



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bilinguale Alphabetisierung in der Primarstufe“

verfasst von / submitted by

Katharina Kulhanek, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	4
2	METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN UND METHODISCHE VORGEHENSWEISE	8
2.1	Einbettung der Forschung - Forschungsdesign	8
2.2	Forschungsmethode - Interviews.....	8
2.2.1	Datenerhebung	8
2.2.2	Datenaufbereitung.....	10
2.2.3	Datenanalyse	12
2.3	Einbezug von Ergebnissen aus Deutschland.....	13
3	MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULISCHEN KONTEXT	16
3.1	Mehrsprachigkeit – Was ist das?	16
3.2	Einsprachigkeit der Schule und die Problematik der Bildungsbenachteiligung.....	18
4	BILDUNGSBENACHTEILIGUNG AUSGLEICHEN - FÖRDERUNG DER ERSTSPRACHE	23
4.1	Wissenschaftliche Zugänge zum Erst- bzw. Zweitspracherwerb.....	23
4.2	Umgang mit der Erstsprache im In- und Ausland.....	27
4.2.1	Erstsprachlicher Unterricht in Österreich und Deutschland.....	29
4.2.2	Blick über den Tellerrand Österreichs und Deutschlands hinaus – ein anderer Zugang zur Erstsprachenförderung	34
5	ERSTSPRACHENFÖRDERUNG MIT HILFE BILINGUALER ALPHABETISIERUNG	38
6	AUSGEWÄHLTE BILINGUALE MODELLE/SCHULKONZEPTE UND IHRE ALPHABETISIERUNGSVERFAHREN	44
6.1	Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht - KOALA.....	44
6.2	Modellversuch - Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder (Berlin Kreuzberg)	48
6.3	Staatliche Europa-Schule Berlin - SESB.....	52
6.4	Hamburger Modellversuch - Bilinguale Grundschulen	56
6.5	Leonardo da Vinci Grund- und Gesamtschule Wolfsburg	60

6.6	Mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen.....	66
6.6.1	Auswertung der Interviewdaten	68
6.6.2	Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.....	71
7	ÜBERBLICK ÜBER DIE BILINGUALEN MODELLE BZW. SCHULVERSUCHE IN DEUTSCHLAND UND ÖSTERREICH	74
8	MERKMALE GUTER SCHULISCHER BILINGUALER ERZIEHUNG	81
9	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	86
10	LITERATURVERZEICHNIS	89
10.1	Literaturen in Papierform	89
10.2	Literaturen in elektronischer Form (Internet).....	98
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	107
12	ANHANG.....	108
12.1	Interviewleitfaden „Mehrsprachige Alphabetisierung“ (SPRINGSITS 2014).....	108
12.2	Auswertung der Interviewdaten (Tabellen).....	110
12.3	Abstract.....	122

1 Problemaufriss und Zielstellungen

Sprache ist ein zentraler Weg zur Erschließung der Welt und auch eine wichtige Voraussetzung, um am sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben teilhaben zu können (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010a, S. 100). Durch Sprache können wir unsere Emotionen zum Ausdruck bringen und wir fühlen uns durch sie einer Gemeinschaft zugehörig. Mit Hilfe der Sprache drücken wir unsere innersten Gedanken aus und können sie so anderen Menschen mitteilen.

„Weit über die Hälfte der Menschheit bedient sich täglich mehrerer Sprachen und weltweit wachsen Kinder in einer Umgebung auf, in der Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist.“ (ABDELILAH-BAUER, 2008, S. 11). So ist auch Wien eine mehrsprachige Stadt, in der tagtäglich zahlreiche Sprachen gesprochen werden und viele Menschen Deutsch als Zweitsprache¹ erlernen. 25,3% aller Schülerinnen und Schüler in Österreichs Schulen verwendeten im Schuljahr 2016/2017 im Familienverband eine andere Sprache als Deutsch (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017a, S. 1). Allein im Volksschulbereich sprechen 27% der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache². Wird der Fokus auf Wiener Volksschulen gelenkt, so benutzen mehr als die Hälfte im Alltag eine andere Sprache als Deutsch. Zudem steigt der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in österreichischen Schulen und vor allem in Wiener Schulen jährlich an (vgl. BMB 2017/Nr. 2, S. 5, VOGTENHUBER, LASSNIGG, BRUNEFORTH, EDELHOFER-LIELACHER et al. 2016, S. 42, WOHLHART et al. 2016, S. 31).

„Auf den Fakt der Zwei- und Mehrsprachigkeit wird in den [...] Bildungseinrichtungen bisher [jedoch] keine angemessene Rücksicht genommen.“ (RÖHNER 2008, S. 7). Das Nicht-Beachten der sprachlichen Fähigkeiten der zwei- bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler führt in vielen Fällen zu einer schulischen Benachteiligung. Diese

¹ Gerade im Kontext von Mehrsprachigkeit fällt neben dem Begriff der Erstsprache zunehmend auch der Begriff „Zweitsprache“ (L2 – Language 2). Darunter wird die Sprache verstanden, die nicht parallel mit der Erstsprache erworben bzw. erlernt wird, sondern erst ab dem dritten bzw. auch vierten Lebensjahr. Der Begriff suggeriert, dass es sich um die Sprache handelt, die in der Reihenfolge des Erwerbs die zweite darstellt. Es wird damit jedoch nicht ausgedrückt, welche Sprache mehr oder weniger gut beherrscht wird. Im Gegensatz zu einer Fremdsprache ist die Zweitsprache diejenige Sprache, die für den Alltag in einer bestimmten Gesellschaft wichtig ist und oftmals zum Beispiel aufgrund von Migration notwendig geworden ist. Nach heutiger Ansicht erfolgt der Zweitspracherwerb nicht nur ungesteuert, sondern auch gesteuert, obwohl der ungesteuerte Erwerb überwiegen kann (vgl. BARKOWSKI, KRUMM 2010, S. 366; JEUK 2010, S. 15, DIRIM 2017, S. 111, CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 59).

² Für den Begriff *Erstsprache* wird im Alltag häufig der Begriff *Muttersprache* verwendet. Da dieser jedoch suggeriert, dass diese eine von der Mutter erlernte Sprache darstellt, wird im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend auf dessen Verwendung verzichtet und auf die Termini *Erstsprache* oder *L1 (language one)* zurückgegriffen. Als *Erstsprache* wird diejenige Sprache bezeichnet, die im Spracherwerb die erste darstellt (vgl. JEUK 2010, S. 14; AHRENHOLZ 2010, S. 3; OKSAAR 2003, S. 13f., BARKOWSKI, KRUMM 2010, S. 69; AHRENHOLZ 2010, S. 4).

Benachteiligung kann sowohl aus der Bildungsstatistik als auch aus PISA-Studien abgeleitet werden (vgl. QUEHL, MECHERIL 2006, DIRIM 2017, S. 109).

Zwar gibt es noch weitere Risikofaktoren abgesehen von dem der „Sprache“, jedoch ist die Sprache ein wesentlicher und nicht außer Acht zulassender Risikofaktor für den Bildungserfolg. Die Sprache führt somit zu einer Benachteiligung dieser Schülerinnen- und Schülergruppe sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich (vgl. QUEHL, MECHERIL 2006, DIRIM 2017, S. 110, VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 30).

Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen herzustellen und auf die Bedürfnisse einer sehr heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppe einzugehen stellen große Herausforderungen für die Institution Schule dar, werden jedoch als zentrale Anliegen der Bildungspolitik erachtet. Chancengleichheit herstellen bedeutet, gleiche Startbedingungen „im Wettbewerb um Bildungsgüter, die entscheidend für beruflichen Aufstieg und sozialen Status sind“ (STOJANOV 2010, S. 79) zu gewährleisten. Schulen sollen ungleiche Ausgangssituationen kompensieren und verfestigte soziale Differenzen aufbrechen, denn der niedrige sozioökonomische Status der Familie (Beruf der Eltern etc.) sowie der Bildungsabschluss und der Migrationsstatus der Eltern tragen, wie im Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 angeführt wurde, ebenso maßgeblich zum Schulerfolg bzw. Schulmisserfolg bei und stellen somit einen weiteren Risikofaktor dar. PISA³-Ergebnisse zeigten, dass der Bildungshintergrund der Eltern einen großen Einfluss auf die Leistungen von Kindern, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, hat, denn diese erzielten merkbar schlechtere Ergebnisse als jene Schülerinnen und Schüler, auf die diese Faktoren nicht zuträfen (vgl. WOHLHART et al. 2016, S. 21, vgl. OBERWIMMER, BRUNEFORTH, SIEGLE et al. 2016, S. 178 u. 180, vgl. VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 28).

Jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch weist beide eben angeführten Risikofaktoren auf, also sowohl die fehlenden Kenntnisse über die deutsche Sprache als auch den geringen Bildungsabschluss der Eltern (vgl. VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 30). Werden die PISA Ergebnisse von 2009 und 2012, die keine signifikanten Veränderungen aufzeigen sowie der unterdurchschnittliche Prozentanteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden höheren Schulen betrachtet, so zeigt sich, dass es dem österreichischen Schulsystem zurzeit noch nicht ausreichend gelingt,

³ PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine weltweite Erhebung für die 15 bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler (vgl. BRUNEFORTH, LASSNIGG 2016, S. 16).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund⁴ bzw. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler angemessen mit anschlussfähigen Grundkompetenzen auszurüsten (vgl. OBERWIMMER, BRUNEFORTH et al. 2016, S. 164, VOGTENHUBER, LASSNIG, BRUNEFORTH, EDELHOFER-LIELACHER, SIEGLE 2016, S. 42).

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, gibt es verschiedene Vorgehensweisen. Eine davon stellt eine bilinguale Alphabetisierung im Primarbereich dar, die das Ziel verfolgt, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in zwei Sprachen frühzeitig für den Bildungsprozess auszubauen. Ebenfalls das FORUM BILDUNG⁵ empfiehlt eine verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit vom Kindergarten an, wobei ein besonderer Fokus dabei auf der Erstsprache der Kinder liegen sollte (vgl. EMPFEHLUNGEN UND EINZELERGEBNISSE DES FORUM BILDUNG 2002, S. 22). In der vorliegenden Arbeit steht der Begriff *Zweitsprache* für die deutsche Sprache. Die *Erstsprache* bezeichnet die zuerst erworbene Sprache von Schülerinnen und Schülern, die mit sukzessiver Bilingualität aufwachsen. Die Begriffe *zweisprachig* und *bilingual* werden synonym verwendet.

Folgende Masterarbeit widmet sich diesem eben genannten Ansatz zur Problembewältigung und stellt zunächst die sechs bilingualen Modelle bzw. Konzepte „KOALA – Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“, „Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder – Berlin Kreuzberg“, „SESB – Staatliche Europa-Schule Berlin“, der „Hamburger Modellversuch – Bilinguale Grundschulen“, die „Leonardo da Vinci Grund- und Gesamtschule Wolfsburg“ und die „Mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen“ vor, die alle bereits in Österreich oder Deutschland ihre Anwendung gefunden haben. Im Rahmen dieser Arbeit werden auf Basis recherchierter Literatur Merkmale guter bilingualer schulischer Erziehung analysiert und zusammengetragen. Aufgrund geringer Literatur zum eher neueren Projekt der „Mehrsprachigen Alphabetisierung an Wiener Volksschulen“ werden hier Informationen aus leitfadengestützten Interviews miteinbezogen. Die Gegenüberstellung der

⁴ Als „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden all jene bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese bestimmte Gruppe lässt sich wiederum in zwei Gruppen unterteilen, nämlich in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Menschen, die im Ausland geboren wurden und danach nach Österreich gekommen sind) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Personen, die bereits in Österreich geboren wurden, jedoch zugewanderte Eltern haben). (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017c, orientiert an den „Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing“ der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE)) Die Stadt Wien erweiterte diese Definition im Sinne der Pluralisierung der Lebensformen, indem Personen auch dann einen Migrationshintergrund haben, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. 4. WIENER INTEGRATIONS- & DIVERSITÄTSMONITOR 2017, S. 237).

⁵ „Das Forum Bildung wurde 1999 aus einer Initiative von Bund und Ländern eingesetzt mit dem Ziel, Vorschläge zu erarbeiten, welche die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens sicherstellen. [...] Dazu erarbeitete das Forum Bildung bis Ende 2001 Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden.“ (Schäfer o.A., S. 1).

sechs bilingualen Unterrichtsmodelle bzw. -konzepte soll zur Beantwortung der Forschungsfrage „*Welches sind die Merkmale guter bilingualer schulischer Erziehung in der Primarstufe?*“ beitragen.

Das Ziel der Arbeit ist es, durch eine ausgiebige Literaturrecherche und durch die Analyse bereits praktizierter Modelle in österreichischen Volksschulen sowie in deutschen Grundschulen, Merkmale guter bilingualer schulischer Erziehung im Primarbereich⁶ herauszuarbeiten.

Ausgehend von einem Einblick in das Forschungsdesign dieser Arbeit, wird der Fokus im Anschluss daran auf die Mehrsprachigkeit gerichtet. Ein wesentlicher Teil dieses Kapitels widmet sich der derzeitigen Situation von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache im Bildungswesen. Zunehmend wird von der Institution Schule gefordert, allen Kindern gleiche Chancen auf ihrem Bildungsweg zu ermöglichen sowie die mitgebrachten Ressourcen der Kinder zu nutzen. Eine wertvolle Ressource mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler stellt ihre Mehrsprachigkeit dar. Diese gilt es zu fördern und in den Unterricht zu holen. Das vierte Kapitel beschäftigt sich somit mit der Erstsprache der besagten Kinder. Sowohl wissenschaftliche Zugänge als auch Einblicke in die institutionelle Förderung der Erstsprache im In- und Ausland finden hier Erwähnung. Um eine bestmögliche Förderung der Erstsprache erzielen zu können, sollte auch eine Alphabetisierung in dieser stattfinden. Deshalb wird der Fokus im nächsten Kapitel auf bilinguale Alphabetisierungsverfahren gerichtet. Bilinguale deshalb, da die Förderung der Erstsprache der besagten Schülerinnen und Schüler in Österreich als auch in Deutschland meist parallel zum Zweitspracherwerb erfolgt. Um die aufgestellten Forschungsfragen beantworten zu können, werden die bereits erwähnten sechs bilingualen Modelle bzw. Unterrichtskonzepte angeführt und in weiterer Folge miteinander in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise sollen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede herausgearbeitet werden und infolgedessen, unter Einbezug der Fachliteratur, Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung sichtbar werden. Den Abschluss bildet eine Zusammenstellung der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit.

Um einen besseren Überblick über den gesamten Forschungsprozess zu erhalten, werden im nachfolgenden Kapitel nun kurz methodologische Überlegungen dargelegt sowie die Vorgehensweise der Datenerhebung angeführt.

⁶ Um nicht stets zwischen Volksschulen in Österreich und Grundschulen in Deutschland differenzieren zu müssen, wird in dieser Arbeit weitgehend der Begriff Primarbereich verwendet, der beide Begriffe miteinander vereint.

2 Methodologische Überlegungen und methodische Vorgehensweise

2.1 Einbettung der Forschung - Forschungsdesign

Es gibt mehrere Darstellungen bilingualer Projekte, aber noch keine Zusammenstellung der Merkmale guter bilingualer schulischer Erziehung. Die vorliegende Masterarbeit versucht mit einer Sichtung der Fachliteratur und Interviews mit Lehrkräften aus den bisher in der Fachliteratur nicht beschriebenen Wiener Schulen, die die bilinguale Alphabetisierung anbieten, diese Lücke zu schließen.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Forschung findet im qualitativen Forschungsbereich ihre Verortung, was die nachfolgende Auflistung spezieller Charakteristika dieses Ansatzes zeigen soll:

Ein wesentliches Charakteristikum qualitativer Forschung ist die Erhebung meist nicht quantifizierbarer, nicht standardisierter, verbaler Daten. Um diese Daten zu erlangen werden häufig, so auch in dieser Forschung, mündliche Befragungen (Interviews, Gruppendiskussionen etc.) eingesetzt, die durch ein planmäßiges Vorgehen charakterisiert sind und in der die innere Sichtweise einzelner Personen im Vordergrund steht. Die Durchführung von Interviews beispielsweise zielt darauf ab, den Forschungsbereich aus der Perspektive der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer besser verstehen und nachvollziehen zu können, was für diese Arbeit wesentlich ist, um mehr Einblick in das Projekt der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ gewinnen zu können. Zudem werden Hypothesen bzw. Theorien nicht vorab generiert, wie dies bei quantitativen Forschungsansätzen häufig der Fall ist, sondern diese lassen sich erst im Zuge des Forschungsprozesses erschließen (vgl. RIEMER 2014, S. 20-22, DAASE et al. 2014, S. 103).

2.2 Forschungsmethode - Interviews

2.2.1 Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurden vier bereits von SPRINGSITS (2014) durchgeführte leitfadengestützte Interviews für eine nähere Beleuchtung des Projekts „Mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen“, zu dem bisher nur sehr wenig Datenmaterial vorliegt, herangezogen. Das zur Verfügung gestellte Material (Audiodateien der Interviews sowie der Interviewleitfaden) wurde im Rahmen eines von SPRINGSITS durchgeführten Forschungsprojektes, das in den Jahren 2011 bis 2017 stattfand,

erhoben. Somit lag sowohl die Kontaktherstellung zum Forschungsfeld, die eigene Vorbereitung, die Vorbereitung der interviewten Personen auf Ziele und Hintergründe der Befragung als auch die Durchführung der Interviews mit Hilfe eines Aufnahmegegerätes in ihren Händen.

Das Forschungsfeld sind Wiener Volksschulen, die am Projekt der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ teilnehmen und somit ihren Schülerinnen und Schülern eine zweisprachige Alphabetisierung in Türkisch oder bzw. und in Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch, kurz BKS, anbieten. Genauer betrachtet sind es Lehrerinnen und Lehrer, also sowohl Klassenlehrerinnen und -lehrer als auch Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer der besagten Sprachen, die an diesen Schulen tätig sind.

Alle am Interview teilgenommenen Personen sind Lehrerinnen bzw. Lehrer in Wiener Volksschulen und schon länger in das Projekt der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ involviert. Sie haben somit schon einige Jahre in diesem Projekt mitgewirkt und können aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen einen wichtigen Beitrag für diese Masterarbeit leisten.

S⁷, B und D sind Erstsprachenlehrerinnen für BKS und E ist für den türkischen Erstsprachenunterricht zuständig. Um zusätzlich auch die Sichtweise der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer näher beleuchten zu können, wurde auch ein Interview mit A geführt, der zum Zeitpunkt des Interviews Klassenlehrer in einer vierten Klasse war. Aufgrund dessen, dass seine Klasse von der ersten bis zur vierten Klasse an diesem Projekt teilgenommen hat und auch aufgrund dessen, dass er bereits Klassen ohne der Möglichkeit einer zweisprachigen Alphabetisierung vier Jahre lang begleitet hat, hat er erstens einen guten Überblick über den Ablauf, wichtige Eckpunkte, Probleme, positive Effekte etc. des Projekts, kann aber zweitens auch Vergleiche zu Klassen herstellen, die diese Möglichkeit nicht erhalten haben.

Interviews werden in dieser Forschung deshalb eingesetzt, da dadurch subjektive Sichtweisen sowie Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Projekt eruiert werden können (vgl. DAASE et al. 2014, S. 110). Die Interviews fanden mit Hilfe eines Leitfadens statt, der zwar konkrete Fragen definierte, den befragten Personen jedoch genügend Spielraum bei der Beantwortung der Fragen bot. Des Öfteren wurde auch nach konkreten Beispielen aus der Praxis gefragt. Der Leitfaden steuerte auf diese Weise zwar das Gespräch, er ließ jedoch so viel Freiraum, dass die befragten Personen frei erzählen konnten. Dieser Interviewtyp wird als semistrukturiertes Interview bezeichnet.

⁷ Um die Anonymität der interviewten Lehrerinnen und Lehrer zu gewährleisten, wurden deren Namen durch einen Großbuchstaben ersetzt.

„Das semistrukturierte Interview ist die am häufigsten vorkommende Interviewform in den angewandten Sprachwissenschaften und verbindet zwei Extreme miteinander: Ein vorab erstellter Interviewleitfaden gibt Struktur und Richtung des Interviews vor, das aber dennoch Raum bietet für offene Erzählungen.“ (DAASE et al. 2014, S. 111).

SPRINGSITS folgte den in der Methodenforschung erarbeiteten Zielen von Leitfadeninterviews, die dazu eingesetzt werden sollen, die Interviewpartnerinnen und -partner auf das Relevante zu fokussieren, dabei aber gleichzeitig ein offenes Vorgehen ermöglichen und Antworten nicht vorgeben. Durch die Offenheit können evtl. zusätzliche interessante und wichtige Informationen gewonnen werden, die bei der Planung des Interviews vorab nicht berücksichtigen wurden (vgl. DAASE et al. 2014, S. 103f., S. 110).

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang) stellt eine Art roten Faden dar, der durch das Interview führt, er soll jedoch keineswegs zu einer zu starken Orientierung an den Fragen verleiten. Sowohl die Veränderung der Reihenfolge der Fragen als auch das Hinzufügen bzw. Weglassen von Fragen können durch diese Art der Befragung gewährleistet werden. Zudem führt die Erstellung des Leitfadens dazu, dass sich der Interviewer vorab genau mit der Thematik beschäftigt und sich somit gut auf das Interview und mögliche Probleme vorbereiten kann (vgl. DAASE et al. 2014, S. 111).

2.2.2 Datenaufbereitung

Um mit dem mündlich gewonnenen Datenmaterial weiterarbeiten zu können, ist nun ein Fixieren dieses in schriftlicher Form notwendig. Das Übertragen eines Audio- bzw. Videomaterials in eine schriftliche Form wird Transkription genannt. Für das Niederschreiben des Gesagten wurde das Programm f5 für Mac verwendet. Dieses bietet die Möglichkeit, die Abspielgeschwindigkeit so anzupassen, dass ein Abtippen der Gesprächssituationen leichter zu bewerkstelligen ist. Zudem ist ein schnelles Einfügen von Textkombinationen und Zeitmarkern möglich, was den Arbeitsprozess erheblich erleichtert (vgl. DRESING, PEHL 2013, S. 17 u. S. 33).

Die Regeln der Transkription wurden in adaptierter Form dem Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) entnommen. Dieses stellt eine aktualisierte Version des bereits seit 1998 angewendeten Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems dar und beinhaltet deshalb Neuerungen in diversen Bereichen. GAT 2 beinhaltet drei Transkriptionsstufen, die sich durch ihr Detail unterscheiden. Dabei ist das Transkript so angelegt, dass es jederzeit ausgebaut und verfeinert werden kann. Aufgrund der Form des Transkripts ist somit immer ein Wechsel der Transkriptionsstufen möglich. Das Minimaltranskript stellt die basalste Stufe dar, in dem lediglich Gesprächsüberlappungen, Verzögerungen, Pausen, Lachen und nonverbale Handlungen festgehalten werden. Es wird so niedergeschrieben, dass es auch für Nicht-Linguisten lesbar ist. Neben dieser Form gibt es noch das Basistranskript und das Feintranskript. Da in

folgender Arbeit das Interesse am Inhalt des Gesagten liegt, wird die am wenigsten detaillierte Transkriptionsform, nämlich das Minimaltranskript, angewendet (vgl. SELTING et al. 2009, S. 353, 356, 359).

Eine Transkription beginnt mit einem Transkriptionskopf, in dem die Anfangs- und Endzeit sowie Daten über die Interviewerin bzw. den Interviewer sowie die interviewte Person aufscheinen. Im Anschluss daran erfolgen die Redebeiträge, die folgenden Regeln folgen: Grundsätzlich werden die einzelnen Redebeiträge in Segmente unterteilt, nummeriert, mit einer Sprecherkennzeichnung versehen. Ebenso werden nach jedem Sprecherwechsel Zeitangaben vorgenommen, die eine Verbindung zur Audioaufnahme ermöglichen sollen. Bei der Verschriftlichung des Gesagten wird eine Orientierung an der Standardorthographie vorgenommen (SELTING et al. 2009, S. 357, 358, 360). „Tilgungen [...] werden so erfasst, dass die ursprüngliche Form des Wortes erkennbar bleibt.“ (SELTING et al. 2009, S. 360). Beispiele dafür wären *sin* (sind), *ham* (haben) oder *nen* (einen). Das Gesagte wird kleingeschrieben, da die Großschreibung Akzentsetzungen vorbehalten ist und ebenso wird auf Zeichensetzungen verzichtet. Zudem werden keine Worttrennungen vorgenommen. Die Ausnahme für folgende Arbeit bildet die Kennzeichnung einer direkten und indirekten Frage, die mit einem Fragezeichen versehen wird. Weitere Transkriptionskonventionen, die für die Transkription verwendet wurden, sind folgende (vgl. SELTING et al. 2009, S. 359-369):

(.)	kurze Pause für ca. 1 Sekunde	
(...)	Längere Pause für ca. 5 Sekunden	
((...))	Auslassung im Transkript, da für Forschung nicht relevant	
((lacht))	Nonverbale Äußerungen	
	Kennzeichnung der Segmentgrenze um Platz zu sparen	
<<lachen>	>	„Lachendes bzw. weinendes Sprechen wird als Vorangestellte Beschreibung mit Angabe der Extension erfasst.“ (SELTING et al. 2009, S. 367).
<<serb. aussprache>	>	Wörter mit einer anderen Aussprache als der deutschen
<i>unmöglich</i>	statt <i>ummöglich</i>	„Wortinterne Assimilationen, die mit keiner Tilgung einhergehen, werden nicht notiert.“ (SELTING et al. 2009, S. 361).
<i>halten</i>	und nicht <i>haltn</i>	Ebenso wird die „übliche Aussage von Reduktionssilben“ (SELTING et al. 2009, S. 361) nicht angeführt.
<i>ist</i>	und nicht <i>is</i>	
<i>wirs</i>	und nicht <i>wir's</i>	Das orthografische Apostroph wird nicht notiert.

(unverständlich)	Unverständliche Wörter oder Passagen
WORT	betonte Wörter oder Sequenzen

Regionalismen werden so gut es geht belassen. Ziffern und Zahlenwörter werden außer bei Klassenbezeichnungen ausgeschrieben. Verzögerungssignale (äh, ähm etc.) werden angeführt, Hintergrundgeräusche werden jedoch weggelassen, da diese für den Inhalt des Gesagten nicht relevant sind.

Die Anonymität der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wird durch das Heranziehen von Pseudonymen gesichert. Sie werden somit nicht mit ihrem Namen, sondern mit einem Großbuchstaben des lateinischen Alphabets angeführt. Ebenso Informationen über Schulen, Kolleginnen und Kollegen etc. werden im Transkript abgeändert.⁸

2.2.3 Datenanalyse

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt mit Hilfe einer selektiven, qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. 2010). Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Kommunikationsinhalte zu analysieren und daraus Erkenntnisse abzuleiten. Im Normalfall handelt es sich dabei um symbolisches Material, das in irgendeiner Art und Weise protokolliert existiert, wie zum Beispiel Bilder, Texte, Noten. Analysiert wird somit eine festgehaltene Kommunikation. Ein Vorteil besteht bei der qualitativen Inhaltsanalyse darin, dass das zu analysierende Material immer mit der Kommunikation in Zusammenhang gebracht wird. So muss bei der Interpretation immer angegeben werden, aufgrund welches Kommunikationsabschnittes bestimmte Schlussfolgerungen gezogen wurden (vgl. MAYRING 2010, S. 12, S. 48). „Da sie dabei [jedoch] nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand hat, [sondern zum Beispiel auch mögliche Absichten des Senders oder die Wirkungen beim Empfänger in den Blickwinkel nimmt,] bleibt der Begriff Inhaltsanalyse problematisch; genauer wäre wohl *kategoriengeleitete Textanalyse*.“ (MAYRING 2010, S. 13).

MAYRING erachtet ein systematisches Vorgehen bei der Analyse von Interviews als sehr wichtig, denn durch ein regel- und theoriegeleitetes Vorgehen wird angestrebt, dass die gezogenen Erkenntnisse aus der Analyse auch für andere nachvollziehbar und überprüfbar sind. Das Kommunikationsmaterial wird dabei nicht einfach dargelegt, sondern es wird mit Blick auf eine bestimmte Fragestellung und dem Theoriehintergrund analysiert und interpretiert. Ebenso sind die einzelnen Schritte der Analyse „von theoretischen Überlegungen geleitet“ (MAYRING 2010, S. 13). Mit Hilfe der

⁸ Transkripte: s. CD im Anhang.

Inhaltsanalyse können so bestimmte Schlussfolgerungen gezogen werden (vgl. MAYRING 2010, S. 12-13).

Im Normalfall vollzieht sich die qualitative Inhaltsanalyse in folgenden Schritten: Im Anschluss an die Festlegung des Materials sowie der Fragestellung an das Material erfolgt eine Durcharbeitung der Daten in sieben Arbeitsschritten. Die Fragestellung der Analyse ist dabei richtungsweisend. Zu Beginn ist es notwendig, das Material zusammenzufassen (paraphrasieren) und die gewonnenen Paraphrasen zu generalisieren. Inhaltsgleiche Paraphrasen, unwichtige Textpassagen etc. werden nun gestrichen. Durch das Wegrationalisieren unwichtiger Textteile werden die wesentlichen Inhalte herausgehoben (erste Reduktionsphase) sowie durch das evtl. Hinzuziehen zusätzlicher Materialien verständlich gemacht. In einer zweiten Reduktionsphase werden die Paraphrasen dann nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengefasst. Die Strukturierung der Datenmenge durch das Bündeln inhaltsgleicher Paraphrasen zu Kategorien soll das Material überschaubar machen. Den Abschluss bildet eine Rücküberprüfung der erstellten Kategoriensysteme mit dem Ausgangsmaterial (vgl. MAYRING 2010, S. 52ff., S. 65, S. 68f., S. 70, S. 85).

„Wenn bei solchen reduzierenden Textanalyseprozessen nur bestimmte (nach einem Definitionskriterium festzulegende) Bestandteile berücksichtigt werden, [wie es in folgender Arbeit der Fall ist], so handelt es sich um eine Art *induktive Kategorienbildung* [...]“ (MAYRING 2010, S. 66). Die Kategorien werden dabei direkt aus dem Material abgeleitet und beziehen sich somit nicht auf im Vorfeld entwickelte Konzepte, was den Unterschied zu einer deduktiven Kategorienbildung ausmacht. Der Vorteil eines induktiven Vorgehens liegt somit darin, dass auf diese Weise eine möglichst gegenstandsnahe Darstellung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen der Forscherin bzw. des Forschers ermöglicht werden (vgl. MAYRING 2010, S. 83f.).

2.3 Einbezug von Ergebnissen aus Deutschland

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach Merkmalen guter schulischer bilingualer Erziehung in der Primarstufe. Um diese beantworten zu können, wurden die recherchierten Daten über sechs in Österreich und Deutschland bereits stattgefundenen bilingualen Schulmodellen bzw. -konzepten, die erhobenen Daten aus den Interviews sowie weitere Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft herangezogen und analysiert.

Zunächst fand eine Vorrecherche über bilinguale Modelle bzw. Schulkonzepte statt, an die Überlegungen zu Auswahlkriterien anknüpften. Ein vorhandenes Angebot bilingualer Alphabetisierung und Erziehung im Primarbereich war ein ausschlaggebendes

Kriterium für die Wahl der Modelle bzw. Konzepte. Zudem wurde ein großes Augenmerk auf Modelle bzw. Konzepte gelegt, die migrationsbedingte Sprachen ins Auge gefasst haben.

Da in der Literatur viele Ergebnisse verschiedener Versuche bilingualen Unterrichts in Deutschland zu finden sind, ging es im weiteren Schritt darum, zu überlegen, wie diese Forschungsergebnisse in die vorliegende Arbeit einbezogen werden können. Ähnlichkeiten, die beide Länder aufweisen, ließen darauf schließen, dass die Erkenntnisse aus Deutschland für die vorliegende Analyse herangezogen werden können.

So stellt die Thematik „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ zum Beispiel für Österreich als auch für Deutschland eine hohe Relevanz dar. Zudem gibt es Ähnlichkeiten, wie die gemeinsame Unterrichtssprache Deutsch, ähnliche Konzepte und auch eine ähnliche Entwicklung der Bildungssysteme, ähnliche gesellschaftspolitische Reaktionen auf Migration, eine gemeinsame Forschungsliteratur sowie andere bildungspolitische und migrationsbedingte Gemeinsamkeiten, die einen direkten Einbezug deutscher Ergebnisse in die Analyse ermöglichen. Beide Länder verfolgen ein „Nationalverständnis, das auf eine überwiegend ethnisch-kulturell homogene Vorstellung aufbaut“ (LÖSER 2010, S. 277) und Auswirkungen auf das bildungspraktische Handeln und generell auf bildungspolitische Entscheidungen und das Bildungswesen an sich (Förderkonzepte etc.) hat (vgl. Kapitel 3.2). Sie haben ein auf Segregation und Selektion aufbauendes Schulsystem, das sich durch Förder- bzw. Sonderschulen und den verschiedenen weiterführenden Schulmodellen kennzeichnet und meist aus leistungshomogenen Lerngruppen besteht. Unterschiede liegen zum Beispiel im vorschulischen Bereich, denn in Deutschland ist es nicht wie in Österreich verpflichtend, nach Vollendung des fünften Lebensjahres eine Kindergarteneinrichtung zu besuchen. Im Fokus dieser Arbeit liegt jedoch vor allem die Primarstufe. In beiden Ländern beginnt mit sechs Jahren für die Schülerinnen und Schüler die primäre schulische Bildung, in Österreich in der Volksschule und in Deutschland in der sogenannten Grundschule. Nach vier Jahren findet in beiden Ländern meist ein Wechsel von der Primarschule in weiterführende Schulen statt. Ausnahmen lassen sich in Berlin oder Brandenburg finden, wo die Grundschulzeit sechs Jahre beträgt. Die weiterführenden Schulmodelle sind sowohl innerhalb Deutschlands als auch zwischen Österreich und Deutschland verschieden. Eine Auflistung wird an dieser Stelle nicht vorgenommen, da es wenig Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage hat. Zu beachten ist jedoch die unterschiedliche Dauer der Sekundarstufe I und II. In Österreich beträgt die Sekundarstufe I vier Jahre. In Deutschland besuchen die Schülerinnen und Schüler diese meist sechs Jahre. Ausnahmen bilden Berlin und Brandenburg, wo die Sekundarstufe I vier Jahre umfasst, da dort die Grundschulzeit um zwei Jahre verlängert ist. Auch die

Sekundarstufe II unterscheidet sich in den einzelnen deutschen Bundesländern teilweise erheblich. Alle Bundesländer bieten jedoch die allgemeine Hochschulreife, das Abitur an, das mit der österreichischen Matura zu vergleichen ist und in der 12. bzw. in der 13. Jahrgangsstufe stattfindet. (vgl. THURNHERR, EGLI-KELLER 2013, S. 29-30, LÖSER 2010, S. 233, 277, INFOPORTAL FÜR SCHULBILDUNG IN DEUTSCHLAND). Diese Fakten sollten bei der Analyse bilingualen Unterrichts im Hinterkopf behalten werden.

Die Ergebnisse aus den österreichischen und deutschen Studien, Untersuchungen, externen Gutachten, wissenschaftlichen Begleitungen, langjährigen Erfahrungen etc., die zum Teil wissenschaftlichen als auch weniger wissenschaftlichen Zugängen unterlagen, liefern Aufschluss über wesentliche Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung und werden für die Beantwortung der Forschungsfrage ebenfalls herangezogen. Wobei auch hier wiederum zwischen repräsentativen und weniger repräsentativen Erkenntnissen unterschieden werden muss.

Eine Zusammenführung dieser sechs bilingualen Modelle und Unterrichtskonzepte sowie eine Gegenüberstellung liegen in derartiger Form noch nicht vor und gaben den Anstoß für diese Fokussierung. Ziel der vertiefenden Analyse ist es, Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung zu eruieren, die evtl. bereits in mehreren Konzepten bzw. Modellen positive Auswirkungen auf die bilinguale Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern hatten und deshalb berücksichtigt werden sollten. Da der Großteil der ausgewählten bilingualen Schulmodelle bzw. -konzepte in Deutschland stattfindet und für Österreich nur vergleichsweise geringe Daten vorhanden sind, sollen die Interviews dazu verhelfen, zusätzliche Sichtweisen der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer über bilinguale Erziehung und Bildung zu erhalten und in die Analyse miteinbeziehen zu können. Mit Hilfe der Gegenüberstellung der gewonnenen Daten sowie des Einbezugs der Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung sollen neue und vertiefende Rückschlüsse auf Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung gezogen werden können. Sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten dieser Modelle bzw. Konzepte können dadurch transparent gemacht werden und spezielle Vorgehensweisen etc. können durch die Analyse auf ihre Effektivität hinterfragt werden und infolgedessen evtl. zur Entwicklung neuer zweisprachiger Konzepte und Modelle beitragen. Ausgehend von einem Einblick in die Thematik an sich und in den aktuellen Stand wissenschaftlicher Forschung, finden im Anschluss daran die Gegenüberstellung der bilingualen Schulmodelle und -konzepte sowie die Vernetzung dieser mit der recherchierten Literatur statt, mit dem Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage. Diese Arbeit strebt jedoch keine Repräsentativität an, sondern hat das Ziel einer vertiefenden Betrachtung der vorhandenen Daten, um Rückschlüsse auf Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung ziehen zu können.

3 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Mehrsprachigkeit kann unter differenzierten Aspekten betrachtet werden. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ hängt von vielen Faktoren (z.B.: Prestige der Sprache) ab (vgl. ALLGÄUER-HACKL/JESSNER-SCHMID/OBERHOFER 2009-2011) und ist deshalb ein komplexer Begriff, der schwierig festzumachen ist (vgl. auch Tabelle 1 im Anhang). Die nachfolgende Anführung aktueller Fachliteratur soll deshalb Klarheit in die Begriffsbildung bringen. Denn, ob ein Mensch als mehrsprachig bezeichnet wird oder nicht, hängt sehr stark von den dazu herangezogenen Kriterien ab. In der Fachliteratur lassen sich zwei grobe Kriterien, nämlich die Sprachkompetenz und die Art und Weise des Spracherwerbs, finden. In der vorliegenden Sichtung der Literatur wird zunehmend der Aspekt der Sprachkompetenz verwendet (vgl. ALLGÄUER-HACKL/JESSNER-SCHMID/OBERHOFER 2009-2011).

3.1 Mehrsprachigkeit – Was ist das?

Laut LÜDI (2007, S. 40) sind mehrsprachige Personen die, die „über ein Repertoire verfügen, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechslungsweise in mehreren Sprachen zu befriedigen.“

Auch GÜNTHER UND GÜNTHER (vgl. 2004, S. 35) sprechen davon, dass Mehrsprachigkeit dann vorherrscht, wenn zwei oder mehrere Sprachen von einem Individuum täglich als Kommunikationsmittel eingesetzt werden und Sprachwechsel problemlos erfolgen können. Wobei hier von einem täglichen Gebrauch die Rede ist.

BOECKMANN (vgl. 2010, S. 6) ergänzt seine Definition, die ebenso von einer Verwendung der Sprachen im Alltag ausgeht, noch mit dem Aspekt der kompetenten Verwendung der Sprachen.

Mehrsprachigkeit ist für DE CILLIA ebenso die Tatsache, sprachliche Kenntnisse in mehr als zwei Sprachen zu besitzen. Wobei hier deutlich wird, dass es um mehr als zwei Sprachen geht und nicht wie bei GÜNTHER UND GÜNTHER, wo auch die Beherrschung von nur zwei Sprachen schon eine mehrsprachige Kompetenz darstellt (vgl. 2010, S. 247).

Zusätzlich wird in DE CILLIAS Definition nachdrücklich angeführt, dass die Beherrschung aller Sprachen auf Erstsprachenniveau nicht Voraussetzung ist (vgl. 2010, S. 247).

CUMMINS (1991/2000) betrachtet im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit die einzelnen Sprachen außerdem nicht getrennt voneinander, sondern sieht sie in

Wechselbeziehung zueinander. Die einzelnen Sprachsysteme sind somit vernetzt und ergänzen, überlappen, vereinen sich zu einer gemeinsamen Sprachkompetenz (vgl. ALLGÄUER-HACKL/JESSNER-SCHMID/OBERHOFER 2009-2011).

Für folgende Arbeit wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* als das Beherrschen von mehr als einer Sprache angesehen – im Gegensatz zu den Unterrichtszielen von Bilingualität. Mehrsprachigkeit bedeutet somit das Benützen mehrerer Sprachen in verschiedenen Lebensräumen. Die Sprachen müssen jedoch nicht alle auf demselben Niveau beherrscht werden, was bereits in den oben angeführten Definitionen angeführt wurde. Zudem können sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation verändern, denn ein Umzug in ein anderes Land oder ein bilingualer Schulbesuch führen zu einer veränderten Sprachverwendung. Aus diesem Grund ist die Mehrsprachigkeit nicht statisch, sondern dynamisch und kann sich deshalb im Laufe des Lebens immer wieder verändern (vgl. HRUBESCH, PLUTZAR 2013).

In diesem Zusammenhang und für folgende Arbeit sehr passend, führt GOGOLIN auch den Begriff der migrationsbedingten⁹, „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ an, die dann vorliegt, wenn ein Mensch mit mehr als einer Sprache aufwächst und im Alltag auch mehr als eine Sprache benötigt. Somit ist sowohl die Sprachaneignung als auch der Sprachgebrauch anders als bei einer fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit, wo die Sprache als Fremdsprache gelernt wird und diese nicht im Alltag zur täglichen Verständigung notwendig ist und die Person auch nicht damit aufwächst (vgl. 2013, S. 354).

LEMMEN, SCHWEDE & DERINER (vgl. 2003, S. 334) sehen die Mehrsprachigkeit als Chance für die Schülerinnen und Schüler. „Während [jedoch] die sprachlichen und kognitiven Vorteile der zwei- und mehrsprachigen Personen z.B.: mit englischer oder französischer Zweitsprache nicht in Frage gestellt werden, verschwindet dieser ‚Bonus‘ oft bei Kindern mit Migrationshintergrund.“ (CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 45). Bei diesen wird die Mehrsprachigkeit dann oft nicht mehr als Chance, sondern eher als große Hürde im Bildungsweg betrachtet.

⁹ Der Begriff „Migration“ wird aus dem Lateinischen hergeleitet und bedeutet „Wanderung“. HAN beschreibt diese als „Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum, die einen dauerhaften Wohnortwechsel [...] bedingen“ (2000 in DIEFENBACH 2010, S. 22).

3.2 Einsprachigkeit der Schule und die Problematik der Bildungsbenachteiligung

„Empirische Studien sowohl des In- als auch Auslands verweisen seit Jahren durchgängig auf eine überaus defizitäre Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund.“ (ZUMHASCH 2010, S. 184).

Im Fokus des Diskurses über mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen wird oftmals die Benachteiligung dieser im System der monolingualen Bildung und auch durch dieses System genannt.

„Schule produziert (il)legitime Sprachen und Zugehörigkeiten“. (QUEHL, MECHERIL 2006). Die Schule selbst stellt gesellschaftliche Ungleichheiten her und vergibt bestimmte gesellschaftliche, ökonomische Positionen an Schülerinnen und Schüler. Sie produziert Ungleichstellungen und Differenzen durch ihr Curriculum, durch didaktische Aspekte und auch durch das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass die Schule die Ausbildung und Förderung der deutschen Sprache einzig und alleine in den Vordergrund rückt und lediglich der Fremdsprachenunterricht in einer anderen Sprache abgehalten wird. Ausnahmen bilden Schulen der anerkannten Minderheitensprachen und vereinzelt Schulen mit speziellen Sprachprojekten (vgl. QUEHL, MECHERIL 2006, DIRIM 2017, S. 109). Ergebnisse einer Studie von LÖSER (2010, S. 281) verweisen jedoch darauf, dass „nicht ausschließlich das Schulsystem für die Form und den Erfolg der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund entscheidend ist, sondern dass eine maßgebliche Beeinflussung durch die Haltung im gesamtgesellschaftlichen System vorgenommen wird.“

GOGOLIN (vgl. 2013, S. 345) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des „monolingualen Habitus“, der die Überzeugung suggeriert, dass eine Nation sowie die darin lebenden Individuen im Normalfall einsprachig seien. „Damit geht häufig die Erwartung an die zugewanderten Migrantinnen und Migranten einher, sich den bestehenden Gesellschaftsstrukturen unterzuordnen und der Mehrheitskultur anzuschließen.“ (LÖSER 2010, S. 39). Diese „Orientierung an nationalstaatlichen ethnisch-kulturell homogenen Vorstellungen“ (LÖSER 2010, S. 223) ist häufig handlungsleitend für bildungspraktisches Handeln in europäischen Ländern, so auch in Österreich und Deutschland, und führt dazu, dass die deutsche Sprache im Bildungssystem vorherrschend ist und die legitime geltende Sprache darstellt. Sowohl unter Lehrerinnen und Lehrern als auch unter Eltern herrscht größtenteils die Grundüberzeugung, dass es die Aufgabe der Schule ist, in deutscher Sprache zu unterrichten. Aus den bisher erforschten Daten geht jedoch hervor, dass diese Überzeugung nicht der Realität entspricht, denn die heutige Situation sieht anders aus: Wird die Aufmerksamkeit auf

Kinder und Jugendliche mit „nicht-deutscher Umgangssprache“¹⁰ in Wiener Schulen gelenkt, so beträgt der Anteil 51,2%. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017a, S. 1) Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Wiener Schulen sprechen somit laut dieser Statistik im Alltag eine andere Erstsprache als Deutsch. Wird der Fokus auf ganz Österreich gelenkt, so wurde bereits angeführt, dass 25,3% aller Schülerinnen und Schüler in Österreichs Schulen im Schuljahr 2016/17 im Familienverband eine andere Sprache als Deutsch verwendet haben (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017a, S. 1).

Auch PLUTZAR und KERSCHOFER-PUHALO kritisieren, dass die Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext noch immer nicht hinreichend Berücksichtigung findet, denn Klassen mit einer hohen Zahl an nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler werden immer noch als bestürzende Ausnahmen bzw. als große Herausforderung für das Bildungssystem gesehen (vgl. 2009, S. 15, DIRIM, MECHERIL 2010a, S. 125ff.). Missstände sehen sie ebenfalls im Bereich Bildung, Schule und pädagogisches Handeln. So orientieren sich Sprachstandserhebungen im Vorschulbereich zum Beispiel nur an einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler, werden jedoch mit allen Kindern, somit auch mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Deren mehrsprachige Kompetenzen bleiben auf diese Weise jedoch unberücksichtigt und unentdeckt. Ebenfalls im Fokus der Kritik liegt die pädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in der laut ihnen ein zu geringer Fokus auf die Mehrsprachigkeit gelegt wird (vgl. PLUTZAR et. al. 2009, S. 15).

„Migrantenkinder scheitern wegen ihrer schlechten Deutschkenntnisse.“ (Heintze 2003, S. 149). Als wesentliches Kriterium in der Institution Schule wird das Beherrschen der deutschen Sprachen gesehen und so werden Sprachdefizite der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache oft zum Hauptthema (PISA-Studie). Das Nicht-Beherrschen führt zu einer schulischen und außerschulischen Benachteiligung (vgl. QUEHL, MECHERIL 2006) und infolgedessen zu einer Fortführung gesellschaftlicher Ungleichheiten und zeigt sich zum Beispiel bei der geringen Schülerzahl von Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Umgangssprache im Gymnasium bzw. an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich und der Überrepräsentation dieser Gruppe in der Neuen Mittelschule bzw. Förderschulen (vgl. QUEHL, MECHERIL 2006, VOGTENHUBER, LASSNIGG, BRUNEFORTH et. al. 2016, S. 42).

Die Bildungsbenachteiligung liegt jedoch nicht nur auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse vor, wobei die Sprache dennoch einen sehr bedeutsamen Risikofaktor für den Bildungserfolg darstellt. DIRIM und MECHERIL (2010a) führen außerschulische und

¹⁰ Ist die im Alltag überwiegend gesprochene Sprache (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2017b, S. 26).

innerschulische Faktoren an, die zu einer Schlechterstellung im Bildungsprozess führen können. Außerschulische Aspekte der Schlechterstellung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler umfassen die vorschulische Bildung der Kinder, den sozioökonomischen Status der Eltern (Bildung, soziale Stellung der Eltern, Einkommen) und die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder bei den Anforderungen, die von der Schule an sie gestellt werden, zu unterstützen. Ein geringes Einkommen, bildungsferne Haushalte, ein niedriger Berufsstatus der Eltern sowie fehlende zeitliche Ressourcen ihre Kinder zu unterstützen führen vermehrt zu einer Benachteiligung. Auch die Einstellung der Eltern zur Schule, der Besitz von Büchern und die Art und der Umfang elterlicher Lese- und Vorlesegewohnheiten beeinflussen den Schulerfolg. Auf außerschulische Faktoren kann die Institution Schule bzw. die Bildungspolitik nur begrenzt Einfluss nehmen. Ein innerschulischer Faktor stellt das bereits weiter oben angeführte Problem dar, dass die Schule nicht für mehrsprachige, sondern für einsprachig deutschsprachige Kinder ausgerichtet ist. Deutsch wird vom ersten Tag an erwartet und vorausgesetzt. Zudem wird eine Bildungssprache¹¹, eine Schulsprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation verlangt, die sich von der mündlichen Alltagssprache stark entfernt (vgl. DIRIM, MECHERIL 2010a, S. 125ff., VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 30, CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 106-108).

Auch im Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 wurde neben der Problematik mangelnder Deutschkenntnisse ebenfalls ein starker Zusammenhang zwischen familiärer und sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und dem Schulerfolg festgestellt.

„Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein. Ihre Familien sind oft weniger mit dem schulischen System und dessen Inhalten vertraut und weniger in der Lage Schulwegsentscheidungen zu unterstützen. Insbesondere sind Schwächen in der Unterrichtssprache ein Risiko für den Schulerfolg.“ (VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 28).

„Jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund weist mehrere soziale Risikofaktoren zugleich auf.“ (VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 30). So sprechen viele zu Hause nicht Deutsch und kommen aus einem bildungsfernen Haushalt und bzw. oder aus Familien mit einem geringen Berufsstatus. PIRLS/IGLU 2006, die Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung, die alle fünf Jahre die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den vierten Klassen beteiligter Länder misst, hat einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bildungsbenachteiligung und sozialer Lage der

¹¹ Unter Bildungssprache wird ein sprachliches Register verstanden, das von einer kontextreduzierten Sprache gekennzeichnet ist. Diese Sprache bezieht sich auf die Aneignung schulischen Wissens und baut auf dem alltagssprachlichen Register auf (vgl. ROTH 2015, S. 38, DIRIM 2017, S. 111).

Familien festgestellt. Eher von geringer Bedeutung ist die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler (vgl. VOGTENHUBER, SIEGLE, LASSNIGG 2016, S. 30, HORNBERG 2010, S. 122-123).

Da die Institution Schule nun einmal wenig Einfluss auf die außerschulischen Faktoren hat und, da das Beherrschen der deutschen Sprache, wie angeführt, immer noch ein Risikofaktor in der Problematik der Bildungsbenachteiligung ist und sowohl das Erlernen dieser als auch das Teilnehmen am deutschsprachigen Unterricht eine große Herausforderung für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache darstellt, sind bereits Maßnahmen zur Verbesserung der Situation der besagten Schülerinnen- und Schülergruppe eingeleitet worden. So finden zum Beispiel bereits gezielte Sprachförderungen für Deutsch als Zweitsprache statt und auch der Unterricht selbst mit seiner Fach- und Bildungssprache Deutsch soll durch Methoden der Textentlastung und des Scaffoldings¹² erleichtert werden. Um Schülerinnen und Schüler gezielt und passgenau in ihrer sprachlichen Entwicklung fördern zu können, wurden Sprachstandsdiagnoseverfahren (z.B.: USB DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsdiagnose Deutsch als Zweitsprache) entwickelt (vgl. DIRIM 2017, S. 116-118).

Diese Handlungen sind prinzipiell nicht negativ zu werten, da gute Deutschkompetenzen ohne Frage eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bzw. Österreich und generell für die spätere berufliche Karriere in den besagten Ländern spielen. „Doch es wäre falsch, unter Sprachförderung allein Deutschförderung zu verstehen, wie es nicht selten in bildungs- und integrationspolitischen Diskussionsbeiträgen, Empfehlungen und darauf bezogene Maßnahmen geschieht.“ (BAINSKI, KRÜGER-POTRATZ 2010, S. 10). Die Lösung kann nicht sein, die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu ignorieren und den Fokus nur auf die Förderung des Deutschen zu lenken. Auf diese Weise würde wieder die Grundüberzeugung des monolingualen Habitus gestärkt werden, die zunehmend kritisiert wird, und wie weiter oben angeführt, einen wesentlichen Faktor zur Weiterführung der Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler ausmacht. Die Schule muss sich, wie zunehmend gefordert, auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Normalfall einstellen und sich als Ziel setzen, „alle Kinder sprachlich so zu fördern, [so]dass sie die Chance haben, erfolgreich den jeweiligen Bildungsweg zu absolvieren.“ (BAINSKI, KRÜGER-POTRATZ 2010, S. 10).

¹² Scaffolding ist ein Unterstützungsgerüst beim Lernen. „Die Lernenden bekommen ein Gerüst (scaffold) gebaut, das es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen.“ (DIRIM 2017, S. 117). Wenn das Gelernte gesichert ist, wird das Gerüst nach und nach wieder abgebaut (vgl. DIRIM 2017, S. 117).

„[...] ‘Deutsch-Lernen‘ als quasi alleiniger Weg [zur] Herstellung einer Chancengleichheit im Bildungssystem“ (MECHERIL, DIRIM, GOMOLLA et. al. 2010, S. 8) kann unter Berücksichtigung aller angeführten Aspekte nicht das angestrebte Bildungsziel bleiben. Erforderlich ist das Entwickeln neuer Konzepte und Strategien, die auf einen effektiven und wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit abzielen. Eine Möglichkeit stellt die durchgängige sprachliche Förderung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler sowie der deutschen Sprache dar (vgl. BAINSKI, KRÜGER-POTRATZ 2010, S. 11).

4 Bildungsbenachteiligung ausgleichen - Förderung der Erstsprache

Kinder dort abholen, wo sie stehen, heißt es so oft. Für zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler würde dies bedeuten, auch ihre Erstsprache zu berücksichtigen und in den Unterricht zu holen, um auf diese Weise ihre Begabungen bzw. kognitiven Ausgangsvoraussetzungen als wertvolle Ressourcen angemessen berücksichtigen sowie nutzen zu können (vgl. HEINTZE 2003, S. 151, STOJANOV 2010, S. 82).

4.1 Wissenschaftliche Zugänge zum Erst- bzw. Zweitspracherwerb

Für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb sei eine stabile und gut ausgebaute Erstsprache notwendig. Diese Annahme wird in der Öffentlichkeit sehr oft vertreten und stützt sich auf die Schwellenniveauhypothese nach CUMMINS (2000). Diese Hypothese besagt, dass eine gewisse Schwelle im Erstspracherwerb für einen gelingenden Zweitspracherwerb erreicht werden muss. Da es jedoch einerseits empirisch nicht möglich ist, diese sogenannten Schwellen festzumachen und andererseits auch der Zusammenhang zwischen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen darin unberücksichtigt bleibt, gilt diese Hypothese heutzutage als widerlegt, dennoch wird sie oft als Argument für die Förderung der Erstsprache im Bildungswesen herangezogen. Ebenso kritisiert wird die Vorstellung der *doppelseitigen Halbsprachigkeit* bzw. des *Semilingualismus* (SKUTNABB-KANGAS/TOUKOMAA 1977), die darauf beruht, dass ein zu früh einsetzender Zweisprachigkeitserwerb für keine der beiden Sprachen Vorteile mit sich bringt bzw. sogar negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb haben könnte. Empirische Befunde zum Beispiel von BAUER & MEDER (1992) oder MOSER, BAYER, TUNGER & BERWEGER (2008) zeigten keine Auswirkungen der Erstsprachenförderung auf den Zweitspracherwerb auf. Beide Ansätze werden in der Wissenschaft eher fragwürdig betrachtet, denn zum einen ist unklar, bis zu welchem Ausmaß und zu welchem Alter eine Sprache beherrscht werden sollte, um als „gut ausgebaut“ definiert werden zu können. Zum anderen wurde kritisch angemerkt, dass weder die sozialen Umstände der Schülerinnen und Schüler noch adäquate Maßstäbe zur Messung herangezogen worden sind (vgl. DIRIM, MECHERIL 2010b, S. 17, CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 61, S. 224).

Auf Grund der Kritik wurde von CUMMINS (1984) die Interdependenzhypothese formuliert, die besagt, dass sich sowohl die Erstsprache als auch die Zweitsprache gegenseitig positiv beeinflussen können, wenn beide Sprachen gefördert werden und

Motivation vorhanden ist. Sprachliches Wissen kann demnach von einer Sprache in die andere übertragen werden. In dieser Annahme ist auch die Reihenfolge des Erwerbs nicht wesentlich, da sowohl positive Einflüsse von der Zweitsprache auf die Erstsprache als auch umgekehrt möglich sind. Kritisiert wird diese deshalb, da individuellen Kompetenzen und Einflüsse des sozialen Umfelds auf den Spracherwerb nicht beachtet werden und dieser zudem an die zwei Bedingungen Motivation und Sprachförderung geknüpft ist (vgl. DIRIM, MECHERIL 2010b, S. 18, CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 62f.). Auch COOK (vgl. 1992, S. 557-591) formulierte eine ähnliche Perspektive, genannt „Multi-Kompetenz“, die einen Blick auf den Zweitspracherwerb wirft. „Multi“ bedeutet in diesem Fall, dass eine Person ein Wissen über mehr als eine Sprache besitzt. Aus dieser Perspektive werden die verschiedenen Sprachen, die ein Mensch spricht, als ein geschlossenes System gesehen, in dem die Sprachen miteinander vernetzt sind, sich gegenseitig beeinflussen und eben nicht einfach nur nebeneinander existieren.

In der Wissenschaft gibt es keinen allgemeinen Konsens über die Sinnhaftigkeit der Erstsprachenförderung bzw. über positive Aspekte die daraus resultieren können. ESSER (2006, S. 396) schreibt zum Beispiel, dass die Förderung der Erstsprache weder Schaden noch Vorteile mit sich bringt. Diese Annahme vertritt auch FELIX (vgl. 1993 zit. in RÖSCH 2001, S. 33), der in einem Gutachten ebenfalls anführt, dass eine Alphabetisierung in der Erstsprache weder positive noch negative Effekte zu haben scheint. ESSER geht zudem davon aus, dass der Erwerb der Erstsprache für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht lohnenswert ist, da diese auf dem Arbeitsmarkt keine großen Vorteile mit sich bringt. Lediglich bei prestigeträchtigen Sprachen sei die Förderung sinnvoll. Auch oft diskutiert ist die Annahme von HOPF (2005), der davon ausgeht, dass die Förderung der Erstsprache Zeit in Anspruch nimmt, die jedoch für den Erwerb der deutschen Sprache notwendig wäre. Beide sprechen sich somit gegen eine Förderung der Erstsprache und bilinguale Schulmodelle für Kinder mit Migrationshintergrund aus. Fundierte Argumente dafür liegen jedoch nicht vor (vgl. DIRIM 2010, S. 106-108).

Demgegenüber steht eine Position, die unter anderem von GOGOLIN vertreten wird. Mit Blick auf die bereits angeführte Problematik des monolingualen Habitus der mehrsprachigen Institution Schule und die damit einhergehende Missachtung anderer Sprachen zur Aufrechterhaltung der Nationalsprache, spricht sie sich für die Förderung der Erstsprachen aus. Denn zum einen können erstsprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise zu einer Bildungszweisprachigkeit weiterentwickelt werden und zum anderen wird die Nutzung der Erstsprache in Bildungsprozessen oftmals als ein Mehrwert für das Lehren und Lernen angesehen, wie dies zum Beispiel

in Kanada der Fall ist. Durch eine gezielte Erstsprachenförderung wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre außerschulisch erworbenen Sprachkenntnisse als wertvolle Ressource im Unterricht zu nützen (vgl. HORNBERG 2010, S. 120-121). Auch das Programm FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) „ist von der Grundhaltung geprägt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellen, die es im Sinne der Schüler/innen zu nutzen gilt.“ (DIRIM 2010, S. 107).

Die Studie „LESE-LUX – Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler“ erhob die Lesekompetenzen von Sechstklässlerinnen und Sechstklässler in den Sprachen Deutsch und Französisch. Beide Sprachen machen einen großen Anteil in der Primarstufe in Luxemburg aus. Die Studie ergab, dass zweisprachige und auch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler deutlich höhere Lesekompetenzen in beiden Sprachen aufwiesen als einsprachige. Diese Endergebnisse lassen darauf schließen, dass Mehrsprachigkeit für die Lesekompetenz keine Hürde, wie so oft angenommen, sondern viel mehr ein bisher zu wenig beachtetes „kulturelles Kapital“ darstellt (vgl. HORNBERG 2010, S. 125-126, 130).

Ähnliche Ergebnisse wurden auch in der seit 2008 vorliegende Schulleistungsstudie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International“ (DESI) gewonnen. Erhoben wurden Leistungen von 11.000 Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse in Deutsch und Englisch. Auch hier erzielten mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Englischen hohe Ergebnisse. „[N]icht deutsch Erstsprachige erreichen hier deutlich bessere Testwerte als deutsch Erstsprachige.“ (HORNBERG 2010, S. 131). Zudem ergab die Studie, dass es mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler leichter als einsprachigen fällt, Sprechintentionen zu erfassen und Gedanken einordnen zu können (vgl. HORNBERG 2010, S. 130-131). Auch die Befunde der Untersuchung von SAGASTA ERRASTI 2003 (vgl. CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 48), in der die Sprachkompetenzen 155 bilingualer Jugendlicher in Englisch, Spanisch und Baskisch im Fokus der Betrachtung standen, legten dar, dass Schülerinnen und Schüler, die über hohe Sprachkompetenzen in zwei Sprachen verfügen, beim Lernen einer weiteren Sprache davon über die Maßen profitieren.

Interessante Erkenntnisse ergab auch eine Untersuchung des Modellprogramms FörMig und der Bezirksregierung Köln, deren Ziel es war, die Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die schriftsprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Schülerinnen und Schüler in vier Jahren Grundschulzeit zu eruieren. Begonnen wurde mit 106 Kindern im ersten Schuljahr. Diese Zahl verringerte sich im Laufe der vier Jahren jedoch auf 66 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Fokus der Forschung waren die drei Förderkonzepte Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) (vgl. Kapitel 6.1), eine Kombination aus Deutschförderung und türkischsprachigem Zusatzunterricht (siehe

auch Kapitel 4.2.1) und einer reinen Deutschförderung ohne besondere Berücksichtigung der Erstsprache. Sowohl bei den drei deutschen als auch bei den drei türkischen Schreibproben des ersten Jahres erreichten die Kinder aus den KOALA-Klassen die höchsten Mittelwerte. Bei den deutschen Schreibproben lagen ihre Ergebnisse sogar über dem jeweiligen Gesamtdurchschnitt. Die Schülerinnen und Schüler, die eine reine Deutschförderung erhielten, nahmen bei der zweiten und dritten deutschen Schreibprobe sogar den letzten Platz ein und wurden von den Kindern, die zusätzlich dazu noch eine Türkischförderung erhielten, überholt. Weiters konnten weder im zweiten noch im vierten Schuljahr signifikante Unterschiede zwischen den drei Förderkonzepten und den deutschen Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden, was darauf schließen lässt, dass eine Förderung der Erstsprache keine negativen Auswirkungen auf den Rechtschreiberwerb der deutschen Sprache mit sich bringt. Diese Annahme wird auch durch Ergebnisse der oben angeführten DESI-Studie belegt, denn auch dort erzielten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ähnliche Rechtschreibleistungen wie ihre deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Im Zuge dieser FörMig-Untersuchung wurde neben der Wortschreibung auch das Verfassen von Texten genauer beleuchtet. In Bezug auf die Gliederung von deutschen Texten konnte ebenfalls die KOALA-Gruppe im vierten Jahr sehr viel bessere Ergebnisse als die beiden anderen Vergleichsgruppen erzielen. Die am wenigsten gegliederten deutschen Texte verfassten die Kinder, die keinerlei Erstsprachenförderung erhielten. Wird der Fokus auf inhaltliche Aspekte, nämlich auf die Vielfalt der verwendeten Verben und Adjektive sowie Aussagenverbindungen in den deutschen Texten der Viertklässlerinnen und Viertklässler gerichtet, so lässt sich ein signifikanter Rückstand der Gruppe mit einer alleinigen Deutschförderung zu den beiden anderen Gruppen erkennen. Auch hier weisen die Kinder mit einer bilingualen Erziehung und Bildung in den KOALA-Klassen signifikant besser Ergebnisse auf als die Schülerinnen- und Schülergruppe mit dem Förderkonzept der alleinigen Deutschförderung. Ebenfalls im Verfassen türkischer Texte sind die Kinder dieser Gruppe den beiden anderen in den Bereichen Gliederung, Textumfang zum Beispiel durchgehend überlegen. Die Befundlage zeigt somit, dass bilinguale Modelle sehr förderlich für das Erlernen beider Sprachen sind. Der zusätzlichen Förderung der Erstsprache im externen Sprachunterricht konnte keine positive Wirkung auf den türkischen Schriftspracherwerb nachgewiesen werden. Unerwartet sind die Ergebnisse der Kinder, die nur auf Deutsch gefördert wurden, denn diese verzeichneten nicht nur im türkischen Schriftspracherwerb, sondern auch in allen angesprochenen Bereichen des deutschen Schriftspracherwerbs langsamere Fortschritte und niedrigere Leistungen. Die Untersuchung zeigt, dass ein erfolgreicher Unterricht in der Erst- und Zweitsprache vernetzt stattfinden muss, wie es in den bilingualen Modellen der Fall ist (vgl. REICH 2016).

Die vorliegende Darstellung des Forschungsstandes erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Dokumentation dieses. „Zwei- und Mehrsprachigkeit scheinen sich [laut der genannten Befundlage jedoch] auf die Entwicklung von im weiteren Sinne sprachlich-interkulturelle und im engeren Sinne literale Kompetenzen positiv auszuwirken; [...]“ (HORNBERG 2010, S. 132). Befunde aus oben angeführten Studien zeigen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit wertvolle Ressourcen im Bildungsprozess darstellen. Zudem gibt es laut derzeitigem Forschungsstand keine spracherwerbstheoretisch nachvollziehbaren Argumente, die sich dafür aussprechen, dass für Kinder das parallele Erwerben zweier Sprachen nicht möglich ist (vgl. DIRIM 2010, S. 96). Auf Basis dieser wichtigen Erkenntnisse zum Erst- und Zweitspracherwerb wird nun die Realisierung der Erstsprachenförderung im In- und Ausland kurz in den Blick genommen.

4.2 Umgang mit der Erstsprache im In- und Ausland

In den Bildungssystemen verschiedener Staaten wird unterschiedlich mit der Mehrsprachigkeit umgegangen.

Auf der einen Seite gibt es pluralistische Schulprogramme bei der die Förderung der Mehrsprachigkeit, der Bilingualität und Biliteralität im Vordergrund stehen. Dies kann zum Beispiel durch bilinguale Schulmodelle erfolgen, bei denen versucht wird, zwei Sprachen auf gleichem Niveau zu lehren und zu lernen. Oft werden beide Sprachen sowohl als Fach- als auch als Unterrichtssprache verwendet. Programme, bei denen es zu einem Eintauchen in die Zweitsprache kommt, sogenannten transitorische Modelle (vgl. ROTH 2006, S.165), finden sehr häufig in Ländern mit mehreren Amtssprachen ihre Anwendung, so zum Beispiel in Kanada. Hier wird oftmals zuerst in der Zweitsprache lesen und schreiben gelernt und nach zwei Jahren wird die Erstsprache der Kinder mehr und mehr in den Unterricht geholt. Sogenannte Immersionsprogramme fördern ebenfalls den zweisprachigen Spracherwerb. Im kanadischen Schulwesen wird der Begriff „Immersion“ sehr eng abgegrenzt. Immersion meint eine Form bilingualen Unterrichts, in der mindestens die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit in einer anderen Sprache als der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler unterrichtet wird. Diese kanadische Begriffsbestimmung wird mit Blick auf die heutige mehrsprachige Gesellschaft in vielen Ländern zunehmend ausgeweitet und adaptiert. Diese ausgeweiteten zum Teil bilingualen Konzepte werden als „Immersionsmodelle oder -programme“ bezeichnet und nachfolgend kurz beispielhaft angeführt (vgl. ZYDATIß 2000, S. 26f., KARAJÓJ, NEHR 1996, S. 1197-1200):

*„Terminologisch werden verschieden Typen der Immersion unterschieden: **early – late – delayed immersion** je nachdem, ob das Programm beim Schuleintritt, im Laufe der Grundschulzeit oder erst während der Sekundarstufe beginnt; weiterhin **total – partial immersion** je nach dem Anteil der Zweitsprache am Unterricht (wobei schon*

ein überwiegender Anteil als „**total**“ gelten kann, während „**partial immersion**“ dem in Deutschland üblichen Sachfachunterricht entspricht); schließlich **one way – two way immersion** je nachdem, ob die Schülerpopulation homogen einsprachig ist und die Zweitsprache allen gleichermaßen fremd ist oder ob sie aus zwei Gruppen zusammengesetzt ist, deren Sprachen beide unterrichtet werden.“ (MELENK et al. 2004, S. 14).

Von strukturierter Immersion wird dann gesprochen, wenn sich das Angebot auch an Minderheitensprachen richtet. Hierbei wird das Unterrichtsniveau an die Zweitsprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die homogene Erstsprachen aufweisen, angepasst (vgl. CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 69).

Ein in der Literatur häufig positiv erwähntes, bilinguales Modell stellt das „Two-way-immersion-Modell“ dar, das auch zunehmend in Kanada und USA seine Anwendung findet. In diesem Modell werden zweisprachige Klassen mit zum Beispiel englischsprachigen und französischsprachigen Kindern gebildet. Ziel dieses Modells ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler durch einen Unterricht in beiden Sprachen die Partnersprachen erlernen.

In der „Bruns Avenue Elementary School“ in Charlotte (North Carolina) findet zum Beispiel seit 1992 ein deutschsprachiges *one-way-total*-Immersionsprogramm¹³ statt und hat bisher gute Ergebnisse erzielt. Von Beginn an, also mit etwa fünf Jahren, wird dort in deutscher Sprache gelehrt und gelernt. Erst in der dritten Klasse kommt eine Stunde Englischunterricht hinzu. Das Lehrpersonal stammt größtenteils aus Deutschland und wird von sogenannten „Assistant Teachers“, meist Studierende, die zum Teil auch von deutschen pädagogischen Hochschulen kommen, unterstützt. 1994 bis 1999 wurden zwei wissenschaftliche Begleitprojekte der Robert Bosch Stiftung genehmigt. Innerhalb des ersten Projekts fanden Hospitationen, Beratungsgespräche mit der Schulleitung sowie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen statt und auch Unterrichtsmaterialien als auch spezielle Computerprogramme, die einer Vereinfachung der Unterrichtsvorbereitung dienen sollen, wurden entwickelt. Im Folgeprojekt wurde ein verstärkter Fokus auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler gelegt. Seit 2002 wird dieses Programm auch in der „Middle School“ (sechste bis achte Schulstufe) weitergeführt (MELENK et al. 2004, S. 8, 9, 14, 19).

Andere Programme, die weniger Mehrheitssprachen, sondern zunehmend Minderheitensprachen ins Auge fassen, sind Spracherhaltungsprogramme bzw. „language-maintenance-Modelle“. Hier wird eine bestimmte Sprache, nämlich die des kulturellen

¹³ Seit 2001 finden dort ebenfalls spanische und japanische Immersionsprogramme statt.

Erbes (in Österreich die autochthonen Minderheitensprachen¹⁴), auch parallel im Unterricht verwendet und dies führt somit zu einer Weiterentwicklung der Erstsprache auf bildungssprachliches Niveau. Dieses Modell findet auch in Österreich bereits für die autochthonen Minderheiten statt. Das Ziel dieser Programme ist es, Minderheitengruppen und deren Sprachen innerhalb einer Gesellschaft zu bewahren (vgl. REICH, ROTH 2002, S. 17f.; GENESEE, LINDHOLM-LEARY o.J., S. 2ff.).

Auf der anderen Seite gibt es assimilatorische Schulprogramme, deren Ziel eine schnelle sprachliche sowie kulturelle Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ist. In Submersionsprogrammen erfolgt somit eine Ausklammerung der Erstsprache über die gesamte Schulzeit und nur die Zweitsprache bzw. Mehrheitssprache steht im Vordergrund. Bei einer völligen Submersion findet zudem teilweise auch kein zusätzlicher Unterricht in der Zweitsprache statt. In wissenschaftlichen Diskursen wird deshalb auch vom Untertauchen in ein sogenanntes „Sprachbad“ gesprochen (vgl. CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 68).

„Die Förderung der Sprachen der Migration durch den [sogenannten] muttersprachlichen Unterricht hängt von den migrations- und bildungspolitischen Entscheidungen des jeweiligen Landes ab.“ (CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 68). Unterstützt das Land die Förderung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, so zeigt sich dies in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, als auch im breiten Unterrichtsangebot. Wird diese Förderung jedoch nicht als so wichtig erachtet, was sich zum Beispiel an erschwerten Rahmenbedingungen zu erkennen gibt, so hat dies qualitative Folgen. Der Unterricht in der Erstsprache verliert dann auch an gesellschaftlicher Anerkennung (vgl. CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 85). „Die politische Entscheidung orientiert sich weniger an wissenschaftlichen Befunden über die Wirkung des muttersprachlichen Unterrichts, als vielmehr an ökonomischen Gründen.“ (CAPREZ-KROMPÄK 2010, S. 85). Dies lässt sich auch in Österreich erkennen, denn trotz der wissenschaftlichen Befundlage, findet auch hier zunehmend, und dies auch nicht an allen benötigten Schulstandorten, erstsprachlicher Unterricht statt und eher gering ist der Anteil zweisprachiger Schulmodelle und Konzepte.

4.2.1 Erstsprachlicher Unterricht in Österreich und Deutschland

Österreichweit wurde 2015/2016 an 782 Schulen erstsprachlicher Unterricht erteilt, davon zum Beispiel an 536 Volksschulen, an 177 Neuen Mittelschulen und an 34

¹⁴ Sprachen, die in bestimmten Gebieten des Staates von Volksgruppenangehörigen gebraucht werden. Nicht erfasst sind Sprachen von Zuwanderern und Dialekte der Staatssprache (vgl. BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH: 3. Staatenbericht Österreichs zur Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 2015, S. 9).

allgemeinbildenden höheren Schulen. 404 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer waren im Schuljahr 2015/2016 für 32.906 Schülerinnen und Schüler zuständig. Mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler befanden sich in Wien und auch die Zahl der erstsprachlichen Unterrichtsstunden waren in Wien den Zahlen anderer Bundesländer deutlich überlegen. Zusätzlich unterrichteten auch mehr als drei Viertel aller Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer in Österreichs Volksschulen (vgl. BMB 2017/Nr. 5, S. 6 u. S. 26).

2015/2016 wurde erstsprachlicher Unterricht von den jeweiligen Erstsprachenlehrerinnen und -lehrern in 26 Sprachen, nämlich in Arabisch, Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Griechisch, Kurdisch/Kurmanji, Nepali, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch angeboten. Wobei Türkisch mit 14.680 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) mit 10.233 Teilnehmerinnen und Teilnehmern schon seit einigen Jahren die größten Sprachgruppen in Österreich bilden. An dritter Stelle folgt bereits Albanisch mit 2.470 Schülerinnen und Schülern, die am Erstsprachenunterricht für Albanisch teilnehmen. Jedoch lediglich BKS wurde in allen Bundesländern angeboten, Türkisch in allen Bundesländern außer in Kärnten (vgl. BMB 2017/Nr. 5 S. 11 u. S. 15).

4.2.1.1 *Geschichtliche Eckdaten*

Im Zuge des „Raab-Olah-Abkommens“, das von WKO-Präsident Julius Raab und ÖGB-Präsident Franz Olah aufgrund eines Arbeitskräftemangels in den Fünfzigerjahren abgeschlossen wurde, wurden ausländische Arbeitskräfte für einen bestimmten Zeitraum nach Österreich geholt und sollten danach wieder „abgebaut werden“. Dieses Rotationsprinzip konnte jedoch aufgrund von Flüchtlingswellen etc. nicht lange aufrechterhalten werden. Auf diese Weise kamen viele Gastarbeiter nach Österreich. Der deutliche Anstieg führte zu einer pädagogischen Reaktion, die sich in Konzepten, Strategien, Fördermaßnahmen etc. widerspiegelte. 1964 in den „Kulturministerkonferenz-Beschlüssen“ wurde eine sogenannte Doppelperspektive vorgegeben. Diese Perspektive hat zum einen das Ziel, die damals sogenannten Ausländerinnen und Ausländer in den Schulen durch Förderungen und Vorbereitungsklassen zu integrieren. Zum anderen wird auch dem erstsprachlichen Ergänzungsunterricht viel Gewichtung geschenkt, um diese Kinder auch auf ihre Rückkehr in ihr Herkunftsland vorzubereiten (vgl. MECHERIL 2010, S. 56).

1972 machte Vorarlberg den Anfang und führte als erstes Bundesland den erstsprachlichen Unterricht in Österreich ein. Zu dieser Zeit wurde der Unterricht noch „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ genannt, der in den Sprachen Serbokroatisch, heute

BKS, Slowenisch und Türkisch stattfand. Nach und nach wurde der Zusatzunterricht dann in allen Bundesländern als Schulversuch in allgemeinbildenden Pflichtschulen angeboten. Unterrichtet wurde mit dem Lehrplan der Herkunftsländer und Ziel war es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache zu fördern und ihnen auch Landeskunde über ihr Herkunftsland zu vermitteln. Die Rückkehr ins eigene Land stand bei allen gesetzten Maßnahmen im Vordergrund (vgl. FLECK 2002, S. 111f.).

Jedoch spätestens Mitte der Achtziger Jahre konnte das „Rückkehrkonzept“ so nicht mehr angewendet werden, da viele Kinder bereits in Österreich geboren wurden und eine Rückkehr in ihr Heimatland für viele Betroffenen nicht mehr vorstellbar war. Dies markierte den Zeitpunkt, zu dem eine Neuorientierung des erstsprachlichen Unterrichts hin zu einer gesellschaftlichen und schulischen Integration unabdingbar war (vgl. FLECK 2002, S. 1112).

1992/1993 wurde der erstsprachliche Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung in allen allgemeinbildenden Pflichtschulen als unverbindliche Übung am Nachmittag eingeführt. Die Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie Kinder, die zweisprachig aufwachsen (vgl. FLECK 2002, S. 1113, CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 82, THÜRMAN 2007, S. 164). Der Lehrplan wurde so entwickelt, dass er grundsätzlich für alle zu unterrichtenden Sprachen anzuwenden ist (vgl. DE CILLIA 2003, S. 138).

4.2.1.2 Gesetzliche Verankerung im Schulorganisationsgesetz

„§ 4. (1) Die Landesschulräte werden gemäß § 6 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes ermächtigt, im Rahmen der Bestimmungen der in den §§ 1 und 3 genannten Lehrpläne nach den örtlichen Erfordernissen zusätzliche Lehrplanbestimmungen zu erlassen. Insbesondere haben sie folgende Angelegenheit[en] zu regeln:

Soweit in den Lehrplänen für außerordentliche und ordentliche [Schülerinnen und] Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch hinsichtlich des besonderen Förderunterrichtes, der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ und des Freigegegenstandes „Muttersprachlicher Unterricht“ nur die Mindest- und Höchstzahl des Wochenstundenausmaßes angegeben ist, haben sie das Stundenausmaß im Rahmen der vorgesehenen Grenzen zu bestimmen oder die Bestimmung den Schulforen der betreffenden Schulen zu übertragen;“ (Wolf 2009, S. 4f.).

In Österreich wird der sogenannte „Muttersprachliche Unterricht“, der dem Erstsprachenunterricht gleichzusetzen ist, als unverbindliche Übung bzw. als Freigegegenstand im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten. Das heißt, dass der Besuch nicht verpflichtend für die Schülerinnen und Schüler ist und sie sich deshalb dafür anmelden müssen. Die Mindestschülerzahl für Freigegegenstände und unverbindliche Übungen beträgt 15 Schülerinnen und Schüler. Die unverbindlichen Übungen in

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Slowenisch und Ungarisch dürfen bereits ab acht Kindern eröffnet werden. Ab der neunten Schulstufe sogar ab fünf Schülerinnen und Schülern, die einer autochthonen Minderheit angehören (vgl. BGBl. Nr. 86/1981 2018).

4.2.1.3 Verankerung im Lehrplan der Volksschule

Durch die vielen Kulturen und Sprachen in Österreichs Klassenzimmern hat sich die Bildungspolitik durch die Einführung eines Lehrplans für den Erstsprachenunterricht der Förderung der Erstsprache von Flüchtlingen und Migrantinnen und Migranten verpflichtet.

Ziel dieses Unterrichts ist es, die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern und zu festigen. Die Persönlichkeitsbildung soll dadurch unterstützt werden und eine positive Einstellung zur Erstsprache soll entstehen. Der richtige Sprachgebrauch, die mündliche und schriftliche Kommunikation sowie auch Grundkenntnisse der Grammatik und Literatur sollen gefördert und gefestigt werden.

Folgende drei Aufgabenbereiche stehen im sogenannten „muttersprachlichen Unterricht“ im Zentrum:

- Festigung der Erstsprache als Grundlage für den Bildungsprozess und den Erwerb weiterer Sprachen
- Vermittlung von Landeskunde über das Herkunftsland (Kultur, Literatur usw.)
- Beschäftigung mit bikulturellen Prozessen - Integrationsarbeit (Migrantenkultur, neues kulturelles Umfeld etc.)

Lehr- und Lernziele betreffen für die Grundstufe I im schriftlichen Bereich die Alphabetisierung in der Erstsprache sowie die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen. Im mündlichen Bereich steht die Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund. In der Grundstufe II, also in der dritten und vierten Schulstufe, sollen die bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert werden. Das Verfassen von Texten in der L1, die Rechtschreibung, das sinnerfassende Lesen sowie ein kontrastiver Vergleich zwischen Erst- und Zweitsprache werden im Lehrplan genannt (vgl. WOLF 2009, S. 270-275).

4.2.1.4 Beurteilung der Qualität des Erstsprachenunterrichts

GROSSE (vgl. 2000, S. 108ff.) beschäftigte sich mit der Qualität des Unterrichts an Wiener Volksschulen und stellte fest, dass der Erstsprache und somit auch dem Erstsprachenunterricht in den Schulen viel zu wenig Beachtung geschenkt wird. So spricht sie zum einen Defizite an, die Umsetzungen betreffen. Sie verlangt, dass der besagte Unterricht nicht mehr nur eine unverbindliche Übung darstellt, bei dem eine bestimmte

Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern für das Zustandekommen notwendig ist. Auch die Tatsache, dass der Unterricht vorwiegend am Nachmittag stattfindet, wirkt sich negativ auf Teilnehmerzahlen und Motivation der Kinder aus. Zusätzlich plädiert sie dafür, dass diese Übung auch im Zeugnis mehr Anerkennung findet und auch mehr Wochenstunden einnehmen sollte.

4.2.1.5 Deutschland und der erstsprachliche Unterricht

„In Deutschland wird die institutionalisierte Förderung der Erstsprache als *muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht* oder *Herkunftssprachenunterricht* bezeichnet.“ (CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 81).

Die geschichtliche Entwicklung des erstsprachlichen Unterrichts vollzog sich in ähnlicher Weise, wie die österreichische. Zunächst stand in den 1960er Jahren die Vorbereitung auf eine mögliche Rückkehr ins Heimatland im Fokus dieses Unterrichts. In den 1970er Jahren änderte sich dieser hin zu einem erstsprachlichen Unterricht mit dem Ziel einer gesellschaftlichen und schulischen Integration der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Schwerpunktsetzung dieses Unterrichts hin zu einem Unterricht, der die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit zum Ziel hat, fand in den 1990er Jahren statt. Anders als in Österreich, wo die Organisation des erstsprachlichen Unterrichts dem Bund unterliegt, entscheiden in Deutschland die Bundesländer über diesen und so lassen sich unterschiedliche Handhabungen, was die Finanzierung, die Inhalte der Lehrpläne, bildungsstrukturelle Bereiche etc. betrifft, feststellen. In den meisten Bundesländern wie zum Beispiel in Niedersachsen, Berlin, Hamburg und Hessen kümmern sich die Schulverwalter selbst um die Organisation und Finanzierung des erstsprachlichen Unterrichts. Nur in einigen wenigen Bundesländern wie z.B. Baden-Württemberg, Saarland und Schleswig-Holstein sind die Herkunftsstaaten selbst noch für die Erteilung des Erstsprachenunterrichts sowie für die Entlohnung der Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer zuständig. Einen eigenen Lehrplan für diesen Unterricht entwickelten die Bundesländer Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Andere haben in einem Erlass sogenannte „Empfehlungen für den muttersprachlichen Unterricht“ festgehalten (vgl. THÜRMAN 2007, S. 164-166, ALLEMANN-GHIONDA 2002, S. 58, 69f.)¹⁵.

In Nordrhein-Westfalen findet zurzeit der erstsprachliche Unterricht in folgenden 18 Sprachen statt: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Farsi, Griechisch,

¹⁵ Neuere Literatur zu finden erstellte sich als sehr schwierig, da in Deutschland die Vorgehensweisen in den einzelnen Bundesländern sehr heterogen sind und sich zudem stetig ändern. Da es somit nicht einfach ist einen guten Überblick zu gewinnen, wurden THÜRMAN und ALLEMANN-GHIONDA angeführt. Diese sind jedoch aufgrund des Erscheinungsjahres ihrer Publikationen nur bedingt aussagekräftig.

Italienisch, Kroatisch, Kurmanji (eine der kurdischen Sprachen), Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch. (vgl. BILDUNGSPORTAL DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2017, S. 3).

Generell können auch noch andere Sprachen angeboten werden. Dafür müssen jedoch organisatorische, curriculare, finanzielle und personelle Voraussetzungen gegeben sein. Der Erstsprachenunterricht wird für Schülerinnen und Schüler in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I drei bis fünf Wochenstunden angeboten und findet häufig separat vom Regelunterricht in Randstunden oder am Nachmittag statt. In Nordrhein-Westfalen sowie in Hessen ist es zudem möglich, dass Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft, die aufgrund eines längeren Aufenthaltes im Ausland zusätzliche Sprachkompetenzen in einer anderen Sprache erworben haben, diesen Unterricht ebenfalls besuchen können. Nordrhein-Westfalen bieten zudem die Fremdsprachen Türkisch und Griechisch als Abiturfach an, was dazu führt, dass auch die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für das Fach Türkisch erweitert wurde. Der Besuch des Unterrichts ist, wie in Österreich auch, in den meisten Bundesländern freiwillig, ausgenommen ist das Bundesland Hessen, wo der Besuch für acht Sprachen verpflichtend eingeführt wurde. Ebenso wie in Österreich erteilen Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer den erstsprachlichen Unterricht (vgl. THÜRMAN 2007, S. 163-167, ALLEMANN-GHIONDA 2002, S. 70).

Diese Art der Förderung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler ist nach wie vor die gebräuchlichste, obwohl dieses Modell als wenig förderlich evaluiert wurde (vgl. REICH 2016) und zunehmend im Fokus der Kritik liegt. Ein erster Kritikpunkt liegt in dem Faktum, dass der erstsprachliche Unterricht nur selten in den Regelstundenplan der Kinder integriert ist. Aufgrund dessen scheint es eher eine Belastung für Eltern und Kinder als eine Bereicherung zu sein, denn der Unterricht kann auch an anderen Schulstandorten stattfinden. Zudem wird kritisch angemerkt, dass ein Unterschied in der pädagogischen Ausbildung der Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer im Herkunftsland zu der in Deutschland vorliegt und auch wenig Koordination zwischen dem Regelunterricht und dem erstsprachlichen Unterricht stattfindet (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2002, S. 72).

4.2.2 Blick über den Tellerrand Österreichs und Deutschlands hinaus – ein anderer Zugang zur Erstsprachenförderung

Im Staat New York wird seit kurzer Zeit mit Hilfe des Projekts „CUNY-NYSIEB“ der Fokus auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen- und Schülerschaft gerichtet, jedoch wird dort versucht, die Problematik an den Wurzeln zu behandeln und auf diese Weise eine Veränderung im Denken und Handeln bewirken zu können.

Das Projekt besteht aus einem Team der Universität New York (CUNY), das in Kooperation mit dem Bildungsministerium des Staates New York mit Schulen zusammen, die einen hohen Anteil an sogenannten „emergent bilingual students“¹⁶, wie sie GARCIA und SÁNCHEZ nennen, aufweisen. Im Zuge des Projekts „CUNY-NYSIEB“, das 2012 gestartet hat, soll gemeinsam an den Bildungsideologien der Direktorinnen und Direktoren sowie des Lehrkörpers gegenüber Bilingualität und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden. Denn erst, wenn sie die Wichtigkeit dieser Thematik für ihre Schulideologie sowie ihr pädagogisches Handeln verstanden haben, können Schulpraktiken dahingehend verändert werden (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 80-82).

Mit 27 Schulen, 23 davon in New York Stadt, wurde bereits gearbeitet. Sowohl Volksschulen als auch High-Schools nahmen bereits daran teil. Ziel ist es, die Vision einer Mehrsprachigkeitsförderung aller Schülerinnen und Schüler zu verbreiten und auch eine Sichtweise auf Bilingualität als ein dynamisches Paradigma, welches die „Translanguaging“-Pädagogik inkludiert, zu eröffnen. Um diese Vision zu verbreiten, die besagten Schulen zu motivieren und eine kritisch, reflektierte Haltung zu erreichen, wurden monatlich Ganztagesseminare für Direktorinnen und Direktoren sowie für eine durch dieses Projekt erst entstandene Gruppe, die sich auf diese Thematik spezialisierte, abgehalten. Ebenso gab es die Möglichkeit einmal im Monat Expertinnen- und Expertenteams als professionelle Unterstützung in die Schulen zu holen. Respekt gegenüber der Mehrsprachigkeit zu zeigen ist ebenfalls ein wichtiger Punkt im Umdenkungsprozess und wurde durch das Sichtbarmachen von Mehrsprachigkeit zum Beispiel im Schulgebäude durch mehrsprachige Türschilder, Wegweiser, Plakate und vielem mehr erzielt (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 80-90).

Da auch in den USA der Unterricht nach wie vor größtenteils in Englisch, ungeachtet der großen mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülergruppe, abgehalten wird, soll durch dieses Projekt die Mehrsprachigkeit der Kinder mehr in den Fokus gerückt und auf diese Weise die dominante Rolle des Englischen zunehmend verdrängt werden. Die Ideologie hinter dem Projekt ist, Schülerinnen und Schüler nicht zum Gebrauch der englischen Sprache zu zwingen, sondern sie dazu befähigen ihre Erstsprache als ein Werkzeug für das Erlernen weiterer Sprachen zu benützen. Ihre Erstsprache soll nun nicht mehr die andere Sprache sein, in der nur geflüstert werden darf, sondern sie soll zu einer weiteren Sprache in der Schule werden, in der kommuniziert, gelehrt und auch gelernt wird. Es geht nun nicht mehr so sehr um die Sprachen an sich, sondern um den Inhalt und um das Verstehen, dass die Lehrerinnen und Lehrer dazu da sind,

¹⁶ Sie werten dadurch den oft negativ konnotierten Begriff „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ durch die Bezeichnung „beginnende zweisprachige Schülerinnen und Schüler“ auf.

dass die Schülerinnen und Schüler lernen. Die Diskussion, in welcher Sprache das Lernen stattfinden soll, ist nebensächlich, die Sprachen werden lediglich als ein Werkzeug des Lernens benutzt (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 80-92).

Als ein Beispiel dafür führen GARCIA und SÁNCHEZ eine Unterrichtsstunde an, in der die Schülerinnen und Schüler eine Broschüre für ein Land entwerfen sollten. Anstelle von einem einsprachigen Unterricht, in der alle Schülerinnen und Schüler in ein und derselben Sprache lernen und arbeiten, wurde durch dieses Projekt ein Umdenken erzielt und die Lehrerinnen und Lehrer versuchen nun sicherzustellen, dass die Kinder für die Recherche ein Buch in ihrer Erstsprache zur Verfügung haben (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 92).

Dieses Beispiel beschreibt die Umsetzung der „Translanguaging-Pädagogik“ sehr treffend. Ziel ist es, die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu fördern ohne auf die bilingualen Kompetenzen des Lehrpersonals, die Struktur des Schulprogrammes oder auf die Sprachzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen. „Translanguaging“ vertritt die Sichtweise, dass zwei- bzw. mehrsprachige Menschen über ein gemeinsames Sprachrepertoire verfügen, aus dem sie gekonnt Elemente für eine erfolgreiche Kommunikation herausnehmen können (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 91). Diese Annahme deckt sich ebenfalls mit der von COOK (vgl. 1992, S. 557-591), der ebenfalls von einer sogenannten „Multi-Kompetenz“ ausgeht. Somit sollte es im Unterricht vermehrt zu Sprachvergleichen und verknüpftem Sprachenlernen kommen, was ebenfalls in der „Translanguaging-Pädagogik“ gewünscht wird und im Zuge des „CUNY-NYSIEB“ Projekts in einigen amerikanischen Schulklassen bereits beobachtet werden konnte (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 91f.).

Das Projekt findet immer noch statt, es ist jedoch eine lange, anstrengende und keine einfache Aufgabe, dieses besagte Umdenken nicht nur bei Direktorinnen und Direktoren, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern, sondern auch bei der gesamten Bevölkerung zu erreichen (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 92). Die tatsächliche Umsetzung dieser Vision im gesamten Schulwesen würde einen großen Wendepunkt im Bildungsbereich darstellen, für den die heutige Zeit noch nicht bereit ist. Mit Hilfe des Projekts „CUNY-NYSIEB“ wurde zumindest einmal ein Stein ins Rollen gebracht, der hoffentlich weiterrollt und nach und nach zu diesem Überdenken vorhandener Strukturen, Sichtweisen etc. in der gesamten Bevölkerung führen kann.

Dennoch sind in der heutigen Zeit schon Ansätze in diese Richtung zu erkennen, denn zunehmend rückt die Thematik Mehrsprachigkeit in den Fokus der Bildungspolitik und führt dazu, dass zum Beispiel unterschiedliche mehrsprachige Schulprogramme und -projekte durchgeführt werden. Für die Umsetzung der „Translanguaging-Pädagogik“ ist, dies zeigt auch das angeführte Beispiel, ein Lesen und Schreiben in der Erst- sowie

in der Zweisprache unumgänglich. Viele Schulmodelle und -programme nehmen sich bereits dieser Thematik an, was schon einen ersten und großen Schritt darstellt. Im nachfolgenden Kapitel wird nun ein kurzer Einblick in unterschiedliche bilinguale Alphabetisierungsverfahren gegeben und in Kapitel 6 wird dann genauer auf ausgewählte bilinguale Modelle bzw. Programme eingegangen.

5 Erstsprachenförderung mit Hilfe bilingualer Alphabetisierung

„'Zeit für die Schrift' – das sind die Jahre vor und nach dem Schulbeginn: Die Kinder werden aufmerksam auf die Zeichen, die ‚die Welt verändern‘; sie lassen sich dafür interessieren; sie müssen sich in dieser Zeit die Grundlagen des Lesens und Schreibens aneignen. Langanhaltende Schwierigkeiten bei der grundlegenden Orientierung haben gravierende Folgen für Schulkarriere und Lebenslauf.“ (DEHN, HÜTTIS-GRAFF 2010, S. 8).

Sich „die Zeichen, die die Welt verändern“ anzueignen stellt eine wichtige Voraussetzung für die spätere Zukunft dar. Im Zuge des Erstspracherwerbs spielt somit auch die Alphabetisierung eine große Rolle. Alphabetisiert ist eine Person laut der Definition von UNESCO dann, wenn sie sich in all jenen Tätigkeiten engagieren kann, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen für ein effektives Funktionieren seiner Gruppe und Gemeinschaft erforderlich ist und diese Fähigkeit dann auch für die eigene und die gesellschaftliche Entwicklung weiterverwendet. Neben diesem konventionellen Konzept als Lese-, Schreib- und Zählkompetenz wird die Alphabetisierung auch als Mittel der Identifikation, des Verständnisses, der Interpretation, der Schöpfung und der Kommunikation in einer zunehmend digitalen, textvermittelten, informationsreichen und sich schnell verändernden Welt verstanden (vgl. UNESCO 2005, S. 30).

„[...] Alphabetisierung [...] heißt: Gegenstand des Unterrichts sind nicht nur [...] Laute und Buchstaben, sondern auch die Inhalte und Bedeutungen von Wörtern, die Erfahrungen der Kinder mit den benannten Gegenständen und Sachverhalten.“ (BIESENBAUM 1993, S. 190f.).

„Alphabetisierung bedeutet Lesen- und Schreibenlernen und markiert den Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache.“ (ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013, S. 144). Kinder erhalten im Alphabetisierungsprozess Einsicht darin, dass Schrift Bedeutungen transportiert und Sprache festhalten kann. Sie erkennen, dass Wörter aus einer festen Buchstabenreihenfolge bestehen und an orthographische Regeln gebunden sind. Diese und andere Erkenntnisse werden mit Hilfe von Texten, im Umgang mit Schrift und durch erste Lese- und Schreibversuche erworben. All diese Herausforderungen beinhaltet das so einfach klingende Wort „Alphabetisierung“ für Schülerinnen und Schüler (vgl. BRÜGELMANN, BRINKMANN 1994, S. 45-48).

Laut dem Lehrplan der Volksschule (vgl. WOLF 2009, S. 109 u. 111) sollen die Kinder bis zum Ende der zweiten Klasse altersgemäße Texte lesen und deren Sinn erfassen können sowie Buchstaben, Ziffern, Zeichen und kurze Texte gut lesbar schreiben können. Ziel sollte es somit sein den grundlegenden Alphabetisierungsprozess am Ende der zweiten Schulstufe abgeschlossen zu haben.

„Vom Erreichen dieses Ziels hängt in großem Maße ab, ob die Schullaufbahn erfolgreich verlaufen wird, ist Lesen- und Schreibenkönnen doch eine notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Voraussetzung für [die] Textkompetenz [...].“ (SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 130). Diese beinhaltet die Fähigkeit Texte schreiben und lesen sowie diese zum Lernen nutzen zu können (vgl. PORTMANN-TSELIKAS/SCHMÖLZER-EIBINGER 2008, S. 5). Sie wird als grundlegende schulische Basiskompetenz bezeichnet, da sowohl in der Schule als auch in der späteren Berufswelt fast alles auf Texte aufbaut bzw. viel mit ihnen gearbeitet wird (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 130).

„Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen und Sprachen erfordert [jedoch zunehmend] die Gestaltung eines erfahrungsoffenen, differenzierten und schülerzentrierten Unterrichts.“ (NEUMANN 2007, S. 66).

Auch die OECD-Länderprüfung Migration und Bildung (vgl. NUSCHE, SHEWBRIDGE, LAMHAUGE RASMUSSEN 2010, S. 55) kommt zu dem Schluss, dass die Schule der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in den heutigen Klassenzimmern mehr Beachtung schenken muss, um eine Verbesserung der Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewirken zu können (siehe auch Kapitel 3.2).

Eine Integration der Erstsprache in die Alphabetisierungsphase würde den Schülerinnen und Schülern ein Kontinuum in ihrer Sprachentwicklung bieten.

„Als echter ‚Mehrwert‘ [einer bilingualen Alphabetisierung] wäre auf jeden Fall eine Steigerung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache zu werten, die dazu beitragen würde, eine Mehrsprachigkeit zu erreichen, die von den [Schülerinnen und Schülern] einerseits dazu verwendet werden könnte, beim Lernen auch auf Ressourcen in der Erstsprache zurückzugreifen, etwa über das Internet, andererseits aber eine Qualifikation für das spätere Berufsleben wäre.“ (SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 133).

In der Literatur haben sich deshalb im Laufe der Zeit zwei Modelle zweisprachiger Alphabetisierung abgezeichnet. Das eine verbindet die beiden Sprachen im Alphabetisierungsprozess und das andere trennt sie (vgl. WEINREICH 1977 in RÖSCH 2001, S. 30, NEHR et al. 1988, S. 7).

Im ersten Modell werden die beiden Sprachen miteinander verbunden und gemeinsam in den Alphabetisierungsprozess einbezogen. Dieses Modell stützt sich auf die Annahme, dass die Sprachen in einer Person eng miteinander verknüpft sind und deshalb die eine Sprache nicht getrennt von der anderen gefördert werden sollte. Diese Auffassung vertreten auch REICH/ROTH, die von Transfereffekten beim Sprachlernprozess ausgehen, da sich ihrer Meinung nach die Erst- und Zweisprache von zweisprachigen Kindern im Lernprozess gegenseitig beeinflussen (vgl. 2002, S. 41). Deshalb wird in

diesem Modell gezielt versucht mit Hilfe von Sprachvergleichen sowohl im Erstsprachenunterricht als auch im Zweitsprachenunterricht auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen aufmerksam zu machen. Dies soll einen sehr positiven Effekt auf den Erwerb beider Sprachen bzw. Schriftsysteme haben, setzt jedoch gute Sprachkompetenzen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer voraus. Die parallele Alphabetisierung kann entweder getrennt voneinander im Erst- und Zweitsprachenunterricht erfolgen bzw. auch im gemeinsamen Unterricht und somit im Team. Ebenfalls eine zeitlich leicht versetzte Alphabetisierung, also um einige Tage oder Wochen, ist möglich. In allen Fällen ist es wichtig, dass es zu einer methodischen, didaktischen sowie inhaltlichen Koordinierung der beiden Sprachunterrichte kommt (vgl. WEINREICH 1977 in RÖSCH 2001, S. 30, JAITNER 2005, S. 30).

Der Alphabetisierungsvorgang an sich kann hierbei jedoch differenziert erfolgen. Eine Möglichkeit wird zum Beispiel im sogenannten KOALA-Projekt (vgl. auch Kapitel 6.1) angewendet. Hier erfolgt eine zeitlich leicht versetzte Alphabetisierung, bei der die Einführung der Buchstaben im Deutschunterricht stattfindet und erst im Laufe der Woche findet dann im Erstsprachenunterricht (z.B.: im Türkischunterricht) eine Vertiefung statt. Methodisch sowie inhaltlich werden die beiden Sprachunterrichte miteinander abgestimmt und es wird nach einer bestimmten Progression vorgegangen, die zunächst die Einführung aller Buchstaben empfiehlt, die sowohl lautlich als auch schriftlich gleich realisiert werden. So würde es sich zum Beispiel bezogen auf Deutsch und Türkisch nicht empfehlen mit dem „sch“ zu beginnen, da dieser Laut bzw. dieses Phonem im Türkischen zwar gleich ausgesprochen, jedoch als „ş“ aufgeschrieben wird. Die gleichen Phoneme und Grapheme in beiden Sprachen werden dann zeitlich leicht versetzt im Erstsprachenunterricht vertieft und sobald Buchstabenkombinationen für sinnvolle Wörter vorhanden sind, werden auch türkische Wörter, Sätze und sogar Texte gelesen und geschrieben. Im Anschluss werden ähnliche Grapheme oder Phoneme, wie das Beispiel mit „sch“ und „ş“ gezeigt hat, getrennt voneinander behandelt. Diese unterscheiden sich entweder im Phonem und werden somit anders ausgesprochen oder im Graphem, wie das angeführte Beispiel zeigt. Erst zum Schluss wird gesondert in den jeweiligen Sprachen auf die Unterschiede eingegangen, die es nur in einer dieser Sprachen gibt (vgl. NAKIPOĞLU-SCHIMANG 2014, WEINREICH 1977 in RÖSCH 2001, S. 30 JAITNER 2005, S. 30).

Im Vergleich dazu wird in der „Zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder“ (siehe auch Kapitel 6.2) mit der Alphabetisierung in der Erstsprache der Kinder, in diesem Fall mit Türkisch, begonnen und erst zeitlich leicht versetzt erfolgt die Alphabetisierung im Deutschen. Auch eine parallele Einführung aller Buchstaben führt zu einer Unterscheidung der zwei Alphabetisierungsverfahren. Bei diesem

Verfahren werden nämlich sowohl gleiche Phoneme und Grapheme als auch ähnliche sowie völlig unterschiedliche parallel und kontrastiv eingeführt (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 15f.). Es wird nach einem Reißverschlussprinzip vorgegangen. Begonnen wird hierbei mit der Einführung türkischer Buchstaben, die gleichlautend im Deutschen zu finden sind. Die Schülerinnen und Schüler lernen mit Hilfe einfacher türkischer Wörter die Grundoperation des Lesens. Erst in späterer Folge werden dann die bereits gelernten Buchstaben in deutsche Wörter zusammengebaut und dort erlesen. Auf diese Weise werden Schritt für Schritt alle identischen Buchstaben eingeführt. Begonnen wird mit der Einführung des Buchstaben in der türkischen Sprache. Danach werden türkische Wörter gelesen und die Buchstaben geübt. Erst nach diesem Prozess erfolgt die Anwendung des Gelernten in der deutschen Sprache und in deutschen Wörtern. Die Interferenzbuchstaben sowie leicht abweichende Buchstaben werden immer wieder einmal zwischendurch erarbeitet und deren Unterschiede werden sofort mittels Sprachvergleichen bewusstgemacht (vgl. NEHR et al. 1988, S. 8, S. 19-25, DIRIM et al. 2009, S. 15f.).

Im zweijährige Konzept der „Mehrsprachigen Alphabetisierung an Wiener Volksschulen“ wird parallel alphabetisiert. Bei einer parallelen Alphabetisierung werden alle Buchstaben also sowohl gleiche als auch ähnliche und unterschiedliche kontrastiv erarbeitet (vgl. BAYRHAMMER 2013, ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013, S. 143). Auch eine parallele Erarbeitung gleicher und ähnlicher, jedoch eine getrennte Erarbeitung von Interferenzbuchstaben ist dabei möglich (vgl. Tabelle 3 und 4 im Anhang).

Im „Hamburger Modellversuch – Bilinguale Grundschulen“ (nähere Informationen in Kapitel 6.4) wurde zum Beispiel in einer türkisch-deutsch bilingualen Klasse das türkische Alphabetisierungsverfahren angewendet. Die Alphabetisierung im Türkischen erfolgt auf eine komplett andere Art und Weise. Und zwar wird bei dieser Methode mit der Arbeit am Satz begonnen. Anschließend folgt die Fokussierung auf die Wortebene. Vom Wort wird zur Silbe übergegangen und erst danach zum Buchstaben. Es wird somit genau gegenverkehrt vorgegangen, denn im Deutschen wird vom Buchstaben ausgegangen und am Ende erfolgt erst die Fokussierung auf der Satzebene. Diese nicht aufeinander abgestimmte, jedoch parallele Alphabetisierung in beiden Sprachen war jedoch nicht erfolgreich und deshalb wurden in dieser Klasse dann Anlauttabellen in beiden Sprachen für den Alphabetisierungsprozess eingesetzt (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 16f.). Die „Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg“ entwickelte für die zweisprachig parallel ablaufende Alphabetisierung sogar extra eine eigene Anlauttabelle, die sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der italienischen und deutschen Sprache auf einer Tabelle miteinander vereint. Der innere und der mittlere Bogen der Tabelle bestehen aus gemeinsamen Anlauten und Anlautbildern. Der äußere

Bogen beinhaltet die Anlaute, die sich in beiden Sprachen unterscheiden. Jeder Bogen besteht aus zwei Teilbögen. Der blaue Teil ist für die italienischen Grapheme bzw. Phoneme und der gelbe Teil für die deutschen. Abbildung 1 zeigt die Anlauttabelle „Arcobaleno“.

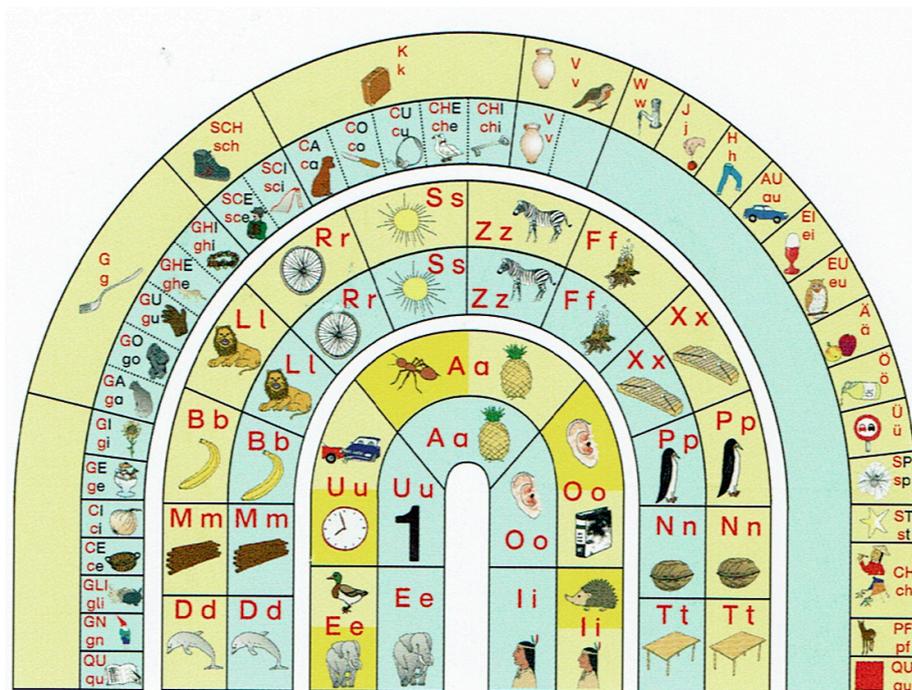


Abbildung 1: Anlauttabelle "Arcobaleno" (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH et al. 2013)

Forschungen zufolge kann „davon ausgegangen werden, dass sowohl bei der parallelen als auch zeitlich versetzten Alphabetisierung zwischen den Sprachen eine große Menge positiven Transfers stattfinden kann. [...] Vergleichende Evaluationen der verschiedenen Vorgehensweise liegen [jedoch] nicht vor.“ (DIRIM et al. 2009, S. 15f.).

Im zweiten Modell erfolgt die Alphabetisierung nacheinander also zunächst in einer Sprache und nach ca. einem Jahr wird dann mit der Alphabetisierung in der anderen Sprache begonnen. Ob mit der Erstsprache oder Zweitsprache der Kinder begonnen wird, ist von Modell zu Modell unterschiedlich. Eine Sprache bleibt jedoch meist die starke Sprache und bildet im zweiten Schuljahr dann die Grundlage für die Alphabetisierung in der weiteren Sprache. In diesem Modell sind laut NEHR Interferenzen, also Übertragungsfehler von der Erstsprache auf die Zweitsprache, häufig, da die Schülerinnen und Schüler vor allem bei der Unterscheidung der Grapheme Probleme haben (vgl. SIEBERT-OTTO 2003, S. 168f.; NEHR et al. 1988, S. 7f.).

In Immersionsprogrammen, die zum Beispiel häufig in Ländern mit mehreren Amtssprachen ihre Anwendung finden, wird dieses Alphabetisierungsmodell umgesetzt. Gerade in diesen Ländern ist die Nachfrage beide Sprachen sehr gut zu erlernen sehr groß. Die „Staatliche Europa-Schule Berlin“ (siehe auch Kapitel 6.3) orientiert sich

ebenfalls an diesem Modell. Die Alphabetisierung erfolgt hier zunächst in der Erstsprache der Kinder und erst im zweiten Schuljahr wird dann auch in der Zweitsprache Schreiben und Lesen gelernt (vgl. MEIER 2012, S. 339).

Wichtig ist, dass das Potenzial, das die Kinder von zu Hause mitbringen, nicht mit dem Schuleintritt verlorengeht (vgl. STAJIĆ 2012). Die bereits kurz erwähnten und im nachfolgenden Kapitel genauer thematisierten zweisprachigen Modelle bzw. Schulkonzepte versuchen, dieses Potenzial mit Hilfe ihrer zweisprachigen Alphabetisierungsangebote zu schätzen und weiterzuentwickeln.

6 Ausgewählte bilinguale Modelle/Schulkonzepte und ihre Alphabetisierungsverfahren

„In guten Zweisprachigkeitsprogrammen scheint [...] ein Lerntransfer zwischen beiden Sprachen stattzufinden; statt miteinander zu konkurrieren ergänzt und stärkt das Lernen der einen Sprache das der anderen.“ (HEINTZE 2003, S. 151f.) „Erfolgreiche Modelle der Förderung zweisprachiger Kinder sind solche, die sowohl die Entwicklung in der Erstsprache als auch die Förderung in der Zweitsprache didaktisch konsequent berücksichtigen.“ (RÖHNER 2008, S. 9).

Wie die Untersuchung des Modellprogramms FörMig und der Bezirksregierung Köln zeigte, kann ein bilingualer Unterricht, der sich nach bestimmten Prinzipien vollzieht, erfolgreich sein. So zeigte die Befundlage, dass eine Kombination zwischen dem Deutschunterricht und dem erstsprachlichen Unterricht unbedingt koordiniert erfolgen sollte. Sowohl eine inhaltliche und methodische Abstimmung der einzelnen Sprachunterrichte als auch ein kontrastives Arbeiten erwiesen sich als sehr förderlich (vgl. REICH 2016, S. 201). Zudem stellte sich ein Förderkonzept mit einem externen Sprachunterricht als weniger zielführend heraus. Aus diesem Grund beschäftigt sich dieses Kapitel nun genauer mit sechs bilingualen Schulmodellen bzw. -konzepten aus Deutschland und Österreich und versucht einen Einblick in diese sowie in vorhandene Ergebnisse aus wissenschaftlichen Befunden, Untersuchungen, Gutachten etc. zu liefern.

6.1 *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht - KOALA*

Die „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ ist trotz der Bezeichnung „KOALA-Projekt“ weder ein unabhängiges noch ein abgeschlossenes Projekt, sondern eher eine didaktische Entscheidung. KOALA ist ein flexibles Programm, das je nach Schulen arrangiert werden kann und in verschiedenen deutschen Bundesländern (z.B.: Nordrhein-Westfalen) zum Einsatz kommt. Es gibt keine abgeschlossene oder fertige Skizze dafür, aber verschiedene didaktische und methodische Vorschläge, wie eine Koordination des Erstlese- bzw. Erstschreibunterrichts in beiden Sprachen erfolgen kann (vgl. ARSLANGILAY/ÖZDEMİR 2016, LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 333).

KOALA ermöglicht türkischsprachigen bzw. deutsch-türkischsprachigen Kindern in sogenannten „Koala-Klassen“ ein Erlernen von Lesen und Schreiben in beiden Sprachen. Schülerinnen und Schüler mit nichttürkischen Sprachkenntnissen wird das Erlernen von Türkisch als Begegnungssprache im gemeinsamen Unterricht ermöglicht. KOALA versucht zweisprachige Kinder in beiden Sprachen zu alphabetisieren, ihnen literale Kompetenzen zu vermitteln und sie auch weiterführend in den dritten und

vierten Schulstufen (KOALA +) sowie seit neusten auch in den Klassen fünf und sechs (KoLeF „Koordiniertes Lernen mit Familiensprachen, Schwerpunktschulen – Frankfurter Modell“) zu fördern. Dabei bedient sich dieses Schulmodell in den ersten beiden Schuljahren der Methode eines zeitlich leicht versetzten Schriftspracherwerbs. Begonnen wird mit der Alphabetisierung im Deutschen und anschließend kommt es für die zweisprachigen bzw. türkischsprachigen Kinder zur Einführung des türkischen Alphabets (vgl. RAA; KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN; JAITNER 2005, S. 31ff.; NAKIPOĞLU-SCHIMANG 2014, LEMMEN, SCHWEDE et al. 2003, S. 338; SCHARFENBERG 2010, S. 57).

Die Form der „koordinierten Alphabetisierung“ meint, dass es eine enge Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und der Erstsprachenlehrerin bzw. dem Erstsprachenlehrer gibt. Es kommt in diesem Modell zu einer inhaltlich-methodischen Koordination der Lehr- und Lerninhalte, sodass der Regelunterricht und der Erstsprachenunterricht bis zur vierten Klasse koordiniert erfolgen können. Dafür ist eine gemeinsame Vorbereitungs- bzw. Planungsstunde unbedingt notwendig. In den dritten und vierten Klassen kommt es dann vermehrt zu gemeinsamen Projekten oder zur Vermittlung gemeinsamer Sachunterrichtsthemen. Durch integratives Teamteaching bzw. externen Unterricht in Sprachgruppen sollen die Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen entdecken. Ebenso wird Wert auf Offenes Lernen in Form von Tagesplanarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen etc. gelegt. Dadurch soll eine bessere Differenzierung und Individualisierung gewährleistet werden. Dieses Projekt, das auch die Eltern intensiv miteinbezieht, begleitet die Kinder über ihre ganze Grundschulzeit sowie seit kurzem auch noch in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I und ermöglicht so eine sechsjährige Förderung der Erstsprache (vgl. LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 335ff.).

Durch die zweisprachige Alphabetisierung sollen die Sprachkenntnisse in beiden Sprachen verbessert werden und auch ein Sprachbewusstsein bei den Kindern entstehen. Weitere genannte Ziele sind es, die Buchstaben und Laute im Deutschen zu festigen und auch die Schulleistungen sollen durch diese Förderung besser werden. Durch das kontrastive Arbeiten sollen Interferenzen, also sprachliche Verwechslungen, vermieden werden. KOALA soll auch das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler stärken und zu mehr Motivation bei den Kindern führen (vgl. LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 335f.).

Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer sowie Klassenlehrerinnen und -lehrer werden als gleichberechtigte Kolleginnen und Kollegen angesehen. Es wird gefordert, dass sie in beide Sprachen, also sowohl in die türkische Sprache als auch in die deutsche Sprache, Einblick in die jeweiligen Strukturen haben. Die Erstsprachenlehrerin bzw. der Erstsprachenlehrer sollte nach dieser Vorstellung gute Deutschkompetenzen

aufweisen und die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer sollte interessanter Weise nur über die Besonderheiten und Strukturen der türkischen Sprachen Bescheid wissen. In einigen Schulen finden interne Fortbildungen sowohl für deutschsprachige als auch für türkischsprachige Lehrerinnen und Lehrer statt. Diese sollen unterstützend wirken und zugleich Materialien, Unterrichtsideen etc. liefern (vgl. LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 337; ARSLANGILAY/ÖZDEMİR 2016, SCHARFENBERG 2010, S. 58).

In der Franckeschule (2015) in Frankfurt am Main wird dieses Projekt in zwei ersten Klassen umgesetzt. Mit der Alphabetisierung in Deutsch wird begonnen¹⁷. Zeitversetzt arbeitet dann auch die Erstsprachenlehrerin bzw. der Erstsprachenlehrer mit den Phonemen (Laute) und Graphemen (Buchstaben) ihrer Sprache. Dabei wird eine koordinierte Alphabetisierung durchgeführt. Zunächst werden Phoneme und Grapheme besprochen, die in beiden Sprachen gleich sind. Im Anschluss wird erst der Fokus auf ähnliche sowie spezielle Phoneme und Grapheme der jeweiligen Sprache gelegt, die getrennt voneinander erarbeitet werden. Die Grundschule an der GGS Schonnebecker Straße in Gelsenkirchen entwickelte für diesen speziellen Schriftspracherwerb eine spezielle Anlauttabelle, auf der 17 Anlaute aus der deutschen und der türkischen Sprache mit gleichen Bildern abgebildet sind (vgl. SCHWEDE in JAITNER 2005, S. 33). Wesentlich bei diesem Konzept ist auch die kontrastive Spracharbeit, die den Kindern die Unterschiede beider Sprachen verdeutlichen soll und auf diese Weise zu einer geringeren Fehlerbildung führen soll. Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch erhalten dadurch außerdem einen gezielteren Einblick in Regeln und Phänomene der deutschen Sprache. Zwei Wochenstunden werden im Teamteaching unterrichtet. In der zweiten und dritten Schulstufe wird KOALA in einem zweisprachigen Sachunterricht weitergeführt und auch die kontrastive Arbeit bleibt bis zum Schluss erhalten. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkompetenzen in Deutsch noch nicht ausreichend sind, erhalten zusätzliche Deutschförderungen (vgl. SCHARFENBERG 2010, S. 59).

Im Schuljahr 2006/2007 wurde KOALA auch im Stadtteil Niederrad (Frankfurt) umgesetzt. Da in diesem Stadtteil sehr viele Portugiesinnen und Portugiesen leben, wird seit diesem Schuljahr in der Frauenhofschule das Koala-Projekt in den Sprachen Deutsch und Portugiesisch angeboten. Ebenfalls findet dieses Konzept auch an Schulen mit einem beträchtlichen Anteil an serbischen Schülerinnen und Schülern sowie in Kombination mit den Sprachen Italienisch-Deutsch oder Arabisch-Deutsch seine

¹⁷ LEMMEN et al. (vgl. 2003, S. 336) führen an, dass auch der Erstsprachenunterricht die Alphabetisierung vornehmen kann, falls in einer Klasse viele Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zusammenkommen.

Umsetzung (vgl. NAKIPOĞLU-SCHIMANG 2014; ARSLANGILAY/ÖZDEMİR 2016, LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 347).

Ergebnisse einer Studie und Erkenntnisse langjähriger Beteiligter

ARSLANGILAY & ÖZDEMİR (2016) führten eine zehnmonatige Studie in Hessen durch mit dem Ziel KOALA zu evaluieren. An den Interviews teilgenommen haben deutschsprachige sowie türkischsprachige Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren, türkischsprachige Schülerinnen und Schüler und türkischsprachige Eltern aus 20 KOALA-Schulen. Im Fokus standen die türkischen Schülerinnen und Schüler.

Auf Basis dieser Interviewdaten konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden: KOALA hilft den Schülerinnen und Schülern ihre Zweisprachigkeit in ihrer bilingualen Situation zu entwickeln und auch ein besseres Bildungsniveau zu erreichen. Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass KOALA Kindern hilft höhere Schulen mit Hilfe der Unterstützung in zwei Sprachen zu besuchen. Beobachtet werden kann, dass die Zahl an türkischsprachigen KOALA-Schülerinnen und Schülern in Haupt- und Sonderschulen durch diese spezielle zweisprachige Förderung abnimmt. Im Gegensatz dazu nimmt die Zahl dieser Kinder in höheren Schulen wie Realschulen und Gymnasien zu. Ebenso hilft es ihnen durch das kontrastive Arbeiten mit diversen Materialien ein besseres Sprachbewusstsein für beide Sprachen zu entwickeln und generell ermöglicht KOALA eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins.

Ein Problem, das aus den Interviews ermittelt wurde, stellt das begrenzte Vokabular türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler da. Die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer gaben an, dass der Grund für die schwache Ausprägung der türkischsprachigen Kompetenzen wohl darin liegen könnte, dass die Eltern auf Grund angenommener ausreichender Deutschkenntnisse eher auf Deutsch statt auf Türkisch mit ihren Kindern kommunizieren. Viele Eltern müssen in der Regel auch arbeiten und somit sind die Kinder mehr in Kontakt mit ihren Geschwistern, die oftmals Deutsch untereinander sprechen.

Sowohl die deutschsprachigen als auch die türkischsprachigen Lehrerinnen und Lehrer und auch die Direktorinnen und Direktoren gaben im Interview an, dass sie mehr Zeit für die zielführende Umsetzung KOALAS und somit für einen gesicherten Zweitspracherwerb benötigen würden. Ebenso würden sie alle einen Einsatz in weiteren Grundschulen sowie eine Weiterführung in der Sekundarstufe für zielführend halten. Die deutschsprachigen Lehrerinnen und Lehrer und auch die Direktorinnen und Direktoren sehen es als sehr förderlich für das Lernen und notwendig, vor allem für die koordinierte Arbeit im Team, wenn Türkischlehrerinnen und -lehrer auch über ausreichende Deutschkompetenzen verfügen würden. Türkischlehrerinnen und -lehrer

gaben an, sie würden von KOALA profitieren, da sie nun mehr ins Team und Schulleben eingebunden werden.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass das KOALA-Projekt eine wichtige Unterstützung für zweisprachige Schülerinnen und Schüler ist. Weitere wissenschaftlich begleitete Evaluationen, die bisher noch ausgeblieben sind, wären jedoch von großem Vorteil, um weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen. Nachfolgend können somit nur noch Erkenntnisse langjähriger Beteiligter angeführt werden.

SCHWEDE (2005) stellt auf Basis langjähriger Erfahrungen fest, dass das Selbstbewusstsein der türkischen Kinder durch die Förderung ihrer Erstsprache gestärkt wird und sie so selbstbewusster und mit mehr Gesprächsbereitschaft im Klassenverband auftreten. Auch Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen werden dadurch gefördert. Sie erwerben Sprachkompetenzen in beiden Sprachen und gehen aufgrund der kontrastiven Arbeit bewusster mit Sprache um. Die koordinierte Alphabetisierung führt ebenfalls zu besseren Lese- und Schreibleistungen (vgl. SCHWEDE in JAITNER 2005, S. 34f.; LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 347).

Durch den kooperativen Umgang der Lehrerinnen und Lehrer in der Klasse und durch den koordinierten Unterricht entwickeln sich die Kompetenzen des gesamten Lehrerteams weiter. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Einblicke in eine andere Sprache und durch den Sprachvergleich lernen sie auch ihre Erstsprache besser kennen. Die Mehrsprachigkeit erfährt eine Aufwertung und wird als selbstverständlich angesehen. Zusätzlich führt diese Art des Unterrichtens dazu, dass die Erstsprachenlehrerinnen und Erstsprachenlehrer und auch ihre Qualifikationen wertgeschätzt werden (vgl. RAA; LEMMEN, SCHWEDE, DERINER 2003, S. 347).

6.2 Modellversuch - Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder (Berlin Kreuzberg)

1983 wurde in einem Modellversuch in Berlin begonnen türkische Schülerinnen und Schüler in damaligen „Ausländerregelklassen“ (heutige Förderklassen) koordiniert zweisprachig zu alphabetisieren. Diese Kinder erhielten türkischsprachigen und deutschsprachigen Unterricht. Das Einbeziehen ihrer Erstsprache in den Unterricht sollte ihnen das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern.

1998 ging dieses Modell dann in den „Schulversuch zur zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Kinder“ über, wobei nun nicht mehr nur türkische Kinder in Förderklassen, sondern auch diese in mehrsprachigen Regelklassen eine Förderung in ihrer Erstsprache Türkisch erhielten. In diesen Klassen waren in der Regel zwei Drittel türkische und ein Drittel deutsche Kinder bzw. auch anderssprachige Kinder konnten, wenn

diese speziellen Schulen ihrem Einzugsgebiet entsprachen, an diesem Modell teilnehmen. Der Unterricht verfolgte jedoch das Prinzip der asymmetrischen Zweisprachigkeit: Kinder mit türkischer Erstsprache erhielten einen zweisprachigen Unterricht. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler sowie all jene mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder Türkisch lernten die Partnersprache nur als sogenannte „Begegnungssprache“ (vgl. RÖSCH 2001, S. 30ff.).

Die gesamte Volksschulzeit, die in Berlin sechs Jahre beträgt, wurden die türkischen Kinder in ihrer Erstsprache Türkisch gefördert und somit auch von Beginn an in beiden Sprachen alphabetisiert. Der Unterricht wurde von zwei Lehrpersonen, einer türkisch- und einer deutschsprachigen, erteilt. Dieses Konzept stellte eine kombinierte Alphabetisierung für türkische Kinder dar, da es zu einer Kombination der Schriftsysteme, der Leselehre, des Unterrichts und der Inhalte kam. Begonnen wurde mit gleichen Phonemen und Graphemen und erst im Anschluss daran wurden Interferenzbuchstaben besprochen. Interferenzbuchstaben, also zum Beispiel graphisch ähnliche jedoch unterschiedliche Laute, wurden parallel in beiden Sprachen betrachtet. Diese Methode unterscheidet sich zu der im KOALA-Projekt, da dort solche Buchstaben und Laute getrennt bearbeitet werden (vgl. BLK-HEFT 107 2003, S. 92, DIRIM et al. 2009, S. 15f., HEINTZE 2003, S. 153f., RÖSCH 2001, S. 30ff., NEHR et al. 1988; S. 8f.).

Lesekompetenzen erwarben die Schülerinnen und Schüler zunächst in der türkischen Sprache und wandten diese dann danach für deutsche Wörter und Sätze an. Ein Vergleichen der Sprachen sollte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler Einsicht in bestimmte Unterschiede erhielten. Zusätzlich wurden sowohl der Unterricht als auch die Inhalte beider Sprachunterrichte miteinander abgestimmt, wobei auf inhaltliche Wiederholungen sowie Übersetzungen bewusst verzichtet wurde. Trotzdem wurden zum Teil Materialien, wie die „Moerser-Fibel“ (1984), eingesetzt, die zwar zweisprachig sind, in denen jedoch Texte und Aufgaben etc. einfach übersetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler haben hierbei die Möglichkeit sich an ihrer starken Sprache zu orientieren und evtl. Ergebnisse in die andere Sprache zu übertragen, wobei dieser Vorgang nicht stattfinden muss. Die Verwendung solcher Materialien entspricht daher eher dem Prinzip der nachgeordneten Zweisprachigkeit und nicht der parallelen, wie der Schulversuch realisieren wollte, denn die Erstsprache wird als starke Sprache für den Erwerb einer weiteren Sprache verwendet, so wie es im Fremdsprachenunterricht meist der Fall ist (vgl. RÖSCH 2001, S. 31f., NEHR et al. 1988, S. 8).

NEHR et al. (1988) dokumentierten die Arbeit in der Nürtinger-Schule, in der in zwei Schulklassen, damals „Ausländerregelklassen“ genannt, eine verbundene zweisprachige Alphabetisierung für türkische Schülerinnen und Schüler stattfand. In diesen Klassen wurden keine übersetzten Materialien, wie eben angeführt, verwendet,

sondern getrennte Materialien für den Türkisch- und den Deutschunterricht entwickelt. Diese waren aufeinander bezogen, sollten jedoch Wiederholungen vermeiden. Interessant bei diesem Versuch ist, dass der Lese- und Schriftspracherwerb mit der türkischen Sprache, der „dominanteren Sprache, wie NEHR et al. sie nennen, begonnen wurde. So wurde nicht nur der Leseerwerb in der türkischen Sprache, der Erstsprache der Kinder, gestartet, sondern auch eine gewisse Sprachbewusstheit (z.B.: Was ist ein Buchstabe? Was ist ein Wort?) in der türkischen Sprache aufgebaut und erst später dann mit der deutschen Sprache sozusagen verzahnt. Auch bei der zweisprachigen Alphabetisierung wurde großer Wert auf eine Verzahnung der Inhalte mit Hilfe des Reißverschlussprinzips (siehe auch Kapitel 5) gelegt: Zu Beginn lernten die Kinder mit Hilfe einfacher türkischer Wörter, die aus gleichlautenden Buchstaben in beiden Sprachen bestehen, die Grundoperation des Lesens. Danach erst wurden deutsche Wörter, die aus bereits gelernten Buchstaben gebaut wurden, gelesen. Auch alle anderen in beiden Sprachen identischen Buchstaben wurden auf diese Weise erlernt. Zunächst erfolgte die Einführung in der türkischen Sprache mit Hilfe türkischer Wörter und erst danach wurden diese in deutsche Wörter eingebaut. Die Interferenzbuchstaben wurden immer wieder einmal zwischendurch erarbeitet und Unterschiede wurden mittels Sprachvergleichen in Kooperationsstunden mit der türkischsprachigen und der deutschsprachigen Lehrperson bewusstgemacht (vgl. NEHR et al. 1988, S. 8, S. 19-25).

Das Ziel des Modellversuches, der 1993 endete, war es, dass diese Art des zweisprachigen Unterrichtens flächendeckend ihren Einsatz finden sollte, was jedoch nicht passierte. Dennoch gibt es in Berlin nach wie vor Schulen, vor allem in Bezirken mit einem hohen Bedarf an türkischem Unterricht, die dem Konzept der türkisch-deutschen Erziehung folgen, jedoch sinkt das Interesse der Schulen. Ein Grund dafür könnte die misstrauische Haltung der Senatsschulverwaltung sein, die sie durch ein extern angefordertes Gutachten zum Ausdruck brachten. Ergebnisse aus diesem werden nachfolgend angeführt (vgl. RÖSCH 2001, S. 32).

Ergebnisse eines externen Gutachtens und einer dokumentierten Begleitung

FELIX (vgl. FELIX 1993 zit. in RÖSCH 2001, S. 33) erstellte ein externes, von der Senatsschulverwaltung angefordertes Gutachten zu diesem Schulversuch und kam auf folgende Schlussfolgerungen:

Die zweisprachige Alphabetisierung ist in Bezug auf den Erwerb der Orthographie in ungünstigen Fällen eher störend. In allen anderen Bereichen sind die Auswirkungen jedoch ähnlich einer einsprachigen Alphabetisierung. Für den Zweitspracherwerb scheint dieser Versuch weder positive noch negative Auswirkungen zu haben. In

gemischten Klassen lässt sich jedoch laut FELIX ein leichter Vorteil für den Spracherwerb türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler erkennen.

RÖSCH kritisiert in diesem Zusammenhang jedoch, dass FELIX den Fokus nicht auf die Zweisprachigkeit gerichtet hat.

„[D]enn auch wenn die Teilnahme am Modellversuch bezogen auf die deutsche Sprache zumindest nicht schadet bzw. positiv formuliert ähnliche Ergebnisse bringt wie eine nur deutschsprachige Alphabetisierung, so besteht das Plus doch darin, dass ähnliche Erfolge auch in der Erstsprache erreicht wurden.“ (RÖSCH 2001 S. 33).

Wird dies unter jenem Aspekt betrachtet, so haben die türkischen Schülerinnen und Schüler in der selben Zeit, in der sie in Regelklassen nur in einer Sprache alphabetisiert worden wären, mit Hilfe der zweisprachigen Alphabetisierung in zwei Sprachen lesen und schreiben gelernt. Und sich „in zwei Sprachen die schulischen Inhalte und [...] die Welt erschlossen“ (RÖSCH 2001, S. 33), was sehr positiv für den Zweitspracherwerb der türkischen Kinder zu werten ist (vgl. RÖSCH 2001, S. 33).

NEHR et al. (1988) führen zudem Ergebnisse einer dokumentierten Begleitung an, die mit Hilfe teilnehmender Beobachtungen und qualifizierten Evaluationen erzielt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser zweisprachige Lese- und Schreibansatz positiver als ein einsprachiger Ansatz zu werten ist. Vergleiche mit früheren Erfahrungen ergaben, dass alle türkischen Kinder aus den beiden Versuchsklassen (je 17 und 18 Kinder) besser in Deutsch lesen gelernt haben als in den vergangenen Jahren. Eine qualitative Fehleranalyse¹⁸ nach dem ersten Schuljahr zeigte, dass ein zweisprachiger Leseerwerb keine Überforderung für die untersuchte Zielgruppe darstellte, sondern vielmehr als Hilfe gesehen wurde. Zudem ließen die Ergebnisse darauf schließen, dass der Leseerwerb in beiden Sprachen einem einheitlichen kognitiven Prozess gleichkommt und die Kinder somit nicht die doppelte Zeit für das Erlernen des Lesens in beiden Sprachen benötigen. Probleme in Bezug auf das Vermischen beider Sprachen konnten nicht beobachtet werden. Wenn Schwierigkeiten im Lesen auftauchten, dann waren diese in der Regel in beiden Sprachen vorhanden. Weiters gaben die Ergebnisse Anlass dazu, Versuche, in denen die Schülerinnen und Schüler zunächst in ihrer Erstsprache und erst danach in Deutsch alphabetisiert werden, in Frage zu stellen. Die dokumentierte Begleitung gibt jedoch keinen ersichtlichen Nachweis darüber, dass die bilinguale Alphabetisierung förderlich für den Schulerfolg sowie den Zweitspracherwerb türkischer Kinder ist. Dazu wären wissenschaftliche Untersuchungen in

¹⁸ Hierbei wurden ein deutscher und ein türkischer Lesetest nach demselben Prinzip entwickelt: Zunächst müssen die Kinder isolierte Buchstaben vorlesen, danach einzelne Wörter und zum Schluss ganze Sätze. Zusätzlich werden bei den Buchstaben Fragen zu möglichen Interferenzen gestellt und auch das sinnerfassende Lesen wird überprüft. Beide Tests wurden zeitlich versetzt voneinander und in keiner für die Kinder bewussten Testsituation durchgeführt.

größeren Umfang notwendig (vgl. RÖSCH 2001, S. 33, NEHR et. al. 1988, S. 9, S. 78, S. 84, u. S. 89).

6.3 Staatliche Europa-Schule Berlin - SESB

Die Europaschulen in Berlin bieten seit 1992 eine zweisprachige Alphabetisierung an, die nach dem „Two-way-immersion-Modell“, das bereits in Kapitel 4.2 Erwähnung gefunden hat, erfolgt. Da diese Schulen Ganztagschulen sind, kann der Spracherwerb beider Sprachen sowohl in der Schule als auch am Nachmittag gefördert werden. Neun Sprachgruppen nämlich Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Türkisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Portugiesisch, Deutsch-Spanisch, Deutsch-Griechisch und Deutsch-Russisch werden zurzeit von 6.000 Schülerinnen und Schülern an 17 Grundschulen und 13 weiterführenden Schulstandorten genutzt. Die Klassen besteht aus ca. 24 Schülerinnen und Schülern und haben eine etwas umfangreichere Studentafel als die Regelklassen in Berlin (vgl. MEIER 2012, S. 339, GRÄFE-BENTZIEN 2000 S. 107).

Im Gegensatz zum Konzept der „Zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder“, wo auch Kinder mit anderen Erstsprachen, die im entsprechenden Einzugsgebiet wohnhaft sind, aufgenommen werden, wird in diesen Schulen mit Hilfe eines Sprachstandstest genau ausgewählt, sodass bilinguale Klassen zusammengestellt werden können. Der Besuch dieser Schulen steht allen Kindern mit den bereits angeführten Erstsprachen bzw. mit der Erstsprache Deutsch und mittlerweile auch zweisprachigen Kindern offen. Wichtig ist, dass die Kinder altersadäquate erstsprachliche Kompetenzen in einer Sprache und passive Kompetenzen in der jeweiligen Partnersprache aufweisen können. Ziel der staatlichen Europa-Schulen Berlin ist es, dass die Kinder in den jeweiligen Klassen beide Sprachen, die als gleichrangig gesehen werden, erwerben. Es wird dabei nach dem Prinzip der Sprachentrennung vorgegangen (vgl. RÖSCH 2001, S. 33f.; INFOPORTAL SESB, MEIER 2012, S. 337, 339).

Zu Beginn werden die Kinder in zwei Sprachgruppen eingeteilt. Die Zuteilung erfolgt nach der jeweiligen Erstsprache. Ab der Vorklasse, entspricht in Österreich der Vorschulklasse, findet ein integrierter Sprachunterricht im Team statt. Dieser verfolgt das Prinzip der personen- und situationsgebundenen Sprachtrennung. Der Erstsprachenunterricht wird ab der ersten Klasse getrennt voneinander in den jeweiligen Sprachgruppen erteilt. Die Alphabetisierung wird zunächst in der Erstsprache, der starken Sprache der Schülerinnen und Schüler, durchgeführt und erst im zweiten Jahr dann in der Partnersprache. Der Erstsprachenunterricht für deutsche Kinder entspricht dem Deutschunterricht in deutschen Regelklassen. Eine Orientierung an den

Rahmenlehrplänen anderer Länder und Sprachen findet nicht immer statt und bringt auch Schwierigkeiten mit sich, denn es ist zum Beispiel unklar, ob sich der Spanischunterricht dann am Rahmenlehrplan aus Lateinamerika oder Spanien orientieren soll. Besonders an diesen Schulen ist, dass der Förderunterricht nicht wie in der Regel dazu da ist, die Zweitsprache Deutsch, die Umgebungssprache der Kinder, zu festigen, sondern er soll Probleme im Erstspracherwerb ausgleichen (vgl. RÖSCH 2001, S. 33f.; INFOPORTAL SESB; HEINTZE 2003, S. 153, MEIER 2012, S. 339).

Die sogenannte „Partnersprache“ wird ebenfalls ab der ersten Schulstufe unterrichtet, wobei sich dieser Unterricht eher an der Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachendidaktik orientiert. Somit wird die Partnersprache in der ersten Schulstufe eher als erste Fremdsprache gesehen und erst später als Zweitsprache. Der Unterricht wird in beiden Sprachen von Erstsprachenlehrerinnen und -lehrern erteilt. Zusätzlich zur Erst- und Partnersprache findet ab der fünften Klasse auch noch ein Fremdsprachenunterricht in den Sprachen Englisch oder Französisch statt. In der gesamten Schulzeit findet der Mathematikunterricht für alle Kinder gemeinsam auf Deutsch statt. Der Sachkundeunterricht bzw. in der Sekundarstufe dann die Fächer Biologie, Geschichte und Erdkunde etc. werden von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam besucht und in der einen oder anderen Sprache unterrichtet. Das Modell umfasst die gesamte Grundschulzeit (in Berlin sechs Jahre) bis einschließlich der gesamten Sekundarschulzeit. Mit ca. 14 Jahren bzw. ab dem neunten Schuljahr werden die Kinder als bilingual erachtet und somit findet ab diesem Zeitpunkt auch der Sprachunterricht gemeinsam statt. Je nach Sprachenpaar kann eine Förderung der beiden Sprachen bis zur 13. Schulstufe bzw. bis zum Abitur erfolgen. Eine weitere Förderung der beiden Sprachen in der gesamten Sekundarschulzeit ist bei allen Sprachen gegeben. (vgl. RÖSCH 2001, S. 33f.; INFOPORTAL SESB; HEINTZE 2003, S. 153, MEIER 2012, S. 339, SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE).

Ergebnisse einer Pilotstudie und einer Untersuchung zum Hörverständnis in den Partnersprachen

GRÄFE-BENTZIEN (vgl. 2000 S. 7f., S. 127, S. 157ff.) führte eine Pilotstudie an einem Standort der Staatlichen Europa-Schule Berlin durch, die sich auf die Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe konzentrierte. Im Zeitraum von zwei bzw. drei Jahren wurden bei Kindern, die die Vorklasse besucht haben, mit Hilfe von Sprachstandserhebungen und selbst entwickelter strukturierter Beobachtungsverfahren Daten über den mündlichen Sprachgebrauch der Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Partnersprache ermittelt. Untersucht wurden daher mit Hilfe von Bildimpulsen, Spielen, Diktaten, Leseübungen, Abschreibübungen usw. zum Beispiel das Hörverständnis, der Wortschatz oder unter anderem auch die

Schreib- und Lesefertigkeit der Schülerinnen und Schüler. Verglichen wurden die Daten anschließend mit Kontrollgruppen aus Deutschland und Italien. Im Hinterkopf sollte jedoch bei der Betrachtung der nachfolgenden Ergebnisse behalten werden, dass die nachfolgenden Daten aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und des zu kurzen Untersuchungszeitraums nur einen Bruchteil der erforderlichen Erkenntnisse und keine umfassende Evaluation des gesamten Schulmodells darstellen können.

Sie stellte bezogen auf die Sprachgruppe Deutsch-Italienisch fest, dass sich, unter Berücksichtigung weniger Ausnahmen, der Erstspracherwerb beider Sprachgruppen normal entwickelte. Sowohl im Hören als auch im Sprechen, Lesen und Schreiben erreichten die Schülerinnen und Schüler dasselbe Niveau wie einsprachige Kinder aus den Kontrollgruppen (vgl. GRÄFE-BENTZIEN 2000, S. 7).

Gegen Ende der zweiten Schulstufe war die Sprachfähigkeit der italienischen Schülerinnen und Schülern, bei denen zu Schulbeginn teilweise noch keine altersadäquate Sprachfähigkeit in Italienisch entwickelt war, sogar gleich gut ausgebildet wie bei italienischen Kindern. Der hohe Anteil an getrenntem, erstsprachlichem Unterricht führte zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der italienischen Sprachkompetenz, was in einer amtlich deutschsprachigen Region oftmals ohne spezielle Förderung nicht möglich wäre. Da Deutsch von Anfang an eine wichtige Rolle im Unterricht spielte, entwickelten sich auch die Kompetenzen im Deutschen weiter. Gegen Ende des zweiten Schuljahres haben die italienischen Kinder bereits annähernd dasselbe Niveau erreicht wie die deutschsprachigen Klassenkolleginnen und Klassenkollegen. 15 von 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der italienischen Sprachgruppe können am Ende der 2. Klasse als beinahe bilingual bezeichnet werden. Dies macht auch den positiven Einfluss der Umgangssprache deutlich (vgl. GRÄFE-BENTZIEN 2000, S. 338).

Da ebenfalls in der deutschen Sprachgruppe 3 Schülerinnen und Schüler, die mit schwachen Italienischkenntnissen in die Schule kamen, mit Hilfe des Italienischunterrichts ein altersgemäßes Niveau erreicht hatten, haben somit insgesamt 18 der 36 Pilotstudienteilnehmerinnen und -teilnehmer bereits in der 2. Klasse eine annähernd ausgewogene bilinguale Kompetenz erworben. Die besagten Schülerinnen und Schüler kamen jedoch schon mit Vorkenntnissen in beiden Sprachen in die Schule, „weshalb ihre Fortschritte noch nicht ausreichend belegen, ob das angestrebte Ziel der Zweisprachigkeit [...] also auch bei monolingual aufgewachsenen Kindern [...] zu erreichen ist.“ (GRÄFE-BENTZIEN 2000, S. 339).

Die Kompetenzen der italienischen Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache Deutsch reichten am Ende der 2. Klasse bei allen Kindern bald aus, um einem Unterricht auf Deutsch folgen zu können. Ihr Wortschatz erweiterte sich stetig. Im Hinblick auf die Aussprache deutscher Laute hatten jedoch noch einige Kinder Schwierigkeiten.

Dies zeigt, dass dem Bereich der Phonetik noch mehr Beachtung geschenkt werden sollte (vgl. GRÄFE-BENTZIEN 2000, S. 339).

Die deutschsprachigen Anfängerinnen und Anfänger im Italienischunterricht hingegen müssen differenzierter betrachtet werden. Einige von ihnen haben ein fortgeschrittenes Sprachniveau erreicht, einige wenige hängen noch im Anfängerstadium fest und der Großteil befindet sich im Mittelfeld. Angesichts dieser Bandbreite kann nach zwei Jahren noch nicht gesagt werden, wann die Schülerinnen und Schüler die angestrebte Zweisprachigkeit erwerben werden bzw. ob diese überhaupt alle während der Schulzeit erreichen können. Darüber kann nur eine langfristige Beobachtung Aufschluss geben. Das Hörverständnis reichte am Ende der 2. Klasse bereits aus, um einfache Fragen und Inhalte auf Italienisch verstehen zu können. Zusammenhänge zwischen dem Lernerfolg und außerschulischer Einflussfaktoren, wie Herkunft der Eltern, Familiensprache, Sprachkontakte in der Freizeit etc. konnten nicht bestätigt werden. Ausschlaggebend für einen positiven Erwerb der Erst- sowie auch der Partnersprache scheinen jedoch Persönlichkeitsfaktoren (kognitive Reife, Sprachbegabung, Kontaktfreude etc.) zu sein. Werden jedoch die Deutschkompetenzen der deutschen Sprachgruppe ins Auge gefasst, so erzielte diese sogar bessere Ergebnisse als die deutsche Kontrollgruppe. Dies könnte jedoch mehr mit der gezielten familiären Förderung zu tun haben als mit der schulischen (vgl. GRÄFE-BENTZIEN 2000, S. 338ff.).

GRÄFE-BENTZIEN hält zusätzlich fest, dass Kinder, die Schwächen in ihrer nichtdeutschen Erstsprache aufweisen, den Anforderungen einer zusätzlichen Alphabetisierung in dieser Sprache nicht gewachsen zu sein scheinen und deshalb bei ausreichenden Deutschkenntnissen besser an diesem Unterricht teilnehmen sollten. Die Alphabetisierung in der italienischen Sprache war hingegen bei allen Schülerinnen und Schülern, die zu Schuleintritt altersadäquate Deutschkenntnisse, jedoch keine erstsprachlichen Italienischkenntnisse aufwiesen, erfolgreich. Da diese Kinder in beiden Sprachen altersgemäße Sprachfähigkeiten erworben haben, kann auf Basis der Untersuchungsergebnisse eine Zuordnung dieser Kinder zur nichtdeutschsprachigen Sprachgruppe sehr empfohlen werden (vgl. 2000, S. 341f.).

Eine andere Untersuchung führte DOYÉS durch, der das Hörverständnis in den Partnersprachen an verschiedenen Europa-Schulen erforschte und bezogen auf die dort unterrichteten Sprachen feststellte, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ziemlich einheitliche Ergebnisse in der Partnersprache Deutsch erzielten. Hingegen gibt es starke Unterschiede bei den Ergebnissen deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Partnersprachen. Die besten Erfolge gab es bei den Kindern mit der Partnersprache Englisch, danach kam Französisch, dann Italienisch, Spanisch und zum Schluss Russisch. Diese Untersuchung lässt darauf schließen, dass das

Prestige der jeweiligen Sprache einen wichtigen Sprachlernfaktor darstellt (vgl. 1998 in RÖSCH 2001, S. 39).

6.4 Hamburger Modellversuch - Bilinguale Grundschulen

Seit dem Schuljahr 2000/2001 findet in sechs Hamburger Grundschulen eine bilinguale Erziehung nach dem „Two-Way-Immersion-Modell“ statt. Dieses Modell zeichnet sich, wie bereits mehrfach erwähnt, dadurch aus, dass Sprachgruppen gebildet werden und auf diese Weise zweisprachige Klassen entstehen. Modellversuche gibt es zurzeit in den vier Sprachpaaren Italienisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch. Im Schuljahr 2007/2008 nahmen ca. 500 Kinder in 24 Klassen und an sechs Schulstandorten daran teil. Grundsätzlich war der Plan, die Volksschulklassen so zusammzusetzen, dass beide Sprachen in gleichem Ausmaß vertreten sind. Tatsächlich müssen die Kinder jedoch nicht nur einsprachig deutsch bzw. bilingual mit der Partnersprache sein. Auch zweisprachige Kinder in einer dritten Sprache und Deutsch, sowie einsprachige Kinder in der Partnersprache können in solche Klassen gehen (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 1ff., ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

Für diese Grundschulen gelten dieselben Bildungspläne, dieselben Rahmenpläne des herkunftssprachlichen Unterrichts (vgl. Kapitel 4.2.1.5) und auch dieselben Rahmenbedingungen (Unterrichtsstunden pro Woche, Klassenschülerhöchstzahlen etc.) wie für andere Grundschulen in Deutschland. 12 zusätzliche Unterrichtsstunden ist eine Lehrkraft für die jeweilige Partnersprache vor Ort und alphabetisiert die Kinder parallel in ihrer Erstsprache. Dies kann integrativ in der Klasse oder extern in Halbgruppen erfolgen. Eine erleichternde Ausgangslage der Sprachenpaare stellt das gemeinsame lateinische Alphabet dar, was sich auf eine zweisprachige Alphabetisierung positiv auswirkt. Zusätzlich sind die Unterschiede der Alphabete sehr gering und begünstigen so einen positiven Transfer (vgl. DIRIM et al. 2009, S.15).

Auch in diesem Modell erfolgt die Alphabetisierung in der Erstsprache in einigen Klassen zeitlich versetzt zur Alphabetisierung in Deutsch. Zu Beginn wird nach dem Prinzip der Sprachentrennung gearbeitet. Die Regel „Eine Person - eine Sprache“ soll durch Teamteachingstunden ihre Umsetzung finden. Der Mathematikunterricht findet ausschließlich auf Deutsch statt und im Sachunterricht wird zunächst in Deutsch zu unterrichten begonnen. Ziel wäre es gewesen, am Ende der Grundschulzeit zu 100% in der Partnersprache zu unterrichten. Dies ist nur in Ansätzen gelungen. Am Ende der Grundschulzeit wurde Bilanz gezogen und es zeigte sich, dass 30% der gesamten Unterrichtszeit in der Partnersprache unterrichtet wurde.

Dies zeigt bereits, dass die beiden Sprachen nicht mit derselben Gewichtung berücksichtigt werden.

„Die deutsche Sprache soll in dem Maß gelernt werden, wie es der erfolgreiche Besuch einer Schule der Sekundarstufe I erfordert. Für die jeweilige Partnersprache wird hingegen der Anspruch, dasselbe Niveau zu erreichen, wie es der Klassenstufe im zugeordneten Herkunftsland entspräche, nicht formuliert.“ (ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

Ziel dieses Modellversuchs ist es, neben der Förderung der Erstsprache der Kinder auch den Deutscherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Die Kombination beider Sprachen wird im „Werkstattunterricht“, beim „Stationenlernen“ und im „Offenen Unterricht“ ermöglicht. Auf diese Weise kann auch individuell auf die Kinder eingegangen werden und ein differenzierter Unterricht wird möglich. Optimal dafür sind auch die räumlichen Ressourcen vor Ort (Nebenräume etc.). Um einen Motivationsabbau zu verhindern, wird darauf geachtet, dass Themen bzw. Inhalte nicht zweifach bearbeitet werden. Zusätzlich wird auch viel Wert auf Reflexionen gelegt, die zusätzlich die Sprachkompetenz verbessern sollen. Förderlich sind auch die zusätzlichen Workshops, die wissenschaftlich begleitet werden und eine unterstützende Funktion innehaben. Zusätzlich gibt es auch das Angebot eines Türkischkurses für Eltern sowie weitere Fortbildungsangebote für das Lehrpersonal (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 1 u. S. 19).

Teilweise kommt es bei diesem Modell sogar zu einer Fortführung in der Sekundarstufe I, wie zum Beispiel an der Rudolf-Roß-Schule, wo der bilinguale Unterricht türkisch-deutsch seit dem Schuljahr 2007/2008 fortgeführt wird. Besonders an diesem Schulversuch ist auch, dass er von Beginn an wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde. Ausgehend von Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Sprech- und Schreibproben der Kinder sowie Leseverständnistests konnten die nachfolgenden Ergebnisse für die türkisch-deutsch bilingualen Modellklassen ermittelt werden.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Wissenschaftlich begleitet wurde die türkisch-deutsche Sprachgruppe, deren Ergebnisse nachfolgend angeführt werden:

Zur Sprachentwicklung des Deutschen wurde erhoben, dass die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der vierten Schulstufe im bundesdeutschen Mittel lagen. Es konnten keine Unterschiede bezüglich der Lesekompetenz bilingual unterrichteter Kinder und Kindern in Regelklassen festgestellt werden. Zudem scheint es möglich zu sein, in bilingualen Klassen alle Schülerinnen und Schülern zu einer hinreichenden bzw. teilweise sogar zu einer hohen Lesekompetenz zu führen. Dies kann als Erfolg gesehen werden, da durch dieses Modell eine Entkoppelung der Lesefähigkeiten vom sozioökonomischen Hintergrund, also eine Lockerung der Zusammenhänge zwischen

sozialer Herkunft und Bildungserfolgchancen, erzielt werden konnte. Über bildungssprachliche Kompetenzen verfügten jedoch am Ende des vierten Schuljahres nicht, wie angestrebt, alle Schülerinnen und Schüler. Die sprachliche Ausgangslage der Kinder machte sich am Ende der Grundschulzeit zwar nur noch bei komplexeren Strukturen bemerkbar, die Dominanz der Umgebungssprache Deutsch ist jedoch nach wie vor ein erwähnenswerter und einflussreicher Faktor. Zusätzlich wurde beobachtet, dass die Kommunikation der Kinder untereinander vorwiegend auf Deutsch stattfand (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 15 u. S. 29, S. 58ff., ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

Für die Sprachentwicklung im Türkischen konnten zu Beginn des Schuljahres wenige Fortschritte festgestellt werden. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass vor allem im ersten Schuljahr offenbar eine stärkere Konzentration auf das Deutsche gelegt wurde. Weiters wurde beobachtet, dass die Türkischlehrerinnen und -lehrer nicht durchgängig Türkisch sprachen, da sie in den meisten Fällen über gute bzw. über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten und somit in vielen Situationen diese benutzten. Hinderlich war ebenso, dass die deutschen Lehrkräfte geringe Türkischkenntnisse aufwiesen, was einen bilingualen Unterricht erschwerte. Eine Untersuchung von DIRIM (1998) hat gezeigt, dass es sich positiv auf die türkischen Sprachkompetenzen der Kinder auswirkt, wenn die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer Türkisch auch in den Regelunterricht einbezieht. Zudem wirkt es sich positiv auf das Türkische aus, wenn die türkischen Lehrerinnen und Lehrer dem Prinzip „Eine Person - eine Sprache“ folgen, was nicht immer beobachtet werden konnte. Bei den Schülerinnen und Schülern, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, hat sich nach diesen vier Jahren noch kein elementares Niveau im Türkischen entwickelt und somit sind sie noch sehr am Anfang, wenn es um den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten geht.

„Es kann festgehalten werden, dass im bilingualen Modell beim Erwerb einer Partnersprache, die nicht Umgebungssprache ist, zunächst die kommunikative Alltagssprache auf einem elementaren Niveau entwickelt sein muss, bevor der Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten beginnen kann.“ (ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

Einen deutlichen Zuwachs innerhalb der vier Grundschuljahre erzielten die Kinder, die bereits mit Kenntnissen der türkischen Sprache in die erste Klasse kamen. Schülerinnen und Schüler, die ohne Türkischkenntnisse in die Schule kamen, konnten basale Lesefähigkeiten im Türkischen erwerben, mündlich konnten sie sich jedoch kaum äußern. Generell gab es für alle Schülerinnen und Schüler zu wenig Kontakt zur türkischen Sprache (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 13f. u. 23ff. u. S. 64, u. 71, ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

Bezogen auf das erste Schuljahr kann gesagt werden, dass die bilinguale Alphabetisierung bei allen Kindern erfolgreich verlaufen ist (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 55). Wird die gesamte Grundschulzeit betrachtet, so sind literale Fähigkeiten nach den vier

Jahren bei allen gut entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, erhielten im Türkischen, wie bereits oben angeführt, wenig Sprechroutine. Dies kann auf die präsenste deutsche Umgebungssprache zurückgeführt werden. Es konnte jedoch eine deutliche Entwicklung sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Sprache beobachtet und diagnostiziert werden, wobei sich die Deutschkenntnisse von höherer sprachlicher Komplexität auszeichneten. Erfreulich ist, dass sich die Fortschritte in beiden Sprachen unabhängig vom Bildungsstand der Eltern und dem sozioökonomischen Status der Familie feststellen lassen (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 61f.).

„Das Modell der bilingualen Schule zeigt hier seine Stärke: Es ist offenbar möglich, die ‚Vererbung‘ des schulischen Misserfolgs zu verhindern und die Koppelung der Schulleistung an die soziale Herkunft zu durchbrechen.“ (DIRIM et al. 2009, S. 61).

Die besten Ergebnisse wurden in Klassen mit flexiblem Teamteaching erzielt. Hier erhielten die Kinder die Möglichkeit, die Sprachen zu wechseln bzw. auch kontrastiv zu arbeiten. Auch die Arbeit im „Werkstattunterricht“, im „Stationenbetrieb“ und im „Offenen Unterricht“ wirkte sich sehr förderlich auf das Lernen aus. Zusätzlich zeigte sich, wie oben bereits angeführt, dass auch das sprachliche Verhalten der Lehrpersonen Auswirkungen auf die Lernergebnisse in der Partnersprache hatten (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 71). Wichtig wäre auch, dass auf eine Sprachreflexion und ein Nachdenken über Lernprozesse Wert gelegt wird, welches wiederum die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert. Sprachvergleiche, die in der Literatur immer als sehr förderlich für den Sprachlernprozess angeführt werden, konnten in den türkisch-deutsch bilingualen Klassen jedoch nicht beobachtet werden, in den portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Klassen dagegen schon (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 14ff.).

Positiv festgehalten werden muss, dass alle Kinder die Grundschulzeit erfolgreich absolviert haben und in eine weiterführende Schule gehen konnten. Ein Viertel von ihnen erhielt sogar eine Empfehlung für das Gymnasium. Aufgrund der erhobenen Daten kann auch davon ausgegangen werden, dass die Aneignung des Deutschen im bilingualen Modell nicht gefährdet wird. Es konnte bei allen Sprachpaaren aufgezeigt werden, dass „zweisprachige Kinder die besten Voraussetzungen für einen guten Deutscherwerb und Fortschritte in ihren Partnersprachen mitbringen und die besten Möglichkeiten auf Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit haben.“ (DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 70). Die Grundschulzeit stellt jedoch für die Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit einen zu kurzen Zeitraum dar (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 69ff., ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008).

6.5 Leonardo da Vinci Grund- und Gesamtschule Wolfsburg

In der Deutsch-Italienischen Gesamtschule sind seit 1999 sowohl die Primarstufe (entstand 1993) als auch die Sekundarstufe (entstand 1997) miteinander vereint und bilden gemeinsam ein langfristiges, bilinguales Konzept. 2010 wurde diese Deutsch-Italienische Konzeption in die Leonardo da Vinci Grundschule und die Leonardo da Vinci Gesamtschule umbenannt. Es erfolgte somit eine vom Lehrerkollegium als kontraproduktiv erachtete Trennung in Grundschule (Klasse eins bis vier) und Gesamtschule, wobei ein Kooperationsvertrag eine gemeinsame Schulentwicklung und Zusammenarbeit sicherstellen soll (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH et al. 2013, S. 10). Die Leonardo da Vinci Gesamtschule geht von Klasse fünf bis zum Abitur, der deutschen Matura, und ermöglicht sowohl Hauptschülerinnen und -schülern als auch Real- und Gymnasialschülerinnen und -schülern einen gemeinsamen Unterricht. Besondere Beachtung findet eine ausgewogene Sprachenverteilung der beiden Sprachen Italienisch und Deutsch. Teilnehmen können sowohl einsprachig italienische bzw. einsprachig deutsche Kinder aber auch deutsch-italienische Kinder bzw. Kinder mit einer anderen Erstsprache und Italienisch. Die Schule folgt somit dem Konzept eines „Two-way-immersion-Modells“ (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH 2005, S. 166, ZUMHASCH 2010, S. 18, ZUMHASCH 2013, S. 201).

Die Grundschule zeichnet sich durch ihre zweisprachige Unterrichtskonzeption sowie durch das aus Italien übernommene Modulsystem „moduli didattici“ aus. Dies ist ein Unterrichtssystem, bei dem drei Lehrpersonen zwei Klassen eines Jahrgangs führen und somit auch gemeinsam fördern. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer davon hat als Erstsprache Italienisch und wird auch direkt vom italienischen Staat bezahlt. Die beiden deutschsprachigen Lehrkräfte sollten idealerweise ebenfalls als zweite Sprache Italienisch beherrschen bzw. wenigstens die italienische Sprache lernen (vgl. SANDFUCHS 2013a, S. 32).

Die Alphabetisierung erfolgt koordiniert in beiden Sprachen mit großem Augenmerk auf kontrastive Sprachvergleiche und Sprachreflexionen. Beide Lehrkräfte arbeiten gemeinsam daran, den Kindern Lesen und Schreiben sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch beizubringen. Für die koordinierte bilinguale Alphabetisierung sowie generell für das bilinguale Schulkonzept wurde sogar ein eigenes Handbuch mit Vorgehensweisen, Unterrichtsskizzen etc. entwickelt, das immer wieder mit weiteren Materialien, Skizzen für diverse Unterrichtseinheiten und vielem mehr ergänzt wird. Ebenso kommt speziell für die deutsch-italienische Alphabetisierung die eigens entworfene zweisprachige Anlauttabelle „Arcobaleno“ (vgl. Abbildung 1, S. 42) zum Einsatz, in der beide Sprachen gleichwertig nebeneinanderstehen und sowohl Gemeinsamkeiten als

auch Unterschiede verständlich sichtbar gemacht werden (vgl. SANDFUCHS 2013b, S. 127-135).

Außerhalb dieser Alphabetisierungsstunden findet der Italienischunterricht in der ersten Klasse vier Mal 45 Minuten immer nur in Halbgruppen statt, wobei eine Lerngruppe aus 12 bis 14 Schülerinnen und Schülern besteht. Währenddessen haben die anderen Schülerinnen und Schüler Mathematik oder Deutsch. In den zweiten bis vierten Klassen findet der Italienischunterricht, aufgrund von Stundenkürzungen, nur noch ein bis zwei Mal pro Woche mit der Halbgruppe statt. Einige Stunden, vor allem die Sachkundeunterrichtsstunden, werden im Team also bilingual unterrichtet und auch gemeinsam geplant. Es wird dabei nach dem Prinzip „Eine Person - eine Sprache“ vorgegangen. In den Sachkundeunterricht soll schrittweise immer mehr Italienisch einfließen. Begonnen wird mit Deutsch als Unterrichtssprache, wobei erste italienische Grundbegriffe vermittelt werden. In den zweiten, dritten und vierten Klassen erfolgt der Unterricht dann zweisprachig. Von der Idee, in der vierten Klasse nur mehr auf Italienisch zu erteilen, wurde bald abgewichen, da eine Überforderung der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler vermieden werden wollte. Die Gewährleistung dieses Konzeptes beruht auf der Tatsache, dass zwei Stunden pro Woche im Team unterrichtet wird. Aufgrund der immer wieder kritisierten Ungleichgewichtung beider Sprachen soll nun ein zusätzliches Fach (z.B.: Musik, Sport, Kunst) auf Italienisch unterrichtet werden (vgl. SANDFUCHS 2013a, S. 33f; RICCÒ 2013, S. 76ff.).

Eigens für dieses Konzept wurde ein Curriculum für den Italienischunterricht entwickelt, das eher eine Tendenz hin zu einem Lehrplan für Italienisch als Fremdsprache hat. Elemente einer erstsprachlichen Erziehung und Bildung werden darin als Differenzierungsmöglichkeit angegeben. Im Deutschunterricht wird jedoch zunächst kein besonderes Augenmerk auf sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gelegt, was jedoch wünschenswert gewesen wäre. Erst nach und nach wurden und werden die Bedürfnisse der Kinder mehr und mehr einbezogen, was zum Beispiel die Realisierung der koordinierten bilingualen Alphabetisierung zeigt (vgl. RICCÒ 2013, S. 80).

Im Sekundarbereich werden die Klassen im Team geführt. Je eine deutsche und eine italienische Lehrperson sind gemeinsam für eine Klasse verantwortlich. Italienisch findet vier Stunden pro Woche statt. Für diesen Unterricht entstand ebenfalls ein eigenes Curriculum, das die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigte. Ebenfalls ein verändertes Curriculum sowie eine vierte Wochenstunde erhielt das Fach Gesellschaftslehre, das ebenfalls auf Italienisch unterrichtet wird (vgl. KARWEIK 2013, S. 20; SANDFUCHS 2013, S. 35).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

2004 erschien der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (begleitet wurden sowohl die Grundschule als auch die Sekundarstufe I von der Technischen Universität Dresden), der von einem erfolgreichen Schulversuch spricht. Der Italienischunterricht erfüllte in hohem Maße die Kriterien guten Unterrichts und so können sowohl bei italienischen als auch bei deutschen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse verzeichnet werden. Besonders hilfreich für die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung erwies sich das entwickelte Handbuch (vgl. SANDFUCHS 2013, S. 34).

Wird der Zeitraum zwischen 2002/2003 und 2011 betrachtet, so zeigt die Statistik, dass von 409 Schülerinnen und Schülern 390 positive Schulabschlüsse erreichten. 74,61% dieser Schülerinnen und Schüler erworben einen Realschulabschluss der Sekundarstufe I bzw. einen erweiterten Realschulabschluss und nur 4,6% der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Abschluss. Diese Zahlen lassen auf einen Erfolg dieses Schulsystems schließen, denn eine Vielzahl dieser Absolventinnen und Absolventen können höhere Berufslaufbahnen anstreben. Zudem können Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse auch in das deutsch-italienische Oberstufenprofil des Kooperationsgymnasiums Kreuzheide-Vorsfelde wechseln, was seit dem Schuljahr 2003/2004 ca. 30% eines Jahrgangs taten und dort mit gutem Erfolg das Abitur absolvierten. Zusätzlich haben seit dem Schuljahr 2009/2010 alle Schülerinnen und Schüler die Schule mit Abschluss verlassen (vgl. SEWING 2013, S. 52f.).

Die Erhebungen für die Grundschule fanden fünf Jahre lang hintereinander jeweils am Ende der vierten Schulstufe statt. Teilgenommen haben pro Jahrgang immer zwei Klassen und somit insgesamt 252 Schülerinnen und Schüler. Die Zahl setzt sich aus 110 italienischen, 98 deutschen, 42 deutsch-italienischen Schülerinnen und Schülern sowie einem spanisch-italienischen und einem mexikanisch-italienischen Kind zusammen. Mit Hilfe standardisierter Lese- und Rechtschreibtests konnten die nachfolgenden Daten bezogen auf die Sprach-, Lese- und Rechtschreibkompetenz der Kinder ermittelt werden. Bei der Ergebnisbetrachtung sollte jedoch im Hinterkopf behalten werden, dass diese Tests für Kinder mit Deutsch als Erstsprache entwickelt wurden (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH 2005, S. 166f.).

Die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden mit Hilfe des Testverfahrens „HAMLET 3-4“¹⁹ ermittelt. Wird die Lesegeschwindigkeit betrachtet, so haben die deutschen Schülerinnen und Schüler durchschnittlich deutlich besser abgeschnitten

¹⁹ Bei diesem standardisierten Verfahren werden zwei Tests durchgeführt. Ein Test bezieht sich auf die Lesefertigkeit und -geschwindigkeit und prüft, wie schnell die Kinder 40 Wörter den entsprechenden Bildern zuordnen können. Der zweite Teilttest evaluiert das Leseverständnis, in dem zu zehn Texten Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden müssen (vgl. ZUMHASCH 2010, S. 23f.).

als die italienischen, die höhere Leseunsicherheiten aufwiesen. Als sichere Leserinnen und Leser können 74 der 98 deutschen, 66 der 110 italienischen, sowie 29 der 41 deutsch-italienischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erachtet werden. Im mittleren Bereich liegen neun deutsche Kinder und 27 italienische Kinder. Zwei italienische Kinder und ein deutsches Kind weisen eine geringe Lesesicherheit auf. Beim Leseverständnis sind die deutschen Kinder ebenfalls vorne. Wird in diesem Zusammenhang auch die familiäre Herkunft der Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer betrachtet, so lässt sich ein Zusammenhang zwischen den geringen Lesekompetenzen und der Herkunft erkennen. Die deutschen Schülerinnen und Schüler liegen mit ihren Ergebnissen in der Durchschnittsleistung der Eichstichprobe. Die Mehrheit der deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichte die beiden höchsten Leseverständnisstufen. Im Gegensatz dazu hat die Mehrheit der italienischen Kinder deutlich unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt. Bei den deutsch-italienischen Schülerinnen und Schülern liegt eine Vielzahl unter der durchschnittlichen Leseleistung der Eichstichprobe, jedoch konnten einige auch sehr gute Leistungen erbringen (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH 2005, S. 167-170).

Auch die Rechtschreibkompetenz wurde mittels zweier Testverfahren eruiert. Der „Diagnostische Rechtschreibtest für 4. Klassen – DRT 4“²⁰ und die „Hamburger Schreibprobe für die Klassen 4 und 5 – HSP 4/5“²¹ ergaben, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler auch im Rechtschreiben weiter fortgeschritten sind als die italienischen. Auch hier spielte der Herkunftseffekt eine entscheidende Rolle bei den Testergebnissen. Die 110 deutschen Schülerinnen und Schüler liegen im Durchschnitt, wobei ca. ein Drittel gute oder sogar sehr gute Ergebnisse erzielte und 19 Prozent der deutschen Kinder im unterdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln sind. Werden die 42 deutsch-italienischen Resultate betrachtet, so haben sechs Schülerinnen und Schüler gute bzw. sehr gute Leistungen erbracht. Zwölf dieser haben deutlich unterdurchschnittliche Rechtschreibleistungen erzielt. Am schlechtesten schnitten die italienischen Kinder ab, von denen 29 Ergebnisse auf augenscheinliche Schwierigkeiten im Rechtschreiben hinwiesen. Sechs von ihnen haben in den Tests gute bzw. sogar sehr gute Rechtschreibkompetenz bewiesen. Wird die Leistung der italienischen Kinder mit den Ergebnissen von Kindern mit nichtdeutscher Sprache verglichen, so schneiden diese besser ab. Bezogen auf diese Vergleichsbasis haben 21 Kinder gute oder sehr gute Rechtschreibkompetenzen, jedoch ca. eine ähnliche Anzahl dieser (19) Kinder ist in

²⁰ Hierbei gibt ein Lückendiktat Aufschluss über die Beherrschung orthografischer Grundlagen (vgl. ZUMHASCH 2010, S. 25.).

²¹ 16 Einzelwörter und fünf Sätze werden bei dieser Schreibprobe diktiert. Die Zahl der richtig geschriebenen Grapheme gibt dann an, welches Rechtschreibniveau erreicht wurde (vgl. ZUMHASCH 2010, S. 25.).

diesem Bereich schwach oder sogar sehr schwach (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH 2005, S. 171-173).

Für die genaue Analyse der Schulleistungen im Italienischen wurden eigens für diese wissenschaftliche Begleitung ein Leseverständnistest²² und ein Wortschatz-Vokabel-Test²³ entwickelt. Erwartungsgemäß haben die italienischen Kinder deutlich besser abgeschnitten als die anderen Kinder. Die Differenzen in den Leseleistungen aller Schülerinnen und Schüler sind sehr gering, was auf einen zu einfachen Test zurückgeführt werden kann. Dennoch erzielen die deutschen als auch die italienischen und zweisprachigen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt gute bis akzeptable Lernergebnisse im Italienischunterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I, was auf einen positiven Effekt der frühen Sprachförderung ab der 1. Klasse hinweisen könnte. Ebenfalls eine wichtige Bedeutung für den guten Lernerfolg dürfte die hohe Qualität des Italienischunterrichts, der auf einem eigens ausgearbeiteten Curriculum basiert, haben (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH in HAMBURGER, BADAWIA, HUMMRICH 2005, S. 177; Zumhasch in SANDFUCHS, ZUMHASCH et al. 2013, S. 201f.).

Abschließend kann nun auf Basis der Ergebnisse und auch im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Grundschülerinnen und Grundschüler im selben Alter festgehalten werden, dass durch dieses zweisprachige Konzept keine Nachteile für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler entstehen. Es wird eher als positiv bewertet, dass sie einen Unterricht in italienischer Sprache genießen können. Die Tatsache, dass trotzdem wenige deutsche Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Defizite zusätzliche Fördermöglichkeiten benötigen, kann kein Schulkonzept ausschließen und so auch dieses nicht. Werden die Testergebnisse der italienischen Schülerinnen und Schüler betrachtet, so benötigen ca. ein Viertel dieser Förderung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben. Ca. 40 % der italienischen Schülerinnen und Schüler liegen in ihrer Leseverständniscompetenz zurück. Die erteilte Förderung für diese Schülergruppe reicht somit nicht aus und die Kinder verlassen die Schule mit Lese- und Rechtschreibdefiziten. Verbessern würde diese Defizite eine regelmäßige, über mehrere Stunden pro Woche erteilte Förderung in Kleingruppen, die jedoch in den Schulen normalerweise nicht gegeben ist. Dennoch profitieren sie von diesem Konzept, denn ein Italienischunterricht in diesem Ausmaß ist in anderen Schulen selten (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH 2005, S. 183f.; ZUMHASCH 2013, S. 203f.).

²² Testgegenstand ist ein Sachtext, zu dem 25 Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden müssen (vgl. ZUMHASCH 2010, S. 26).

²³ Bei diesem Verfahren müssen die Schülerinnen und Schüler sowohl Wörter vom Deutschen ins Italienische übersetzen als auch umgekehrt. Hierbei wurde jedoch die Orthographie nicht berücksichtigt. Im Vordergrund des Schulversuches steht die Förderung mündlicher Kompetenzen, so heißt es (vgl. ZUMHASCH 2010, S. 27).

Feststellen lässt sich auch ein Zusammenhang zwischen den Lese-, Sprach- und Rechtschreibkompetenzen der italienischen Schülerinnen und Schülern und ungünstigen, sozioökonomisch benachteiligten und bildungsfernen Familienkontexten. Somit zeigt auch dieser Schulversuch einmal mehr, dass noch viel Forschungsarbeit notwendig ist, um ein Konzept zu finden, das Kinder mit geringen Bildungsressourcen angemessen fördern kann (vgl. ZUMHASCH 2013, S. 203f. u. 208).

Interviews, Gruppengespräche und Unterrichtshospitationen führten, bezogen auf den Primarbereich, zu folgenden Ergebnissen: Nach Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer haben fast alle Schülerinnen und Schüler ein gutes oder sogar sehr gutes Hörverstehen in Italienisch erworben. Bezogen auf die zweisprachige Alphabetisierung gaben sie an, dass nur selten ein Kind damit überfordert ist. Interferenzfehler werden vor allem zu Beginn des Lese- und Schreibprozesses beobachtet. Jedoch mit dem zunehmenden sprachlichen Wissen werden diese immer weniger, was sich durch Schreibproben der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bestätigen lässt (vgl. RICHTER 2013, S. 262; OERTEL, SANDFUCHS, SELG, ZUMHASCH 2013, S. 232f. u. 235; RICCÒ 2013, S. 102f.).

Weniger positiv wird über den aktiven italienischen Sprachgebrauch innerhalb und außerhalb des Unterrichts gesprochen. Dies kann zum einen auf den noch immer zu geringen Anteil des Italienischen im Unterricht zurückzuführen sein, zum anderen kann es aber auch daran liegen, dass die deutschsprachigen Lehrkräfte meist geringe Italienischkenntnisse aufweisen und somit die Kommunikation im und außerhalb des Unterrichts als auch mit den italienischen Lehrerinnen und Lehrern vermehrt auf Deutsch stattfindet. Um Italienisch mehr in den Unterricht holen zu können, wäre eine Italienischlehrerin bzw. ein Italienischlehrer pro Klasse und nicht wie bisher pro Jahrgang wünschenswert. Weiters sollte dem Italienischen mehr Raum im Schulalltag sowie in anderen Fächern gegeben werden. Dies hat auch zur Folge, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer bessere Italienischkenntnisse aufweisen sollten. Zusätzlich beklagt wird das spärliche bzw. nicht vorhandene bilinguale Material auf dem Markt, was zu einer sehr zeitaufwändigen Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien führt. Positiv angemerkt wird von den Lehrkräften, dass die Studentafel flexibel gestaltet werden kann, was eine Erleichterung für alle Beteiligten darstellt. Zudem wird sehr viel in Kleingruppen gearbeitet, was ebenfalls großen Lernerfolg bringt (vgl. RICCÒ 2013, S. 102f., OERTEL, SANDFUCHS, SELG, ZUMHASCH 2013, S. 232f.).

6.6 Mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen

Von den 32.906 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2015/2016 an österreichischen Schulen erstsprachlichen Unterricht erhielten, lernten 14.680 Türkisch und 10.233 Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch. Im Vergleich dazu jedoch nur 1.437 Arabisch und 883 Polnisch (vgl. BMB 2017 Nr. 5, S. 7 u. S. 12). Auch der Bildungsbericht aus 2016 führt an, dass 28 Prozent der Wiener Volksschülerinnen und -schüler Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechen (vgl. VOGTENHUBER, LASSNIGG, BRUNEFORTH, EDELHOFER-LIELACHER, SIEGLE 2015, S. 42).

Das Unterrichtskonzept „Mehrsprachige Alphabetisierung“ reagiert auf diese Zahlen, indem es Schülerinnen und Schüler mit den Erstsprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (BKS) oder Türkisch parallel zum Erlernen von Lesen und Schreiben in Deutsch die Möglichkeit bietet diese Fähigkeiten auch in ihrer Erstsprache erwerben zu können. Dieses zweijährige Konzept, das sich über die erste und zweite Klasse Volksschule erstreckt, stellt eine parallele Alphabetisierung dar, denn sowohl gleiche als auch ähnliche und völlig unterschiedliche Buchstaben werden zur selben Zeit gelernt und mit Hilfe von Sprachvergleichen werden die Unterschiede deutlich gemacht. Für die Förderung der Erstsprache werden Erstsprachenlehrerinnen und Erstsprachenlehrer eingesetzt, die parallel zum Regelunterricht die Schülerinnen und Schüler in den besagten Sprachen alphabetisieren (vgl. BAYRHAMMER 2013, ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013, S. 143).

Als Zielgruppe werden Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Erstsprachen bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder gesehen. Auch Kinder, die in ihrer Familie aktiv eine dieser Sprachen sprechen, kommen in Frage (vgl. SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN – Organisationsrahmen). Es kommt jedoch zu keiner Bildung von bilingualen Klassen, wie es in anderen Modellen der Fall war, denn in diesen Klassen befinden sich neben türkischsprachigen und serbisch-, kroatisch- oder bosnischsprachigen Kindern auch Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen oder teilweise auch einsprachig deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. Eine Förderung der Erstsprache erhalten nur jene Kinder mit den bereits angeführten Erstsprachen (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 135).

In der ersten Klasse erfolgt die Alphabetisierung und auch Sachunterrichtsthemen etc. können mehrsprachig erarbeitet werden. In der zweiten Klasse, wo die Alphabetisierung meistens bereits abgeschlossen ist, werden die erworbenen Erstsprachenkenntnisse im Sachunterricht, Mathematikunterricht oder Kunstunterricht etc. erweitert und vertieft. Da es jedoch immer wieder vorkommen kann, dass Kinder den Schriftspracherwerb nach der ersten Klasse nicht abgeschlossen haben, ist es für dessen

Gewährleistung wesentlich, dass dieses Unterrichtskonzept zumindest bis zum Ende der Grundstufe I, also bis zum Ende der zweiten Klasse Volksschule aufrechterhalten wird (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 134f., BAYRHAMMER 2013, ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013 S. 144).

Der Unterricht kann für bestimmte Stunden in der Woche parallel zum Regelunterricht in Sprachgruppen erfolgen. Dies hat den großen Vorteil von kleineren Gruppen, in denen differenziertes Lernen ermöglicht werden kann. Jedoch auch ein integrativer Sprachunterricht zum Beispiel in Form von „Teamteaching“ kann stattfinden. Gearbeitet wird oft mit unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien zum Beispiel mit Deutsch-, Türkisch- oder BKS-Fibeln oder selbst erstellten Materialien (vgl. ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013, S. 143).

Die inhaltliche als auch die methodische Koordinierung ist für die zweisprachige Alphabetisierung sehr vorteilhaft und stellt ein zentrales Merkmal dieses Modells dar. Deshalb ist eine gute Zusammenarbeit der Klassenlehrerinnen und -lehrer mit den Erstsprachenlehrerinnen und -lehrern sehr wichtig, ebenso eine regelmäßig stattfindende Teamsitzung (vgl. SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN – MEHRSPRACHIGE ALPHABETISIERUNG, ENGLISCH-STÖLNER, ÖZCAN 2013, S. 144).

Die Erstsprachenlehrerinnen und Erstsprachenlehrer sind verpflichtet ihren Unterricht in der Sprachgruppe mit einer vorgegebenen Unterrichtsdokumentation festzuhalten. In dieser werden Woche für Woche Unterrichtsinhalte notiert. Auch eine Spalte für das Eintragen fehlender Schülerinnen und Schüler ist vorhanden. Inhaltlich orientieren sie sich am Lehrplan des erstsprachlichen Unterrichts, der im neunten Teil des Lehrplans der Volksschule unter dem Punkt „Unverbindliche Übungen“ angeführt ist. Die Inhalte und Ziele wurden bereits in Kapitel 4.2.1 dargelegt (vgl. SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN – UNTERRICHTSDOKUMENTATION).

Die Vorteile dieses Konzepts liegen darin, dass durch den Unterricht in Sprachgruppen kleinere Lerngruppen entstehen. Dies ermöglicht eine bessere Differenzierung im Unterricht. Zudem kann es je nach Volksschulstandort adaptiert werden. Weiters werden die Sprachkenntnisse und die sprachliche Entwicklung der Kinder berücksichtigt, in dem versucht wird so gut wie möglich daran anzuknüpfen. Die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer fungieren zusätzlich als sprachliche Vorbilder. Die Alphabetisierung in der Erstsprache der Kinder soll zudem zu einer guten Basis, was den weiteren Lese- und Lernprozess anbelangt, verhelfen (vgl. SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN - FOLDER, SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 134).

Im Schuljahr 2012/2013 wurde dieses Modell bereits an zehn Wiener Volksschulen umgesetzt und ist besonders für Standorte interessant, an denen es größere Türkisch-

oder BKS-Sprachgruppen gibt. Um eine Umsetzung zu skizzieren, kann die Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk herangezogen werden, in der seit dem Schuljahr 2011/2012 eine zweisprachige Alphabetisierung stattfindet. In dieser Schule werden die Kinder eines Jahrgangs klassenübergreifend in vier Sprachgruppen zusammengefasst, um so eine effektive Nutzung der Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer zu erzielen. Die Zuteilung in Sprachgruppen erfolgt je nach Erstsprache bzw. Einschätzung der „dominanten Sprache“. So lässt sich eine Gruppe für Türkisch als Erstsprache und eine für BKS als Erstsprache bilden. Zudem gibt es dann noch eine Gruppe für die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. In dieser Gruppe befinden sich all jene Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als die bereits angeführten sprechen. Die vierte Gruppe besteht aus Kindern, deren Erstsprache bzw. stärkere Sprache Deutsch ist. Der Unterricht erfolgt gemeinsam als auch getrennt in den vier Sprachgruppen. Die Alphabetisierung erfolgt getrennt voneinander und unter Zuhilfenahme spezieller Materialien (Türkisch- oder BKS-Fibeln etc.). Auch im Mathematikunterricht oder Sachunterricht werden die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer oft zu Hilfe geholt, um Sachverhalte besser verdeutlichen zu können (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 135f.).

Fünf Lehrerinnen und Lehrer, die zurzeit an diesem Projekt teilnehmen, gaben in einem Interview genaueren Einblick in diese Art des Unterrichts. Die gewonnenen Daten wurden für folgende Masterarbeit und mit Blick auf die Forschungsfrage analysiert und ausgewertet.

6.6.1 Auswertung der Interviewdaten

Wie im Kapitel 2 angeführt, wurde für die Auswertung der vier Interviews, wobei ein Interview mit zwei Lehrkräften geführt wurde, die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. 2010) herangezogen. Nachfolgend findet eine Darstellung der Erkenntnisse dieser Analyse in Bezug auf Vorteile und Gründe für dieses Projekt als auch in Bezug auf Grenzen, die das Projekt beinhaltet, statt. Ebenso wichtige Erfahrungen der Lehrpersonen, bezogen auf eine gute Umsetzung zweisprachiger Alphabetisierung, werden nachfolgend angeführt, denn diese sind vor allem für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant.

Was spricht für eine „mehrsprachige Alphabetisierung“?

Als einen positiven Faktor führten die fünf Lehrpersonen den Faktor Zeit an. Durch das Projekt der mehrsprachigen Alphabetisierung wurde der Erstsprache mehr Zeit im Stundenplan der Volksschulen eingeräumt, was dazu führt, dass den Schülerinnen und Schülern mehr Stunden pro Woche eine Förderung in der Erstsprache ermöglicht

wird. Dies hat zur Folge, dass die Kinder im Vergleich zum früheren Erstsprachenunterricht, der mit weniger Stunden dotiert war, bessere Erstsprachenkompetenzen aufweisen. Infolgedessen können spezifischere Unterrichtsinhalte in der Erstsprache erarbeitet werden, denn Zeit und ausreichende Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind vorhanden. So ist zum Beispiel in der Grundstufe II ein differenzierteres Arbeiten möglich, was vor diesem Projekt in der Form nicht der Fall war. Ebenso wurde durch den vermehrten Erstsprachenunterricht eine geringere schriftliche Fehlerquote in der Erstsprache erzielt (vgl. Tabelle 2 im Anhang).

Wird das Augenmerk auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet, so lassen die Antworten der interviewten Lehrpersonen darauf schließen, dass zweisprachig alphabetisierte Kinder leichter und schneller durch den zweisprachigen Lese- und Schreibzugang lernen, was die Lehrerinnen und Lehrer darauf zurückführen, dass Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen sich sehr hilfreich auf den Schriftspracherwerb auswirken. Auf diese Weise können nämlich Sprachvergleiche durchgeführt werden und die Sprachen können auch als Übersetzungshilfen herangezogen werden. Dies wirkt sich förderlich auf die Wortschatzerweiterung als auch auf das zweisprachige Leseverständnis aus. Zudem erwerben die besagten Kinder Lese- und Schreibkompetenzen in zwei Sprachen und auch fachsprachliche Begrifflichkeiten in ihrer Erstsprache, was ihnen nicht nur im Moment, sondern auch für das weitere Lernen und für ihr weiteres Leben von Vorteil sein wird. Darüber hinaus lässt sich eine hohe Motivation und Zufriedenheit bei den Kindern feststellen, denn diese erleben einerseits einen wertschätzenden Umgang mit ihrer Erstsprache und erhalten andererseits eine gewisse Sicherheit im Umgang mit dieser, was sich positiv auf die Kommunikation mit Verwandten etc. auswirkt. Die interviewten Lehrpersonen sprechen ebenfalls von einer Identitätsstärkung, die durch dieses Projekt erzielt wird (vgl. Tabelle 2 im Anhang).

Die Lehrerinnen und Lehrer erleben die hohe Zufriedenheit und Begeisterung der Eltern als sehr positiv, denn diese können ihre Kinder beim Erstspracherwerb in den meisten Fällen nicht in der Art unterstützen, wie es die Schule kann (vgl. Tabelle 2 im Anhang).

Neben Schülerinnen und Schülern und Eltern profitieren auch die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowie der Unterricht an sich von diesem Projekt. Der zweisprachige Unterricht ermöglicht den Klassenlehrerinnen und -lehrern einen Einblick in das System der Erstsprache der Kinder als auch in mögliche Differenzen zur deutschen Sprache. Auf diese Weise kann der Unterricht anders strukturiert werden bzw. auch gezielte Förderungen können frühestmöglich stattfinden. Ebenso erhalten die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer durch diese Art des Erstsprachenunterrichts, der teilweise auch integrativ in der Klasse erfolgt, einen Einblick in die Zweitsprache der Kinder und lernen

so die Stärken und Schwächen der Kinder besser kennen sowie auch die deutsche Sprache und mögliche Stolpersteine für ihre Schülerinnen und Schüler. Ein Unterricht in verschiedenen Arbeitssprachen wird zudem als abwechslungsreicher und vor allem im Sachunterricht als vielfältiger angesehen (vgl. Tabelle 2 im Anhang).

Was ist wesentlich für eine gute Umsetzung der mehrsprachigen Alphabetisierung?

Ein Unterricht in verschiedenen Arbeitssprachen suggeriert ein Arbeiten in verschiedenen Sprachen. Demzufolge wird von den interviewten Personen ein Lehrpersonal, das Sprachkompetenzen in den Unterrichtssprachen aufweist, als sehr wichtig erachtet. Nicht nur die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer benötigen somit ausreichende Sprachkompetenzen in der Zweitsprache der Kinder, sondern auch von den Klassenlehrerinnen und -lehrern wird eine gewisse Sprachkompetenz in den Erstsprachen der Kinder als wesentlich für eine gute Umsetzung befunden. Denn nur dann kann ein kontrastives Arbeiten mit den Sprachen erfolgen, was zunehmend für das Erlernen der Sprachen als sehr förderlich erachtet wird (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Als wesentlich für eine gute Umsetzung wird auch der Faktor Zeit genannt. Wichtig sind ausreichend Zeit für die Erstsprache und eine flexible Handhabung der Stunden etc. Dafür ist es auch von Vorteil, wenn die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer nur an einer Schule durchgängig tätig sind und nicht zwischen zwei oder mehreren Schulen wechseln müssen. Ebenso wird angeführt, dass ein externer Erstsprachenunterricht bessere Lernerfolge bringt als die Förderung der Erstsprache im Klassenverband. Hervorgehoben wurde von den interviewten Lehrpersonen die hilfreiche Rolle des Know-hows von außen, von der Universität, für die tägliche Arbeit mit den Kindern. Zudem sprechen sie davon, dass eine ungezwungene Teilnahme interessierter Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer für diese Art des aufeinander abgestimmten Arbeitens sehr wichtig ist. Ebenso sollten die Eltern vorab ausreichend informiert werden, unter anderem, laut den interviewten Lehrerinnen und Lehrer, darüber, dass ein Sprechen in der Erstsprache innerhalb der Familie für die Kinder förderlicher ist als ein Kommunizieren mit nicht ausreichenden Deutschkompetenzen (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Da der Unterricht ziemlich parallel in beiden Sprachen erfolgen sollte, wird es als förderlich angeführt, wenn vorab Jahresplanungen für alle Fächer ausgetauscht werden, für alle Fächer deshalb, da der Einsatz der Erstsprache auch in anderen Fächern wie Mathematik, Sachunterricht etc. als zentrales Element für einen erfolgreichen Unterricht erachtet wird. Ebenso haben sich kleine Schülerinnen- und Schülergruppen, kleine Teams und regelmäßige Teambesprechungen für diese Art des Arbeitens bewährt. Hervorgehoben wurde in den Interviews zudem die Wichtigkeit des Supplierens

des Erstsprachenunterrichts für die Aufrechterhaltung des aufeinander abgestimmten Arbeitens. Der Unterricht der Klassenlehrerinnen und -lehrer wird bei Krankheit etc. supliert und läuft somit auch ohne die jeweilige Lehrerin bzw. des jeweiligen Lehrers weiter. Anders ist dies der Fall beim Erstsprachenunterricht, der für die jeweilige Zeit meist entfällt. Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer werden zudem sehr oft auch noch zum Suplieren in anderen Klassen herangezogen, was wiederum einen Unterrichts-entfall mit sich bringt. Für ein erfolgreiches paralleles Arbeiten sollte der Erstsprachen-unterricht jedoch ebenso wie der Klassenunterricht unter allen Umständen stattfinden können (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Auch die Verwendung derselben Bücher, die sich nur sprachlich voneinander unterscheiden, wurden in der Grundstufe I als sehr positiv für das aufeinander abgestimmte Erarbeiten der Buchstaben und Laute erprobt. Die parallele und kontrastive Buchstaben-erarbeitung gleicher Buchstaben und Laute sowie eine Abweichung bei Unterschieden wird empfohlen (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4 im Anhang).

Welche Grenzen des Projekts lassen sich erkennen?

Eine wesentliche Schwäche dieses Projekts stellt das Faktum der eingeschränkten Erstsprachenförderung dar. Nur bestimmte Sprachen, nämlich Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch, werden gefördert. Für andere gesprochene Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler ist das Projekt zurzeit nicht umsetzbar. Grund dafür sind genügend Sprecherinnen und Sprecher in den besagten Sprachen an den jeweiligen Schulstandorten und zu wenige für die Förderung anderer Erstsprachen (vgl. Tabelle 5 im Anhang).

Zudem werden fehlende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen von den interviewten Lehrpersonen genannt. Wie bereits angeführt, ist für eine gute Umsetzung des Projekts und vor allem für das parallele Arbeiten wichtig, dass der Erstsprachen-unterricht zum Beispiel supliert wird, was zurzeit nicht der Fall ist. Zeit fehlt auch, um wichtige Themen sowohl im Erstsprachenunterricht als auch im Regelunterricht behandeln zu können, was zu einem besseren Verständnis bei den Kindern beitragen würde. Zudem fehlen finanzielle Ressourcen für eine weiterführende und somit längerfristige Erstsprachenförderung in den dritten und vierten Klassen, die als sehr förderlich erachtet wird (vgl. DE CILLIA 2017, S. 4, Tabelle 5 im Anhang).

6.6.2 Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Im Zuge einer wissenschaftlichen Begleitung (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 136ff.) wurden im Schuljahr 2011/2012 mehrere Erhebungen in der Volksschule Ortnergasse, im 15. Wiener Gemeindebezirk, durchgeführt. Die Ergebnisse wurden mit einer Kontrollgruppe, die nicht an diesem Modellversuch teilnahmen, verglichen. Erhoben

wurden mit „HAVAS 5“²⁴ zu Beginn und am Ende der ersten Klasse Volksschule die mündlichen Sprachkompetenzen in Deutsch, BKS und Türkisch. Um die literalen Vorkenntnisse der Schulanfängerinnen und Schulanfänger eruieren zu können, wurde die Erhebung „Das Leere Blatt“²⁵ durchgeführt. Zudem wurden dreimal im Jahr der „Sofa-Test“²⁶ bzw. der „para“-Test für die türkische Sprache und der „ruka“-Test für BKS angewendet um die Entwicklung des Schriftspracherwerbs besser nachvollziehen zu können.

Da die Evaluation noch nicht abgeschlossen ist, können lediglich erste Ergebnisse über die Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache angeführt sowie Hypothesen aus der Auswertung aufgestellt werden.

Am Ende des ersten Schuljahres konnten alle Kinder bei der deutschen Schreibprobe mehr als 60 Prozent der Laute richtig aufschreiben. Dieser Prozentsatz lässt laut DEHN und HÜTTIS-GRAF (vgl. 2010, S. 78) darauf schließen, dass bei allen Schülerinnen und Schülern keine längerfristigen Probleme im Schriftspracherwerb zu erwarten sind. Die mehrsprachige Alphabetisierung schadet dem Schriftspracherwerb im Deutschen somit nicht, soweit dies am Ende der ersten Klasse absehbar ist.

Ebenso konnten auch im „para“- und „ruka“-Test bis auf zwei Kinder alle Kinder diese 60 Prozent überschreiten. Dies kann auch bei der Kontrollgruppe beobachtet werden. Wird allerdings der Lernzuwachs von Dezember bis zum Ende der ersten Klasse betrachtet, so ist dieser nur mehr bei den zweisprachig alphabetisierten Schülerinnen und Schülern durchgängig festzustellen. Die Kinder der Kontrollgruppe, die nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, schreiben am Ende des ersten Schuljahres weniger richtige Buchstaben als noch im Dezember. Auch die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter in der Erstsprache ist in der Kontrollgruppe in der besagten Testzeitspanne nicht so signifikant gestiegen.

²⁴ Das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen“ ist ein profilanalytisches Verfahren, bei dem das Kind aufgefordert wird die Bildgeschichte „Katze und Vogel“ mündlich zu erzählen. Die Audioaufnahme wird dann mit Hilfe eines Auswertungsbogens, der in verschiedenen Sprachen vorliegt, analysiert und auch Auswertungshinweise liegen als Unterstützung vor (vgl. REICH, ROTH 2007).

²⁵ Die Kinder erhalten hierbei ein leeres Blatt und sollen alles notieren, was sie bereits schreiben können (vgl. DEHN 2010, S. 54).

²⁶ „Die Tests sind jeweils nach dem ersten Wort benannt, das die Kinder schreiben sollen [...]. Dabei werden die Kinder gebeten, pro Sprache je fünf geübte Wörter zu schreiben, die sowohl mündlich diktiert, als auch als Bild vorgegeben werden. Dazu können die SchülerInnen noch je ein Wort oder einen Satz ihrer Wahl schreiben.“ (SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 136). Der „ruka“-Test wurde extra für diese Erhebung entwickelt (vgl. SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 136).

Die Ergebnisse lassen somit annehmen, dass literale Fähigkeiten (z.B. Phonem-Graphem-Zuordnung) auch ohne eine gezielt zweisprachige Alphabetisierung von der Zweitsprache in die Erstsprache übertragen werden können.

„[E]s aber nicht so einfach möglich ist, zu völlig korrekten Schreibungen zu gelangen, da jede Sprache Besonderheiten (in der Laut-Buchstaben-Zuordnung, in der Silbenstruktur, in der Orthographie etc.) aufweist, die eigens gelernt werden müssen oder die erst durch viel sprachlichen – in diesem Fall (auch) schriftsprachlichen – Input erworben werden können.“ (SPRINGSITS, ÖZCAN 2012, S. 140).

Werden die Übertragungsfehler, meist falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen, von einer Sprache in die andere betrachtet, so zeigen die Ergebnisse, dass eine zweisprachige Alphabetisierung nicht zu vermehrten Interferenzen aus der Erstsprache führt und auch eine ansteigende Zahl an Interferenzen vom Deutschen auf die Erstsprache konnte durch die kontrastive Arbeit verhindert werden. Diese nahmen sogar leicht ab, wohingegen sie in der Kontrollgruppe deutlich zunahmen. Zusätzlich werden durch diese zweisprachige Förderung neben der Bilingualität auch bilaterale Kompetenzen gefördert.

Auch hier zeigt sich, dass der Erstsprachenunterricht keine negativen Auswirkungen auf den deutschen Schriftspracherwerb hat. Evtl. wirkt sich die Alphabetisierung in der Erstsprache sogar positiv auf den deutschen Schriftspracherwerb aus. Dies muss jedoch noch an größeren Stichproben evaluiert werden.

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich

Ziel der nachfolgenden Gegenüberstellung (siehe Abbildung 2) der sechs bereits angeführten bilingualen Modelle bzw. Schulkonzepte ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser besser verdeutlichen zu können, um infolgedessen (vgl. Kapitel 8) eine Interpretation der Erkenntnisse im Hinblick auf Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung vornehmen zu können.

Zu bedenken ist, dass in der vorliegenden qualitativen Forschung kein Anspruch auf Repräsentativität vorliegt. Im Zentrum des Forschungsinteresses liegt somit keine detaillierte Darstellung, sondern eine Abstraktion und Zusammenfassung der Erkenntnisse, über welche Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung herausgearbeitet werden können. Eine Fokussierung auf ausgewählte Kategorien soll Redundanzen vermeiden. Durch die gezielte Auswahl an Inhalten sowie an Unterpunkten der Kategorien, können sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten der sechs Modelle bzw. Schulversuche besser verdeutlichen werden (vgl. Löser 2010, S. 213).

In allen angeführten Modellen bzw. Schulversuchen wird die Erstsprache der Kinder durch Erstsprachenlehrerinnen und Erstsprachenlehrer gefördert und eine zweisprachige Alphabetisierung findet statt. Weiters bieten alle nachfolgenden Modelle eine Förderung der Minderheitensprachen an, was ein wichtiges Kriterium für deren Auswahl darstellte. Eine genaue Auflistung und Gegenüberstellung dieser wird in folgender Tabelle vorgenommen:

Kategorien		KOALA	Berlin Kreuzberg	SESB	Hamburger Modellversuch	Leonardo da Vinci Schule	Mehrsprachige Alphabetisierung
Konzept	<i>Generelle Hinweise</i>	flexibel anwendbares zweisprachiges Programm	flexibel anwendbares Konzept zur Förderung türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler	bilinguale Schulklassen in Ganztagschulen Aufnahme mit Sprachstandstest	bilinguale Schulklassen	bilinguale Schulklassen	adaptierfähiges zweijähriges Konzept
	<i>vordergründige Zielgruppe</i>	hauptsächlich deutsch- und türkischsprachige bzw. nur türkischsprachige Schülerinnen und Schüler	Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Erstsprache	Schülerinnen und Schüler mit Sprachkompetenzen in Deutsch und oder in einer der neun Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Polnisch,	Schülerinnen und Schüler mit Sprachkompetenzen in Deutsch sowie bzw. oder in einer der vier Sprachen Italienisch, Portugiesisch,	Schülerinnen und Schüler, die entweder Sprachkompetenzen in Deutsch und Italienisch aufweisen oder nur in einer der beiden Sprachen	Schülerinnen und Schüler mit den Erstsprachen Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch sowie mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Sprachkompetenzen

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 75

		Ausnahmen: Umlegung des Konzepts auf Portugiesisch, Italienisch, Serbisch oder Arabisch		Portugiesisch, Griechisch oder Russisch. Wichtig sind erstsprachliche Kompetenzen in einer der Sprachen und passive in der Partnersprache.	Spanisch oder Türkisch		in den besagten Sprachen
	<i>Modell</i>	---	---	Two-way-Immersion	Two-way-Immersion	Two-way-Immersion	---
	<i>Schulstufe</i>	1. - 6. Schulstufe = 4 Jahre Grundschule und zwei Jahre Sekundarschule	1. - 6. Schulstufe = gesamte Grundschulzeit in Berlin	0. (entspricht Vorschulklasse in Österreich) – teilweise 13. Schulstufe = Grundschule und Sekundarschule (Unterschiede je nach Sprache)	1. - 4. Schulstufe = Grundschulzeit teilweise Fortsetzung in Sekundarstufe I	1. Schulstufe bis zum Abitur	1. - 2. Schulstufe
	<i>Hervorzuhebende Besonderheiten:</i>	---	---	Förderunterricht nicht für die Förderung der Zweitsprache Deutsch, sondern für die Erstsprache	Wissenschaftliche Begleitung von Beginn an	Unterricht nach dem italienischen Modulsystem „moduli didattici“	---
Methoden	<i>Alphabetisierungsverfahren</i>	zeitlich leicht versetzt: zuerst in Deutsch und dann in Türkisch - Begonnen wird mit gleichen und ähnlichen Graphemen und Phonemen und erst zum Schluss erfolgt die Erarbeitung der Unterschiede in den beiden Sprachen.	zeitlich leicht versetzt: zuerst in Türkisch und einige Wochen später dann in Deutsch → Reißverschlussprinzip Begonnen wird mit einer parallelen Erarbeitung gleicher und ähnlicher Phoneme und Grapheme und zum Schluss erfolgt die Erarbeitung der Unterschiede.	zeitlich versetzt: 1. Klasse: Alphabetisierung in der Erstsprache 2. Klasse: Alphabetisierung in der Partnersprache	parallel oder zeitlich leicht versetzt: Begonnen wird mit der deutschen Alphabetisierung.	parallel	parallel: Sowohl bei gleichen als auch ähnlichen und unterschiedlichen Graphemen und Phonemen erfolgt die Alphabetisierung parallel. Oder: Zuerst eine parallele Erarbeitung gleicher und ähnlicher Phoneme und Grapheme und zum Schluss erfolgt die Erarbeitung der Unterschiede.
	<i>Umgang mit</i>	Werden getrennt voneinander in	Werden zwischendurch bzw. zum	---	---	---	Unterschiede werden zum Teil getrennt voneinander,

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 76

	<i>Interferenzbuchstaben</i>	beiden Sprachen erarbeitet.	Schluss erarbeitet.				zum Teil aber auch parallel erarbeitet.
	<i>Unterricht</i>	Team-teaching (integrativ) und externer Sprachunterricht 2. und 3. Schulstufe: zweisprachiger Sachunterricht	Team-teaching	Teamenteaching (integrativ) und externer Sprachunterricht Mathematikunterricht auf Deutsch; zweisprachiger Sachkundeunterricht (entspricht Sachunterricht in Österreich) bzw. Fachunterricht (Sekundarstufe I)	Team-teaching (integrativ) und externer Sprachunterricht Mathematikunterricht auf Deutsch; Sachkundeunterricht 30% in Partnersprache	Team-teaching (integrativ) und externer Sprachunterricht Sachunterricht ist bilingual, Musik-, Sport- oder Kunstunterricht evtl. bald auf Italienisch	Teamenteaching (integrativ) und externer Sprachunterricht Sachunterricht, Mathematikunterricht teilweise auch in Erstsprache
	<i>Unterrichtsprinzip</i>	---	---	Eine Person - eine Sprache	Eine Person - eine Sprache	Eine Person - eine Sprache	---
	<i>Inhaltliche + methodische Koordination</i>	Ja	Ja Themen/Inhalte sollen nicht doppelt bearbeitet werden	---	Ja Themen/Inhalte sollen nicht doppelt bearbeitet werden	Ja	Ja
	<i>Teamgesprächen</i>	Ja	Ja	---	---	Ja	Ja
	<i>Kontrastives Arbeiten</i>	Ja	Ja	---	Sprachreflexionen	Ja Sprachreflexionen	Ja
	<i>Besondere Arbeitsmaterialien</i>	teilweise spezielle zweisprachige Anlauttabellen	früher: teilweise zweisprachige Fibeln (nicht so positiv gewertet)	---	---	Spezielles Handbuch Curriculum, zweisprachige Anlauttabelle „Arcobaleno“	Teilweise zweisprachige Fibeln
	<i>Wichtiges für die Umsetzung</i>	Fortbildungen und sprachliches Wissen in beiden Sprachen als notwendig erachtet	---	---	Workshops, Fortbildungen haben eine unterstützende Funktion.	Nur bei den deutschsprachigen Lehrerinnen und Lehrern ist der Wunsch nach Italienischkenntnissen vorhanden.	Sprachliches Wissen aller beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wird als wichtig erachtet.
Ergebnisse	Erhebung	zehnmönatige Studie	externes Gutachten	Pilotstudie der deutschitalienischen Sprachgruppe in der Primarstufe	wissenschaftliche Begleitung der türkisch-deutschen	wissenschaftliche Begleitung der Grundschule und	Interviews wissenschaftliche

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 77

	langjährige Erfahrungen	dokumentierte Begleitung		Sprachgruppe	der Sekundarstufe I	Begleitung (erste Befunde)
Ergebnisse bezogen auf die schulischen Leistungen der Kinder	wesentlich für Zweisprachigkeitsentwicklung und -förderung	wesentlich für Zweisprachigkeitsentwicklung und -förderung	Beinahe Bilingualität am Ende der 2. Klasse bei italienischen Sprachgruppe und zweisprachigen Kindern erzielt.	wesentlich für Zweisprachigkeitsentwicklung und -förderung	---	wesentlich für Zweisprachigkeitsentwicklung und -förderung
	Kinder erzielten bessere Lese- und Schreibleistungen.	Kinder erzielten bessere Leseleistungen in Deutsch.	---	Alle erzielten hinreichende bzw. hohe Lesekompetenzen in Deutsch.	---	Kinder lernen leichter und schneller.
	Unterstützung für zweisprachige Kinder	Unterstützung für zweisprachige Kinder. → keine Überforderung	---	Deutscherwerb ist nicht gefährdet.	keine Nachteile für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler → eher positiv	schadet deutschem Schriftspracherwerb nicht → evtl. sogar positiv
	---	---	Erstspracherwerb entwickelt sich bei allen Kindern normal.	---	---	Kinder erwerben bessere Erstsprachenkompetenzen geringere Fehlerquote erzielt
	erreichen besseres Bildungsniveau	---	---	---	erreichen besseres Bildungsniveau	---
	besuchen höhere Schulen; Zahl dieser Kinder in Haupt- und Sonderschulen nimmt ab.	---	---	besuchen höhere Schulen	besuchen höhere Schulen	---
	entwickeln Sprachbewusstsein in beiden Sprachen	---	---	---	---	---
	Es führt zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins.	---	---	---	---	---
---	Bilinguale Alphabetisierung war bei	Bilinguale Alphabetisierung war bei allen	Bilinguale Alphabetisierung war bei	Bilinguale Alphabetisierung erfolgreich.	Es führt zu einer Identitätsstärkung.	

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 78

		---	allen erfolgreich.	Kindern erfolgreich.	allen Kindern erfolgreich.	---	---
		---	---	---	Entkoppe- lung von der sozialen Her- kunft gelun- gen	---	---
		---	---	---	Bildungs- sprachliche Kompeten- zen in Deutsch er- zielten nicht alle Kinder.	---	---
		---	---	---	Nicht tür- kischspra- chige Kinder erzielten nach vier Jahren kein bildungs- sprachliches Niveau in Türkisch.	---	---
		---	---	---	---	Zusammen- hang zwi- schen Sprachkom- petenzen der Kinder und dem sozio- ökonomi- schen Hin- tergrund be- stätigt	---
	Vorteile	Erstspra- chenlehre- rinnen und -lehrer mehr ein- gebunden ins Team/ Schulleben → Wert- schätzung	---	---	---	---	Erstsprachen- lehrerinnen und -lehrer mehr ein- gebunden, ler- nen Stär- ken/Schwä- chen der Kin- der besser kennen.
		Lehrerin- nen und Lehrer ler- nen andere Sprachen sowie ihre eigene Erstspra- che besser kennen.	---	---	---	---	Lehrerinnen und Lehrer lernen andere Sprachen so- wie ihre ei- gene Erst- sprache bes- ser kennen, wissen über Differenzen in den beiden Sprachen besser Be- scheid.
		---	---	---	---	Arbeit in Kleingrup- pen sehr för- derlich	---

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 79

		---	---	---	---	flexible Gestaltung der Studentafel förderlich	---
		---	---	---	---	---	mehr Zeit für Erstsprachenförderung im Stundenplan
Probleme	begrenzt türkisches Vokabular türkischer Kinder	---	---	---	zu wenig Kontakt mit der türkischen Sprache	zu wenig Kontakt mit der italienischen Sprache	---
	Türkischlehrerinnen und -lehrer haben zu geringe Deutschkompetenzen.	---	---	---	Türkischlehrerinnen und -lehrer haben gute Deutschkompetenzen und benutzen diese auch im Unterricht.	---	---
	---	---	---	---	Deutschsprachige Lehrerinnen und -lehrer haben zu geringe Türkischkenntnisse für bilingualen Unterricht.	Deutschsprachige Lehrerinnen und -lehrer haben zu geringe Italienischkenntnisse für bilingualen Unterricht.	---
Forderungen	mehr Zeit	---	---	---	---	---	mehr Zeit
	Fortsetzung in Sekundarstufe	---	---	---	längere Förderung über Grundschulzeit hinaus	---	längere Förderung über die zwei Jahre hinaus
	---	---	---	---	Türkisch von Klassenlehrerinnen und -lehrer auch in Regelunterricht einbeziehen	Italienisch sollte auch von Klassenlehrerinnen beherrscht werden.	Alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sollen Sprachkompetenzen in den Unterrichtssprachen aufweisen.
	---	---	---	---	Prinzip „Eine Person - eine Sprache“	---	---
	---	---	---	---	flexibles Teamteaching	flexible Gestaltung der Studentafel	flexible Handhabung der Studentafel etc.
		---	---	---	Sprachreflexionen durchführen	---	kontrastives Arbeiten

7 Überblick über die bilingualen Modelle bzw. Schulversuche in Deutschland und Österreich 80

		---	---	---	---	Italienisch- lehrerinnen bzw. -lehrer pro Klasse und nicht pro Jahrgang	Erstsprachen- lehrerin bzw. - lehrer pro Schulstandort und nicht für mehrere
		---	---	---	---	mehr bilingu- ales Material am Markt, mehr Raum für das Italie- nische im Schulalltag	zweisprachige Lehrwerke/Fi- beln Erstsprachen- unterricht in anderen Fä- chern
		---	---	---	---	Förderung in Kleingrup- pen	Förderung in Kleingruppen
		---	---	---	---	---	auch externer Erstsprachen- unterricht
		---	---	---	---	---	kleine Teams
		---	---	---	---	---	Supplieren des Erstspra- chenunter- richts

Abbildung 2: Gegenüberstellung der sechs bilingualen Schulmodelle bzw. Schulkonzepte

8 Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung

Über die detaillierte Darstellung ausgewählter Themengebiete (vgl. Kapitel 3, 4, 5 und 6) war es möglich, einen gezielten Einblick in die Erstsprachenförderung, in bilinguale Alphabetisierungsverfahren sowie in ausgewählte Schulmodelle bzw. Konzepte, die Schülerinnen und Schülern eine zweisprachige Alphabetisierung gewährleisten, zu erhalten. Vor allem die beispielhafte Anführung der Umsetzung an teilnehmenden Schulen ermöglichte eine vertiefende Einsicht in die einzelnen Schulmodelle bzw. Konzepte. Abbildung 2 zeigt auf, dass sowohl Parallelen als auch Unterschiede in den derzeitigen bilingualen Schulmodellen bzw. -konzepten vorherrschen. Dies zeigt die Vielschichtigkeit der Bildungspraktiken in den beiden Ländern als auch innerhalb Deutschlands. Sowohl die in Abbildung 2 eruierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ausgewählten Modelle bzw. Schulkonzepte als auch Erkenntnisse aus der Wissenschaft, sowie Daten aus den Interviews mit fünf Lehrkräften tragen wesentlich zur nachfolgenden theoretischen Interpretation der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung und infolgedessen zur Beantwortung der Forschungsfrage „*Welches sind die Merkmale guter bilingualer schulischer Erziehung in der Primarstufe?*“ bei.

Im Hinblick auf die nachfolgende Interpretation sollte jedoch bedacht werden, dass eine derartige Analyse sowie die daraus resultierenden Ergebnisse auf Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung und Bildung auch Grenzen und Schwierigkeiten mit sich bringen können. So kann zum Beispiel nicht davon ausgegangen werden, dass die Erkenntnisse eins zu eins auf eine Schule übertragen werden können, denn diese können in unterschiedlichen Kontexten auch zu anderen Effekten führen (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2002, S. 462). Deshalb wird nachfolgend angestrebt, einen Input zu liefern, der zu Neuerungen bzw. Veränderungen im Schulalltag motivieren soll.

Für die nachfolgend vorgenommene theoretische Interpretation finden Verknüpfungen mit den theoretischen Diskursen der Kapitel 4 und 5 statt. Weiters werden die Daten aus den ausgewerteten Interviews einbezogen. Handlungsleitend sind ferner Erkenntnisse aus den sechs bilingualen Modellen bzw. Konzepten (vgl. Kapitel 6).

Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung:

Als am förderlichsten für die Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler stellte sich eine bilinguale Alphabetisierung und Erziehung heraus, die die Erstsprache auf unterschiedliche Art und Weise in den Regelunterricht integriert (vgl. REICH 2016). Von einer Förderung der Erstsprache lediglich im externen Erstsprachenunterricht (vgl. REICH 2016, Kapitel 4.2.1) wird abgeraten.

Fünf der sechs Modelle bzw. Schulkonzepte führen an, dass eine zweisprachige schulische Erziehung einen wesentlichen Einfluss auf die Zweisprachigkeitsentwicklung

und Zweisprachigkeitsförderung der Schülerinnen und Schüler darstellt. Die Mehrheit der angeführten Modell- bzw. Schulkonzepte berichtet in ihren Erhebungen, Untersuchungen etc. ebenfalls davon, dass die bilinguale Alphabetisierung erfolgreich war und dass eine bilinguale schulische Förderung bessere schulische Leistungen ermöglicht und zudem eine unterstützende Funktion auf den gesamten Lernprozess der Kinder darstellt (vgl. Abbildung 2). Eine erfolgreiche bilinguale schulische Erziehung zeichnet sich vor allem durch nachfolgend aufgelistete Merkmale aus:

- **Bilinguale Klassen:** Drei der sechs Modelle bzw. Konzepte wenden ein two-way-immersion-Modell (vgl. Kapitel 4.2) an, das sich durch bilinguale Klassen auszeichnet und zunehmend auch in der Literatur Zuspruch erhält.
- **Ein für Mehrsprachigkeit offenes Schulklima:** Ein bedeutsamer Einflussfaktor auf den positiven Erwerb zweier Sprachen in bilingualen Schulmodellen und -konzepten ist laut GOGOLIN (vgl. 2008, S. 21f.) die Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der gesamten Bildungseinrichtung. REICH (2016, S. 194 u. S. 200) führt ebenso an, dass ein sprachenfreundliches Schulklima eine bilinguale schulische Erziehung begünstigt und auch das Projekt „CUNY-NYSIEB“ (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015, Kapitel 4.2.2) spricht sich dafür aus, dass eine veränderte Sichtweise auf Bilingualität sowohl bei den Direktorinnen und Direktoren als auch bei den Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie in der gesamten Bevölkerung unabdingbar für eine gute Mehrsprachigkeitsförderung ist. Ein Interesse für bilinguale schulische Erziehung sowie eine ungezwungene Teilnahme an derartigen Modellen bzw. Schulkonzepten, sei es von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer als auch von Seiten der Eltern, sind dabei sehr wichtige Aspekte, die ebenfalls in den Interviews angesprochen wurden (vgl. Tabelle 3 im Anhang).
- **Langfristige Erstsprachenförderung über die Primarstufe hinaus:** Nach dem Stand der aktuellen Forschung ist eine positive Sprachentwicklung nur dann erreichbar, wenn eine langfristige Förderung und Unterstützung des erstsprachlichen Entwicklungsprozesses gegeben ist. Anzustreben wäre die gesamte Schullaufbahn, mindestens sollte diese spezielle Förderung jedoch bis zu sechs Jahre andauern (vgl. HEINTZE 2003, S. 156f, RÖHNER 2008, S. 9, GOGOLIN 2008, S. 21f.). Die angeführten Modelle und Konzepte sind, wie Abbildung 2 zeigt, auf unterschiedliche Dauer und Intensität ausgelegt. Es wird jedoch zunehmend eine langfristige Förderung gefordert. Auch diesbezügliche Studien aus den USA und Kanada zeigen auf, dass eine zielgerichtete und intensive Sprachförderung von ca. sechs Jahren für eine erfolgreiche bilinguale Erziehung und Bildung sowie für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen

notwendig ist (vgl. ERFURT, BUDACH, KUNKEL 2008). GRÄFE-BENTZIEN (vgl. 2000 S. 7) spricht sogar von acht Jahren schulischer Bildung, bis eine bilinguale Kompetenz erreicht werden kann.

- **Parallele oder zeitlich leicht versetzte bilinguale Alphabetisierung:** Sowohl bei einem parallelen Vorgehen als auch bei einem zeitlich leicht versetzten bilingualen Schriftspracherwerb kann ein positiver Transfer zwischen den beiden Sprachen stattfinden, was als sehr positiv gewertet werden kann und zu empfehlen ist. Empfohlen wird zudem, Unterschiede in den beiden Sprachen (spezielle Grapheme, Phoneme etc.) zeitlich versetzt zu behandeln (vgl. DIRIM et al. 2009, S. 15f., siehe auch Kapitel 5).
- **Inhaltlich-methodische Koordination der Lehr- und Lerninhalte:** „Ein positiver Effekt auf die Entwicklung beider Sprachen ergibt sich erst, wenn die Förderung koordiniert erfolgt.“ (GOGOLIN, 2008 S. 21). Um eine parallele bzw. zeitlich leicht versetzte bilinguale Alphabetisierung sowie eine koordinierte Bearbeitung gleicher Inhalte in beiden Sprachen gewährleisten zu können, bedarf es einer inhaltlichen sowie methodischen Koordination, die auch einer gemeinsamen Vorbereitungs- und Planungszeit bedarf. Die überwiegende Mehrheit der angeführten Modelle bzw. Schulversuche weisen dieses Merkmal sowie das Stattfinden regelmäßiger Teambesprechungen auf, was auf deren Wichtigkeit hindeutet (vgl. Abbildung 2). Auch REICH (2016, S. 194) führt an, dass ein kooperatives Lehrerteam positive Auswirkungen auf eine bilinguale schulische Erziehung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hat.
- **Teamteaching:** Ebenso spricht sich REICH (2016, S. 200) für eine Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Teamteaching aus. Dieses trägt ebenfalls zu einer besseren Sprachkompetenz und in Folge dessen positiv zu einer bilingualen Bildung und Erziehung mehrsprachiger Kinder bei, was auch in der wissenschaftlichen Evaluation vom Hamburger Modellversuch „Bilinguale Grundschule“ deutlich hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 6.4.1) und sich ebenso in der vergleichenden Gegenüberstellung (Abbildung 2), in der alle sechs Modelle bzw. Schulversuche explizit diese Art des Unterrichtens einsetzen, zeigt.
- **Kontrastive Sprachvergleiche:** Ein ebenso in der gerade genannten wissenschaftlichen Evaluation besonders positiv angeführter Faktor für eine bilinguale Erziehung, stellt das kontrastive Arbeiten im Unterricht dar. Modelle, die auf einen kontrastiven Vergleich gesetzt haben, sprechen von einer beobachtbaren Verbesserung des bewussteren Umgangs mit Sprache. Fünf der sechs angeführten Modelle (siehe Abbildung 2) vergleichen die Sprachen bewusst und

führen auch Sprachreflexionen durch. Dieses vergleichende Vorgehen, das Einblick in sprachliche Strukturen gibt, soll Sprachverwechslungen, sogenannte Interferenzen, vermeiden und zu einer geringeren Fehlerbildung führen (vgl. CAPREZ KROMPÁK 2010, S. 59, SCHARFENBERG 2010, S. 58f., LEMMEN, SCHWEDE, DERNIER 2003, S. 335f.). Auch GARCIA und SÁNCHEZ (2015, S. 91f.) sprechen sich für eine kontrastive Spracharbeit und ein verknüpftes Sprachenlernen aus (siehe auch Kapitel 4.2.2).

- **Offene Unterrichtsformen:** Positiv für eine bilinguale schulische Erziehung haben sich auch offene Unterrichtsmethoden wie der Werkstattunterricht, das Lernen an Stationen oder der „Offene Unterricht“ erwiesen, die eine gute Differenzierung und Individualisierung ermöglichen. Auch das Arbeiten in Kleingruppen wird von zwei der sechs Modellen bzw. Schulversuchen als sehr lernförderlich angeführt (vgl. DIRIM, DÖLL, NEUMANN, ROTH 2009, S. 71, LEMMEN, SCHWEDE, DERNIER 2003, S. 335ff., Abbildung 2).
- **Lehrerinnen und Lehrer mit Sprachkompetenzen in beiden Sprachen:** Für ein erfolgreiches Teamteaching sowie für kontrastive Sprachvergleiche wird zunehmend angeführt, dass sowohl die Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer als auch die Klassenlehrerinnen und -lehrer über Sprachkompetenzen in beiden Sprachen verfügen sollten (vgl. ARSLANGILAY & ÖZDEMİR 2016, Abbildung 2). Auch eine Untersuchung von Dirim (1998) zeigte, dass es sich erfolgreich auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenn die Erstsprache von den Klassenlehrerinnen und -lehrern in den Regelunterricht integriert wird. Ebenso positive Effekte erzielt laut ihr auch das Einhalten des Prinzips „Eine Person - eine Sprache“, das zudem auch in der Hälfte der angeführten Modelle bzw. Schulkonzepte als Unterrichtsprinzip angeführt wurde (vgl. Abbildung 2).
- **Gleichberechtigte Stellung der Erstsprache sowie der Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer im Schulalltag:** Ein wesentliches Merkmal guter bilingualer Erziehung und Bildung stellt ebenso die Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache in den verschiedenen Fächern dar. Fünf der sechs angeführten Modelle bzw. Schulkonzepte kombinieren die erstsprachliche Förderung mit anderen Fächern (Sachunterricht, Mathematik, Fachunterricht, Musikunterricht etc.). Diese hohe Übereinstimmung lässt auf dessen Wichtigkeit im bilingualen Schulalltag schließen (vgl. Abbildung 2). Anzustreben wäre laut HEINTZE eine gleichberechtigte Stellung der beiden Sprachen im Schulalltag und somit ein Einbezug der Erstsprache in mindestens der Hälfte der Zeit (vgl. 2003, S. 156f.). Eine Studie von LÖSER hat ebenso erfasst, dass eine gezielte Integration der

Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer an den Schulen positive Auswirkungen auf die Förderung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler hat, was das schwedische Schulsystem zeigt (vgl. 2010, S. 295). LÖSER (vgl. 2010, S. 294) führt in ihrer Studie zudem an, dass es sich in Kanada als sinnvoll erwiesen hat, dass Vertretungslehrerinnen und -lehrer von der Schulbehörde zur Verfügung gestellt werden und nicht, wie es in österreichischen Schulen der Fall ist und zunehmend kritisiert wird, Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen selbst zum Supplieren herangezogen werden, was oft zu Lasten des Erstsprachenunterrichts, der entfällt und meist nicht nachgeholt wird, geschieht und somit zu Lasten der Schülerinnen und Schüler (siehe auch Tabelle 3 im Anhang).

- **Spezielle Materialien:** Für eine koordinierte bilinguale Alphabetisierung und generell für eine bilinguale schulische Erziehung ist laut SANDFUCHS (vgl. 2013b, S. 133) ein abgestimmtes Konzept mit speziell entwickelten Lehr- und Lernmaterialien (Unterrichtsskizzen, Vorgehensweisen etc.) notwendig. Der Einsatz zusätzlicher Materialien neben einer deutschsprachigen Fibel sowie generell zweisprachige Fibeln versprechen keine Erfolge, da es zurzeit keine Fibeln gibt, die im methodischen Vorgehen bzw. im Hinblick auf den verwendeten Wortschatz in beiden Sprachen aufeinander abgestimmt sind.

9 Resümee und Ausblick

“Bilingual students are the norm in classrooms in much of the world today. And yet most school systems disregard the bilingualism of their students, insisting that only a national language be used.” (GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 80).

In Österreich und vor allem in Wien ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den letzten Jahren konstant gestiegen (vgl. BMB 2017). „Die demografische Perspektive verweist auf eine gesellschaftliche Entwicklung, in der es einen immer größeren Anteil von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern geben wird.“ (BAINSKI 2008, S. 26). Die institutionellen Bildungseinrichtungen stehen somit vor der großen Herausforderung, auf die Heterogenität in Schulklassen einzugehen und gleiche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler herzustellen. „[D]ie Loslösung von einem ethnisch-kulturell homogenen Nationalverständnis [scheint] für die sich zunehmend pluralisierende Gesellschaft notwendig zu sein [...]“ (LÖSER 2010, S. 286), um ungleichen Ausgangsbedingungen entgegenwirken und soziale Differenzen auf diese Weise auflösen zu können. Die Anerkennung einer mehrsprachigen Schülerschaft sowie deren adäquate Förderung ist unabdingbar für eine Verbesserung der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. LÖSER 2010, S. 294).

Institutionelle und organisatorische Strukturen beeinflussen [jedoch nach wie vor] den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache. Die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund werden im Sinne der Multi-Kompetenz (Cook) des Individuums oft nicht wahrgenommen. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird als Schlüssel zum Bildungserfolg gesehen und aus diesem Grund besonders gefördert. Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch verzeichnen deshalb zunehmend geringe Schul- und Bildungserfolge (vgl. CAPREZ-KROMPÁK 2010, S. 236). Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im heutigen Bildungswesen werden meist mit negativen Konnotationen besetzt. Mit ihnen gehen Probleme einher, größtenteils sind diese fehlende Kompetenzen in der deutschen Sprache, die es zu bewältigen gilt. Die erwartenden Kompetenzen in der Schulsprache engen die Sichtweise auf die tatsächlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein, die meist breit gefächert sind und weiterreichen, als die, die durch den verpflichtenden monolingualen Sprachgebrauch in Schulen sichtbar werden (vgl. GARCIA, SÁNCHEZ 2015 S. 88). Werden die Sprachkompetenzen zwei- oder mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler jedoch nicht nur auf die deutsche Sprache bezogen, sondern wird der Blick erweitert hin zu einer gemeinsamen Sprachkompetenz all ihrer Sprachen, so kann sich ein ganz anderes Licht auf zwei- oder mehrsprachige Kinder

ergeben und der Fokus auf das, was sie alles nicht können, schwindet sehr schnell (vgl. DIRIM 2008, S. 243, GARCIA, SÁNCHEZ 2015 S. 88). Genau diese Sichtweise gilt es zu entwickeln und zu fördern, denn das sprachliche Kapital dieser zwei- bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nimmt eine wichtige Ressource im Bildungsprozess ein und bedarf deshalb einer bedeutenden Berücksichtigung (vgl. CAPREZ-KROMPAK 2010, S. 236).

Evaluationen der zweisprachigen Modelle in den USA und Kanada haben ergeben, dass Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache keine Berücksichtigung im Schulalltag findet, die schlechtesten Schulerfolge erzielten. „Insbesondere ihre Leistungsfähigkeit in der kontextreduzierten und abstrakten ‚Sprache der Schule‘ kommt nicht oder nur wenig voran; gerade hier aber wird mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs sowohl mehr erwartet als auch weniger gezielt unterrichtet.“ (GOGOLIN 2008, S. 22). Bessere Ergebnisse erzielten Schülerinnen und Schüler in Modellen, in denen zunächst eine Förderung ihrer Erstsprache erfolgte und erst mit der Zeit der Unterricht zunehmend in der Zweitsprache abgehalten wurde. Am förderlichsten für mehrsprachige Kinder, und dies zeigten auch Ergebnisse aus anderen Studien (siehe Kapitel 4.1), sind bilinguale Modelle, die einen langfristigen Unterricht in beiden Sprachen ermöglichen. Sie erzielten nicht nur im Sprachunterricht bessere Ergebnisse, sondern auch in Mathematik (vgl. GOGOLIN 2008, S. 22).

Eine positive Auswirkung der schulischen bilingualen Erziehung auf den Erst- sowie Zweitspracherwerb ist jedoch von bestimmten Bedingungen wie die Modellart, die Dauer und die Art der Förderung, die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Umsetzung im schulischen Kontext (Lehr- und Lernmethoden) abhängig (vgl. ESSER 2006, S. 389, siehe auch Kapitel 8). Wichtig ist zudem die Einstellung der Schulen, der Eltern, der Direktorinnen und Direktoren, der Lehrerinnen und Lehrer, der Ministerien etc. zur Mehrsprachigkeit. Dies zeigte auch das im Kapitel 4.2.2. angesprochene Projekt „CUNY-NYSIEB“.

Auch LÖSER (2010, S. 285) stellte in ihrer Studie fest,

„dass das Einlassen auf Pluralität ein zentraler Aspekt für den schulischen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt ist, der auf verschiedenen Ebene gleichzeitig ansetzen muss. Dies gilt für die bildungspolitische sowie für die bildungspraktische Ebene. Es muss sich im Schulsystem und den entsprechend bereitgestellten Fördermaßnahmen widerspiegeln, als auch durch die Gesellschaft getragen werden.“

Sie spricht sich zudem für verpflichtende Fortbildungen in diesem Bereich aus, sodass Lehrerinnen und Lehrer besser auf eine mehrsprachige Schülerinnen- und Schülergruppe vorbereitet sind und folglich begünstigend auf die Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung einwirken können. Dies wird auch zunehmend in der Literatur gefordert (vgl. LÖSER 2010, S. 295, Kapitel 3.2, Abbildung 2).

Ein Umdenken sowie ein Perspektivenwechsel im Bildungswesen hin zu einer Sichtweise, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung aller Kinder „eine gesellschaftliche Ressource und ein besonderes individuelles Potential darstellt“ (BAINSKI 2008, S. 35), ist unabdingbar und stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine Realisierung neuer Lehr- und Lernmethoden dar.

Schülerinnen und Schüler sollen lernen, „ihre Erstsprache als ein Werkzeug für das Erlernen weiterer Sprachen zu benutzen“ (GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 86). Der Fokus der Bildungsinstitutionen sollte demnach nicht auf der Sprache liegen, sondern am Lehren neuer Inhalte, egal in welcher Sprache (vgl. 2015, S. 87). GARCIA und SÁNCHEZ (vgl. 2015, S. 89) sprechen in diesem Zusammenhang von „educate beyond language“. „The focus of education is learning, not just ‘what language it’s in.’“ (GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 87).

„[The goal is not] simply [reaching] good test scores, but [to enable] emergent bilinguals’ participation not only in their school’s curriculum in the present, but in the public, community and economic life of our changing global multilingual world.“ (GARCIA, SÁNCHEZ 2015, S. 88).

10 Literaturverzeichnis

10.1 Literaturen in Papierform

ABDELILAH-BAUER, Barbara (2008): Zweisprachig aufwachsen. München: C.H.Beck.

AHRENHOLZ, Bernt (2010): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: AHRENHOLZ, Bernt/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. S. 3-17.

ALLEMANN-GHIONDA, Christina (2002): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich (2. Auflage). Bern: Peter Lang AG.

BAINSKI, Christiane (2008): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: RÖHNER, Charlotte (Hrsg.) (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-39.

BAINSKI, Christiane/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2010): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag GmbH.

BARKOWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag.

BIESENBAUM, Hannegret (1993): Ich habe Deutsch gelernt und bin fremd geblieben. Zweisprachige Erziehung: Wie die Berliner Schulpolitik mit Minderheiten umgeht. Frankfurter Rundschau (11.3.1993) In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 47 (1993), S. 190-191.

BÖCKMANN, Klaus-B. (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieneinheit 15: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Kassel - München: Langenscheidt.

- BRÜGELMANN, Hans/BRINKMANN, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: BRÜGELMANN, Hans/RICHTER, Sigrun (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 44-52.
- CAPREZ-KROMPÄK, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- DAASE, Andrea/HINRICHS, Beatrix /SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: SETTINIERI, Julia/DEMIRKAYA, Sevilen /FELDMEIER, Alexis/GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan/RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-119.
- DE CILLIA, Rudolf (2003): Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In FASSMAN, Heinz/STACHER, Irene (Hrsg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Wien: Drava Verlag Klagenfurt/Celovec, S. 131-142.
- DE CILLIA, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: DE CILLIA, Rudolf/ GRUBER, Helmut/ KRZYZANOWSKI, Michal/MENZ, Florian (Hrsg.) (2010): *Discourse – Politics – Identity/ Diskurs – Politik – Identität*. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.
- DEHN, Mechthild (2010): Lernbeobachtung in Klasse 1. Anspruchsvolle Förderkonzepte. In: HANKE, Petra/MÖWES-BUTSCHKO, Gudrun/HEIN, Anna Katharina/BERNTZEN, Detlef/THIELTGES, Andree (Hrsg.): *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule*. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, S. 43-61.
- DEHN, Mechthild/HÜTTIS-GRAFF, Petra (2010): *Zeit für die Schrift: Beobachtung, Diagnose, Lernhilfen* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

- DIEFENBACH, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde (3. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIRIM, İnci (2008): Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Näherung. In: RÖHNER, Charlotte (Hrsg.) (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 231-243.
- DIRIM, İnci/DÖLL, Marion/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2009): Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Unter Mitarbeit von Christoph Gantefort und Annette Grevé. Hamburg: Universität Hamburg in Kooperation mit der Universität zu Köln.
- DIRIM, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul/DIRIM, İnci/GOMOLLA, Mechtild/HORNBERG, Sabine/STOJANOV, Kassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 91-111.
- DIRIM, İnci /MECHERIL, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.
- DIRIM, İnci (2017): Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem und sprachdidaktische Wege aus der Misere. In ide 1/2017: Menschen gehen. Flucht und Ankommen, S. 109-121.
- DRESING, Thorsten/PEHL, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Eigenverlag Marburg.
- ESSER, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

- FLECK, Elfie (2002): Muttersprachlicher Unterricht. In: *Erziehung & Unterricht*, 9-10/2002. Wien: öbv&hpt Verlag.
- GARCIA, Ofelia/SÁNCHEZ, Maria Teresa (2015): Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project. In: NEUMANN, Ursula/WEIßE, Wolfram (2015): *Bildung in Umbruchsgesellschaften*. Band 12. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 80-94.
- GOGOLIN, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: RÖHNER, Charlotte (Hrsg.) (2008): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-24.
- GROSSE, Ingrid (2000): Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Wien: Diplomarbeit Universität Wien.
- GÜNTHER, Britta/GÜNTHER, Herbert (2004): *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- HEINTZE, Andreas (2003): Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Common-sense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen. In: KLOETERS, Ulrike/LÜDDECKE, Julian/QUEHL, Thomas (Hrsg.): *Schulweg in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 149-160.
- HORNBERG, Sabine (2010): Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule? In: MECHERIL, Paul/DIRIM, İnci/GOMOLLA, Mechtild/HORNBERG, Sabine/STOJANOV, Kassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH., S. 115-134.
- JEUK, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- KARWEIK, Hans (2013): Integration und Bildung – Wolfsburg als Stadt italienischer Migranten. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): *Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 15-22.
- LEMMEN, Gülay/SCHWEDE, Sieglinde/DERINER, Betül (2003): KOALA – Die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Ein Bericht über die Umsetzung von KOALA in Nordrhein-Westfalen. In: KLOETERS, Ulrike/LÜDDECKE, Julian/QUEHL, Thomas (Hrsg.): *Schulweg in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 333-348.
- LÖSER, Jessica M. (2010): *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- LÜDI, Georges (2007): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: DE FLORIO-HANSEN, Inez / HU, Adelheid (Hg.) (2007): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 39-58.
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MECHERIL, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul/CASTRO VARELA, María do Mar/DIRIM, İnci/KALPAKA, Annita/MELTER, Claus (2010); *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- MECHERIL, Paul/DIRIM, İnci/GOMOLLA, Mechtild/HORNBERG, Sabine/STOJANOV, Kasmir (Hrsg.) (2010): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH., S. 7-10.

- MELENK, Hartmut et al. (2004): Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- NEHR, Monika/BIRNKOTT-RIXIUS, Karin/KUBAT, Leyla/MASUCH, Sigrid (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Reihe „Interkulturelle Erziehung in der Grundschule“. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- OERTEL, Lars/SANDFUCHS, Uwe/SELG, Olaf/ZUMHASCH, Clemens (2013): „Das ist wirklich gelebtes Europa“ – Ergebnisse leitfadengestützter Interviews mit ehemaligen Schülern der ersten drei Einschulungsjahrgängen. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 227-244.
- OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- PLUTZAR, Verena/ KERSCHHOFER-PUHALO (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektive. Innsbruck: Studienverlag GmbH.
- REICH, H. Hans (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: ROSENBERG, Peter/SCHROEDER, Christoph (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 177-205.
- RICCÒ, Antonio Umberto (2013): Italienischunterricht in der Deutsch-Italienischen Grundschule - Stellenwert, Curriculum, Praxis. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 75-104.

- RICHTER, Antje (2013): Rechtschreibkompetenzen in Deutsch unter der Bedingung von Zweisprachigkeit - Befunde quer- und längsschnittlicher Fehleranalysen. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): *Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 257-271.
- RIEMER, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: SETTINIERI, Julia/DEMIRKAYA, Sevilen /FELDMEIER, Alexis/GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan/RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15-27.
- RÖHNER, Charlotte (Hrsg.) (2008): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- ROTH, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: NEUMANN, Ursula/WEIßE, Wolfram (2015): *Bildung in Umbruchgesellschaften*. Band 12. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 37-60.
- ROTH, Hans-Joachim (2006): Perspektiven der Zweispracherwerbsforschung für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In HANKE, Peter (Hrsg.): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 159-190.
- SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): *Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SANDFUCHS, Uwe (2013a): Planung, Konzept und Entwicklung der Deutsch-Italienischen Grundschule Wolfsburg. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): *Bilinguale i interculturale. Konzept,*

- Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25-37.
- SANDFUCHS, Uwe (2013b): ARCOBALENO – ein Konzept koordinierter bilingualer Alphabetisierung. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127-137.
- SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens (2005): Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg – Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. In: HAMBURGER, Franz/BADAWIA Tarek/ HUMMRICH Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH, S. 159-186.
- SCHARFENBERG, Manuela (2010): Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) in der Grundschule. In: BAINSKI, Christiane/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2010): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH., S. 57-60.
- SEWING, Arne (2013): Umbruch, Stand und Entwicklungsperspektiven – Die Deutsch-Italienische Schule Wolfsburg nach Beendigung des Schulversuchs. In: SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-71.
- SIEBERT-OTTO, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien. Band 16. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- SPRINGSITS, Birgit/ÖZCAN, Dženita (2012): Von mehrsprachigen Abc-Schützen und multiliteralen Taferlklasslerinnen. „Mehrsprachige Alphabetisierung“ an Wiener Volksschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2012, S. 130-143.

- STOJANOV, Kassimir (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: MECHERIL, Paul/DIRIM, İnci/GOMOLLA, Mechtild/HORNBERG, Sabine/STOJANOV, Kassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag GmbH., S. 79-90.
- THÜRSMANN, Erika (2007): Herkunftssprachlicher Unterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (5. Auflage). Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, S. 163-168.
- THURNHERR, Gregor/EGLI-KELLER, Debora (2013): So nah und doch so anders! Vergleich der Schulsysteme von Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. In: ROTTMANN, Joachim/BRÜHWILER, Christian/BÖHEIM-GALEHR, Gabriele/GONON, Philipp (Hrsg.): Berufsorientierung und regionales Übergangsmangement in der Internationalen Bodenseeregion. Chancen, Kompetenzen, Entwicklungspotenziale Beiträge zur Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten 2012. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 21-36.
- WOLF, Willi (Hrsg.) (2009): Lehrplan der Volksschule. Graz: Leykam Buchverlag.
- ZUMHASCH, Clemens (2010): Schulleistungen, Selbstkonzepte sowie unterrichtsklimatische Einstellungen deutscher und italienischer Schüler. Quer- und Längsschnittbefunde zu einem bilingualen Schulversuch. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- ZUMHASCH, Clemens (2013): Ein ambitionierter und erfolgreicher Schulversuch – Quer- und Längsschnittbefunde zur Entwicklung schulischer Leistungen und unterrichtsklimatischer Einstellungen der Schüler. SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens/KARWEIK, Hans/SEWING, Arne (Hrsg.) (2013): Bilinguale i interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 197-209.
- ZYDATIß, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag.

10.2 Literaturen in elektronischer Form (Internet)

- ALLGÄUER-HACKL, Elisabeth/JESSNER-SCHMID, Ulrike/OBERHOFER, Kathrin: Mehrsprachige Entwicklung – was sagt die Forschung? Publikation zu den Nötscher Symposien 2009-2011. Online unter URL: http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_ers_Batschuns12.pdf [29.3.2018]
- ARSLANGILAY, Selcen/ÖZDEMİR, Çağatay (2016): Third Generation Turkish Children and Bilingual Bicultural Education Models: Hessen State KOALA Project. In: Journal of Education and Future 10 (2016), S. 105-135. Online unter URL: https://www.researchgate.net/publication/320020546_Third_Generation_Turkish_Children_and_Bilingual_Bicultural_Education_Models_Hessen_State_KOALA_Project [7.1.2018]
- BAYRHAMMER, Bernadette (28.5.2013): ABC auf Türkisch: Kein Widerspruch zum Deutschlernen. Migrantensprachen im normalen Unterricht sorgen für Debatten. Die Selzergasse ist eine von 15 Wiener Volksschulen mit einem Projekt der mehrsprachigen Alphabetisierung. In: Die Presse. Online unter URL: https://diepresse.com/home/bildung/schule/1412188/ABC-auf-Tuerkisch_Kein-Widerspruch-zum-Deutschlernen [7.1.2018]
- BGBI Nr. 86/1981 (5.2.2018): Gesamte Rechtsvorschrift für die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung. Online unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&ShowPrintPreview=True> [5.2.2018.]
- BILDUNGSPORTAL DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (März 2017): Herkunftssprachlicher Unterricht. Online unter URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/> [3.3.2018]
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderungen (2003) Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

- Migrationshintergrund. Universität Hamburg. Online unter URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> [7.1.2018]
- BMB (2017, Nr. 5.): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5, 2016-17. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/16. Verfasst von Mag. Ines Garnitschnig. WIEN: Bundesministerium für Bildung. 18. aktualisierte Auflage. Online unter URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf [7.1.2018]
- BMB (2017, Nr. 2): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2016-17. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Wien: Bundesministerium für Bildung. 18. aktualisierte Auflage. Online unter URL: <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=285> [7.1.2018]
- BRUNEFORTH, Michael/LASSNIG, Lorenz (2016): Einleitung. In: BRUNEFORTH, Michael/LASSNIG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan/SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 9-20. Online unter URL: http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2016/05/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf [7.1.2018]
- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH (2015): 4. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitssprachen. Online unter URL: <http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=65959> [7.1.2018]
- COOK, Vivian (1992): Evidence for multi competence. Version of Language Learning 44, 4, 557-591. Online unter URL: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/LL92.htm> [7.1.2018]
- DE CILLIA, Rudolf (2017) in BMBF: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 3/ 2016-17. Spracherwerb in der Migration. 19. aktualisierte Auflage. Wien. Online unter URL: <http://www.schule->

- mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf [7.1.2018]
- DIRIM, İnci/MECHERIL, Paul (2010b): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: MECHERIL, Paul/CASTRO VARELA, María do Mar/ DIRIM, İnci/KALPAKA, Annita/MELTER, Claus (2010): Materialien zum Band. BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 16-21. PDF online unter: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf> [7.1.2018]
- Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: BLK 2002, S. 27, 57, 184 (Ergebnisse des Forum Bildung; 2). Online unter URL: http://www.pe-docs.de/volltexte/2008/266/pdf/ergebnisse_fb_band02.pdf [7.1.2018]
- ENGLISCH-STÖLNER, Doris/ ÖZCAN, Dženita (2013): Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunftsweisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen. Sprachförderzentrum Wien. PDF Online unter: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/lesecke/mehrsprachige_alphabetisierung.pdf [7.1.2018]
- ERFURT, Jürgen/BUDACH, Gabriele/KUNKEL, Melanie (Hrsg.) (2008): Zweisprachig lehren und lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang Online unter URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/02/01/bilinguale-grundschulen-hamburg-ein-erfolgreicher-schulversuch> [7.1.2018]
- Franckeschule (2015): Schwerpunkte. KOALA. Online unter URL: <http://francke.frankfurt.schule.hessen.de/schwerpunkte/KOALA.html> [7.1.2018]
- GENESEE, Fred/LINDHOLM-LEARY Kathryn (o.J.): Dual language education in Canada and the U.S.A. McGill University & San Jose State University. Online unter URL: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/21.pdf> [7.1.2018]
- GOGOLIN, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid/KUPER, Harm/KRÜGER, Heinz-Hermann/BAUMERT, Jürgen (Hrsg.) (2013): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 339-358. Online

unter URL: https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-00908-3_14.pdf [7.1.2018]

GRÄFE-BENTZIEN, Sigrid (2000): Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB). Dissertation. FU Berlin. Berlin. Online unter URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000370 [7.1.2018]

HRUBESCH, Angelika/PLUTZAR, Verena (2013): Mehrsprachigkeit. Online unter URL: <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> [7.1.2018]

INFOPORTAL FÜR SCHULBILDUNG IN DEUTSCHLAND. Online unter URL: <http://www.schulsystem.info/bildungssystem.html> [13.1.2018]

INFOPORTAL SESB (o. A.): Europaschulstandorte. Die Staatliche Europa-Schule in Berlin. Online unter URL: <http://www.sesb.de/europaschulstandorte/europaschulstandorte.html> [7.1.2018]

JAITNER, Thomas (2005): Interkulturelles Lernen im Unterricht an der Grundschule. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. Online unter URL: http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/5_interkult_Lernen.pdf [7.1.2018]

KARAJOLI, Edeltraut/NEHR, Monika (1996): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: GÜNTHER, Hartmut/LUDWIG, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1191-1205. Online unter URL: <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/downloadpdf/books/9783110147445.2/9783110147445.2.8.1191/9783110147445.2.8.1191.pdf> [7.1.2018]

- KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN (o.A.) Landesweite Koordinierungsstelle. Arnsberg: Bezirksregierung. Online unter URL: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/koala-1> [6.3.2018]
- MEIER, Gabriela (21.4.2012): Zweiwegintegration durch zweisprachige Bildung? Ergebnisse aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin. Published online. In: International Review of Education. Journal of Lifelong Learning. Netherlands: Springer Science + Business Media B.V., S. 335-352. Online unter URL: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2Fs11159-012-9290-8.pdf> [7.1.2018]
- NAKIPOĞLU-SCHIMANG, Berrin (2014): Koala-Projekt. Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Online unter URL: <http://www.koala-projekt.de> [7.1.2018]
- NEUMANN, Ursula (2007): Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007. Erarbeitet von Chudnova, Nadezda/Laackmann, Katrin/Von Rüden, Marlena. Universität Hamburg: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion 1 Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Online unter URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/tsc-2007-konzept.pdf> [7.1.2018]
- NUSCHE, Deborah/SHEWBRIDGE, Claire/LAMHAUGE RASMUSSEN, Christian (2010): OECD-Länderprüfung Migration und Bildung. Dezember 2009. Österreich: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (für die deutsche Ausgabe). Online unter URL: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/44584913.pdf> [7.1.2018]
- OBERWIMMER, Konrad/BRUNEFORTH, Michael/SIEGLE, Thilo/VOGTENHUBER, Stefan/LASSNIG, Lorenz/SCHMICH, Juliane/GUMPOLDSBERGER, Harald/SALCHEGGER, Silvia/WALLNER-PASCHON, Christina/THALER, Bianca/TRENKWALDER, Klaus (2016): D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: BRUNEFORTH, Michael/LASSNIG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan/SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das

- Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 129-194.
Online unter URL: http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2016/05/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf [7.1.2018]
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul/SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39/2008 (Textkompetenz), S. 5-16. Online unter URL: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS310/FD_Textkompetenz.pdf [7.1.2018]
- QUEHL, Thomas/MECHERIL, Paul (2006): Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft. Online unter URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der> [7.1.2018]
- RAA-Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. (o.A.): KOALA. Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Online unter URL: <http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/handzettelkoala.pdf?id=45df5c2de5f102f64e16080960fee97d> [7.1.2018]
- REICH, Hans H./ROTH, Hans Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. Erschienen in REICH, Hans H./ROTH, Hans Joachim/NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FÖRMIG Edition Band 3. Münster: Waxmann, S 71-94. Online unter URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_havas5.pdf [7.1.2018]
- REICH, Hans H./ROTH, Hans Joachim. in Zusammenarbeit mit DIRIM, İnci/JØRGENSEN, Jens Norman/LIST, Gudula / LIST, Günther u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport). Online unter URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf> [7.1.2018]

- RÖSCH, Heidi (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. Essener Linguistische Skripte EliSe – elektronisch. Jahrgang 1, Heft 1 (2001). S. 23-44. Online unter URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_roesch.pdf [7.1.2018]
- SCHÄFER, Gerd (o.A.): Die Bildungsdiskussion in Deutschland. Online unter URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/BildungInDerFruehenKindheit_Forum_Bildung.pdf [3.2.2018]
- SELTING, Margret/AUER, Peter/BARTH-WEINGARTEN, Dagmar/BERGMANN, Jörg/BERGMANN, Pia/BIRKNER, Karin/COUPER-KUHLEN, Elizabeth/DEPPERMAN, Arnulf/GILLES, Peter/GÜNTNER, Susanne/HARTUNG, Martin/KERN, Friederike/MERTZLUFFT, Christine/MEYER, Christian/MOREK, Miriam/OBERZAUCHER, Frank/PETERS, Jörg/QUASTHOFF, Uta/SCHÜTTE, Wilfried/STUKENBROCK, Anja/UHMANN, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 (2009), S. 352-402. Online unter URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [7.1.2018]
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIEN: Staatliche Europa-Schule Berlin. Berlin.de. Online unter URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule> [7.1.2018]
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: Folder: Mehrsprachige Alphabetisierung. Online unter URL: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/folder_mA.pdf [7.1.2018]
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: Mehrsprachige Alphabetisierung – Beschreibung auf Deutsch, Türkisch und BKS. URL: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/startseite_pdf/Türk_BKS_D_Beschreibung_mA.pdf [7.1.2018]
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: Organisationsrahmen des Muttersprachenunterrichts im APS-Bereich. Online unter URL: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf [7.1.2018]

- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: Unterrichtsdokumentation. Online unter URL: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/unterrichtsdokumentation.pdf [7.1.2018]
- STAJIĆ, Olivera (26. Juni 2012): Einfach mehrsprachig. In: derSTANDARD.at. Online unter URL: <http://derstandard.at/1339638899515/Einfach-mehrsprachig> [7.1.2018]
- STATISTIK AUSTRIA (2017a): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17 (14.2.2016). Online unter URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [8.2.2018]
- STATISTIK AUSTRIA (2017b): Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria. Online unter URL: [https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0a-hUKEwju4bL14cbYAhWLEVAKH-
duyBDsQFggvMAE&url=https%3A%2F%2Funiko.ac.at%2Fmodules%2Fdownload.php%3Fkey%3D13584_DE_O%26cs%3D4BAE&usg=AOvVaw1DxDaWfzR2wLnpw6uRkb72](https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0a-hUKEwju4bL14cbYAhWLEVAKH-
duyBDsQFggvMAE&url=https%3A%2F%2Funiko.ac.at%2Fmodules%2Fdownload.php%3Fkey%3D13584_DE_O%26cs%3D4BAE&usg=AOvVaw1DxDaWfzR2wLnpw6uRkb72) [7.1.2018]
- STATISTIK AUSTRIA (2017c): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. (22.3.2017) Online unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [7.1.2018]
- UNESCO (2005): EFA GLOBAL MONITORING REPORT. LITERACY FOR LIFE. Frankreich: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Online unter URL: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt1_eng.pdf [7.1.2018]
- VOGTENHUBER, Stefan/SIEGLE, Thilo/LASSNIG, Lorenz (2016): A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: BRUNEFORTH, Michael/LASSNIG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan/SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 21-36. Online unter URL: <http://www.bildungsnetzwerk->

stmk.at/wp-content/uploads/2016/05/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf
[7.1.2018]

VOGTENHUBER, Stefan/LASSNIGG, Lorenz/BRUNEFORTH, Michael/EDELHOFER-LIELACHER, Edith/SIEGLE, Thilo (2016): B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: BRUNEFORTH, Michael/LASSNIG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan/SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 37-70. Online unter URL: http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2016/05/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf
[7.1.2018]

WOHLHART, David/BÖHM, Jan/GRILLITSCH, Maria/OBERWIMMER, Konrad/ SOUKUP-ALTRICHTER, Katharina/ STANZEL-TISCHLER, Elisabeth (2016): Die österreichische Volksschule. In: BRUNEFORTH, Michael/EDER, Ferdinand/KRAINER, Konrad/SCHREINER, Claudia/ SEEL, Andrea/SPIEL, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 17-58. Online unter URL: http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2016/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf [7.1.2018]

4. WIENER INTEGRATIONS- & DIVERSITÄTSMONITOR 2013-2016. (2017). Wien: Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität. Online unter URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/monitor-2016.pdf> [7.1.2018]

11 *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Anlauttabelle "Arcobaleno" (vgl. SANDFUCHS, ZUMHASCH et al. 2013) ...	42
Abbildung 2: Gegenüberstellung der sechs bilingualen Schulmodelle bzw. Schulkonzepte	80

12 Anhang

12.1 Interviewleitfaden „Mehrsprachige Alphabetisierung“ (SPRINGSITS 2014)

Beschreiben Sie bitte Ihre Klasse/Gruppe!

Bitte erzählen Sie eine Begebenheit aus Ihrem Unterricht, in der sich die Heterogenität der Gruppe zeigt!

Wie würden Sie „Mehrsprachigkeit“ definieren?

Erzählen Sie bitte von einer Situation, in der Mehrsprachigkeit in der Klasse/Gruppe eine besondere Rolle gespielt hat!

Können Sie sich auch an eine Situation erinnern, in der Mehrsprachigkeit eine Herausforderung/eine Bereicherung [je nachdem, was davor nicht genannt wurde] für Sie oder die Kinder dargestellt hat?

Wie „funktioniert“ aus Ihrer Sicht mehrsprachiger Schriftspracherwerb?

Wie gehen die Kinder damit um, in zwei Sprachen lesen und schreiben zu lernen? Bitte erzählen Sie von einer Reaktion eines Kindes auf die Aufforderung in zwei Sprachen zu lesen/schreiben am Beginn der 1. Klasse, an die Sie sich erinnern!

Können Sie anhand eines Beispiels erläutern, was ein Kind beim Lesen und Schreiben macht, das auch in einer anderen Sprache lesen und schreiben kann?

Wie würden Sie das Projekt „Mehrsprachige Alphabetisierung“ definieren?

Wie läuft „mA“ an Ihrer Schule ab? Können Sie bitte eine typische Schulwoche beschreiben? (Inwiefern ist das anders als ohne „mA“?)

Wie hat sich Ihr Erstlese- und Erstschreibunterricht durch das Projekt verändert? Bitte schildern Sie eine Unterrichtseinheit, an der sich das zeigt!

Hat(te) die Einführung des Projekts auch Auswirkungen auf den übrigen Unterricht (z.B. auf den Sachunterricht, auf Unterricht in höheren Klassen)? Wenn ja, erzählen Sie bitte von einem Beispiel, an dem das deutlich wird!

Was hat sich an Ihrer Rolle als LehrerIn durch das Projekt verändert? Bitte geben Sie ein Beispiel!

Bitte erzählen Sie anhand eines Beispiels, wie Sie im Projekt mit anderen LehrerInnen zusammenarbeiten!

Was heißt für Sie „Erfolg“, wenn es um Unterricht geht? Wann ist ein Unterrichtskonzept für Sie erfolgreich?

Bitte erzählen Sie von einer Situation, in der Sie gemerkt haben, dass die „mA“ erfolgreich ist!

Können Sie sich auch an eine Situation erinnern, in der die Grenzen dieses Projekts oder Schwierigkeiten sichtbar wurden?

Wie sollte in Zukunft der Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen aussehen?

Möchten Sie gerne noch etwas ergänzen?

12.2 Auswertung der Interviewdaten (Tabellen)

Tabelle 1: Definition „Mehrsprachigkeit“					
Interview mit	Zeile	Nr.	Paraphrasierung	Reduktion	Kategorisierung
B	46-55	1	Wir wissen, dass Mehrsprachigkeit die Fähigkeit eines Menschen ist, in mehreren Sprachen zu sprechen.	Fähigkeit mehreren Sprachen zu beherrschen	K1 Mehrsprachigkeit ist das Verwenden und Beherrschen mehrerer Sprachen. K2 Natürlicher oder gesteuerter Spracherwerb ist möglich.
		2	Mehrsprachigkeit kann man auf natürliche Weise zu Hause /in der Familie erreichen oder durch den Unterricht.	Spracherwerb auf natürliche Weise (aufwachsen damit) oder durch Unterricht	
D	97-109	3	Mehrsprachigkeit zu definieren ist schwer.	Definitionsabgrenzung ist schwierig	K3 Begriff „Mehrsprachigkeit“ ist komplex und deshalb schwierig festzumachen. K4 Mehrsprachigkeit = <ul style="list-style-type: none"> • zusätzliche Kompetenz • Rücksicht nehmen • Übersetzungsfähigkeit • Andersartigkeit • Einsicht der Existenz anderer Sprachen • Sprachreflexionen durchführen • Denken in anderen Sprachen • Dialekte zu sprechen • Sprachenreichtum • Positive Transferleistungen K5 Sprachenprestige auch wesentlicher Aspekt
		4	Ich kann mehr und muss Rücksicht auf andere nehmen, die nicht verstehen.	Mehr können und Rücksicht auf Nicht-Verstehende nehmen	
		5	Ich bin ein Rohr, das übersetzt.	Kompetenz des Übersetzens	
		6	Für Kinder ist es manchmal auch eine Geheimsprache.	Geheimsprache	
		7	Ich bin anders als du oder ich kann mehr als du.	Anderssein/mehr können	
		8	Das, was ich kann, kommt nicht gut an. Die Sprache, die ich kann, ist nicht so cool. Es gibt bessere.	Sprachen nicht gleich beliebt bzw. angesehen	
		9	Moment, wo sich der Mensch darüber bewusst ist, dass es mehrere Sprachen gibt.	Erkennen der Existenz anderer Sprachen	
		10	Moment, wo über Sprachen geredet werden kann	Reden über andere Sprachen	
	140	11	Kann sich nicht oder kaum vorstellen, dass es einsprachige Menschen in Wien gibt.	Kaum einsprachige Menschen in Wien	K6 Einsprachigkeit in Wien selten
E	115-121	12	Weiß nicht, ob Mehrsprachigkeit nur dann ist, wenn man die Sprache wirklich beherrscht oder auch dann, wenn man einfache Wörter kann	Schwierig festzumachen	

			und sich ein wenig verständigen kann.			
	132-133	13	Ich bin mehrsprachig, weil ich mit zwei Sprachen aufgewachsen bin.	Aufwachsen mit zwei Sprachen		
	142-143	14	In Wien sprechen Menschen Hochdeutsch und Wienerisch.	Dialekte sind Sprachen		
A	27-37	15	Es gehört schon mehr zu dieser Kompetenz als nur ein Wort zu können.	Keine Ein-Wort-Kompetenz	K7 Ein-Wort-Kompetenz reicht nicht aus für Mehrsprachigkeitskompetenz.	
		16	Kinder sind mehrsprachig, da sie die Erstsprache in Familie sprechen und in der Schule Deutsch und Englisch unterrichtet wird.	Beherrschen mehrere Sprachen.		
S	40-44	17	Jeder Mensch, egal wie viele Sprachen er spricht, ist reich.	Sprachen sind Reichtum		
		18	Das Denken in mehreren Sprachen ist möglich.	Mehrsprachige Gedanken		
		19	Es ist möglich, von einer Sprache etwas auf die andere Sprache zu übertragen.	Positiver Transfer zwischen Sprachen möglich		
		20	Sprachen lernt man das ganze Leben und es ist nie zu spät damit zu beginnen.	Sprachen jederzeit lernbar		K8 Mehrsprachigkeit ist lebenslanges Lernen und daher nie abgeschlossen bzw. auf ein bestimmtes Alter begrenzt.
		21	Ein paar Wörter zu können ist schon Mehrsprachigkeit, da Emotionen und Gefühle für andere Sprache vorhanden sind.	Interesse für andere Sprache ausreichend		K9 Mehrsprachigkeitskompetenz ist bereits vorhanden, wenn aus Interesse ein paar Wörter gelernt wurden.

Tabelle 2: Was spricht für eine mehrsprachige Alphabetisierung? → Vorteile + Gründe					
Interview mit	Zeile	Nr.	Paraphrasierung	Reduktion	Kategorisierung
B	66-69	1	Da lernen die Kinder Begriffe, die sie in der Familie nicht oder nie lernen werden. Zum Beispiel Themen aus dem Sachunterricht.	Kinder lernen spezifische Begriffe, die über die Alltagssprache hinausgehen.	K1 Kinder lernen fachsprachliche Begrifflichkeiten in Erstsprache.

98-101 104-105	2	Kinder haben ein Gedicht auf BKS und auf Deutsch gelernt und waren schneller als andere Kinder, die es nur in einer Sprache lernen mussten.	Zweitspracherwerb förderlich für das Lernen	K2 Kinder lernen leichter durch zweisprachigen Zugang.
146-148	3	Kinder erhalten Möglichkeit, wenn sie im Heimatland sind, dass sie lesen können (spezifische Buchstaben) und, dass sie auch mit der Familie etwas lesen können.	Kinder lernen lesen in Erstsprache.	
183-184	4	Eltern sehen das auch sehr positiv.	Eltern begeistert	K3 Eltern begeistert
200-202	5	Da herrscht eine Atmosphäre, wo die Kinder zufrieden sind und die kommen dann gerne in die Schule.	Motivierte, zufriedene Kinder	K4 Erstsprachenunterricht sorgt für Motivation und Zufriedenheit.
210-211	6	Man kann nur eine Fremdsprache lernen, wenn man die eigene Muttersprache beherrscht.	Erstsprache ist wichtig für das Lernen weiterer Sprachen	K5 Erstsprache ist wichtige Basis für das weitere Sprachenlernen.
231-233 437-438	7	Kinder verstehen dann alles, was sie lesen, auch in der deutschen Sprache.	Besseres Leseverständnis in beiden Sprachen	K6 Leseverständnis wird in Erst- und Zweitsprache verbessert.
257-272	8	Wir haben die Buchstaben verglichen. Auch Grammatikthemen habe ich immer verglichen.	Auch Erstsprachenlehrer vergleichen die Sprachen	K7 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer arbeiten ebenso vergleichend und stellen einen Bezug zur deutschen Sprache her.
275-605-606	9	Kinder haben alle super Erfolge in der Schule (gute Noten).	Förderlich für guten Schulerfolg	K8 Kinder erbringen gute schulische Leistungen.
262-277 585-589	10	Kinder verstehen Grammatikinhalt etc. durch das Vergleichen der Sprachen und durch Übersetzungen besser und haben super Erfolg in der Schule.	Sprachvergleiche und Übersetzungen sind förderlich für das Verständnis und infolgedessen für den Schulerfolg.	K9 Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen ist eine hilfreiche Komponente im Schriftspracherwerb (Sprachvergleiche, Übersetzungshilfen, ...) und es werden auch bessere Schulerfolge erzielt.
346-350 427-432	11	Wenn mehr Zeit ist, kannst du viel mehr mit den Kindern machen (nicht nur Buchstaben lernen, sondern auch Märchen vorlesen etc.).	Zeitlicher Aspekt von Vorteil für Erstsprachenunterricht	K10 Bearbeiten ausgefeiltere Unterrichtsinhalte im Erstsprachenunterricht möglich, da zusätzliche Zeitressourcen und bessere Erstsprachenkompetenz der Kinder vorhanden sind.
374-376	12	Kinder haben was dazu gewonnen, denn sie haben es doppelt gemacht, in der Muttersprache und in Deutsch	Zweifache Erarbeitung der Inhalte förderlich	

	418-420 431-432	13	Es können mehr Sachen gemacht werden, da die Kinder alles verstehen und die Zeit vorhanden ist.	Besseres Arbeiten/mehr Inhalte durch bessere Sprachkompetenzen und mehr Zeit	
	456-458	14	Kinder machen mehr Fehler im Schreiben in der Erstsprache, wenn sie weniger Stunden in der Erstsprache haben.	Weniger Schreibfehler in Erstsprache durch mehr Erstsprachenunterricht	K11 Geringere schriftliche Fehlerquote in Erstsprache durch vermehrten Erstsprachenunterricht
	515-516	15	Ich bin präsenter in der Klasse. Ich habe mehr Zugang zu allem was die Kinder machen.	Bekommen mehr mit vom Unterricht	K12 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer bekommen durch das Projekt mehr Einblick in den Regelunterricht.
	538	16	Da bin ich direkt in der Klasse.	Integrativ im Unterricht dabei	K13 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer sind auch integrativ im Unterricht dabei.
	610-611	17	Was sie am Ende der vierten Klasse alles können.	Große Lernzuwächse in der Erstsprache in den vier Jahren erzielt	K14 Schülerinnen und Schüler erzielen große Lernzuwächse in der Erstsprache innerhalb der vier Jahre
	667-668	18	Die Kinder haben die Möglichkeit bekommen, Texte zu lesen, die sie zuhause nie bekommen hätten.	Gezielte Förderung der Erstsprache, was im Elternhaus nicht möglich ist.	K15 Kinder erhalten eine gute Förderung in der Erstsprache, was die Eltern ihnen oft nicht ermöglichen können.
D	321-326	18	Es wird viel von einer Sprache in die andere übernommen. Sprachen helfen.	Sprachvergleiche bzw. das Beherrschen mehrerer Sprachen sind hilfreiche Aspekte.	
	745-746	20	Kinder waren in Serbien und konnten das lesen, was sie umgibt.	Lesekompetenzen in der Erstsprache im Land anwenden	K16 Kinder können ihre Lesekompetenzen anwenden.
	908-909	21	Erstsprache ist Teil der Identität und deshalb wichtig.	identitätsfördernd	K17 Identitätsstärkung durch Erstsprachenförderung
E	722-723	22	Eltern, die sagen, ja, das war gut.	Positive Rückmeldungen der Eltern	
	733-734	23	Kinder erhalten eine Basis, die sie dann weiterentwickeln können.	Basis schaffen	K18 Basis für weiteres Lernen in der Erstsprache wird geschaffen.
E + D	493-494 499	24	Die Kinder können nach zwei Jahren in beiden Sprachen lesen und schreiben.	Kinder lernen in zwei Sprachen lesen und schreiben	K19 Kinder erwerben Lese- und Schreibkompetenzen in zwei Sprachen und können diese im Land anwenden.
A	70-71	25	Kinder kommen immer wieder und fragen, wie das auf Türkisch zum Beispiel heißt.	Kinder haben Interesse an Sprachen	K20 Interesse für andere Sprachen wird geweckt.

	87-90	26	Wörter in Lesetexten werden in der Erstsprache der Kinder übersetzt und dann verstehen die Kinder.	Erstsprache ist hilfreich für ein besseres Leseverständnis	
	124-126	27	Kindern ist das Lernen von Lesen und Schreiben durch den Anker der Erstsprache leichter gefallen.	Erstsprachenförderung hilfreich für schnelleren Erwerb von Lesen und Schreiben	K21 Erstsprachenförderung führt zu einem schnelleren Schriftspracherwerb.
	136-137 149-151 155	28	Auch Lehrerinnen und Lehrer lernen viel dazu. Ihnen wird bewusst, warum die Kinder bei bestimmten Sachen Fehler machen und sie können dort gleich einhaken.	Lehrerinnen und Lehrer erkennen mögliche Gründe für Schwierigkeiten im deutschen Schriftspracherwerb.	K22 Klassenlehrerinnen und -lehrer erhalten Einblicke in das System der Erstsprache der Kinder und in mögliche Differenzen zur deutschen Sprache und machen sich dieses Wissen zu Nutze, um die Kinder gezielt zu unterstützen.
	179-183 188	29	Der Großteil ist Feuer und Flamme, wenn es heißt, du darfst in deiner Erstsprache arbeiten. Dann ist beim Steckbrief viel mehr gekommen als erwartet.	motivationsfördernd	
	181	30	Hat ihnen Sicherheit gegeben	Erstsprache gibt Sicherheit.	K23 Erstsprache gibt den Kindern Sicherheit.
	237-238	31	Wenn die Erstsprache beherrscht wird, wird jede andere Sprache leichter gelernt.	Beherrschung der Erstsprache förderlich für den Erwerb weiterer Sprachen.	
	268-270	32	Der Vorteil ist, dass die Kinder sowohl Deutsch als auch ihre Erstsprache als Arbeitssprache haben und sie so eine gute Abwechslung dabei haben.	Abwechslung durch zwei Arbeitssprachen im Unterricht	K24 Kinder arbeiten in zwei Arbeitssprachen und haben einen abwechslungsreicheren Unterricht.
	348-349	33	Die Kinder erkennen, dass ihre Sprachen genau so viel wert sind, wie alles andere.	Wertschätzender Umgang mit der Erstsprache	M25 Kinder erleben, dass ihre Erstsprache wertgeschätzt wird.
	418-419	34	Ich habe viel dazu gelernt, vor allem im Sachunterricht, weil die Kinder viel erzählen.	Lehrerinnen und Lehrer lernen viel dazu (Sachthemen)	M26 Lernzuwachs (Sachthemen) bei den Lehrerinnen und Lehrern
	432	35	Sachunterricht ist viel vielfältiger geworden.	Vielfältiger Sachunterricht	M27 Vielfältigere Sachunterrichtsthemen
	526-528	36	Kinder kommen gerne und lernen deshalb auch gerne.	motivierend	
	550-551	37	Kinder fahren nach Hause zur Oma und können mit der Oma reden.	Kinder können mit Verwandten (Oma, Tante etc.) reden.	M28 Kinder können sich mit Verwandten austauschen.
	644	38	Den Kindern macht es Spaß.	motivierend	
S	16-18	39	Nach zwei Jahren können alle Kinder trotz	Alle Kinder lernen lesen und schreiben in Erstsprache.	

			unterschiedlicher Ausgangslage lesen und schreiben.		
83-84 120	40	Übersetzen in Erstsprache hilft Kindern.	Übersetzungen sind förderlich.	M29 Wortschatzerweiterung schneller durch mehrsprachigen Zugang	
113-120	41	Da die Kinder ein Wort in mehreren Sprachen hören, verstehen sie es besser und können es besser lernen.	Wortschatz kann durch den Einsatz mehrerer Sprachen einfacher erweitert werden.		
144	42	Das ist eine dritte oder vierte Sprache, die die Kinder lernen, das ist leichter.	Schriftspracherwerb wird leichter		
178-180	43	Skeptische Eltern waren dann stolz und dankbar.	Begeisterte Eltern		
219-220 235-236	44	Mehr Zeit für Leseübungen, Wortschatzübungen, schriftliches Arbeiten.	Mehr Zeit förderlich für Erstsprachenunterricht.		
251-252	45	Motivation für Erstsprache wecken	motivierend		
254-255	46	Kinder sollen ihre Fähigkeiten in der Erstsprache und in Deutsch verbessern.	Verbesserung in Erst- und Zweitsprache		K30 Zuwächse in Erst- und Zweitsprache werden erzielt.
255-258	47	Lernen auch Begriffe in Mathematik, Musik und Sachunterricht, was im klassischen Erstsprachenunterricht nicht möglich ist.	Kinder lernen nicht alltagssprachliche Begriffe in ihrer Erstsprache.		
358-363 367	48	In der dritten Klasse kann besser und mehr mit den Kindern in der Erstsprache gearbeitet werden. Die Grammatik ist nicht mehr abstrakt etc..	Besseres und differenziertes Arbeiten in der dritten Klasse.		K31 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer können nach der zweijährigen Projektphase differenzierter und besser mit den Kindern arbeiten.
502 506-508	49	Alle Kinder singen bei Festen Lieder in BKS. Sie setzen sich auch öfter dazu und sind neugierig, was die Kinder in BKS lernen.	Intresse für Sprachen auch bei anderen Kindern wecken.		
640-641	50	Das ist eine große Hilfe für die Kinder.	Hilfreich für Kinder		

Tabelle 3: Was ist wesentlich für eine gute Umsetzung der mehrsprachigen Alphabetisierung?

Interview mit	Zeile	Nr.	Paraphrasierung	Reduktion	Kategorisierung
B	68-70 117-118	1	Es gibt Begriffe die die Kinder in ihrer Erstsprache nicht können. Dann muss das Wort durch die deutsche Sprache erklärt werden. Dann war es für die Kinder leichter zu verstehen.	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer müssen auch Deutsch können.	K1 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer benötigen auch Sprachkompetenzen in der Zweitsprache der Kinder. K2 Eltern ausreichend informieren K3 In Erstsprache zuhause kommunizieren K4 Kontrastives Arbeiten mit den Sprachen – Lehrerinnen und Lehrer benötigen Wissen über die Struktur der Sprachen K5 ausreichend Zeit K6 regelmäßige Teambesprechungen K7 Gleiche Fibel förderlich für paralleles Arbeiten K8 Einsatz der Erstsprache auch in anderen Fächern (Mathematik, Sachunterricht, etc.) K9 Externer Erstsprachenunterricht ist lernförderlicher.
	207-208	2	Wir hatten einen Elternabend und da haben wir alles erklärt.	Eltern informieren	
	212-215	3	Es ist wichtig, dass zuhause in der Erstsprache der Kinder gesprochen wird. Ein gebrochenes Deutsch bringt den Kindern auch nichts.	In Erstsprache zuhause sprechen	
	246-247	4	Manche Begriffe müssen mit der deutschen Sprache erklärt werden, sonst verstehen es die Kinder nicht.	Lehrerinnen und Lehrer müssen auch Sprachkompetenzen in Deutsch besitzen.	
	257 262 268-269	5	Buchstaben und Grammatikhalte wurden immer verglichen. Dann verstehen die Kinder das besser.	Sprachvergleiche helfen	
	522-523	6	Wir kommen auf zehn Stunden in diesen Klassen und das ist wirklich was ganz was Tolles.	Je mehr Stunden desto besser	
	555-556	7	Wir besprechen für die Woche, was wir machen.	Absprache im Team ist wichtig.	
	556-564	8	Wir hatten alle das gleiche Buch. Das war ganz toll. Dann konnte immer dieselbe Seite in allen drei Sprachen gemacht werden.	Gleiche Fibel in allen Sprachen von Vorteil	
	585-589	9	Die Erstsprache wird auch in Mathematik zum Beispiel bei Sachrechnungen zu Hilfe geholt. Dann verstehen die Kinder das besser.	Auch in anderen Fächern die Erstsprache einsetzen	
	709-722	10	Auf jeden Fall die Kinder raus aus der Klasse nehmen und nicht integrativ. Dann ist die Freiheit gegeben in der Erstsprache gut arbeiten zu können.	Kein integrativer Unterricht im Klassenverband, sondern ein externer Unterricht in der Erstsprache	
D	73-77	11	Wenn Kinder nicht verstehen, ist Deutsch eine gute Absicherung und hilft sehr oft.	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer benötigen Sprachkompetenzen in Deutsch	
	339	12	Parallelen mit der Deutschen Sprache herstellen.	Kontrastives Arbeiten – Lehrerinnen und Lehrer benötigen Wissen	

				über beide Sprachen	
	523-525	13	Im vorigen Jahr war es schon ein Vorteil, dass Kolleginnen die gleiche Fibel hatten. Das erleichtert die Arbeit schon.	Gleiche Fibel von Vorteil	
	529	14	Wir treffen uns regelmäßig zu Teamgesprächen.	regelmäßige Teamgespräche	K10 Parallele Buchstabenerarbeitung gleicher Buchstaben und Abweichungen bei unterschiedlichen
	544-545	15	Es ist von Vorteil, wenn man die Buchstaben parallel macht oder eben eine Woche später.	Parallele Erarbeitung der Buchstaben	K11 Erstsprachenunterricht supplieren
	554-555	16	Vorteil wäre Vertretung für uns, wenn wir nicht da sind.	Stunden supplieren und nicht ausfallen lassen.	K12 Teams klein halten
	677-678	17	Je kleiner das Team desto einfacher ist es.	Kleine Teams	K13 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer durchgängig an der Schule
	801	18	Es wäre sinnvoller, wenn die Erstsprachenlehrer fünf Tage an einer Schule sind.	Erstsprachenlehrer die ganze Woche an der Schule	
	812-819	19	Elterninfoabend kommen viele Fragen von Eltern	Eltern informieren	
	854-855	20	Lehrer, die auch diese Kompetenzen mitbringen.	Lehrerinnen und Lehrer benötigen gewisse Kompetenzen.	
	855	21	Kleine Gruppe, das ist schon klar.	Kleine Gruppen	K14 Unterricht in kleinen Gruppen.
	856 877-878	22	Zeitliche, räumliche Flexibilität	Mehr Zeit und flexible Handhabung	K15 Mehr Zeit und flexible Handhabung
E	534-537	23	Je nachdem welchen Buchstaben die Klasse lernt, lernen wir den gleichen zum Teil in der Erstsprache. Irgendwann werden wir dann beginnen einzelne Buchstaben abzuweichen von der Fibel und die Buchstaben zu erarbeiten, die wir brauchen.	Parallele Buchstabenerarbeitung gleicher Buchstaben; Abweichungen bei unterschiedlichen Buchstaben	
D + E	50-53 678-681 56	24	Die Schule, die Lehrerinnen und Lehrer wollte das Projekt wirklich. Es wurde nicht von oben, vom Inspektor entschieden. Das merkt man dann auch.	Interesse von Seiten der Schule und der Lehrer muss vorhanden sein	K16 Freiwillige Teilnahme interessierter Schulen und Lehrerinnen bzw. Lehrer
A	306-308	25	Eltern sollen zuhause in der Erstsprache sprechen und den Kindern Deutsch nicht falsch lernen.	Erstsprache zuhause sprechen und nicht in gebrochenem Deutsch	
	475-476	26	Wir haben einmal in der Woche eine kurze Teamsitzung.	Regelmäßige Teamgespräche	
	503-505	27	Hilfreich für die Herangehensweise waren die Sitzungen mit der Uni und auch das Sprachförderzentrum hat gute Tipps gegeben.	Know-How der Universität und dem Sprachförderzentrum	K17 Know-how von außen (Universität, Sprachförderzentrum)
	629	28	Kleinere Gruppen zu machen	kleine Gruppen	

	647-650	29	Erstsprachenlehrer müssen nicht mehr supplieren, die sind an den Projekttagen vom Supplieren freigestellt.	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer freispielen	K18 Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer freispielen, sodass der Unterricht wegen Supplierungen nicht entfällt.
S	116-117	30	Ich sage das Wort auf Deutsch und sofort ist ein neuer Begriff gelernt.	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer benötigen auch Sprachkompetenzen in Deutsch	
	219-226	31	Damals ich hatte nicht genug Zeit für Wiederholungen, Leseübungen etc. aber mit der zweisprachigen Alphabetisierung ist eine Stärkung gekommen.	Ausreichend Zeit	
	307-309	32	Kinder verstehen ein Mathematikbeispiel nicht und bitten um eine Erklärung.	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer benötigen auch Sprachkompetenzen in Deutsch	
	332-335	33	Ich treffe mich immer eine Woche davor mit der Klassenlehrerin und gemeinsam wird das nächste Wochenthema entschieden.	Absprache im Team über Wochenthema etc.	
	450-451	34	Ja es war anders, weil früher war ich nur zwei Tage pro Woche in der Schule und ich habe nicht so viel Kontakt mit der Lehrerin gehabt.	Erstsprachenlehrer durchgängig an einer Schule	
	460-462	35	Ich mache alles auch in der Erstsprache (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht).	Erstsprache auch in anderen Fächern	
	476-478	36	Am Anfang habe ich eine Jahresplanung bekommen und ich habe auch eine gemacht. Das sie fast gleich wie bei der Klassenlehrerin ist.	Jahresplanungen abgleichen	K19 Jahresplanungen für parallelen Unterricht in allen Fächern austauschen

Tabelle 4: Wie wird alphabetisiert?

Interview mit	Zeile	Nr.	Paraphrasierung	Reduktion	Kategorisierung
B	257	1	Buchstaben wurden verglichen	Vergleichende Buchstabenerarbeitung	K1 Kontrastive Buchstabenerarbeitung K2 Parallele Buchstabenerarbeitung K3 Buchstaben werden zweisprachig erarbeitet.
	366-369	2	Wir besprechen, welchen Buchstaben wir diese Woche machen und dann machen wir diesen in der Erstsprache.	Paralleles Erarbeiten der Buchstaben	
	369-370	3	Wenn die Kinder zurück in die Klasse kommen, erarbeiten sie dann den Buchstaben auf Deutsch.	Erarbeitung der Buchstaben in beiden Sprachen	
D	484-485	4	Wir versuchen der Progression in der Klasse zu folgen und es möglichst parallel zu machen.	Parallele Buchstabenerarbeitung	

	485-487	5	Laute, die im Deutschen nicht vorkommen, werden später oder überhaupt erst in der zweiten Klasse erarbeitet.	Abweichende Buchstaben und Laute werden getrennt voneinander erarbeitet	K4 Getrennte Erarbeitung abweichender Buchstaben und Laute.
E	534-535	6	Der im Deutschen erarbeitete Buchstabe wird auch in der Erstsprache erarbeitet.	Parallele Buchstaben-erarbeitung in beiden Sprachen	
	535-537	7	Irgendwann wird dann begonnen, vom deutschen Buchstabenkanon abzuweichen und spezielle Buchstaben der Erstsprachen zu erarbeiten.	Erst später werden spezielle Buchstaben erarbeitet.	
S	271-272	8	Was die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer macht, wird parallel im Erstsprachenunterricht gemacht.	Parallele Erarbeitung der Buchstaben	
	416-423	9	Wenn die besonderen Buchstaben im Deutschen gelernt werden, wird nach einer Verbindung in der Erstsprache gesucht und auf diese Weise dann auch ein besonderer Buchstabe in der Erstsprache erarbeitet.	Besondere Buchstaben in beiden Sprachen werden getrennt voneinander, aber mit Eselsbrücken erarbeitet.	

Tabelle 5: Welche Grenzen des Projekts lassen sich erkennen?

Interview mit	Zeile	Nr.	Paraphrasierung	Reduktion	Kategorisierung
B	186-192	1	Es gibt auch Klassen, in denen kein Erstsprachenunterricht stattfindet, weil es zu wenig Stunden gibt. Der Bruder lernt dann die Erstsprache und die Schwester zum Beispiel nicht. Dann sind die Eltern und Kinder auch enttäuscht.	Zu wenig Stunden für einen Erstsprachenunterricht in BKS für alle Klassen einer Schule.	K1 Zu wenig Ressourcen (zeitlich, personell, finanziell) für die flächendeckende Erstsprachenförderung in BKS an einer Schule.
	706-709	2	Es wäre toll, wenn die anderen Lehrerinnen und Lehrer auch einen Erstsprachenunterricht anbieten könnten.	Erstsprachenförderung auch in anderen Sprachen	K2 Erstsprachenförderung nur für die ausgewählten Sprachen BKS und Türkisch und nicht für andere Sprachen umsetzbar (geringe Schülerinnen- und Schülerzahlen)
D	243-244 246	3	Zeit ist ein Problem. Wir schaffen das nicht alles. Wir decken nicht alle Unterthemen ab und müssen streichen.	Zu wenig Zeit für eine intensive Auseinandersetzung mit gewissen Themen (z.B.: im Zuge des Sachunterrichts) im	K3 Zeitliche Ressourcen fehlen →

				Erstsprachenunterricht.	
	796-800	4	Für kreative Inhalte oder entspannte Stunden ohne diesen Zeitdruck fehlen die Stunden.	Zeitliche Ressourcen fehlen	<ul style="list-style-type: none"> • Reduziertere Themenbehandlung im Erstsprachenunterricht • Erstsprachenlehrerinnen und -lehrern arbeiten unter großem Druck.
	812-819	5	Eltern und Kinder mit anderen Erstsprachen hätten auch gerne eine Förderung ihrer Erstsprachen.	Nur ausgewählte Erstsprachen werden gefördert	
	884-889	6	Erstsprachenlehrerinnen und -lehrer stehen unter viel Druck. Kolleginnen und Kollegen erwarten viel von ihnen. Es ist nur zu wenig Zeit vorhanden.	Zeitliche Ressourcen fehlen- Druck bei Erstsprachenlehrerinnen und -lehrern	
E	256-257	7	Wir müssen reduzieren. Es ist aus zeitlichen Gründen dann weniger in der Erstsprache.	Aus Zeitgründen kommt es zu Themenkürzungen im Erstsprachenunterricht.	
	363-371	8	Aufgrund weniger Stunden in den dritten und vierten Klassen wird der Erstsprachenunterricht erschwert, denn die Kinder orientieren sich dann zunehmend am Deutschen.	Kein ausbalancierter Sprachenunterricht in beiden Sprachen erschwert das Arbeiten in der Erstsprache in den dritten und vierten Klassen.	K4 Zu wenig Ressourcen für eine dem Deutschunterricht gleichgestellte Erstsprachenförderung auch in den dritten und vierten Klassen
E + D	541-546 549	9	Schwierig ist es auch, wenn die Stunden aus irgendeinem Grund entfallen, weil wir dann nicht mehr parallel arbeiten können.	Erstsprachenunterricht entfällt.	K5 Erstsprachenunterricht wird nicht supliert – hinderlich für paralleles Arbeiten
	775-776 780	10	Wir würden noch gerne mehr machen, aber zeitlich geht es einfach nicht.	zeitliche Ressourcen fehlen	
A	580-581	11	Andere Kinder erhalten nicht die Chance und wenn, dann irgendwo anders, wo sie es meistens nicht wahrnehmen.	Erstsprachenförderung nicht für alle Sprachen	
S	433	12	Ich habe keine Zeit für die kyrillische Schrift.	Zu wenig Zeit	
	519-523	13	Für andere Sprachen, wo es nur fünf oder sechs Kinder an der Schule gibt, gibt es die mehrsprachige	Nicht für alle Erstsprachen umsetzbar Grund: zu wenig Sprecherinnen	

			Alphabetisierung nicht. Das sind zu wenig Kinder.	und Sprecher an den Schulen	
	580-584	14	Es ist schade, dass die mehrsprachige Alphabetisierung mit diesem Stundenausmaß nicht in der dritten und vierten Klasse fortgesetzt wird. Dort erhalten die Kinder, wenn überhaupt, nur eine oder zwei Stunden pro Woche. Sie bräuchten es jedoch auch für Deutsch oder Sachunterrichtsthemen.	Erstsprachenförderung mit großem Stundenausmaß nur zwei Jahre - für abstraktere Inhalte in der dritten und vierten Klasse jedoch auch sehr hilfreich	

12.3 Abstract

„In einer demokratischen Schule sollten Leistungen mehr zählen als Startchancen, die ein Kind mitbringt.“ (WOHLHART et al. 2016, S. 27). Dennoch ist der Schulstart für zwei- bzw. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler oftmals bereits ausschlaggebend für einen erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Bildungsweg. Ungleiche sprachliche Ausgangssituationen sowie verfestigte soziale Differenzen (ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie etc.) tragen maßgebend zum Schulerfolg bzw. Schulmisserfolg dieser Kinder bei. Nach wie vor und trotz der Tatsache, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler keine Seltenheit in Österreichs Schulen darstellen, wird im Bildungssystem eher von der Einsprachigkeit als Norm ausgegangen und das Beherrschen der deutschen Sprache als oberstes Ziel angesehen. Bereits bei Schulantritt wird ein bestimmtes Niveau der deutschen Sprache von den Schülerinnen und Schülern verlangt und die differenzierten sprachlichen Fähigkeiten der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler bleiben oftmals unbeachtet. Die PISA-Ergebnisse oder aber zum Beispiel auch die geringe Zahl von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache an höherbildenden Schulen sowie deren Überrepräsentation an Neuen Mittelschulen etc. zeigen, dass das Bildungssystem zurzeit noch nicht ausreichend dazu in der Lage ist, Ungleichstellungen zu verringern und eine Chancengleichheit für alle gleichermaßen herzustellen (vgl. OBERWIMMER, BRUNEFORTH, SIEGLE et al. 2016 S. 164, S. 178, S. 180, LÖSER 2010, S. 294).

Oftmals wird versucht, die ungleichen Ausgangsbedingungen mit Sprachlernkonzepten, die auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichtet sind, zu kompensieren. Diese greifen jedoch häufig zu kurz, denn Ziel sollte es nicht sein, die deutsche Sprache über die mitgebrachten Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stellen, sondern die Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource in ihrem Bildungsprozess anzusehen. Aus diesem Grund widmete sich folgende Arbeit bilingualen Schulmodellen bzw. -konzepten, die alle das Ziel verfolgen, die Mehrsprachigkeit von Beginn an zu fördern und den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise neben der Alphabetisierung in der deutschen Sprache auch die Möglichkeit zu bieten, in ihrer Erstsprache schriftsprachliche Kompetenzen erwerben sowie diese teilweise langfristig fördern und ausbauen zu können.

Durch eine intensive Beschäftigung mit ausgewählter Literatur sowie durch die Gegenüberstellung sechs bereits durchgeführter bilingualer Modelle bzw. Schulkonzepte konnten wesentliche Merkmale guter schulischer bilingualer Erziehung herausgefiltert werden.

In a democratic school, a child's achievements should count more than the opportunities with which they start their education (cf. WOHLHART et al., 2016, p.27). Nevertheless, starting school as a bilingual or multilingual student is often determinate for a successful or less-successful educational path. Disparate linguistic backgrounds as well as less-privileged social situations (i.e. low socioeconomic status) contribute significantly to a child's chances of success in school. Still, and despite the fact that multilingual students are common in Austrian and German schools, the education system frequently assumes monolingualism as the norm and primarily values the acquisition of German. At the start of primary education, a certain level of German acquisition is compulsory, while, the various language skills of bilingual and multilingual students are often ignored. The results of the PISA study, i.e. the low number of students with a first language other than German in higher-educational schools and their overrepresentation in 'new middle' schools, show that the current primary education system inadequately reduces learning inequalities and fails to achieve equal opportunities for all children (cf. OBERWIMMER, BRUNEFORTH, SIEGLE et al. 2016 S 164, p. 178, p. 180, LÖSER 2010, p. 294.).

Often, primary schools attempt to offset the disadvantaged conditions with which some students begin school, by focusing solely on improving German-language skills. However, this strategy is ineffective as German should not be valued above the students' other language competences. Instead, multilingualism should be considered a valuable resource in the educational process. Therefore, this thesis focuses on bilingual school programs, that foreground multilingualism from the start of education and promote literacy in students' mother tongues.

Through an assessment of selected literature as well as the comparison of six bilingual school-concepts, this thesis identifies specific characteristics of successful bilingual education in schools.