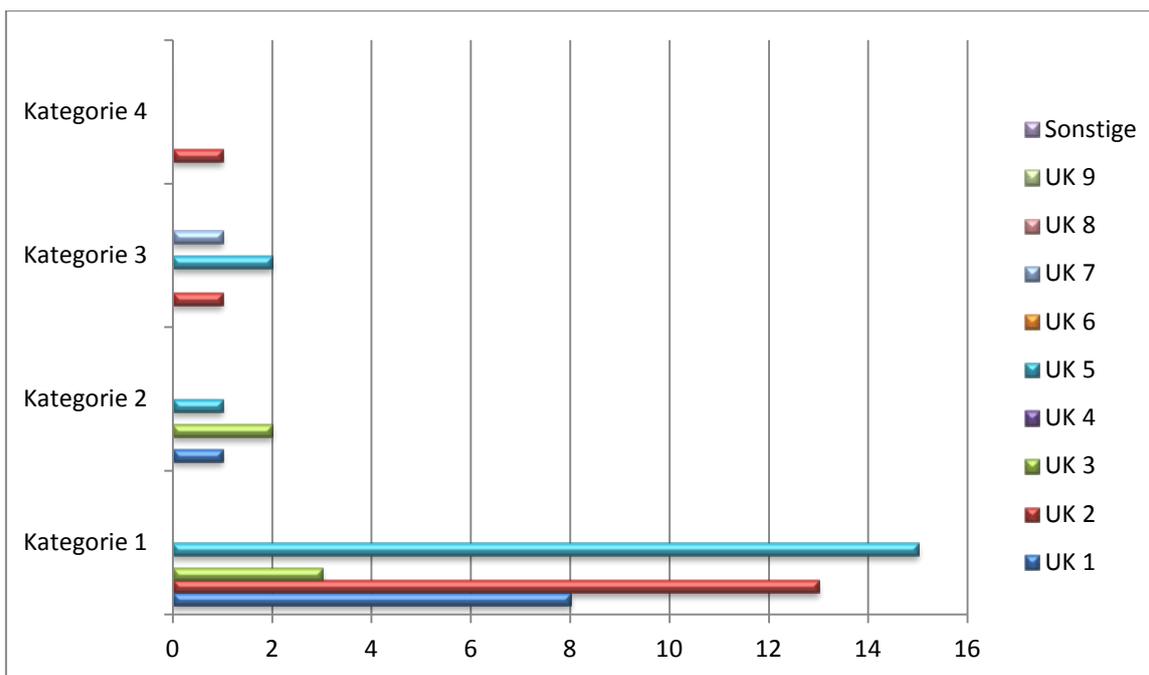


Abbildung 10

Gogolin (2009) stellt in ihrem Aufsatz, wie Abbildung 10 verdeutlicht, mit 15 bzw. 13 Erwähnungen eine enge Verbindung zwischen der kognitiv akademischen Fähigkeit oder auch Bildungssprache genannt (OK1/UK5) und einer erfolgreiche Bildungslaufbahn (OK1/UK2) bei Kindern mit anderer Muttersprache her. Dies ist von besonderem Interesse, wenn es um das bestmögliche Gestalten von Bildungsangebot für bilingual

aufwachsende Kinder geht (ebd., 263). Umso mehr, als Schulleistungsergebnisse in Studien nach wie vor zeigen, dass ein Migrationshintergrund sich als Risiko und hinderlich für guten Bildungserfolg erweist (OK1/UK1) und mit 8 Mal an dritter Stelle in diesem Text Raum einnimmt. Alle anderen Unterkategorien sind in diesem Text von geringerer Bedeutung mit zwischen 0 und 3 Angaben.

5.4.3 UE 3 Gombos Georg (2007, 105 – 119):

„Der Diskurs der Interkulturellen Pädagogik“

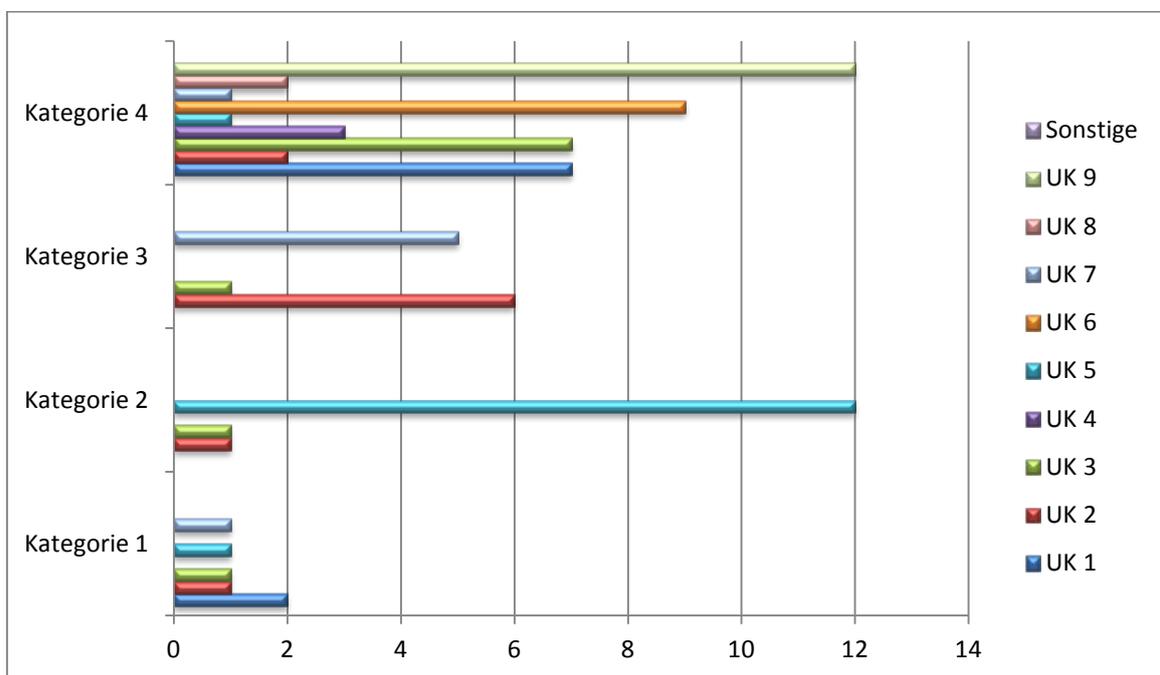


Abbildung 11

Bei Gombos, (2007) sind thematisch einerseits die Bildung einer stabilen Identität und Persönlichkeit (OK2/UK5) durch den Erhalt der Herkunftssprache sowie der Aspekt von Anerkennung der gesellschaftlichen und sprachlichen Pluralität (OK4/UK10) mit 12 Nennungen am stärksten vertreten. Des Weiteren begegnet er häufig kritisch den gesellschaftlichen und politischen Machtasymmetrien (OK4/UK7), die es Menschen und besonders Kindern ausländischer Herkunft erschweren, Chancengleichheit (OK4/UK1) im Bildungsbereich zu erlangen. Vor dem Hintergrund eines monolingualen Habitus, wird eine mitgebrachte Sprache aus Migrationsändern und das noch Ausstehende Lernen der

Staatssprache als Defizit gesehen (ebd., 109) (OK1/UK7). Ein einheitliches Miteinander verlangt vermehrt nach Interkulturellem Verständnis (OK4/UK3), das 7 Mal genannt wird. Wenig bis keine Aufmerksamkeit erhalten Aspekte der Sprache als Bildungsressource (OK1) oder Spracherhalt bzw. -erwerb (OK2) – abgesehen von der erwähnten Identitätsbildung – sowie Gesichtspunkte der Integration (OK3).

5.4.4 UE 4 Krumm Hans-Jürgen (2009, 233 – 245):

„Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten“

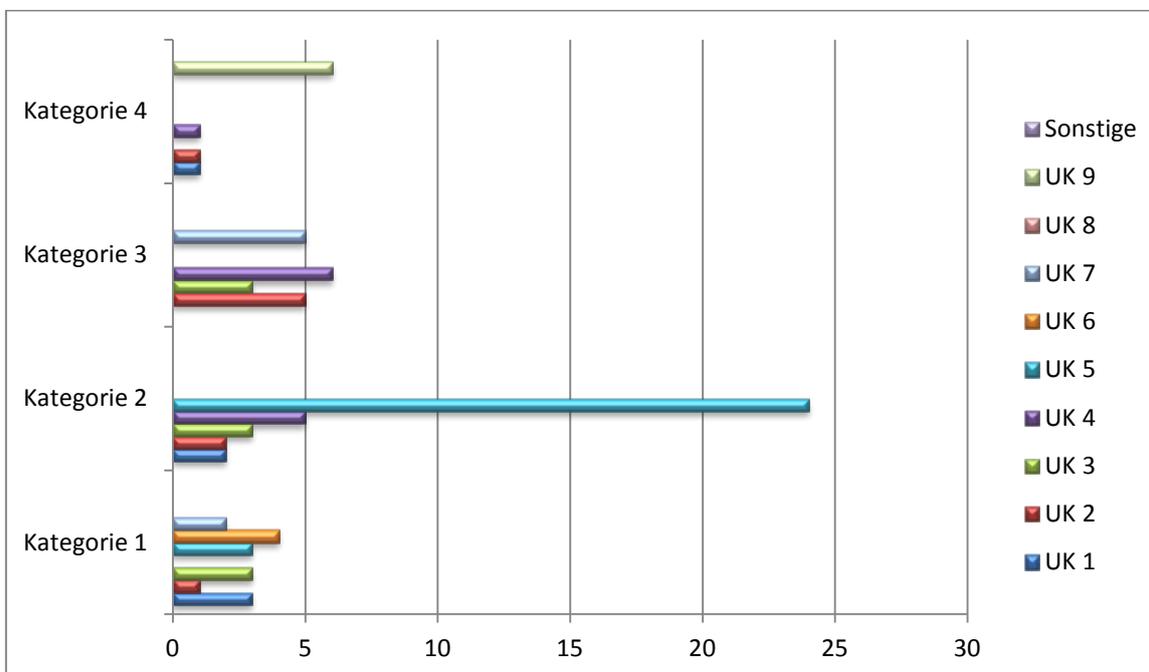


Abbildung 12

Krumm (2009) hebt, wie Gombos (2007), den wichtigen Aspekt der entwickelten und geförderten Identitätsbildung durch muttersprachliche Sozialisation mit 24 Anmerkungen in OK2/UK5 deutlich hervor. Seiner Einschätzung nach hat Mehrsprachigkeit nicht nur auf die Fähigkeit zur Bildungsaufnahme positive Effekte (OK1/UK4/UK5) sondern auch auf die Selbsteinschätzung des Einzelnen sowie auf die Familiensolidarität, worin Krumm (2009, 233f) den primären Wert jeder Sprachentwicklung und Sprachförderung sieht. Kritik richtet sich vor allem auf die frühe Selektion (OK3/UK7) im Volks- und Hauptschulalter wodurch diesen Kindern gesellschaftliche Anerkennung (OK3/UK5) und

sprachliche Akzeptanz verwehrt bleiben. Dies wird oftmals als Bedrohung der sprachlichen Identität empfunden und kann in „Konflikt-Zweisprachigkeit“ oder Halbsprachigkeit münden (OK3/UK4).

5.4.5 Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf Kriterien mit denen in den untersuchten bildungswissenschaftlichen Texten bezüglich mehrsprachiger Bildung operiert wird

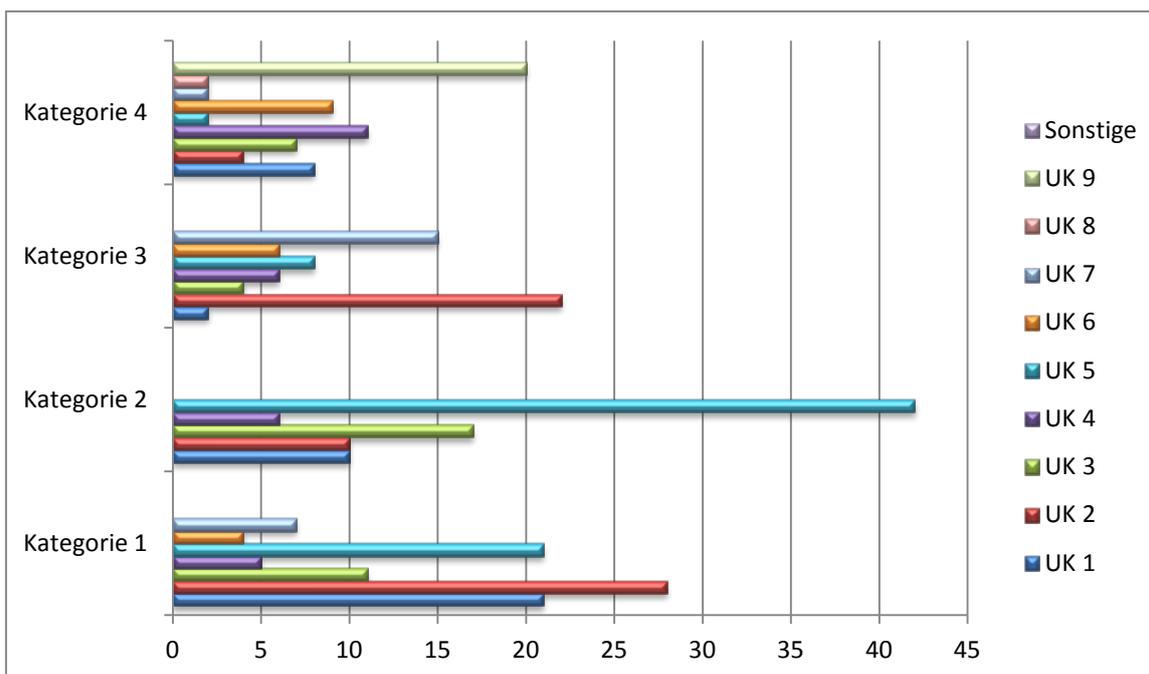


Abbildung 13

Werden nun alle Unterkategorien der vier bildungswissenschaftlichen Textstichproben subsummiert, zeigen sich an der Basis alle genannten Kriterien zumindest zwischen 2 und 5 Mal vertreten. Dazu zählen OK3/UK1 Integration, OK4/UK2 Gesellschaftliche Stabilität, OK3/UK3 Anpassung/Assimilation, OK1/UK4 Sprach- und Bildungshintergrund der Familie, OK4/UK5 Gesellschaftliche und politische Partizipation, OK4/UK7 Instrumentalisierung und OK4/UK8 Konflikte/Rückzug.

Ein gezähltes Vorkommen zwischen 6 und 10 Mal zeigen die Kriterien für OK2/UK1 Kultur- und Spracherhalt der Herkunftssprache, OK4/UK1 Chancengleichheit, OK2/UK2 Kultur- und Spracherhalt der Deutschen Sprache, OK4/UK3 Einheit und interkulturelles Verständnis, OK2/UK4 Muttersprache Identitätsstiftend, OK3/UK4 Entwurzelung/Heimatlosigkeit in Verbindung mit Identitätskonflikt, OK3/UK5 Sozio-

ökonomisch-kultureller Hintergrund, OK3/UK6 Sprachliche Integration als problematisch angesehen und OK1/UK7 Arbeitsmarkt/Wirtschaft.

Bereits wesentlich bedeutender erweisen sich nur mehr drei Kategorien, denen zwischen 11 und 15 Nennungen angerechnet werden. Dazu zählen OK1/UK3 Einfluss auf Sprachentwicklung und Zielsprache, OK4/UK4 Abwertung/Diskriminierung und OK3/UK7 Schulische Selektion und Abgrenzung.

Eine deutliche Abhebung zeigt die Graphik bei nur zwei Kategorien, denen 16 bis 20 Mal zugeordnet wird, OK2/UK3 Koppelung des Spracherwerbs von L1 und L2 sowie OK4/UK9 Anerkennung gesellschaftlicher und sprachlicher Pluralität.

Im Spitzenfeld der Kriterien mit denen die Bildungswissenschaft im Rahmen dieser vier Texte operiert, sind zwischen 21 und 30 Mal genannt: OK1/UK1 Risiko/Chance, OK3/UK2 Gleichheit und gesellschaftliche sowie sprachliche Akzeptanz, OK1/UK2 Leistung und Bildungserfolg und OK1/UK5 Kognitiv-akademische Fähigkeit bzw. Bildungssprache.

Einzig der OK2/UK5 Identitätsbildung, Sozialisation und stabile Persönlichkeit dürfte im vorliegenden Kontext das größte Interesse mit 42 Mal zukommen, wobei davon alleine im Beitrag von Krumm (2009) 24 Nennungen gezählt werden.

Nach der Inhaltsanalyse der ausgewählten bildungswissenschaftlichen Texte und deren Auswertung, folgt im Anschluss die vergleichende Textuntersuchung zu den politischen Kriterien.

5.5 Untersuchte Texte zum bildungspolitischen Diskurs und Ergebnisse

5.5.1 UE 5 Die Grünen:

- Entschließungsantrag der Abgeordneten Korun, Walser, etc. betreffend
Lehramt Türkisch und Ausbildung der erforderlichen LehrerInnen (18. 05. 2011, 1)
- Integrationsleitlinien: Prinzip10, Erläuterungen Ausbildung und Schule ([Mai 2012], 1-3)
- Das Grüne Bildungsprogramm (August 2009, 1-7)

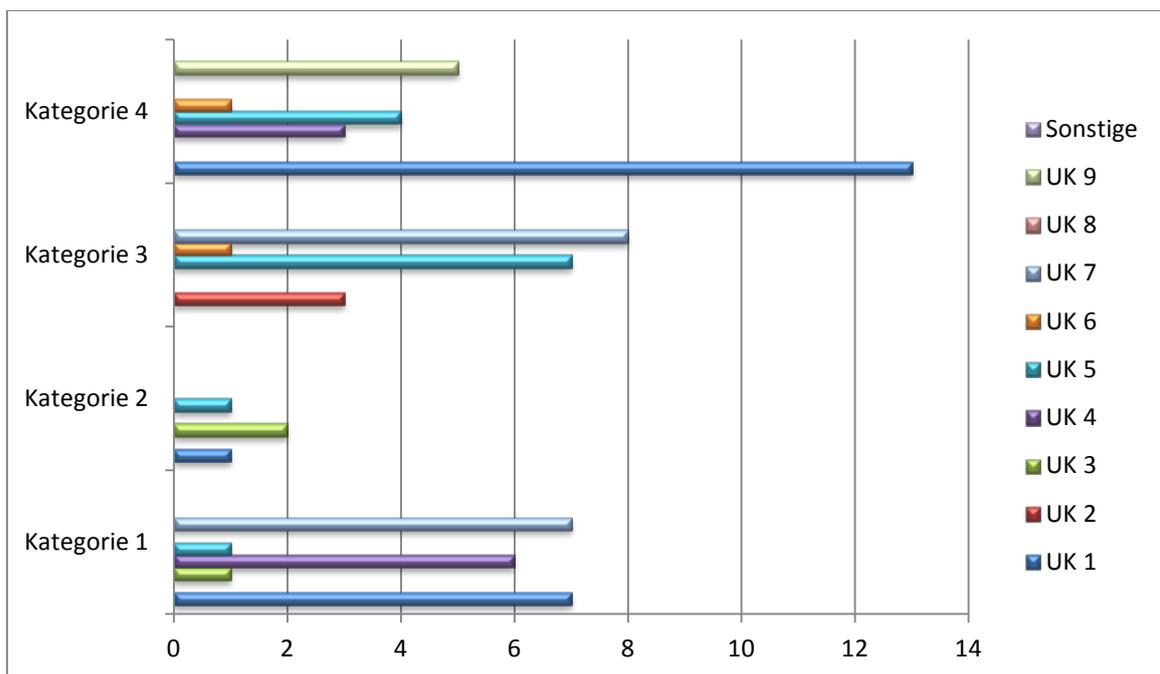


Abbildung 14

Ins Auge springt bei diesem Diagramm die hohe Nennung und gleichzeitig als Forderung zu verstehende Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungs- und Arbeitssystem (OK4/UK1). Chancengleichheit soll allen Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungsmöglichkeiten bieten, wobei eine inklusive Pädagogik angestrebt wird, was eine gemeinsame Schule von sechs bis vierzehn impliziert und selektive Verfahren im frühen Schulalter (OK3/UK7) durch eine Flexibilisierung der Laufbahnentscheidung ersetzen soll (Das Grüne Bildungsprogramm 2009, 1). Herkunft, soziale Stellung oder Sprache sollen dabei nicht im Weg stehen sondern durch kulturelle und sprachliche Pluralität Entwicklungsressourcen eröffnen – für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft (OK1/UK1).

Ebenso rangiert der Aspekt der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes – der mit Bildung in engem Zusammenhang steht - an einer der vorderen 5 Kriterien mit 7 Nennungen (OK1/UK7).

Eher marginal bis gar nicht thematisiert werden schulische Leistung (OK1/UK2), das Bemühen um Kultur- und Spracherhalt der deutschen Sprache (OK2/UK2) oder eher typisch politische Themen zu Instrumentalisierung und Machtausübung in gesellschaftlichen Abläufen (OK4/UK8/UK7).

5.5.2 UE 6 Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ):

- Entschließungsantrag des Abgeordneten Dr. Walter Rosenkranz, Carmen Gartelgruber betreffend ‚Deutschkurse an Familienbeihilfe und Kindergeld koppeln‘ (24.02.2010, 1)
- Entschließungsantrag des Abgeordneten Dr. Walter Rosenkranz betreffend ‚Einführung von getrennten Klassen für Migrantenkinder‘ (20.05.2009, 1f)
- Parteiprogramm der FPÖ, Kapitel XVI – Recht auf Bildung (2011, 1-3)
- Parteiprogramm der FPÖ, Bildung, Wissenschaft, Kunst und Kultur [Mai 2012, 1]
- Handbuch der FPÖ, Wissen und Inspiration [Mai 2012, 1-5]

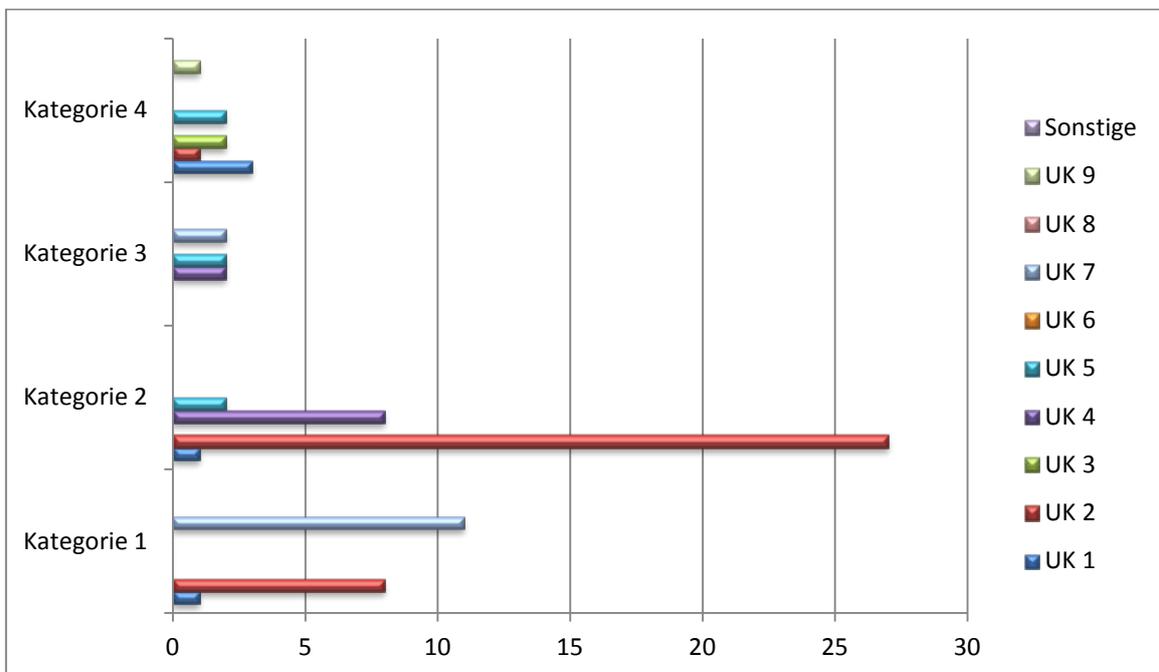


Abbildung 15

Die Untersuchung der Freiheitlichen Texte zeigt ebenfalls deutliche Interessen bzw. Desinteressen der Partei in Bezug auf Bildung und Mehrsprachigkeit.

„Freiheitliche Bildungspolitik bekennt sich ausdrücklich zum Leistungsprinzip und zu Bildungseliten, weil ohne sie die von Österreich erreichte wirtschaftliche und kulturelle Stellung in der Welt nicht gehalten werden kann“ (Parteiprogramm 2011, 3), vereint in einem Satz die 3 dominantesten Kategorien: OK1/UK2 Leistung, Bildungserfolg/Bildungslaufbahn, OK1/UK6 Arbeitsmarkt/Wirtschaft sowie OK2/UK2 Kultur- und Spracherhalt sowie Vermittlung und Förderung von Deutsch mit einem immensen Vorsprung und 27 Nennungen zur Anzahl der anderen Kriterien. Ebenso bedeutsam mit 8 Erwähnungen ist die Muttersprache als loyalitäts- und identitätsstiftende Säule (OK2/UK5).

Obwohl Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für jede soziale Schicht (OK4/UK1) und Identitätsbildung (OK2/UK7) mit 2 Mal Erwähnung finden, wird schulische Selektion (OK3/UK8) durch die Einführung getrennter Sprachförderklassen für Migrantenkinder gefordert (Entschließungsantrag 2009, 1).

Nicht in den Texten thematisiert werden u.a. die Förderung von Mehrsprachenerwerb (OK2/UK3), gesellschaftliche/sprachliche Akzeptanz im Sinne der Integration (OK3/UK2), Abwertung/Diskriminierung (OK4/UK5), Machtasymmetrien oder Instrumentalisierung (OK4/UK7/UK8).

5.5.3 UE 7 Österreichische Volkspartei (ÖVP):

- ÖABB Bildungskonzept: Problemgebiet urbaner Bereich – die integrative Sprachschule, Migration – Herausforderung und Chance ([2012], 51-61)
- Regierungsprogramm 2008-2013: Bildung ([2012], 202-206)

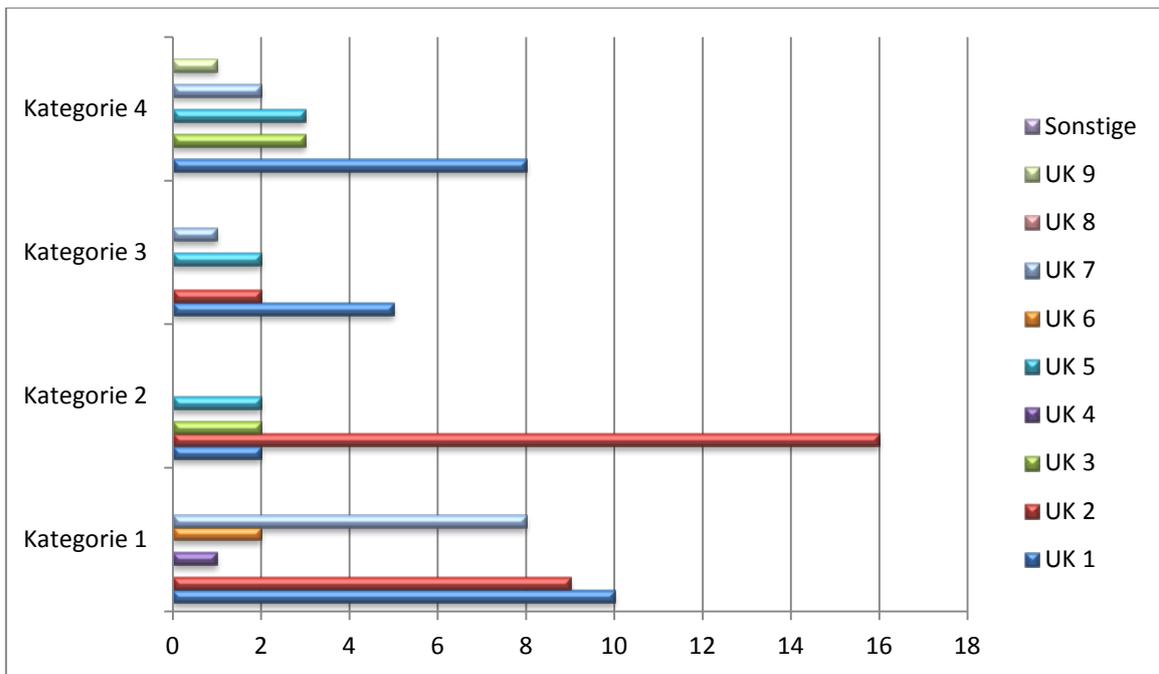


Abbildung 16

Auch die Texteinheiten der ÖVP zeigen – ähnlich den FPÖ-Texten – deutliche und häufige Thematisierung der OK2/UK2 bzgl. Kultur- und Spracherhalt sowie Vermittlung und Förderung der Zielsprache Deutsch mit 16 Erwähnungen mit Betonung auf verpflichtende Deutschkursen und damit verbundenen Sanktionen bei Nichterfüllung. Ebenso wird auf die Wichtigkeit von Leistung, respektive auf den schlechten Bildungserfolg von Migrantenkindern (OK1/UK2) aufmerksam gemacht. Aber im Gegensatz zu den FPÖ-Texten, hat in den vorliegenden Texten die Chancengleichheit dieser Kinder (OK4/UK1) eine über doppelt so hohe Relevanz.

Diesem Verständnis nach korreliert Integration mit Bildung und der Beherrschung der deutschen Sprache (OK3/UK1) aber auch mit der „Teilhabe am politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben“ (Regierungsprogramm 2008-2013, 103). Wie auch in den beiden vorangegangenen Untersuchungseinheiten werden Ausbildungsfaktoren als maßgeblich für die Wirtschaft in Zusammenhang gesehen (OK1/UK7).

Deutlicher wird auf OK1/UK1 auf das einerseits als Risiko zu beachtende Faktum des Migrationshintergrundes eingegangen, aber auch auf damit verbundene Ressourcen oder Begabungen.

Nur wenige Nennungen von 1-2 Mal finden Themen wie Sprach- und Bildungshintergrund der Familie (OK1/UK4), Einfluss auf soziale und emotionale Kompetenz durch das Fördern der Herkunftssprache (OK1/UK6), die Thematisierung einer Koppelung von L1 und L2 (OK2/UK3) und die damit verbundene Identitätsbildung und –erhalt (OK2/UK5). Keine Erwähnungen finden z.B. die Kriterien Abwertung/Diskriminierung (OK4/UK5), Machtasymmetrien (OK4/UK7) oder der Anpassung/Assimilation (OK3/UK3).

5.5.4 UE 8 Sozialdemokratische Partei Österreich (SPÖ):

- Das Grundsatzprogramm ([2012], 21-24)
- SPÖ Regierungsprogramm ([2012], 191-197)

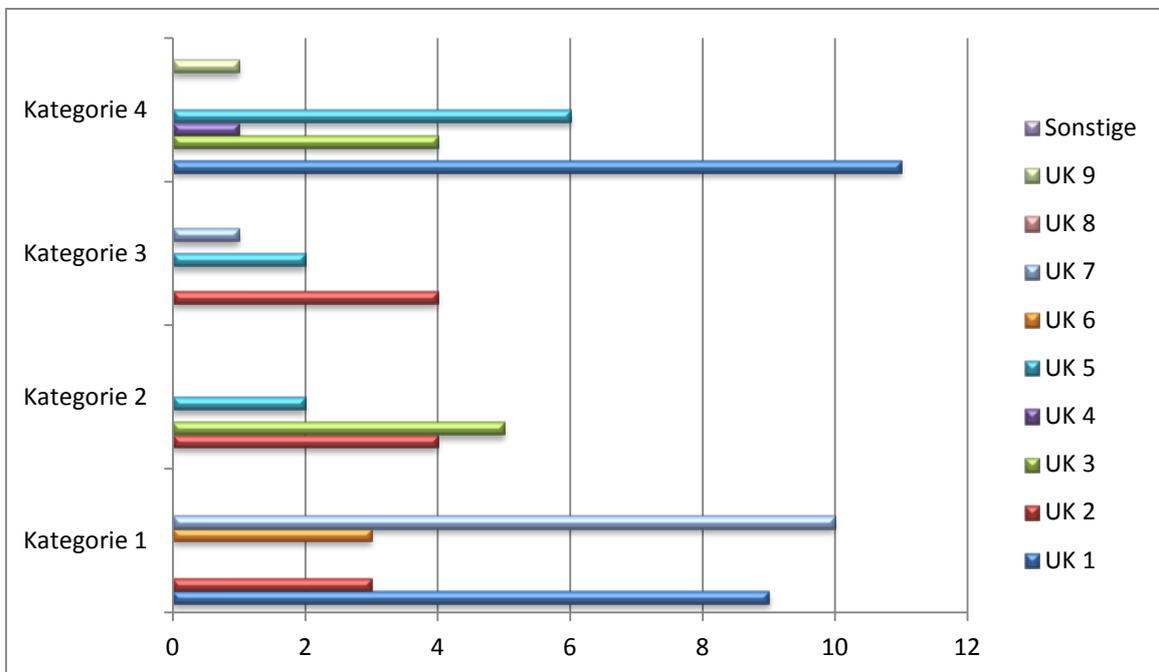


Abbildung 17

Die Codierung und Auszählung der Untersuchungseinheit der SPÖ ergibt eine Verteilung zwischen 0 und 11 Mal. Die größte Betonung erfährt der Aspekt der Chancengleichheit ungeachtet des sozialen Hintergrunds im Bildungssystem um einen förderlichen und erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen (OK4/UK1), wobei der Fokus auf Ressourcen und Begabungen der Kinder (OK1/UK1) liegt. Gleich danach mit 10 Nennungen gilt das Interesse an Bildungserfolg dem wirtschaftlichen Nutzen mit den Schlagworten „Lebensstandard“, „Berufsvorbereitung“ oder „wirtschaftliche Anforderungen“ (Das Grundsatzprogramm [2012], 21ff) (OK1/UK6).

Im mittleren Nennungsbereich zwischen 4 und 6, werden einerseits der Kultur- und Spracherhalt der deutschen Sprache (OK2/UK2) aber auch die Koppelung und Förderung der Herkunfts- sowie der Zielsprache (OK2/UK3) thematisiert. Immer wieder betont wird ebenso ein angestrebtes gesellschaftliches Miteinander (OK4/UK3) durch Solidarität, Einbindung in politische Partizipation (OK4/UK6) und dem Prinzip des gemeinsamen Lernens, weg vom Selektionsgedanken (OK3/UK8).

Nicht ganz außen vor gelassen mit 1-2 Angaben werden Aspekte von Identitätsbildung und -erhalt, sozio-ökonomischer Hintergrund oder die Anerkennung gesellschaftlicher bzw. sprachlicher Pluralität.

Keine Angaben finden sich u.a. zu Auswirkungen des Sprach- und Bildungshintergrundes der Familie, zur Bildungssprache, einem expliziten Kultur- und Spracherhalt der Herkunftssprache oder Perspektiven zum gesellschaftlich-politischen Kontext wie Machtverteilung, Instrumentalisierung und Konflikte.

5.5.5 Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf Kriterien mit denen in den untersuchten politischen Texten bezüglich mehrsprachiger Bildung operiert wird

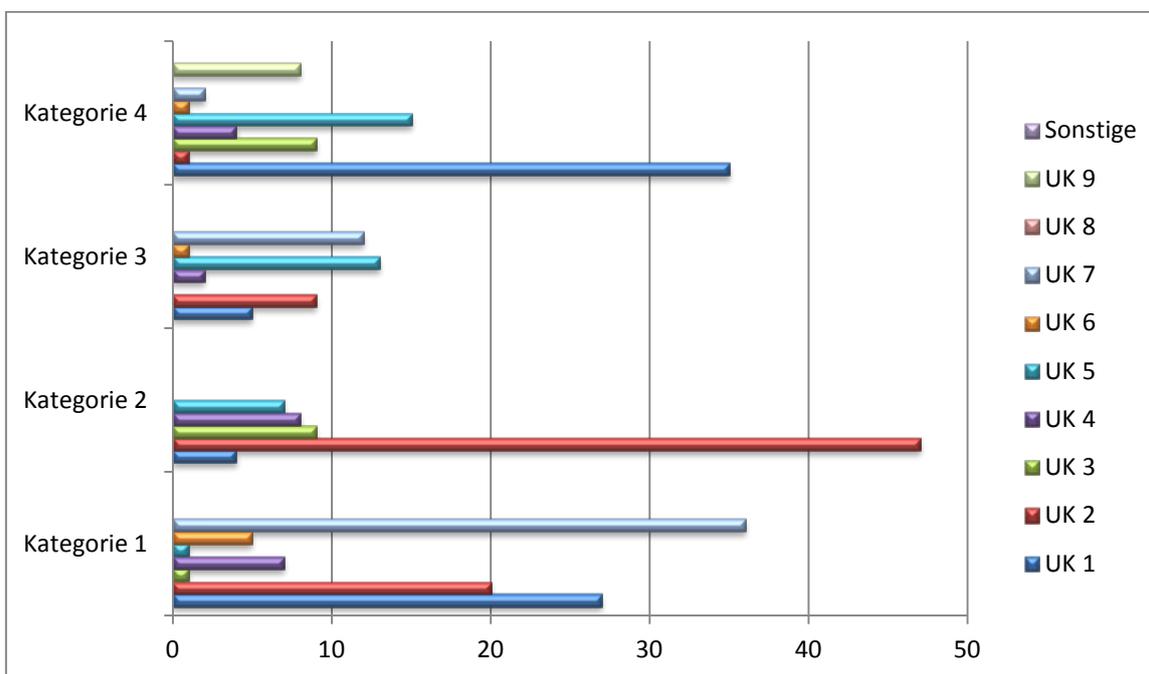


Abbildung 18

Eine Subsummierung der politischen Kriterien zeigt auf den ersten Blick einen Spitzenreiter als deutliches gemeinsames Ziel. Bei näherer Betrachtung jedoch ist diese hohe Nennung des Kultur- und Spracherhalts sowie Förderung der deutschen Sprache (OK2/UK2) in erster Linie Interesse der FPÖ sowie auch in etwas abgeschwächter Form der ÖVP. Der SPÖ-Text zeigt dabei eine geringere Erwähnungsanzahl mit 4. Die Grünen schenken diesem Kriterium im Zuge der vorliegenden Untersuchung überhaupt keine Aufmerksamkeit. Bei diesem Kriterium klaffen die Interessen zwischen den Grünen und den anderen drei Parteien am deutlichsten auseinander.

Tatsächlich gemeinsames Interesse haben alle vier Parteien an der sozio-ökonomischen Chancengleichheit der Gesellschaft und bei der Bildung (OK4/UK1) – am geringsten davon die Untersuchungseinheit der FPÖ mit 3 Mal. Des Weiteren besteht recht ausgeglichenes Interesse an den Vorteilen für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt (OK1/UK6).

Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die ungeteilte Thematisierung von Bildung als Bildungsressource im Allgemeinen und/oder in Verbindung mit Mehrsprachigkeit, die

entweder als Chance aber auch als Risiko bei ausländischen Kindern aufgefasst wird (OK1/UK1).

Von Interesse ist des Weiteren, allen Bürgern – ungeachtet sozio-kultureller Herkunft – eine gesellschaftliche und politische Teilnahme zu ermöglichen, wofür im Hintergrund die Bildung als Basis bedeutend erscheint.

5.6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Interpretation hinsichtlich deckender und differenter Kriterien in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik

Die Frage nach Chancen aber auch Problemen, die die Zweisprachigkeit oftmals bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beinhaltet, wird je nach Interesse und Ziel unterschiedlich beleuchtet. Diese vieldiskutierte Thematik zeichnet sich nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht durch komplexe Zusammenhänge aus, sondern ist auch stark von politischen Faktoren, Organisationen und Entscheidungsträgern abhängig.

Folglich liegt es nicht allein in der Hand der Bildungswissenschaft, Lösungen oder Patentrezepte, für die Risiken und deren Folgen denen Kinder mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind, zu erarbeiten bzw. umzusetzen. Es ist daher notwendig auch danach zu fragen, wie der politische Diskurs hinsichtlich dieses Themas aussieht, um eine Klärung des zugrundeliegenden Verständnisses zu erhalten und gemeinsam diese Kinder bestmöglich zu fördern.

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, welches Verständnis von zweisprachiger Erziehung in der Bildungswissenschaft im Vergleich zur österreichischen Bildungspolitik vorherrscht, ob es hier gemeinsame Interessen gibt und welche Kriterien in beiden Diskursen dabei als maßgeblich betrachtet werden. Im Zuge einer Literaturanalyse wurden im ersten Schritt vier Kategorien ausfindig gemacht, die sich auf einer höheren Allgemeinheitsebene auf beide Positionen beziehen lassen. Als nächstes wurden in beiden Diskursen enthaltene Kriterien herausgearbeitet und anhand der festgelegten Kategorien systematisiert.

Die Darstellung des Erkenntnisgewinns, welches Verständnis von zwei- oder mehrsprachiger Bildung und Erziehung zugrunde liegt, ermöglichte so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Wissenschaft und Politik deutlich zu machen.

Welche wesentlichen Erkenntnisse konnten nun aus der Analyse in Hinblick auf den Diskurs von mehrsprachiger Bildung und Erziehung gewonnen werden?

Eingangs kann gesagt werden, dass die anfängliche Vermutung, trotz unterschiedlicher Zugänge und Ziele von Wissenschaft und Politik zur Mehrsprachigkeit, gemeinsame Kriterien zu finden, bestätigt werden konnte. Dies ist fürs erste als positives Ergebnis zu werten, da sich immerhin in vier gemeinsamen Oberkategorien insgesamt 26 von 28 Kriterien von beiden Seiten überschneiden und – wenn auch unterschiedlich stark - thematisiert werden.

Somit kann fürs Erste das Ergebnis genannt werden, dass

- vier gemeinsame Interessenskategorien seitens Wissenschaft und Politik gebildet werden konnten,
- sich 26 gemeinsame Kriterien von 28 Kriterien decken,
- auf diese Weise expliziter gemacht werden konnte, wo eine gemeinsame Arbeit ansetzen könnte

Dabei wurde im Rahmen der Zielsetzung dieser Diplomarbeit auch gefragt, welche Kriterien Einfluss auf Ansichten und Entscheidungen haben. Es ging also in dieser Untersuchung um Hintergründe, Ziele, Motivationen für die getroffenen oder geplanten Entscheidungen seitens der der Bildungswissenschaft sowie der Bildungspolitik.

Die Ergebnisse der durchgeführten Inhaltsanalyse werden nachfolgend anhand der ersten Abbildung zahlenmäßig dargestellt. Die beiden gegenüberstehenden Grafiken visualisieren die Nennungen zu den unterschiedlich diskutierten Kriterien der bildungswissenschaftlichen sowie der politischen Texte, wodurch die Erkenntnisse geordnet auf einen Blick erfassbar werden.

Abbildung/Tabelle 19:

**Subsummierung der gezählten Nennungen
bildungswissenschaftlicher Kriterien**

**Subsummierung der gezählten Nennungen
bildungspolitischer Kriterien**

OK 1 Sprache als (Bildungs-) Ressource

UK 1 Risiko/Chance, Defizit/Ressource, Begabungen	UK 2 Leistung, Bildungserfolg/ Bildungslaufbahn	UK 3 Einfluss auf Sprachentwicklung und Zielsprache	UK 4 Sprach- und Bildungshintergrund der Familie	UK 5 Kognitiv-akademische Fähigkeit/ Bildungssprache	UK 6 Soziale/affektive/ emotionale Kompetenz	UK 7 Arbeitsmarkt, Wirtschaft							
21	27	28	20	11	1	5	7	21	1	4	5	7	36

OK 2 Spracherhalt und –erwerb

UK 1 Kultur- und Spracherhalt der Herkunftssprache	UK 2 Kultur- und Spracherhalt sowie Vermittlung und Förderung der Zielsprache Deutsch	UK 3 Koppelung Spracherwerb von L1 und L2 und mehr/ Fremdsprachenkenntnisse	UK 4 Muttersprache loyalitäts- und Identitätsstiftend, gibt Sicherheit	UK 5 Identitätsbildung und –erhalt/ stabile Persönlichkeit, Familiensolidarität					
10	4	10	47	17	9	6	8	42	7

OK 3 Integration

UK 1 Integration/ Identifikation durch die deutsche Sprache	UK 2 Gleichheit/ Gesellschaftliche, sprachliche Akzeptanz, Respekt	UK 3 Anpassung/ Assimilation	UK 4 Entwurzelung/ Heimatlosigkeit, Bedrohung/Sanktionen Identitätskonflikt	UK 5 Sozio-ökonomisch- kultureller Hintergrund	UK 6 Sprachliche Integration problematisch, unerwünscht	UK 7 Schulische Selektion, Abgrenzung/ Diskriminierung							
2	5	22	9	4	0	6	2	8	13	6	1	15	12

OK 4 Gesellschaftlich- politischer Kontext

UK 1 Chancen- Gleichheit	UK 2 Gesellschaftliche Stabilität, Klima	UK 3 Einheit/ Miteinander, interkulturelles Verständnis	UK 4 Abwertung/ Diskriminierung Vorurteile	UK 5 Gesellschaftliche und politische Partizipation	UK 6 Macht- asymmetrien	UK 7 Instrumentali- sierung	UK 8 Konflikte/ Rückzug/ Aggression	UK 9 Anerkennung gesellschaftlicher/ sprachlicher Pluralität									
8	35	4	1	7	9	11	4	2	15	9	1	2	2	2	0	20	8

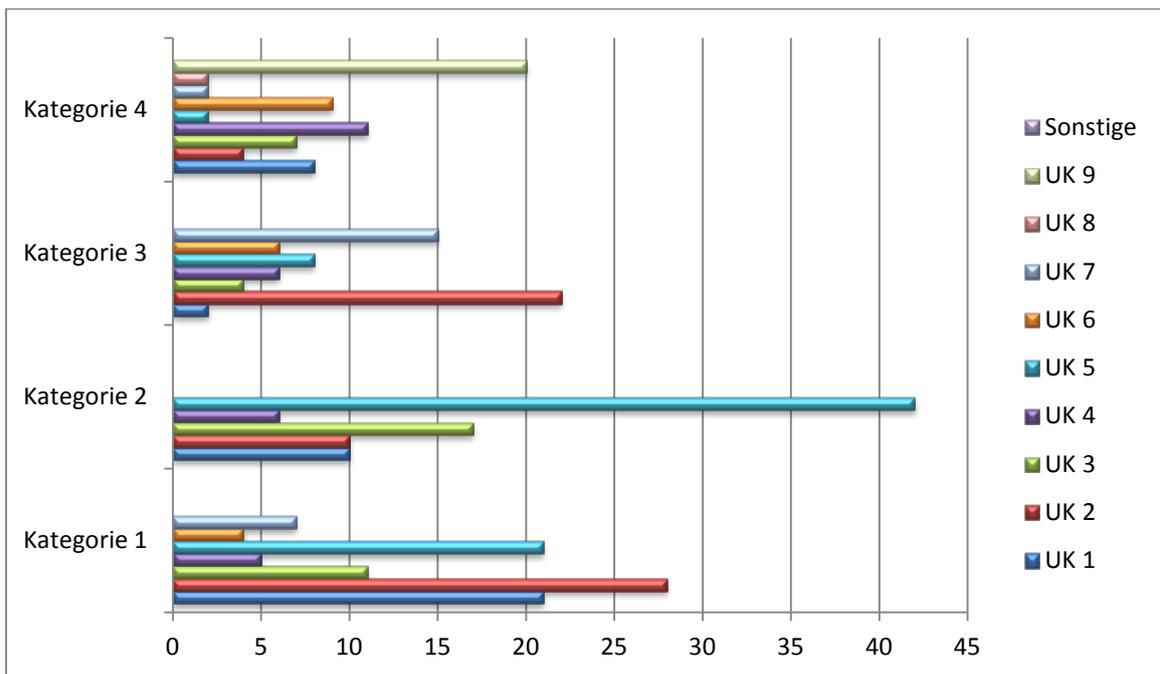


Abbildung 13: Subsummierung der bildungswissenschaftlichen Kriterien

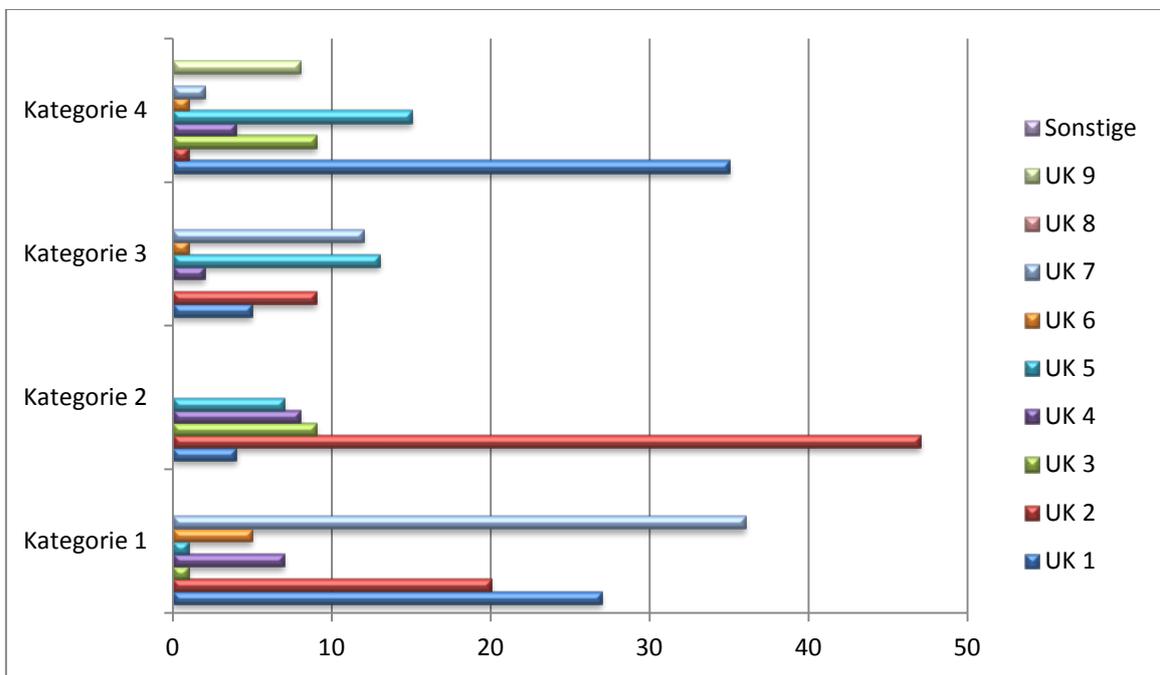


Abbildung 18: Subsummierung der bildungspolitischen Kriterien

OK1 Sprache als (Bildungs-) Ressource - Ergebnisse

Die größten gemeinsamen Interessen von beiden Seiten finden sich in der ersten Kategorie. Die Thematisierung der Probleme und Chancen von Mehrsprachigkeit (UK1/1) haben eine hohe übereinstimmende Nennungsanzahl mit 21 von 27. Das Bewusstsein, dass das Aufwachsen mit zwei oder mehr Sprachen problematische Aspekte mit sich bringt, ist für die Wissenschaft sowie auch für die Politik deutlich. Jedoch werden von beiden Seiten überwiegend die beinhaltenen Ressourcen gesehen.

Die zweite höchste Übereinstimmung hat die Unterkategorie 2, Leistung, Bildungserfolg/Bildungslaufbahn. Hierbei sind 20 von 28 Nennungen gemeinsam.

Allerdings zeigt sich an den restlichen Unterkategorien von OK1, dass die Interessen an diesen beiden Aspekten aus unterschiedlichen Zielen heraus motiviert sind.

Während die Bildungswissenschaft den Vorteil einer geförderten Mehrsprachigkeit stark im positiven Einfluss auf die generelle Sprachentwicklung (UK5) sowie der Zielsprache sieht, dürfte dies mit 1 Übereinstimmung von 11 kein Argument für die Politik darstellen. Ebenso bildet die kognitiv-akademische Fähigkeit oder auch Bildungssprache (UK5) genannt, einen wichtigen Gesichtspunkt, der bedeutend dafür ist, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen besseren Bildungserfolg erzielen können. In den Texten der Politik wird nur ein Mal - im Gegensatz zu 21 Nennungen in der Wissenschaft – darauf eingegangen.

Das Interesse an sprachlichen Ressourcen und besseren Leistungen ist in der Politik nach Angaben der vorliegenden Untersuchung in erster Linie in Bezug auf die Arbeitsmarktsituation sowie der Vorteile für die Wirtschaft zu sehen.

Relativ ausgeglichene Interessen finden sich in der UK4 Sprach- und Bildungshintergrund der Familie und UK6 Soziale/affektive/emotionale Kompetenz mit 5 von 7 bzw. 4 von 5 Übereinstimmungen.

OK2 Spracherhalt und -erwerb – Ergebnisse

In der zweiten Kategorie fallen Ergebnisse mit großen Unterschieden auf. Das Ziel von Erhalt und Förderung der Herkunftssprache bzw. einer Koppelung von L1 und L2 liegen

wohl im Interesse der Politik, jedoch nur fast halb so hoch als in dem der Bildungswissenschaft.

Eine außerordentliche Differenz in der Anzahl der Nennungen offenbart sich beim Kultur- und Spracherhalt der deutschen Sprache sowie der Vermittlung und Förderung der Zielsprache Deutsch (UK2) von Seiten der Parteien. Mit 47 Hinweisen auf dieses angestrebte Ziel dürfte dies ein außerordentliches Anliegen sein. Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass ein großer Teil davon alleine auf die FPÖ zurückzuführen ist.

Ein weiterer großer Abstand zeigt sich in der UK5, wo es darum geht, dass die Förderung der Muttersprache die Identität des Kindes erhält und festigt und daraus eine stabile Persönlichkeit erwachsen kann. Die Bildungswissenschaft befindet diesen Aspekt als äußerst wichtig mit 42 Erwähnungen im Untersuchungstext. Die Bildungspolitik schenkt dieser wissenschaftlichen Tatsache mit nur 7 Mal relativ wenig Beachtung.

OK3 Integration - Ergebnisse

„Ausländer“ und deren Kinder erfolgreich zu integrieren ist zwar ein wesentliches Anliegen der Politik aber offensichtlich nicht leicht zu verwirklichen, da dafür unter anderem soziale Kompetenzen unumgänglich sind, die sich auch in den Kategorien widerspiegeln.

Dabei treten politische Interessen – zumindest im Rahmen dieser Untersuchung – relativ deutlich gegen Selektion und Ausgrenzung von Schulkindern (UK7) im Unterricht ein und sprechen häufiger als die Wissenschaft den Einfluss von sozio-ökonomisch-kulturellem Hintergrund (UK5) an. Die Bildungswissenschaft hat hierbei trotzdem die Nase vorn, wenn es um die gesellschaftliche und sprachliche Gleichheit und Akzeptanz (UK2) geht.

Nichts desto trotz orientiert sich die politische Vorstellung von Integration stark am Beherrschen der deutschen Sprache, was sich auch mit der UK6 deckt, in der die Wissenschaft kritisiert, dass sprachliche Integration oftmals problematisiert wird oder sogar unerwünscht ist.

Keine politischen Erwähnungen finden sich in der UK3, in der die Bildungswissenschaft Anpassung und Assimilation erwähnt, denen Migranten nicht selten ausgesetzt sind.

OK 4 – Gesellschaftlich-politischer Kontext

Überraschend positiv offenbart sich die politische Einstellung gegenüber Chancengleichheit. Mit 35 Mal schneiden die Parteien diese Thematik um 27 Mal häufiger als die Bildungswissenschaft an. Positiv zu werten wäre auch das Bemühen um Einheit durch gegenseitiges interkulturelles Verständnis (UK3) sowie gesellschaftliche und sprachliche Anerkennung von Pluralität.

Große unterschiedliche Ergebnisse gibt es hinsichtlich Machtasymmetrien (UK6), die aus wissenschaftlicher Sicht von der Politik zum eigenen Vorteil instrumentalisiert werden, z.B. für die politische Partizipation (UK5).

Interpretation und Diskussion hinsichtlich möglicher Bedeutung der vorliegenden Ergebnissen von Bildungswissenschaft und Bildungspolitik

Bei Betrachtung der gegenübergestellten Ergebnisse hinsichtlich deckender Kriterien, zeigen sich deutlich mindestens zwei hohe Übereinstimmungen. Beide untersuchten Diskurse sind stark an *Ressourcen bzw. Begabungen* orientiert, sowie an *Bildungserfolg und Leistung*. Die Fakten der vielen leistungsschwachen Migrantenkinder haben somit für beide Seiten eine hohe Relevanz.

Die deutlich von der (Sprach)Wissenschaft belegten positiven Effekte einer muttersprachlichen bzw. zweisprachigen Alphabetisierung betreffen nicht nur eine *verbesserte Sprachentwicklung*, sondern auch die *kognitive Leistung, das Selbstbild und die eigene Identitätsentwicklung* (Bäck/Haberleitner 2011, 3ff). Letzteres scheint für die oben genannten politischen Interessen nicht von Belang. Bedenkt man jedoch das Ergebnis von Christensen und Stanat (2006) eines deutlichen Zusammenhangs zwischen *Selbstbild und Leistung*, sollte auch das Kriterium ‚*Identitätsentwicklung*‘ seitens der Politik mehr Aufmerksamkeit erfahren.

Auch wenn die vorliegende Untersuchung immerhin eine politische Nennung von 9 mal hinsichtlich eines gekoppelten L1 und L2 Spracherwerbs ergeben hat, stellt sich die Frage, warum die oben erwähnten wissenschaftlichen Erkenntnisse bei Entscheidungen in Hinblick auf die praktische Umsetzung einer geförderten Zweisprachigkeit, im Schulsystem keine große Rolle spielen, obwohl sie das angestrebte Ziel – die Nutzung der Ressourcen sowie gesteigerte Leistung – näher bringen würden.

Oder anders gefragt: Inwieweit ist die Politik an selbstsicheren und starken Persönlichkeiten aus der Migration interessiert?

Das Augenmerk auf potentielle Bildungsressourcen und eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in Folge besserer Schulleistungen zu richten, begünstigt weiters die *österreichische Wirtschaft und den Arbeitsmarkt*. Das stellt zwar weniger für die Bildungswissenschaft, jedoch für die Bildungspolitik ein überaus wichtiges Kriterium bei der Untersuchung mit 36 Nennungen dar und kommt letztendlich allen Staatsbürgern zugute.

Eine weitere, überaus hohe Übereinstimmung bei der Zählung ergab das Interesse in Hinblick auf *Selektion/Abgrenzung und Diskriminierung*. Drei von vier Parteien äußern sich für eine inklusive Pädagogik und gegen die Trennung von Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Kindern in den Klassen. Eine schrittweise Umsetzung zeigt sich durch die Einführung einer Gesamtschule, die zurzeit im Gange ist. Dieser Aspekt deckt sich auch, im Sinne der Konstruktivität, mit dem grundsätzlichen Bestreben beider Diskurse, besonders aber seitens der Politik mit 35 Nennungen, Chancengleichheit für alle Menschen zu ermöglichen und zu fördern.

Allerdings erschwert oftmals der *sozio-ökonomisch-kulturelle Hintergrund* vieler Migrantenfamilien diesen chancengleichen Zugang in dem noch vorherrschenden Bildungssystem. Diesen Aspekt des sozio-ökonomisch-kulturellen Hintergrunds thematisiert auch der politische Diskurs mit einer relativen Übereinstimmung, wobei die Politik mit 13 Nennungen höher liegt als die Wissenschaft mit 8 Nennungen. Eine Auseinandersetzung damit ist zu Recht von großer Bedeutung, da die genannten schulischen Leistungsdifferenzen zwischen einheimischen SchülerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter anderem auf diesen Faktor zurückgeführt werden (OECD 2009, 7).

Die politische Thematisierung zeigt jedoch, dass für die schwachen Schulleistungen hauptsächlich mangelnde Deutschkenntnisse verantwortlich gemacht werden und ein verpflichtender, mit Sanktionen behafteter *Deutschunterricht* dieses Manko ausgleichen soll. Natürlich ist das Erlernen der Zielsprache des Landes in dem gelebt wird erstrebenswert und auch notwendig. Jedoch lässt sich schwer das Respektieren des sozialen und kulturellen Hintergrunds mit sanktionsbeladenen Anpassungsforderungen vereinbaren.

Einerseits soll eine gewisse *Einheit in der Gesellschaft* durch eine geeinte Sprache hergestellt werden, gleichzeitig drohen solche Maßnahmen Unzufriedenheit bzw. eine *Bedrohung der Identität* auszulösen. Betroffene Migranten werden so in eine untergeordnete Rolle gedrängt. Auch wenn der politische Diskurs sich im Zuge dieser Untersuchung nicht dazu geäußert hat, besteht die Vermutung seitens der Wissenschaft (OK4/UK6), dass Maßnahmen dieser Art auch zur *Machtdemonstration dienen*.

Unter diesem Gesichtspunkt mögen die signifikantesten Kriterien der Politik - Bildung, Leistung, Wirtschaft und politische Partizipation - in einem anderen Licht erscheinen. Bildung und Leistung unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte bis zu einem gewissen Niveau zu fördern, kann möglicherweise den Hintergrund haben, definierte Gesellschaftsstrukturen zwar für eine gesellschaftliche und politische Partizipation zu mobilisieren, jedoch nicht in eine höhere soziale Schicht aufsteigen zu lassen.

Auch wenn anhand der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde, dass „Politik und Pädagogik zwei unterschiedliche Sphären sind [...] gilt es, die politische Dimension mit zu berücksichtigen, aber andererseits darüber auch nicht die konkrete Hilfe hier und jetzt“ (Gombos 2007, 110f).

Beide Diskurse können voneinander profitieren und sind in der Praxis aufeinander angewiesen, um alle Kinder – aber insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund – bestmöglich zu fördern.

6 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit kann als begrenzter Beitrag zum Mehrsprachigkeitsdiskurs in Hinblick auf einen Vergleich von bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kriterien begriffen werden. Nachdem das Verständnis von Chancen und Problemen von mehrsprachiger Bildung bei beiden Diskursen auf unterschiedlichen Zugängen beruht, bot die Analyse Einblicke in das jeweilige Verständnis und deren Hintergründe.

Generell kann gesagt werden, dass das Thema Migration und mehrsprachige Bildung mit ihren komplexen Zusammenhängen sowohl von der Bildungswissenschaft als auch von der Politik große Aufmerksamkeit erhält. Dementsprechend war es von erheblicher Relevanz, inwieweit hier gemeinsame Interessen bestehen. Immerhin konnten 26 gemeinsame Interessenskriterien – wenn auch mit sehr unterschiedlich gezählter Häufigkeit – verifiziert werden.

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit ist jene, dass die drei größten gemeinsamen Kriterien vom Aspekt der Ressourcengenerierung, über den Leistungsaspekt zur Vereinheitlichung anstatt zur Selektion reichen. Im mittleren Zählungsbereich der übereinstimmenden Kriterien, sind die Koppelung von L1 und L2, die Berücksichtigung des sozio-ökonomisch-kulturellen Hintergrundes, sowie der Gedanke der Chancengleichheit von Bedeutung.

Eine Schwierigkeit die sich für mich im Laufe dieser Untersuchung ergeben hat, war unter anderem eine klare Trennung der Kriterien bzw. Zuordnung der Kategorien, da viele Aspekte eng nebeneinander liegen bzw. voneinander abhängig sind.

Desweiteren ergaben sich bei der Textauswahl – insbesondere für den bildungswissenschaftlichen Teil – Unsicherheiten in Bezug auf die Validität. Es ist unzweifelhaft zu berücksichtigen, dass die bildungswissenschaftlichen Untersuchungseinheiten jeweils einen Schwerpunkt beinhalten, was sich dementsprechend auf die Ergebnisse auswirkt. Ebenso ist zu beachten, dass Zählungsergebnisse bei manchen Kriterien überproportional stark bei der einen oder anderen Partei überwiegen. Daher gelten die daraus gezogenen Schlüsse nur für die vorliegende Untersuchung und stellen keine allgemein gültiges Ergebnis dar. Um sich einer allgemeinen Gültigkeit annähern zu

können, wäre eine wesentlich größere Menge an wissenschaftlichen sowie politischen Texteinheiten notwendig.

Trotz des Ergebnisses von unterschiedlichen Zugängen von Wissenschaft und Politik sowie nicht allzu großen zahlenmäßigen Überschneidungen, könnte diese Arbeit ermutigen, weiterhin eine gemeinsame konstruktive Arbeit anzustreben, indem Mehrsprachigkeit und Ethnizität genutzt werden. Denn letztendlich ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit für die jungen Menschen, aber auch für die Gesellschaft in der sie leben, höchst relevant.

7. Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2006): Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/CAG-SoziokulturelleUndSprachlichePluralitaet.pdf⁸

Allemann-Ghionda, C. (2008): Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf, In: Bildungserfolg, Migration und Mehrsprachigkeit, Perspektiven für Forschung und Entwicklung, Saskia Pfeiffer (Hrsg.), Verlag Frank & Timme

Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt

Auernheimer, G. (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 27, 1, S. 15 - 22

Auernheimer, G. [2012]: Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional, <http://www.hf.uni-koeln.de/31370>

Bauböck, R., Perchinig B. (2010): Migrations- und Integrationspolitik in Österreich. Österreich, ein Einwanderungsland, okay-line für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg, <http://www.okay-line.at/deutsch/wissen/migrationsgeschichte-oesterreichs/>

Bäck, G., Haberleitner C. (2011): Mehrsprachigkeit im Kindergarten, In: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1-2/2011, <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/baeck-haberleitner.pdf>

BIFIE [2012]: (Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens), <https://www.bifie.at/buch/1191/2/1>

Biffl G., Skrivanek I. (2011): Schule-Migration-Gender. Endbericht. Donau-Universität Krems, Department Migration und Globalisierung, bmuk, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf

Breit, S. [2012], Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, BIFIE (Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung), <https://www.bifie.at/buch/815/5/1>

Breit, S. [2012]: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, BIFIE (Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung), <https://www.bifie.at/buch/815/5/2>

⁸ Sämtliche Downloads wurden im April 2012 auf Aktualität überprüft

Breit, S., Wanka R. [2012]: Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Porträt ihrer Kompetenzen im Lichte ihrer familiären und schulischen Sozialisation, BIFIE (Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung), <https://www.bifie.at/buch/1191/2/1>

Bmukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008d): Länderbericht – Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte, Wien

Bmukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2010): Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände Deutsch, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>

Bommes, M. (2006a): Integration durch Sprache als politisches Konzept, In: Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz, Interdisziplinäre Studien zu Recht und Staat, Nomos Verlagsgesellschaft

Brizic, K. (2008): Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, 1

Busch, B. (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Christensen G., Stanat, P. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, Working Papers on Bilingualism 19, S. 121-129

Cummins, J., Swain, M. (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention, Harvard Educational Review, 1, Cambridge

Cummins, J. (2003): Bilingual childrens's mother tongue. Why is it important for education? <http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf>

De Cillia, R. (2003): Spracherwerb in der Migration, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/2003, Bmbwk, <http://www.zibs.at/startpaket/spracherwerb.pdf>

Das Grüne Bildungsprogramm (2009):

http://www.gruene.at/uploads/media/Gruenes_Bildungsprogramm_2009_02.pdf

De Cillia R., Krumm H.J., Dorner (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich, OECD/CERI

Regionalseminare für die deutschsprachigen Länder, Graz, 9.-11.11.2009, BMUKK

<http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>

De Cillia, R. (2010): VO Sprachenpolitik SS10, Mitschrift,

<http://www.univie.ac.at/ling->

[plattform/liwi/index.php?title=Mitschrift:VO_Sprachenpolitik_SS10](http://www.univie.ac.at/ling-plattform/liwi/index.php?title=Mitschrift:VO_Sprachenpolitik_SS10)

De Cillia, R., (2011): Spracherwerb in der Migration, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3/2011, bmuk,

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf

Die Grünen (2001): Grundsatzprogramm der Grünen, Beschlossen beim 20.

Bundeskongress der Grünen am 7. und 8. Juli 2001 in Linz,

www.gruene.at/uploads/media/Gruenes_Grundsatzprogramm2001_01.pdf

Das Grüne Bildungsprogramm (2009):

www.gruene.at/uploads/media/Das_Gruene_Bildungsprogramm_2009_01.pdf

Die Grünen (2011): Entschließungsantrag der Abgeordneten Korun, Walser, etc. betreffend Lehramt Türkisch und Ausbildung der erforderlichen Lehrerinnen

http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2011/PK0547/

Der Standard (2009): Immer mehr Schüler mit Migrationshintergrund, Schüler-Statistik,

30.03.2009, <http://derstandard.at/1237228677085/Schueler-Statistik-Immer-mehr-Schueler-mit-Migrationshintergrund>

Europäische Kommission [2012]: Europäische Sprachpolitik und bilingualer Unterricht, Eine Auswahl EU-finanzierter Projekte,

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/clilbroch_de.pdf

Fabbro, F. (1999): The Neurolinguistics of Bilingualism, East Sussex, UK: Psychology Press Ltd, Publishers

FPÖ (2010): Entschließungsantrag des Abgeordneten Dr. Walter Rosenkranz, Carmen Gartelgruber betreffend ‚Deutschkurse an Familienbeihilfe und Kindergeld koppeln‘

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/A/A_01017/index.shtml

FPÖ (Freiheitliche Partei Österreich) (2009): Entschließungsantrag des Abgeordneten Dr. Walter Rosenkranz betreffend ‚Einführung von getrennten Klassen für Migrantenkinder‘
http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2009/PK0484/

FPÖ (Freiheitliche Partei Österreich) [2012]: Parteiprogramm,
<http://www.fpoe.at/dafuer-stehen-wir/partei-programm/>

FPÖ (Freiheitliche Partei Österreich) Handbuch freiheitlicher Politik [2012]: Ein Leitfaden für Führungsfunktionäre und Mandatsträger der Freiheitlichen Partei Österreichs, <http://www.fpoe.at/dafuer-stehen-wir/handbuch-f-politik/>

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz

Fürstenau, S., Gomolla, M. (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, 13-24, Lehrbuch, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden
Garnitschnig, I. (2011): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10, In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2011, <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=271>

Gogolin, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? Workshop ‚Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachenbezogene Angebote‘, Bonn,
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/1_Gogolin.pdf

Gogolin, I. (2003): Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Mimeo, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gogolin_2002_F_higkeitsstufen_Mimeo.pdf

Gogolin I., Krüger-Potratz M.(2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Band 9, In: Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

Gogolin, I. (2006): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf

Gogolin, I. (2009): Schule macht sprachlos. Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und andere Schul-Aufgaben, Referat, Cultural Broadcasting Archive, <http://cba.fro.at/14974>,

- Gogolin, I., Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Ursula Neumann (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Gombos, G. (2007): Der Diskurs der Interkulturellen Pädagogik, In: Mit Babylon leben lernen, Aspekte einer Interkulturellen Mehrsprachigkeit, Verlag Drava, Klagenfurt/Celovec
- Gombos, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. Erziehung und Unterricht 1-2, 10-20
- Gombos, G., Gronold, D. (2008): 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit, In: ÖDaF-Mitteilungen, 2, S. 60 – 61, Verlag Hueber, Ismaning
- Grünbuch (2008): Migration & Mobilität. Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme, Kommission der EU, (EDUC 181 SOC 417 MIGR 55), http://ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf
- Grüne Leitlinien zur Integrationspolitik (2003): http://www.gruene.at/uploads/media/integrationsleitlinien_17.pdf
- Grießhaber, W. (2005): Zu Cummins (1980): BICS vs. CALP, <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg.html>
- Grimm, J. (2005 SS): Medien-Inhaltsanalyse als empirisches Verfahren, Vorlesung, Einführung in die Kommunikationsforschung, Inhaltsanalyse, http://www.univie.ac.at/ipkw-lammgasse-grimm/src/LV_JG_WISE_07_08/Step4_Praes02_IA.pdf
- Helm B., Teutsch R., (2008): Interkulturelle Begegnung in der Schule, In: Globales Lernen im Unterricht, Mai 2008, BAOBAB Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Weltbilder-Medienstelle, 1090 Wien
- Herzog-Punzenberger, B., Unterwurzacher, A. (2009): B2: Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, <https://www.bifie.at/buch/1024/b/2>
- Holler-Zittlau, I. (2010): Kann eine Sprachstandserfassung in Kindertageseinrichtungen einen Beitrag zur frühen Bildung leisten? In: mitSPRACHE, 2/10, 28-47
- Hornberger, N. (2002): Multilingual Language Policies and The Continuum of Bilinguality: An Ecological Approach. Language Policy 1: 27–51

Hummer, D. (2012): Frühe Sprachförderung als Schlüssel zu erfolgreicher Integration – 15a-Vereinbarung über die sprachliche Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen verlängert,

http://www.doris-hummer.at/media/presse/PK_Sprache_LH_Kurz_Hummer.pdf

Hundstorfer R. (2010): Die Rot-Weiß-Rot-Karte – das neue Zuwanderungssystem, In: bmask (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz),

http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/5/8/5/CH0023/CMS1291898785798/101209_rotweissrotcard_layoutiert.pdf

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2010,

Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, Gesetze und Verordnungen,

http://www.sfz-wien.at/download/ges_grund_2010.pdf

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2011, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Statistische Übersicht 2002/03 bis 2009/10,

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_11.pdf

Integrationsvereinbarung neu (2011): Infos zur Integrationsvereinbarung 2011, In: Netzwerk Sprachenrechte,

http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20110601112134_Infos_Integrationsvereinbarung2011_1.pdf

Integrationsbericht (2011): Vorschläge des Expertenrates für Integration,

www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Vorschläge_Langfassung.pdf

Kanacher, B. (2010): Kompetenzen von Zuwanderern nutzen statt ausgrenzen,

<http://britta-kanacher.suite101.de/kompetenzen-von-zuwanderern-nutzen-statt-ausgrenzen-a80763>

Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule, 102., 4, S. 315 - 326

Knoll, M. (2003): Interkulturelle Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, In:

Lehren und Lernen, 12, 29. Jg. <http://www.schule->

[bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/lernen.html](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/lernen.html)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006, Brüssel, <http://www.kompetenzzentrum->

[sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/CumminsBedeutung.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/CumminsBedeutung.pdf),

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf

Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen, UTB für Wissenschaft, E. Reinhard GmbH und Co KG, Verlag München

Krumm, H. J. (2003): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht, In: Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache, 5, 30, S. 413 - 427

Krumm, H. J. (2005): (Vor-)Schulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Erziehung & Unterricht, 155, 9-10, 867-873

Krumm, H. J. (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt und besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Bildungsreform Band 11, Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn, S. 193 - 216

Krumm, H. J. (2008): „Bunt ist besser als nur Deutsch“ Mehrsprachigkeit und europäische Identität, In: ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung, Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 – ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), 1020 Wien, http://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf

Krumm, H. J. (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich, In: ÖDaF-Mitteilungen, 2, S. 7 - 15

Krumm, H.J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten, In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Gogolin/Neumann (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Krumm, H. J. (2010): Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch, Band 1, Verlag: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/New York

Krüger-Potratz, M. (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte, In: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, S. 51-68, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden

LEPP (Language education policy profile) (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum), http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf

- Mayring, Ph. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Studienverlag Weinheim
- McLaughlin B., (1984): Second-language acquisition in childhood. Second Edition. Vol. 1: Preschool children . Hillsdale, N.J.: Erlbaum (zit. nach Oksaar 2003, 15).
- Merten, K. (1995): Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Verlag Opladen
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1979): Band 25, 434
- Migration & Integration (2011): Zahlen, Daten, Indikatoren, Integrationsbericht des Bundesministeriums für Inneres,
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/STS/Web_Jahrbuch_72dpi.pdf
- OECD (Organisation of Economic and Cultural Development) (2009): Länderprüfungen Migration und Bildung: Österreich 2009, bmukk,
<http://www.oecd.org/dataoecd/2/51/44584913.pdf>
- OECD (Organisation of Economic and Cultural Development) (2011): PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Band II,
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810085e.pdf>
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Verlag Kohlhammer, Stuttgart
- Oksaar, E. (1987): Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Verlag Narr, Tübingen
- ÖABB Bildungskonzept [2012]: Problemgebiet urbaner Bereich – die integrative Sprachschule, Migration – Herausforderung und Chance,
<http://www.oeaab.com/d64>
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) (2011):
<http://www.oedaf.at/content/site/oedaf/thesenzurqualitaetsentwic/index.html>
- Österreichischer Integrationsfond [2012]:
<http://www.integrationsfonds.at/nap/integrationsplattform/>

ÖSZ (Österreichisches Sprachenzentrum) (2007):
http://www.oesz.at/sub_main.php?lnk=Publikationen

ÖVP (Österreichische Volkspartei), Regierungsprogramm 2008-2013, [2012],
(www.oevp.at/Common/Downloads/Regierungsprogramm2008-2013.pdf).

ÖVP (Österreichische Volkspartei) [2012]: Staatssekretariat für Integration: Leitbild,
Integration durch Leistung, www.integration.at/wir_ueber_uns/leitbild/

Peltzer-Karpf, A. (2006): A kuci sprecham Deutsch, Sprachstandserhebung in
multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration,
bmukk, Wien

PISA 2006: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Erste Ergebnisse,
Hrsg. Schreiner Claudia, bmuk, Leykam Graz 2007,
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15730/pisa2006_ersteerg.pdf

Plutzer, V. (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an
die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration, In: Langthaler, H. (Hrsg.),
Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde, Studien Verlag Innsbruck,
Wien und Bozen

Putzer, O. (2006): Staat-Nation-Sprache, In: Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen,
Bedürfnisse, Gute Praxis. Tagungsband. Abel, Stuflesser, Putz (Hrsg.), 24.–26.08.2006,
Bozen: Eurac, S. 49-62

Rat der Europäischen Union [2012],
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf

Rosenkranz, W. (2009): Bildungschancen österreichischer Kinder sind zu wahren,
OTS-Originaltext Presseaussendung am 31.03.2009, WWW.OTS.AT

Rosenkranz, W. (2010): Deutsch als Schulsprache fördert den wichtigen Spracherwerb,
FPÖ OTS-Originaltext Presseaussendung am 14.06.2010,
www.ots.at/pressemappe/4468/aom

Rosenkranz, W. (2010): Türkisch als Maturasprache nur an türkischen Schulen in der
Türkei!, OTS-Originaltext Presseaussendung am 10.11.2010,
www.ots.at/pressemappe/4468/aom

Schilcher, B. (2012): ORF Steiermark, vom 16.03.2012,
<http://steiermark.orf.at/news/stories/2524692/>

Settelmeyer, A. (2010): Migrationshintergrund – Was ist das?

<http://www.denk-doch-mal.de/node/404>

Siebert-Ott, G. (2001b): Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung. Reihe Curriculumentwicklung NRW, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen

Skutnabb-Kangas, T. (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern, In: Deutsch lernen, 17, Heft 1, 1992, S. 38-67

Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration

SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) (2004): Das Bildungsprogramm, beschlossen am 38. Ordentlichen Bundesparteitag, 29. und 30. November 2004, Bildungsprogramm SPÖ, www.spoe.at/bilder/d251/bildung_web.pdf

SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) [2012]: Sozial. Entschlossen. Zuverlässig. , Parteiprogramm, www.spoe.at/page.php?P=104131

SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) [2012]:Das Grundsatzprogramm, http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf

SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) Regierungsprogramm 2008 – 2013 [2012]: <http://www.spoe.at/bilder/d268/Regierungsprogramm.pdf>

Staatssekretariat für Integration, Staatssekretär Kurz: Sprachförderung bleibt [2012], www.integration.at/news/staatssekretaer_kurz_sprachfoerderung_bleibt

Staatssekretariat für Integration, Pflichtschulabschlüsse: Staatssekretär Kurz begrüßt den Plan von Bildungsministerin Schmied [2012], www.integration.at/news/pflichtschulabschluesse_staatssekretaer_kurz_begruesst_den_plan_von_bildungsministerin_schmied/

Stangl, W. (2009):

<http://paedagogik-news.stangl.eu/233/mehrsprachigkeit-chance-oder-risiko>

Stangl, W. [2012]: Inhaltsanalyse, content analysis,

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Inhaltsanalyse.shtml>

Statistik Austria (2008), http://www.statistik.at/web_de/presse/032181

Statistik Austria (2011): Schulbesuch,

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Treibel, A. (2008): Migration. In: Baur, Nina/ Hermann Korte/ Martina Löw/ Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.295-317.

UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing, New York and Geneva,

<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.41/2006/zip.1.e.pdf>

Uni Jena Deutschland [2012]: Determinanten der Schulleistung, Rahmenmodelle, Faktoren schulischer Leistung in PISA, [http://dtserv2.compsy.uni-jena.de/ss2008/paedpsy_uj/22633994/content.nsf/Pages/F7EC98D8EB6ADDE3C125743B0063C55A/\\$FILE/Rahmenmodelle%20Determinanten%20Schulleistung%2024.4.2008.pdf](http://dtserv2.compsy.uni-jena.de/ss2008/paedpsy_uj/22633994/content.nsf/Pages/F7EC98D8EB6ADDE3C125743B0063C55A/$FILE/Rahmenmodelle%20Determinanten%20Schulleistung%2024.4.2008.pdf)

Van Avermaert, P. (2009): Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship, In: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 15-44., 35

Volksbegehren Bildungsinitiative [2012]: BM.I (Bundesministerium für Inneres),

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksbegehren/vb_xx_periode/bildungsini/files/Text_des_VB_BILDUNGSINITIATIVE_.pdf

Walser H., e-mail vom 22.11.2011

Walser, H. (2011): Die Grünen, Einführung eines Lehramtsstudiums für Türkisch überfällig, www.gruene.at/bildung_jugend/artikel/lesen/75359/

Weiß J., Schwietering, Th. (2007): Die Macht der Sprache. Eine philosophisch-soziologische Reflexion, „Der Sprache die Macht“ Abschlussmanifest des Festivals, Goethe-Institut, <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/de2442198.htm>

Wieselberg, L. (2007): Schulen: Neue Strategien für die Mehrsprachigkeit, In: science.orf.at, Neues aus der Welt der Wissenschaft, 24.09.07, <http://sciencev1.orf.at/news/149548.html>

Zellerhoff, R. (2010): Diagnostik bei Mehrsprachigkeit, In: MitSprache, 2, 7-26

Zangl, R., Peltzer-Karpf, A. (1998): Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs, Verlag Narr, Tübingen

8. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Migrationsstatus (national) (Breit, Wanka [2012], 1), Ergebnis der TIMSS 2007 (Trends in International mathematics and Science Study)
- Abbildung 2: Grafik: APA, Quelle: APA/BMUKK (Der Standard 2009, 1)
- Abbildung 3: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/2011 in % (Statistik Austria, 2011)
- Abbildung 4: Repetentinnen und Repetenten nach Migrationsstatus (Breit [2012], PISA 2006, vgl. BIFIE)
- Abbildung 5: Anteile an den Lese-Kompetenzstufen (Breit [2012], BIFIE, vgl. PISA 2006)
- Abbildung 6: Doppeleisberg-Modell der bilingualen Kompetenz (Grießhaber 2005, 1)
- Abbildung 7: Faktoren schulischer Leistung in PISA (Uni Jena Deutschland [2012], 13) Determinanten der Schulleistung [2012], Rahmenmodelle)
- Abbildung 8: Sozioökonomischer Status von BKS und türkisch sprechenden Schülern und Schülern (Breit, BIFIE [2012] vgl. PISA 2006)
- Abbildung 9: UE 1 Allemann-Ghionda Cristina (2008, 23 – 37)
- Abbildung 10: UE 2 Gogolin Ingrid (2009, 263 – 278)
- Abbildung 11: UE 3 Gombos Georg (2007, 105 – 119)
- Abbildung 12: UE 4 Krumm Hans-Jürgen (2009, 233 – 245)
- Abbildung 13: Zusammengefasste Ergebnisse der bildungswissenschaftlichen Texte
- Abbildung 14: UE 5 Die Grünen
- Abbildung 15: UE 6 Freiheitliche Partei Österreich
- Abbildung 16: UE 7 Österreichische Volkspartei
- Abbildung 17: UE 8 Sozialdemokratische Partei Österreich
- Abbildung 18: Zusammengefasste Ergebnisse der politischen Texte

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

9. Anhang

Kurzdarstellung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den Problemen aber auch den Chancen, die eine mehrsprachige Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund in unserem Schulsystem beinhaltet. Es wird der Frage nachgegangen, aus welchen Perspektiven die Bildungswissenschaft in Gegenüberstellung zur Bildungspolitik Mehrsprachigkeit diskutiert und anhand welcher Bedeutsamkeitskriterien der jeweilige Teildiskurs die Für und Wider von Mehrsprachigkeit thematisiert. Der theoretische Unterbau stützt sich auf bildungswissenschaftliche Grundlagen, welcher auch Erkenntnisse angrenzender Disziplinen miteinbezieht. Anhand einer vergleichenden Inhaltsanalyse von ausgewählten Stichproben beider Textsorten, sollen deckende und differente diskursleitende Kriterien transparent gemacht werden.

Abstract

This thesis is concerned with the problems as well as the chances from the promotion of a multilingual education for children with immigrant backgrounds within our school system. It explores the question from which perspective science education in comparison to the educational policy is discussed focusing upon multilingualism and what kind of criteria are significant to each part of the debate as well as the pros and cons of multilingualism. The theoretical foundation is supported by educational scientific basis, which also includes some of the neighboring disciplines. Based on a comparative content analysis from selected samples of varying texts, the differing and opaque leading criteria for discourse should be made transparent.

Abstrakt diplomovej práce

Táto diplomová práca sa zaoberá problémami, ale aj nádejou na podporu viacjazyčného vzdelávania pre deti prisťahovalcov v našom školskom systéme. Zaobera sa otázkou z akej perspektívy vedecké vzdelávanie v porovnaní k diskusii vzdelávacia politika zameraná na mnohojazyčnosť, na základe akých kritérií sa význam každej časti diskusie na klady a zápory rozhodne. Teoretické základy sú podložené vzdelávaním na vedeckom základe, ktoré zahŕňa aj susedné disciplíny. Na základe porovnávacej analýzy obsahu vybraných vzoriek oboch typov textov sú nepriehľadné a differentne kritéria by mali byť transparentne.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Angelika Brunner
Geburtsdatum	09.04.1974
Geburtsort	Korneuburg, Niederösterreich
Staatsangehörigkeit	Österreich
Familienstand	verheiratet

Schulbildung

2000 – 2012	Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik sowie Heil- und Integrative Pädagogik
2006 – 2009	Ausbildung zur Tuina-Praktikerin, Hallein
1999 – 2000	Berufsreifeprüfung, Wien
1995	Ausbildung zur Ordinationsgehilfin
1989 – 1992	Ausbildung zur Bürokauffrau
1988 – 1989	Handelsschule Korneuburg
1984 – 1988	Hauptschule Korneuburg
1980 – 1984	Volksschule Korneuburg

Berufliche Tätigkeit

seit 2006	Erzieherin im Schülerinternat Bad Leonfelden, Oberösterreich
-----------	--