



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Nutzung der Mehrsprachigkeit von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern ins österreichische Bildungssystem in der Grammatikvermittlung

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Margarita Regina Dunner

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 353 333

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

Lehramtsstudium UniStG
UF Spanisch UniStG
UF Deutsch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	3
Einleitung.....	4
1. Migrationsgesellschaftliche Perspektive.....	8
1.1 Schule in der Migrationsgesellschaft.....	9
1.2 Sprache in der Migrationsgesellschaft.....	13
2. Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	17
2.1 Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik.....	17
2.2 Mehrsprachigkeit in der Schule.....	20
2.3 Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden.....	27
2.4 Formen der Mehrsprachigkeit.....	29
2.5 Unterrichtsmodelle der Mehrsprachigkeit.....	31
3. Jugendliche Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger im österreichischen Schulsystem.....	40
3.1 Rechtliche Grundlagen.....	40
3.2 Einbettung der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in den DaF-, DaZ-Bereich.....	42
3.3 Deutsch als Bildungssprache.....	45
4. Relevante Grammatikkonzepte im DaZ-Unterricht.....	48
4.1 Explizites vs. Implizites Grammatikwissen.....	48
4.1.1 Natürliche Sprachaneignung.....	51
4.1.2 Adjektivkongruenz.....	52
4.2 Grammatikunterricht im DaZ-Kontext zwischen Sprach/en/bewusstheit und Regelverständnis.....	54
4.3 Fokussierung im Grammatikunterricht.....	56
5. Empirische Datenerhebung.....	58
5.1 Forschungshypothesen.....	58
5.2 Forschungsdesign.....	60
5.2.1 Auswahl der Forschungsmethodik.....	60
5.2.2 Beschreibung der Datenerhebung.....	61
5.3 Datenerhebung.....	64
5.3.1 Forschungssetting.....	64
5.3.2 Durchführung der Datenerhebung.....	66
6. Ergebnisse aus der Datenerhebung.....	70
6.1 Ergebnisse der Prä-Post-Quasi-Testung.....	70
6.2 Informationen zu den Testpersonen.....	71
6.3 Ergebnisse des Feedbacks.....	73

7. Auswertung der erfassten Daten	74
7.1 Auswertungsstrategien	74
7.2 Auswertung der Prä-Post-Quasi-Testung.....	74
7.3 Auswertung der Ergebnisse „Beschulung vor Österreich“	79
7.4 Auswertung des Feedbacks.....	79
7.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	81
Resümee.....	90
Bibliographie	96
Anhang	102
Abstract	102
Unterlagen Prätest	103
Unterlagen Posttest	106

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Fokussierungen in der Sprachvermittlung (Rösch 2017: 194).....	57
Tabelle 2 Selbstbezeichnung der Bildungssprachen (eigene Darstellung).....	67
Tabelle 3 Ergebnisse Testgruppe A (eigene Darstellung).....	70
Tabelle 4 Ergebnisse Kontrollgruppe B (eigene Darstellung).....	71
Tabelle 5 Alter (eigene Darstellung).....	71
Tabelle 6 Dauer der Beschulung vor Österreich (eigene Darstellung).....	72
Tabelle 7 Bildungssprachen (eigene Darstellung).....	72
Tabelle 8 Familiensprachen (eigene Darstellung).....	72
Tabelle 9 Feedback Testgruppe (eigene Darstellung).....	73
Tabelle 10 Feedback Kontrollgruppe (eigene Darstellung).....	73
Tabelle 11 Ergebnisse Testperson A/AR1 (eigene Darstellung).....	78

Einleitung

Der Zugang zu dem Thema der hier vorliegenden Diplomarbeit ist ein sehr persönlicher. Denn es verbindet mein Spanischstudium mit meinem Deutschstudium. Auch ich habe meine spanischen Sprachkompetenzen im Zuge eines Zweitsprachenerwerbs gelernt. Denn vor vielen Jahren bin ich, ohne jegliche Sprachkenntnisse zu besitzen, für ein Jahr nach Spanien gegangen und habe dort im Zuge des Sprachkontakts Spanisch gelernt. Aber nicht nur Spanisch lernte ich dort. Da ich in einer französischen Familie wohnte, die untereinander auf Französisch kommunizierte, erwarb ich auch in dieser Sprache Kompetenzen, ohne sie jedoch jemals sprechen zu lernen. Ich kommunizierte ausschließlich auf Spanisch. Dieser Aufenthalt mit neunzehn Jahren in Spanien machte mich zu einer bewusst mehrsprachigen Person.

Die sprachlichen Kompetenzen sind in den unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich gut ausgeprägt und einem ständigen Wandel unterworfen. Je nach Sprachnutzung entwickelt sich mal die eine in den Vordergrund und mal die andere. Aber alle Fähigkeiten zusammen machen mich zu der einzigartigen sprachlichen Person, die ich bin. Und auch wenn die sprachlichen Kompetenzen in einigen Sprachen sehr eingeschränkt sind, so sind sie doch vorhanden und besitzen einen Wert.

Und ebenso wie ich sind auch alle anderen Menschen auf ihre Art mehrsprachig und sollten als diese mehrsprachigen Personen auch wahrgenommen und angesprochen werden. Insbesondere gilt dies für Menschen, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Diskriminierungen jeglicher Art erleiden. Denn sprachliche Fähigkeiten werden in unterschiedlichen Gesellschaften nicht gleich gewertet. Manche Sprachen haben ein höheres Prestige als andere. Was dazu führt, dass Kompetenzen, die für die eine Person als Benefit gelten, bei anderen einen Holzklotz am Bein darstellen.

Das Thema dieser Diplomarbeit ist in einem Spannungsfeld der Mehrsprachigkeitsdidaktik angesiedelt. Auf der einen Seite findet man die Bestrebungen des Europarates nach einer sprachlichen Vielfalt als Grundwert. Mehrsprachigkeit soll unter den Bürgerinnen und Bürgern der Europäischen Union eine Selbstverständlichkeit sein und es steht natürlich auch außer Frage, dass aufgrund von eingeschränkt vorhandenen Lernzeiten nicht nur near-native Kompetenzen erreicht werden können. Auf der anderen Seite befindet sich das

monolingual geprägte österreichische Schulsystem, in dem es sehr eindeutig zu Wertungen unter den Sprachen kommt, nämlich jenen, die innerhalb des österreichischen Schulsprachenkanons zu finden sind, und jenen Sprachen, die von Menschen gesprochen werden, die auch gesellschaftlich eher als fremd und nicht dazugehörig empfunden werden.

Für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler in Österreich ist die Beherrschung der Schulsprache Deutsch von größter Bedeutung. Lernende mit Migrationshintergrund haben zahlreichen Forschungsergebnissen nach zu einem größeren Prozentsatz mit großen schulischen Herausforderungen zu kämpfen, das reicht von Benachteiligungen in der Benotung bis hin zu selteneren höheren Bildungsabschlüssen (vgl. Bonefeld et al. 2017). In sieben sogenannten Policy Briefs zeigt Barbara Herzog-Punzenberger im Auftrag von AK Wien, ÖGB, WKÖ, Industriellenvereinigung, Rotem Kreuz, Caritas Wien und Österreich sowie des Arbeiter-Samariter-Bundes die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und ihres Umfeldes und versucht mit differenzierter Darstellung Stereotype in Bezug auf Sprachgruppen aufzubrechen und konkrete Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger zu geben.

So sieht etwa Barbara Herzog-Punzenberger in ihrem Policy Brief Nr.6 eine Ursache für Benachteiligungen in der Selektion im österreichischen Schulsystem, dass mit zehn Jahren die Schülerinnen und Schüler schon sehr früh nach ihren Leistungen auseinanderdividiert:

Es zeigt sich also, dass sich der stark selektive Charakter des österreichischen Schulsystems nirgendwo so stark äußert wie bei den Kindern zugewanderter Familien, die eine schwache sozioökonomische Position einnehmen. Paradigmatisch dafür sind große Teile der türkischstämmigen, aber auch der kosovarischstämmigen und mazedonischstämmigen Familien. (Herzog-Punzenberger 2017b: 13)

Ebenso zeigt die Autorin auf, dass die Verteilung eines spezifischen Förderunterrichts in Deutsch als Zweitsprache intransparent und ungerecht verteilt ist, denn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Bedarf kommen in den Genuss einer Förderung (vgl. Herzog-Punzenberger 2017a: 13).

Neben inklusiveren Schulsystemen nach dem Vorbild von Südtirol und Kanada (vgl. Herzog-Punzenberger 2017b: 14) empfiehlt Herzog-Punzenberger die Einführung von durchgängig zweisprachigen Unterrichtsmodellen, da diese nach aktuellem Forschungsstand die besten

Kompetenzwerte erziele (vgl. Herzog-Punzenberger 2017a: 14) und Konzepte wie die Durchgängige Sprach(en)bildung als Grundlage für weitere Schulentwicklung.

Eine ähnliche Datenlage für das deutsche Bildungssystem haben auch die Autorinnen der Studie zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen über die Verwendung des Potentials der Familiensprache für den Wortschatzerwerb. Diese kamen zu folgendem Schluss:

Die Befunde zur Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen für Schulerfolg legen nahe, der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten besondere Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis zu widmen. (McElvany et al. 2017: 13)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage, ob es sinnvoll ist, in der Grammatikvermittlung bei Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern in das österreichische Bildungssystem die erste Bildungssprache zu berücksichtigen. Es soll hier bewusst die erste erlernte Bildungssprache berücksichtigt werden, in der die Schülerinnen und Schüler zuvor beschult worden sind, und nicht die Erstsprache(n). Denn viele der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger wurden vor ihrem Einstieg in eine österreichische Schule in den Schulen, die sie in ihren Herkunftsländern besuchten, in einer anderen Sprache unterrichtet, als sie zu Hause sprachen.

Die Hypothese, dass die Berücksichtigung der ersten Bildungssprache das Verstehen von grammatischen Inhalten erleichtert, stammt aus der Fremdsprachendidaktik. Im Zuge von Lehrwerkanalysen, die für das Lehramtstudium Spanisch durchgeführt wurden, habe ich beobachtet, dass im Spanischunterricht meist Lehrwerke verwendet werden, in denen mit zunehmendem Sprachniveau die Verwendung der deutschen Sprache abnimmt. Nur die Erklärung der Grammatik bleibt immer auf Deutsch, mit der Begründung, dass somit ein besseres Verständnis gewährleistet werden soll. Im Zuge einer Kontaktaufnahme mit dem Veritas-Verlag wurde diese Annahme von der Projektleiterin bestätigt, mit der Ergänzung, dass die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung auf Schularbeiten auch selbstständig nachschlagen und sich auch aus diesem Grund das Deutsche in der Grammatikerklärung empfehle.

Wenn nun nach allgemeiner Annahme der Lehrbuchautorinnen und -autoren Lernende in deutschsprachigen Schulen mutmaßlich von der Verwendung der Bildungssprache Deutsch in der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht profitieren, so könnte man dies auch im Umkehrschluss von den Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern aus nicht

deutschsprachigen Schulen ins österreichische Bildungssystem in Bezug auf deren erste Bildungssprache annehmen. Studien, die diese Annahme bestätigen würden, konnten nicht ausfindig gemacht werden.

Mehrsprachigkeit soll hier nicht als eine Aneinanderreihung von einzelnen Nationalsprachen verstanden werden, sondern im Sinne des Konzepts des *translanguaging* von García und Kleyn (2016) als ein sprachliches Repertoire, das einen Bestandteil der sprachlichen Identität der Sprecherinnen und Sprecher darstellt und aus dem diese schöpfen, um die gewünschte Information an den Rezipienten zu vermitteln. Das Erlernen einer weiteren Sprache kann und darf die Fähigkeiten, die in anderen Sprachen vorhanden sind, nicht ignorieren.

Die vorliegende Diplomarbeit ist so aufgebaut, dass sie sich im ersten Teil theoretisch dem Thema Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, in der Schule und in der Grammatikvermittlung widmet. Ebenso wird die Personengruppe der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, die hier im Vordergrund stehen kurz dargestellt. Im Anschluss werden die empirischen Daten vorgestellt und diskutiert. Aufgrund der geringen Datenmenge, die im Zuge der Testungen für diese Diplomarbeit zustande gekommen ist, wird auf eine statistische Auswertung verzichtet. Stattdessen werden die Daten vorgestellt und unter Berücksichtigung anderer Testergebnisse diskutiert. Ein Hauptaugenmerk wird hier auf die Forschungsergebnisse von McElvany et al. gelegt, die sich in ihrer Studie „Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten“ (2017) mit einem sehr ähnlichen Thema beschäftigen und umfangreichere Daten gesammelt haben.

1. Migrationsgesellschaftliche Perspektive

Migration ist ein Phänomen, das es schon immer gegeben hat, und zwar über alle Grenzen und alle Kontinente hinweg. Aufgrund sehr vieler Faktoren – wie etwa Klimawandel, kriegerische Auseinandersetzungen, ökonomische Ungleichgewichtungen und etwa Anpassung an den Arbeitsmarkt in einer globalisierten Welt – spielt Migration in der Gegenwart eine sehr prominente Rolle. Nun kann die Migration als „ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (Mecheril 2010: 8) betrachtet werden oder, wie das in der aktuellen österreichischen Politik und Gesellschaft eher üblich ist, als Problem oder – umschreibend formuliert – als Herausforderung.

Mecheril beschreibt Migration als das Überschreiten von Grenzen:

Migration stellt die legitime oder illegitime, die offene oder heimliche, die gewollte oder ungewollte etc. Überschreitung imaginierter und faktischer Grenzen durch Menschen und Lebensformen – Grenzen, die durch natio-ethno-kulturelle Ordnungen vorgegeben sind – dar. (Mecheril 2015: 38)

Gemeint ist hier nicht nur das Überschreiten von faktischen politischen Grenzen, sondern auch der Grenzen der Zugehörigkeit, die durch Migration in Frage gestellt werden. Durch ein Einlassen auf eine natio-ethno-kulturelle Verbundenheit einer Person mit einer gesellschaftlichen Gruppe werden Gruppenidentitäten, die ein Wir und ein Nicht-Wir darstellen, hinterfragt. Hier gilt es aber ein Machtverhältnis zu beachten, denn das Wir ist mächtig und kann dem Nicht-Wir die symbolische Mitgliedschaft auch verweigern. Dies führt zu einer Produktion von Fremdheit, denn wer wie ein Fremder behandelt wird, der fühlt sich fremd und wird sich dem Wir gegenüber als Fremder benehmen (vgl. Mecheril 2006). Diese Machtverhältnisse sind auch in den Schulen zu beobachten, auch im Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.

Vergessen wird oftmals, dass Migration eine Realität ist, die man nicht ignorieren, wegschalten oder beenden kann. Vielmehr sollte man nicht aus den Augen lassen, dass Migration auch einen ökonomischen Nutzen haben kann, etwa durch den Beitrag der eingewanderten Arbeitskräfte. Zahlreiche westeuropäische Staaten stehen vor der Tatsache, dass in den nächsten Jahren und Jahrzehnten die Zahl der nicht erwerbstätigen über 65-Jährigen massiv zunehmen wird, während die Geburtenrate dieses Ungleichgewicht in der Gesellschaft nicht auszugleichen vermag (vgl. Mecheril 2010: 9).

1.1 Schule in der Migrationsgesellschaft

Die Gesellschaften und die gesellschaftlichen Institutionen – hier besonders relevant die Schulen – rechnen mit einer gewissen Form der Homogenität und sind vor die Herausforderung gestellt, dass Migration einen gesellschaftlichen Wandlungsprozess bedingt, der sich nicht auf einzelne Bereiche beschränkt, sondern „Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“ (Mecheril 2010: 9) betrifft. Dass es Handlungsbedarf im Umgang mit Schule und Migration gibt, formuliert der pädagogische Fachdiskurs seit den 70er Jahren immer wieder. Damals wurde im Zuge einer Pädagogik der Assimilation – die rückwirkend von ihren Kritikern als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wurde – von den sogenannten Gastarbeiterinnen und -arbeitern eine Anpassung an die Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft verlangt, mit dem Ziel, eine homogene Gesellschaft zu kreieren, in der das „Fremde“ so angepasst ist, dass es nicht mehr zu erkennen ist.

Aus der Kritik an diesem Ansatz heraus entwickelte sich das Konzept der interkulturellen Pädagogik, das weiterhin sehr stark von diesem Ausgrenzungsmechanismus geprägt ist, wenn es Menschen in kulturelle Gruppierungen einteilt. Das Fremde oder Andere wird in der klassischen interkulturellen Pädagogik weiterhin als different gesehen. Unterschiede werden hervorgehoben, auch wenn prinzipiell von einer Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Kulturen die Rede ist. Der Fokus liegt immer auf den kulturellen Unterschieden. Dass die Schwierigkeiten jedoch meist viel komplexer sind, nämlich auch soziale Ungerechtigkeiten, Machtgefälle und Ausgrenzung beinhalten, wird weitgehend ausgeblendet (vgl. Karawanskij 2010: 82). Zur Vermeidung dieser kulturalisierenden Perspektive empfiehlt sich meines Erachtens das Gesellschaftskonzept der Transkulturalität, das eine realistischere Verortung der Menschen in mehreren sogenannten Kulturen und auch in einem mehrsprachigen Umfeld zulässt. Ich schließe mich der Annahme von Wolfgang Welsch an, dass wir alle „kulturelle Mischlinge“ seien, und zwar nicht nur Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund, sondern wir alle:

Da heutige Heranwachsende schon alltäglich mit einer weitaus größeren Anzahl kultureller Muster bekannt werden als dies in der Elterngeneration der Fall war – man trifft schlicht auf der Straße, im Beruf, in den Medien mehr Menschen mit unterschiedlichem kulturellem und ethnischem Hintergrund als zuvor –, können sie bei ihrer kulturellen Identitätsbildung eine Vielzahl von Elementen unterschiedlicher Herkunft aufgreifen und verbinden. Die Alternativen zum Standard von einst liegen heute nicht mehr außer Reichweite, sondern sind

Bestandteil des Alltags geworden. Daher werden heutige Menschen – indem sie solch unterschiedliche kulturelle Elemente zu ihrer Identität verbinden – zunehmend in sich transkulturell. (Welsch 2011: 302f)

Durch das schlechte Abschneiden der Schulsysteme der deutschsprachigen Länder in den letzten Jahren bei internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS und IGLU wurde das Thema des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erneut mit großer Öffentlichkeitswirkung diskutiert (vgl. Mecheril 2010: 12). Denn beschämenderweise musste man wiederholt zur Kenntnis nehmen, dass das österreichische Bildungssystem sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch solche aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien in ihrer Bildung benachteiligt. Somit steht fest, dass Bildung in Österreich vererbt wird.

Indem die Migrationspädagogik dieses Verhältnis zwischen Migration und Bildung thematisiert, „richtet sich der Blick auf *Zugehörigkeitsordnungen* in der Migrationsgesellschaft, auf die *Macht* der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht, sowie die damit *ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse*“ (Mecheril 2015: 36; Kursivsetzung im Original). Die Migrationspädagogik unterscheidet sich von anderen pädagogischen Ansätzen, die mehr auf Förderung in Richtung Sprachkompetenz auf Muttersprachenniveau abzielen, dadurch, dass sie sich sehr stark mit den Praxen der Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir in Institutionen und Diskursen auseinandersetzt (vgl. Mecheril 2010). Sie grenzt sich somit ab von einer Ausländerpädagogik, die als „*kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik*“ (ebd.: 28) zu verstehen ist, ebenso wie von der Interkulturellen Pädagogik, die ihrerseits durch die kulturellen Etikettierungen migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen erschafft und damit ein Wir und Nicht-Wir erzeugt.

Pädagogische Einrichtungen spielen in der Verfestigung von Zugehörigkeitsordnungen eine große Rolle. Denn hier lernen Schülerinnen und Schüler sich im migrationsgesellschaftlichen Raum zu positionieren. Wenn hier bereits Ordnungen und Hierarchisierungen unter Menschen wiederholt und aufrechterhalten werden, bekommen diese eine Geltung und werden übernommen in die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Mecheril 2015: 42).

Migrationspädagogik untersucht Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse als Unterscheidungspraxen (und den Beitrag pädagogischer Institutionen und

pädagogisch Handelnder zur Aufrechterhaltung der Geltung dieser Unterscheidungsweisen), die das gesellschaftliche Geschehen symbolisch, materiell, institutionell und diskursiv für Gesellschaftsmitglieder begreifbar machen. (Mecheril 2015: 45)

Als eines der Grundmotive der Migrationspädagogik kann man das Aufzeigen der Verhinderung einer freien und würdevollen Existenz von Menschen in einem Bildungsumfeld verstehen (vgl. ebd.: 47). Zusätzlich geht es um eine Infragestellung und Analyse von Machtstrukturen in Bezug auf Bildung und um Möglichkeiten, diese zu verschieben oder zu verändern. Zu bewerkstelligen ist dies mit einer kritischen und reflexiven pädagogischen Haltung, in der kulturelle Muster erkannt und hinterfragt werden. Ebenso muss die eigene Einstellung zu der „Andersheit“ in den Köpfen der Lehrenden ebenso wie in den Institutionen überprüft, reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden (vgl. Mecheril 2010: 50). Die Migrationspädagogik ist somit keine Klientelpädagogik, die einen speziellen Umgang mit Gruppen von Migrantinnen und Migranten anleitet, sondern sie richtet sich an alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen (vgl. Mecheril 2010; Geier 2016: 435).

Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung (des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen) der „MigrantInnen“ zielen, werden beim migrationspädagogischen Blick institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung betrachtet. (Mecheril 2010: 36)

Die Migrationspädagogik ist ein Blickwinkel, aus dem man die Fragen des Umgangs der Bildungsinstitutionen mit der Tatsache betrachten kann, dass sich Bildungseinrichtungen mit der Heterogenität einer Migrationsgesellschaft sinnvoll auseinandersetzen. Denn nach wie vor existiert in Österreich ein Bildungssystem, das Homogenität als Grundvoraussetzung annimmt und heterogene Gruppen als Störung empfindet:

Würden die „ausländischen“ Schüler und Schülerinnen, für die die Eingliederungs- und Förderungsmaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die *Schule als Institution* – auch nach mehr als dreißig Jahren Integration „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler – in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun wieder tatsächlich „störungsfrei“ arbeiten. (Krüger-Potratz 2000: 380)

Ein weiteres Beispiel dafür, wie sehr sich Schule als ein Ort darstellt, der Zugehörigkeitsordnungen vorgibt, zeigt der Umgang mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Kinder mit Migrationshintergrund haben in Österreich bei der PISA-Testung 2015

besonders schlecht abgeschlossen. Das heißt, Kinder mit Migrationshintergrund wurden aus der Gruppe der getesteten Schülerinnen und Schüler herausgenommen und gesondert betrachtet. Dieses schlechte Abschneiden dieser Gruppe wurde auch medial breitgetreten und stellt dadurch ein symbolisches Ausschließen dieser dar, indem ein Wir – die autochthonen Schülerinnen und Schüler – versus ein Nicht-Wir – Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – erzeugt wird. Nach Jeuk würde die Gruppe der mehrsprachigen Jugendlichen jedoch gar nicht schlechter abschneiden als ihre einsprachigen Alterskolleginnen und -kollegen, wenn man zusätzlich die Herkunft aus der sozialen Schicht berücksichtigen würde (vgl. Jeuk 2010: 20).

Bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ins österreichische Bildungssystem zeigt sich das gleiche Bild. Auch hier werden Zugehörigkeitskategorien geschaffen und die Trennungslinie liegt in der Tatsache, ob Schülerinnen und Schüler ihre Bildungslaufbahn in Österreich begonnen haben. Das österreichische Schulsystem geht davon aus, dass die Norm der Schülerinnen und Schüler in diesem sozialisiert worden ist und die Unterrichtssprache(n) beherrscht – es handelt sich hierbei um die „ordentlichen“ Schülerinnen und Schüler. Nachdem allen am Schulsystem beteiligten Personen durchaus klar ist, dass dies nicht der Fall ist, gibt es für die Gruppe jener, die nicht der Norm entsprechen, Sonderlösungen – man bezeichnet diese Gruppe als „außerordentliche“ Schülerinnen und Schüler (vgl. Khakpour 2016). Nach Mecheril und Shure: „Indem Menschen als `Seiteneinsteiger` bezeichnet werden, werden ihre Biographien sowie Lebens- und Bildungssituation zugleich (implizit) natio-ethno-kulturell kodiert“ (Mecheril/Shure 2015: 115). Die Schülerinnen und Schüler werden auf ihre Abweichung hin definiert und sollen als Außenstehende – „außerordentliche Schülerinnen und Schüler“ – in das System eingegliedert werden, vor allem dadurch, dass sie Deutsch lernen.

Die für diese Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung sieht sich in einem Spannungsfeld, indem sie sich einerseits mit einer – ohne Zweifel wichtigen – Deutschfördermaßnahmen beschäftigt und damit ebenfalls aus der Perspektive agiert, in der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger als eine Gruppe wahrgenommen werden. Und andererseits möchte die Verwendung von mehrsprachigem Unterrichtsmaterial durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Komplexität wahrnehmen. Gefördert wird mit dieser Sprachvermittlungsmethode –

nämlich der Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien in der Vermittlung von deutscher Grammatik – jedoch ausschließlich der Erwerb der deutschen Sprache. Die erste Bildungssprache und das möglicherweise vorhandene Wissen aus der bereits absolvierten Schulzeit werden als Hilfe zur Erweiterung der Sprachkompetenzen im Deutschen eingesetzt und nicht zusätzlich gefördert.

1.2 Sprache in der Migrationsgesellschaft

Eine der markantesten Trennlinien beim allgemeinen Verständnis von Migrationshintergrund stellt Sprache dar. Kaum jemand käme auf die Idee, einem zugewanderten Deutschen oder einer zugewanderten deutschsprachigen Schweizerin einen Migrationshintergrund zuzuschreiben. Migrationshintergrund wird somit an der in der Familie gesprochenen Sprache festgemacht, wie etwa in der empirischen Untersuchung zur Wortschatzförderung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: „Der Migrationshintergrund wurde anhand der in der Familie gesprochenen Sprache operationalisiert.“ (El-Khechen et al. 2012: 56) Eine Festmachung allein an der Sprache wäre auch nicht ausreichend, weshalb die Autorinnen und Autoren des AMS-Berichts „Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht“ diesen wie folgt festmachen:

Jugendliche wurden als MigrantInnen erfasst, wenn sie

- im Ausland geboren sind und/oder
- deren Eltern im Ausland geboren sind und/oder
- deren Umgangssprache in der Familie auch eine andere Sprache als Deutsch ist (Wieser et al. 2008: 16)

Diese Definition ist vor allem deswegen relevant, weil sie die in der Gesellschaft vorherrschende Vorstellung von Migrationshintergrund darstellt. Wobei auch diese Definition nicht treffsicher ist, da sie auch einer sprachlichen Minderheit einen Migrationshintergrund diagnostizieren würde. Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist also ein etwas schwammiger, der aufgrund seiner Differenzsetzung zwischen einem Wir der autochthonen Gesellschaft und Nicht-Wir der Personen mit besagtem Migrationshintergrund eine negative Konnotation trägt.

Wie sehr sich unsere Gesellschaft über die Sprache definiert, zeigt sich auch in dem aktuellen Diskurs über die Einführung der Deutschklassen. In einer „*Renaissance der Ausländerpädagogik*“ (Mecheril 2015: 30, Kursivsetzung durch den Autor) werden paternalistische Förderprogramme eingeführt, die Sprachdefizite von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kompensieren sollen:

Diese Problemformulierung macht erstens deutlich, dass in monolingualistischen nationalstaatlichen Diskursräumen, auch im deutschen Diskursraum, in dem traditionell ein besonders enges ideologisches Band zwischen „Volk“ – „Sprache“ – „Territorium“ geflochten war, es nahezuliegen scheint, Sprachfähigkeit nur mit Bezug auf die deutsche Sprache zu thematisieren und damit die irrige Vorstellung zu bestärken, Sprachen und kommunikative Kompetenz in Deutschland sei ausschließlich an ausreichende Kenntnisse im Standarddeutschen geknüpft. (ebd.: 31)

Das heißt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dass sie immer an der gesellschaftlich dominanten Sprache gemessen werden. Was nicht selten dazu führt, dass es in der Beurteilung ihrer Leistung heißt, ihr „Sprachvermögen“ sei gering. „Dass damit nicht Sprachkompetenz an sich, sondern das Vermögen dieser Schüler, die legitime Sprache zu sprechen, gemeint ist, wird unterschlagen und so werden Machtverhältnisse bekräftigt.“ (ebd.: 39)

Dieses Machtverhältnis ist besonders auch deswegen relevant, weil die Bildungsinstitutionen die Institutionen sind, die Zertifikate (wie Zeugnisse) und Bildungstitel verleihen, die weitere Möglichkeiten an beruflichen Tätigkeiten erlauben oder auch nicht (vgl. Geier 2016). Eine sprachliche Zuordnung zu der Gruppe, die die dominante Sprache beherrscht oder zu jener mit Förderbedarf in eben dieser ermöglicht und verhindert Bildungsprozesse.

Die Gründe für die Bildungsbenachteiligung sind nicht immer auf individuelle Lernschwierigkeiten zurückzuführen, sondern auch auf Defizite auf Seiten der Bildungseinrichtungen. Ein Aspekt hiervon ist, dass es an einsprachig (=monolingual) verfassten Schulen kaum konzeptionelle Überlegungen gibt, wie mit Mehrsprachigkeit umzugehen ist. (Jeuk 2010: 11)

Allgemein gilt in den österreichischen Schulen, dass Begabungen naturalisiert werden und die Bildungsgleichheit der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Leistungsfähigkeit argumentiert wird. Jeder, der die dafür erforderliche Leistung erbringt, kann in eine höher bildende Schule gehen und entsprechend höherwertige Zertifikate erreichen. Nach Geier werde „durch die individualisierte Zuschreibung von Kenntnissen und Fähigkeiten [...] die

Wirksamkeit zugeschriebener Merkmale wie soziale Herkunft oder Ethnizität verschleiert“ (Geier 2016: 438).

Die Schule als Bildungsinstitution ist der gesellschaftlichen Praxis vorgelagert, hier lernen die Schülerinnen und Schüler, was es bedeutet, als Kind oder Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund zu leben. „Bei der Sicherung, der iterativen Produktion, bei der ‚Vernatürlichung‘ von subjektivierenden Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen eine bedeutsame Rolle.“ (Mecheril 2015: 42) Diese Ordnungen gewinnen durch ständige Wiederholung an Wirksamkeit. Unterschiede zwischen Menschen und Wertigkeiten von Sprachen müssen nur immer wieder wiederholt werden, um unhinterfragt zu wirken (vgl. ebd.: 43). Wenn nun sprachliche Kompetenzen allein in der Bildungssprache Deutsch gewertet werden, kann dies unweigerlich zu einer Abwertung der Sprachen führen, die migrationsbedingt in den deutschsprachigen Raum mitgenommen werden. Diese Zuordnungen führen in weiterer Folge dazu, dass den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch Bildungswege eröffnet werden oder verschlossen bleiben:

Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird. (Dirim/Mecheril 2010: 101)

Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern wird nicht immer gleich gewertet. So hängt es eklatant von der Sprache ab, die diese beherrschen. Es wird weithin die Beherrschung einer Sprache, die im Fremdsprachenkanon der Schulen enthalten ist (wie Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch usw.), als positiver erachtet als Kompetenzen in Sprachen wie Türkisch, Polnisch, Chinesisch oder Arabisch. Dies zeigt sich auch in einer Studie von Julia Settinieri (2011), in der die soziale Akzeptanz verschiedener Normabweichungen in der Aussprache des Deutschen untersucht wurde, wenn Deutsch nicht die Erstsprache darstellt. Dass solche subjektiven Beurteilungen jedoch nicht in Stein gemeißelt sein müssen, zeigt das Beispiel des Spanischen. Vor drei Jahrzehnten hatte es im deutschsprachigen Raum keinen großen Stellenwert, da das Spanische zu den Sprachen der Gastarbeiterinnen und -arbeiter galt. In den letzten Jahren jedoch gewinnt diese Sprache zunehmend an Gewicht, insbesondere auch als Schulfremdsprache (vgl. Grünewald/Küster 2009: 124).

Diese Form von Linguizismus – darunter sind Vorurteile oder auch Abwertung von einer Sprache und ihren Sprecherinnen und Sprechern zu verstehen – ist aus migrationspädagogischer Sicht relevant. „Sie zeigt sich etwa dadurch, dass Migrationssprachen keinen Einzug in Bildungseinrichtungen finden oder dort verboten werden, dass ihre Sprecher/innen auf ihre Kompetenz in der Amtssprache reduziert werden und ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht wahrgenommen wird.“ (Rösch 2017: 198) In dem österreichischen Bildungssystem, das sich der Tatsache stellen muss, dass es ein Bildungssystem in einer Migrationsgesellschaft ist, dominiert eine Differenzlinie zwischen der „Amts(ein-)sprachigkeit“ und der „Minderheitenmehrsprachigkeit“ (ebd.). Das heißt, Sprache ist hier nicht nur als technisches Hilfsmittel der Kommunikation zu verstehen, sondern auch in seiner gesellschaftspolitischen Funktion.

Pädagog/innen einer sich sprach(en)bewusst verstehenden Schule in der multilingualen Migrationsgesellschaft müssen berücksichtigen, welche Bedeutung die Sprache für den Subjektstatus derer hat, die dieser Sprache mächtig sind und über das Sprachvermögen sowohl soziale Anerkennung finden als auch zu Handlungen in sich fortlaufend erweiternden sozialen Zusammenhängen befähigt werden. (Dirim/Mecheril 2010: 119)

Schule ist ein Ort der Mehrsprachigkeit, dies inkludiert die dort erlernten Fremdsprachen ebenso wie die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Soziolekte. In einer „sprach(en)bewussten Schule“ gilt es sich auch mit den politischen und gesellschaftlichen Funktionen von Sprachen auseinanderzusetzen. Die Machtstrukturen, die einem monolingualen Schulsystem innewohnen, müssen von Pädagoginnen und Pädagogen ebenso beachtet und reflektiert werden, wie von den Schülerinnen und Schülern. Denn subjektivierende Sprache schafft Kategorien und dadurch den Ausschluss von den Anderen, die nicht in diese Kategorien passen. Sprache ist ein mächtiges Instrument, das performative und diskursive Kraft in sich trägt und die Sprache, die wir verwenden können, dürfen oder müssen, beeinflusst unser Denken, unsere Wahrnehmung, sogar unsere Körperlichkeit (vgl. Busch 2013: 28f).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

2.1 Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik

Eines der großen Ziele der Europäischen Union ist es, die Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger zu fördern. Das heißt, dass neben der Erstsprache auch noch zusätzlich zwei Fremdsprachen erlernt werden sollen und das schon so früh wie möglich. Denn in der Europäischen Union werden 24 unterschiedliche Amtssprachen gesprochen und aus diesem Grund auch alle Verordnungen und Rechtsdokumente in diese Sprachen übersetzt.

Sprachenvielfalt ist eines der Merkmale der Europäischen Union und diese möchte sie fördern, indem – nach eigener Definition – allen Sprachen mit Achtung und mit einer Bereitschaft zum Dialog begegnet werden soll. Aber gemeint sind in der Sprachenpolitik der Europäischen Union die Sprachen der Mitgliedstaaten und somit zusätzliche Fremdsprachenkompetenzen in eben diesen Sprachen der Mitgliedstaaten (vgl. Hériard 2019). Die Rechtsgrundlage für diese Sprachpolitik wird wie folgt formuliert:

In Artikel 165 Absatz 2 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) wird betont, dass die Tätigkeit der Union folgende Ziele hat: „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und *Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten*“, wobei die kulturelle und sprachliche Vielfalt strikt beachtet werden soll (Artikel 165 Absatz 1 AEUV). (Hériard 2019: 1, meine Hervorhebung)

Deren Kompetenz soll nach einem gemeinsamen Konzept vermittelt und gemessen werden, nämlich dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Dieser dient als Grundlage für Lehrpläne, Studienpläne und Sprachkurse und „beschreibt kommunikative Aktivitäten in den Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ in ansteigenden Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2)“ (Horak et al. 2010: 6). Die Europäische Union unterstützt somit das Bildungsziel, das jede europäische Bürgerin und jeder europäische Bürger neben ihrer oder seiner Muttersprache noch zwei weitere Fremdsprachen lernen soll. Das Ziel ist lebenslanges Lernen, der Fremdspracherwerb geht weit über die Schullaufbahn hinaus und die Kompetenzen, die in der Fremdsprache erreicht werden, müssen kein Near-Native-Niveau erreichen:

In der Forschung zeichnet sich dabei ein deutlicher Trend zu einer Abwendung von der lange verbreiteten ausgewogenen/symmetrischen Mehrsprachigkeit als Leitidee ab. Nicht Perfektion, sondern die Fähigkeit, kommunikative und interkulturelle Situationen konstruktiv zu bewältigen, wird zum Kriterium für mehrsprachige Kompetenz. (Hu 2016: 11)

Mehrsprachigkeit wird hier kaum bis gar nicht auf die migrationspolitische Realität bezogen. Denn es gibt eine Wertigkeit unter den Sprachen und die migrationsbedingt mitgebrachten Sprachen erfahren eine geringere Wertung, sie haben im öffentlichen Raum und in Bildungseinrichtungen wenig Platz. In dem oben erwähnten Artikel über die Sprachpolitik der Europäischen Union wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gar nicht erwähnt. Erwähnung findet sie jedoch in den 2008 veröffentlichten Vorschlägen der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog, deren Grundtenor der Vorschlag ist, dass sich jede Bürgerin und jeder Bürger der Europäischen Union zur Wahrung der Vielsprachigkeit eine persönliche Adoptivsprache aussuchen solle: „So, wie wir sie sehen, wäre die persönliche Adoptivsprache keineswegs eine zweite Fremdsprache, sondern vielmehr gewissermaßen eine zweite Muttersprache.“ (Maalouf et al. 2008: 7) Für alle Einwanderer wäre diese Adoptivsprache die Sprache des jeweiligen Landes, in das eingewandert wurde (vgl. ebd.: 11). Ebenso spricht sich die Intellektuellengruppe für eine Wahrung der Herkunftssprache aus. Eine Wahrung der Herkunftssprache ist an sich zu befürworten, nur wird sie in den Vorschlägen der Intellektuellengruppe bedenklich dargestellt:

Parallel dazu, und man könnte fast sagen: im Gegenzug, ist es fast wesentlich, dass die europäischen Länder die Bedeutung der Beibehaltung der Herkunftssprache für jeden Einwanderer oder Menschen mit Einwanderungshintergrund verstehen. Ein junger Mensch, der die Sprache seiner Vorfahren verliert, verliert ebenso die Fähigkeit der ungetrübten Kommunikation mit seinen Eltern, was einen Faktor sozialer Destabilisation darstellt, die wiederum in Gewalt münden kann. (ebd.: 11)

Die hier vermittelte Rolle von Sprache als Friedensstifter ist kritisch zu betrachten. Es wird das Bild vermittelt, dass Menschen, die ihre „Herkunftssprache“ nicht mehr sprechen können, potenziell gefährlich wären. Sprache wird in diesen Vorschlägen überhöht als identitätsstiftender Faktor beschrieben:

Die übersteigerte Bekräftigung von Identität entspringt oftmals einem Gefühl der Schuld gegenüber der eigenen Herkunftskultur, eine Schuld, die sich zuweilen in einer Überbetonung religiöser Komponenten ausdrückt. Anders ausgedrückt würde ein Einwanderer bzw. ein Mensch mit Einwanderungshintergrund, der seiner Muttersprache mächtig ist, sie seinen Kindern weitergeben kann, der das Gefühl

hat, dass seine Sprache und Herkunftskultur in der Aufnahmegesellschaft anerkannt werden, weniger das Bedürfnis verspüren, seinen Durst nach Identität auf andere Weise zu stillen. (Maalouf et al. 2018: 11)

Zu Recht wird das hier präsentierte Konzept von sprachlicher Identität von İnci Dirim und Alisha Heinemann in dem Artikel „Sprachliche Identität: Zur Problematik einer normativen Referenz“ (2016) kritisiert. Statt einer kulturalisierenden und lingualisierenden Konnotation von Sprache und Identität, wie sie in den oben angeführten Zitaten von der Intellektuellengruppe der Europäischen Kommission vorgenommen wurde, plädieren sie „für einen reflexiven subjektivierungskritischen Zugang zum Komplex ‚Sprache‘ und ‚Identität‘, der darin besteht, Sprachen nicht als Teil der Identität, sondern als Ressource für Kommunikation und Wissensaneignung zu betrachten“ (Dirim/Heinemann 2016: 30).

Auch in der hier vorliegenden Diplomarbeit wird Sprache als Ressource zur Wissensaneignung gedacht, aber darüber hinaus wird der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit durchaus auch ein identitätsstiftendes Element zugestanden. Hier schließe ich mich Hans-Jürgen Krumm an, der mit seinem sprachbiographischen Zugang, nämlich seinen Sprachportraits, deutlich zu machen versucht, welche Bedeutung Sprachen für das Selbstkonzept haben. In diesen Sprachenportraits werden Silhouetten von Menschen farbig ausgemalt und die gesprochenen Sprachen werden farbig in unterschiedlichen Körperzonen verortet (vgl. Krumm 2009: 236).

Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprachen bei den meisten MigrantInnen, freilich nicht bei allen, wird durch sprachenbiographische Studien eindeutig belegt. Sie ist durchweg unabhängig vom Grad der Beherrschung der einen, der Familiensprache, ebenso wie der anderen, der Zweitsprache. Die Einbeziehung der Familiensprache in Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten. Sprachenporträts und sprachenbiografische Rekonstruktionen in je altersspezifischer Form sind daher wichtige Verfahren, um Kindern jene Selbstgewissheit zu vermitteln, die sie gerade in einer zunächst auch sprachlich fremden Umwelt brauchen. (ebd.: 239)

Wenn in weiterer Folge in der vorliegenden Diplomarbeit von Sprache als identitätsstiftendem Element gesprochen wird, ist dies nicht im ausschließenden Verständnis der oben angeführten Intellektuellengruppe der Europäischen Kommission zu verstehen. Vielmehr werden sprachliche Kompetenzen als ein Teil des Identitätskonzepts eines jeden Menschen verstanden. Übernommen wird hier das Identitätskonzept von

Charles Taylor, der die Identität einer Person als „komplex und multipolar“ (Taylor 2003: 166) beschreibt:

Wir definieren die Identität von Individuen oder auch Gruppen anhand der entscheidenden Bezugspunkte, über welche sie sich im Leben orientieren. Ich könnte von mir sprechen als einen Katholiken, der sozialdemokratisch orientiert ist und sich als Kanadier bzw. Québécois versteht, und auf diese Weise die Werte umschreiben, in deren Rahmen ich mich in meinem Leben situiert fühle. Solche Werterahmen definieren grundlegend, „wer ich bin“, und in diesem Sinne ist die Rede von „Identität“ hier zu verstehen. (ebd.: 166)

Sprachen werden in dieser Diplomarbeit als ein Element von vielen anderen des Identitätskonstrukts von Menschen verstanden.

2.2 Mehrsprachigkeit in der Schule

Während im Fremdsprachenunterricht die Beurteilung und Einteilung der Sprachkompetenz nach der europäischen Richtlinie (GERS) üblich ist und eine Perfektion in der erlernten Sprache nicht mehr als alleiniges Kriterium herangezogen wird, dominiert bei DaZ-Lernenden im österreichischen Bildungssystem weiterhin das Prinzip der Einsprachigkeit. „Mehrsprachige Kinder werden, unabhängig von ihren bisherigen Lernchancen, nahezu zwangsläufig als defizitäre Einsprachige aufgefasst.“ (Jeuk 2010: 82) Dabei kann man die Annahme der Normbiographie, die von einem Aufwachsen in einem monolingualen Umfeld und einem anschließenden linearen Fremdspracherwerb ausgeht, längst über Bord werfen. Das Bildungswesen muss sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass die Lernenden mehrere Sprachen parallel und zum Teil gesteuert, teils ungesteuert erlernen (vgl. Busch 2013: 171).

Bei einem Vergleich der allgemeinen Bildungsziele der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) mit denen der Neuen Mittelschule (NMS) kann man erkennen, in welchem Schultyp mehrsprachige Kinder überwiegend untergebracht werden. Während in den Bildungszielen der AHS der Begriff Mehrsprachigkeit kaum eine Rolle spielt, geht die NMS genauer darauf ein. Auf eine potenzielle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird in den Bildungszielen der AHS nur eingegangen, wenn diese, so die Angabe, von den Schülerinnen und Schülern „sinnvoll“ genutzt werde:

Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen. (Allgemeine Bildungsziele der allgemein bildenden höheren Schulen: 5)

Hier stellt sich die Frage, was unter einer nicht sinnvollen Verwendung der Sprache zu verstehen ist. Zu beachten ist in diesem und den folgenden Zitaten aus den Allgemeinen Bildungszielen der AHS, dass sie alle unter der konditionalen Bedingung des „Wenn“ stehen:

Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB [sic!] unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. (ebd.: 2, meine Hervorhebung)

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt. (ebd.: 3, meine Hervorhebung)

Diese konditionale Bedingung legt den Schluss nahe, dass von vornherein damit gerechnet wird, dass Schülerinnen und Schüler mit einem mehrsprachigen Hintergrund nicht in relevanter Zahl die AHS-Reife erreichen können.

Im Gegensatz dazu wird Mehrsprachigkeit in den Bildungszielen der NMS als wertvolle Ressource betrachtet, deren Förderung nicht allein unter die Schirmherrschaft des Sprachunterrichts falle, sondern auch im Fachunterricht Berücksichtigung finden müsse:

Eine allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern wird als wertvolle Ressource gesehen und nicht nur in jenen Unterrichtsgegenständen genutzt, die sich primär mit Sprache beschäftigen. Der Spracherwerb ist kein Prozess, der sich nur auf die Nachahmung der Sprache der Eltern, anderer Kinder usw. beschränkt, sondern das Erlernen der Sprache in ihrem gesamten sozialen Umfeld fördert. Mimesis, verstanden als schöpferische Nachahmung sprachlicher Vorbilder, ist dabei die Basis des Spracherwerbs, die Systematisierung des solcherart Erworbenen ist der zweite Schritt im sprachdidaktischen Prozess. Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen. (Lehrplan der Neuen Mittelschule: 8f)

Die Einstellung zur Sprachförderung der NMS erinnert sehr stark an Konzepte wie „Sprachsensibler Fachunterricht“ von Leisen (2013) oder die „Durchgängige Sprachbildung“ von Lange und Gogolin (2010), wenn es darin heißt: „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen

Unterrichtsgegenständen ist die Grundlage dieses sprachdidaktischen Ansatzes.“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule: 9) Ebenso wie in den Konzepten von Leisen sowie Lange und Gogolin soll die Sprachförderung nicht auf das Sprachfach Deutsch reduziert werden, sondern ist für alle Fächer von Mathematik, über Geographie und Geschichte bis hin zum Sportunterricht relevant.

Darüber hinaus werden im Lehrplan der NMS auch die Prozesse des Spracherwerbs berücksichtigt. Der Erwerb der deutschen Sprache gilt als Bildungsziel, aber ebenso wird erkannt, dass auf dem Weg dahin auch Interimssprachen zur Verwendung kommen und diese in der Beurteilung auch berücksichtigt werden müssen:

Die Interimssprache sollte allmählich zugunsten der Zielsprache in den Hintergrund treten. Beim Umgang mit Interimssprache wird vom Korrekturverhalten der Lehrerinnen und Lehrer besondere Sensibilität verlangt. Es ist von Fall zu Fall zu prüfen, inwiefern Interferenzen als Zeichen von Kreativität und als notwendige Bausteine auf dem Weg zur Zielsprache gesehen und verstanden werden können. (ebd.: 9)

Allein in den allgemeinen Bildungszielen dieser beiden Schultypen lässt sich erkennen, dass von vornherein eine Segregation der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im österreichischen Bildungssystem vorgeplant ist. Denn Mehrsprachigkeit spielt zwar pro forma eine Rolle im Lehrplan, Ziel ist jedoch nach wie vor allein der Erwerb der Mehrheitssprache Deutsch. Hier bestätigt sich somit auch die Aussage von Jeuk, der die Tatsache, dass nur wenige mehrsprachige Kinder das Gymnasium besuchen, wie bereits erwähnt darin begründet sieht, dass es im monolingualen Schulsystem kaum konzeptionelle Überlegungen gibt, wie man mit Mehrsprachigkeit umgehen soll (vgl. Jeuk 2010: 11).

Der Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache ist in beiden Schultypen im Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch enthalten, für die Deutschförderklassen gibt es seit August 2018 einen eigenen Lehrplan. In Bezug auf Mehrsprachigkeit ist der primäre Grundsatz des Lehrplans für das Unterrichtsfach Deutsch wichtig: „Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden.“ (Lehrplan Unterstufe AHS/Deutsch: 1) Hier zeigt sich der Lehrplan sehr offen für mehrsprachige Unterrichtskonzepte, wie etwa die Miteinbeziehung der Erstsprachen oder ersten Bildungssprachen der Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite zeigt sich der

Lehrplan auch von seiner monolingualistisch dominanten Seite, was die Aussprache und Intonation der Sprache betrifft:

Aussprache und Intonation sollen der deutschen Standardsprache möglichst nahe kommen. Neben der Lautsicherheit ist ein in Rhythmus, Melodieführung und Sprechtempo möglichst natürlicher Sprechton anzustreben. (Lehrplan Unterstufe AHS/Deutsch: 3)

Wie bereits erwähnt, haben Akzente in der sozialen Beurteilung einer Person mitunter eine negative Auswirkung, relevant ist dabei vor allem, auf welche Herkunft dieser Akzent verweist (vgl. Settineri 2011). Es ist natürlich nicht verwerflich beim Erlernen einer anderen Sprache, an Aussprache und Intonation zu arbeiten, hier stellt sich nur die Frage, was mit dem „natürlichen Sprechton“ gemeint ist. Meines Erachtens wird hier eine Aussprache des Deutschen naturalisiert, die es in ihrer Reinform gar nicht gibt. Denn das Deutsche hat eine komplexe Vielfalt an akzeptierten Aussprachemöglichkeiten.

In Bezug auf die oben erwähnte Einbeziehung der Muttersprache schlägt der Lehrplan des Unterrichtsfachs Deutsch im Zusammenhang mit Grammatik und Rechtschreibung hauptsächlich kontrastive Methoden vor:

Kontrastive Vergleiche (Muttersprache und Deutsch) können Problembereiche deutlich machen und Fehlschreibungen verhindern. [...]

Dabei ist zu bedenken, dass viele Funktionen grammatischer Phänomene des Deutschen in den verschiedenen Muttersprachen der betroffenen Schülerinnen und Schüler oft keine direkte Entsprechung haben (zB [sic!] die Funktion des Artikels). (Lehrplan Unterstufe AHS/Deutsch: 4)

In der einschlägigen Fachliteratur wird jedoch auf eine Vielzahl von weiteren Unterrichtsmethoden verwiesen, in denen Mehrsprachigkeit im Unterricht Verwendung findet. In „Sprachenvielfalt als Chance“ bricht Basil Schader eine Lanze für die Einbeziehung aller Sprachen der Schülerinnen und Schüler, auch wenn man diese nicht beherrscht. Er geht dabei von dem Grundsatz des Vertrauens aus, dass man den Schülerinnen und Schülern auch dann entgegenbringen sollte, wenn sie in Sprachen lesen und schreiben, die Lehrpersonen nicht verstehen und in diesem Sinne auch nicht kontrollieren können. Seine Unterrichtsvorschläge sind zahlreich und ziehen sich von einer Bewusstmachung der Sprachvielfalt, über Sprachspiele und das Philosophieren über Sprache(n), auch Sprachbewusstheit schaffen, bis hin zu einem Kennenlernen der anderen Sprache und einem mehrsprachigen Schreibunterricht. Ihm ist es wichtig, dass diese sprachlichen

Kompetenzen, die von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund mitgebracht werden, sich gar nicht oder keinesfalls negativ auf die Vergabe von Bildungschancen auswirken, da es für die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität der Jugendlichen wichtig ist, dass alle Kulturen, in denen sie leben, ernst genommen und gefördert werden (vgl. Schader 2012).

Wie ein weiterführender Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht aussehen kann, hat İnci Dirim in ihrer Arbeit "Var mı lan Marmelade?" (1998) untersucht. In einer Klasse der Faberschule, die in dem Hamburger Stadtteil St. Pauli liegt, wurde von einer engagierten Lehrerin ein Projekt durchgeführt, in dem die türkische Sprache eine tragende Rolle spielte. In der besagten Schulklasse wurden die Schülerinnen und Schüler koordiniert zweisprachig alphabetisiert in den Sprachen Deutsch und Türkisch. Diese Alphabetisierung wurde von der Klassenlehrerin und dem zuständigen Lehrer für Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchgeführt und auch in den weiteren Lernprozessen wurde der türkischen Sprache eine Sonderrolle zugeschrieben. Die Kinder durften sie auch im Unterrichtsgeschehen untereinander verwenden und sie wurde, soweit der Lehrerin mit ihren geringen türkischen Kompetenzen möglich, auch in den Unterricht miteinbezogen. Untersuchungsgegenstand der Arbeit war, die Regeln aufzuzeigen, die hinter der Verwendung der beiden Sprachen unter den Schülerinnen und Schülern und der Lehrerin vorherrschten. Dirim kam zu folgendem Fazit:

In bezug auf die Durchführung der zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung, wie sie in der untersuchten Schulklasse praktiziert wurde, zeigt die vorliegende Arbeit, daß die „inselhafte“ Aufhebung von Hierarchien zwischen Sprachen in der Schule nicht zu einer Orientierung an Mehrsprachigkeit und an der realen sprachlich kulturellen Lebenswelt von Kindern führt. Das Türkische erfüllt also nicht die „Vorreiterfunktion“ der Eroberung von Legitimität, stellvertretend für den Typ Sprachen, die von Gewanderten mitgebracht werden, sondern es gewinnt für sich selbst „gebundene“, d.h. eingeschränkte Legitimität.

Dennoch zeigt die Auswertung der Gespräche unter den Schülerinnen und Schülern, daß sie die Möglichkeit, unter sich ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, im Arbeits- und Lernprozeß produktiv umsetzen. (Dirim 1998: 151f)

Die türkischen Schülerinnen und Schüler verwendeten die türkische Sprache untereinander, um zu arbeiten. Um die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu gewinnen, wurde jedoch immer die deutsche Sprache verwendet, diese verlor nicht an ihrer überlegenen Wertigkeit. Auch erwarben die Kinder ohne türkischsprachigen Hintergrund keine

relevanten türkischen Kompetenzen, da auch in dieser Versuchsklasse nicht an dem Machtverhältnis zwischen der deutschen und der türkischen Sprache gerüttelt wurde.

Anders sind die Ergebnisse von Almut Küppers (2017). Sie beschreibt in ihrer Fallstudie die Albert-Schweitzer-Schule im Stadtteil Linden in Hannover. Ähnlich wie in der oben beschriebenen Schule ist auch hier der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eher hoch. Die Schulleiterin wollte das Image der Schule verbessern und auch für die Kinder aus bildungsnahen Familien ohne mehrsprachigen Hintergrund attraktiver machen. Neben einem Umbau zur Ganztageschule und der Abschaffung von Hausaufgaben, wurde in der Schule überdies ein bilingualer Schulzweig mit den Sprachen Deutsch und Türkisch eingeführt, um die bestehenden Machtverhältnisse im Sozialgefüge zu beeinflussen und einer bildungsgerechteren Schule näherzukommen (vgl. Küppers 2017: 221). Diese Maßnahme hatte nach den Beobachtungen der Autorin einen Einfluss auf türkisch-sprechenden Kinder: „Es macht sie stolz und hat positive Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein, wenn sie aus eigenen Erfahrungen dazu beitragen können, dass ihre Freunde etwas über ihre Familiensprache oder die Türkei lernen.“ (ebd.: 222) Auch die Leistungen in den bilingualen Klassen verbesserten sich und es gab zunehmend Gymnasialempfehlungen (vgl. ebd.: 223). Und auch die Erfahrungen der nicht-türkisch-sprechenden Kinder, die Türkisch in der Schule als Fremdsprache erlernten, werden als sehr positiv beschrieben. Küppers sieht die Einführung der Migrantensprachen als Fremdsprachen in den Schulen als eine geeignete Methode an, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit „sinnvoll“ in den Schulen zu nutzen:

Migrantensprachen wie Arabisch und Türkisch aufzuwerten, als voll etablierte moderne Fremdsprachen für *alle* Lerner der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen und in die Curricula der Schulen zu integrieren, scheint eine wirkungsvolle Möglichkeit, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den postnationalen Gesellschaften Europas erschlossen werden kann. (ebd.: 233)

Eine reine Duldung der türkischen Sprache und koordinierte Alphabetisierung wie bei Dirim beschrieben sind somit nicht ausreichend, um die sprachlichen Machtstrukturen zu durchbrechen. Die Einführung von bilingualen Schulen, in denen alle Schülerinnen und Schüler Migrantensprachen lernen, scheint hingegen durchaus ein Schritt in Richtung Entschärfung der monolingualen Schule zu sein.

Für die in dieser Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung ist überdies die in einem ähnlichen Kontext durchgeführte Studie von Nele McElvany, Annika Ohle, Wahiba Elkhechen, Ilonca Hardy und Melihan Cinar relevant. Die Studie mit dem Titel „Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten“ (2017) untersucht in wie weit Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache neue Wörter aus Lesetexten lernen können. Ihren theoretischen Hintergrund definiert die Studie mit Sternberg und Powells „Theorie of Learning from Context“ und dem Modell des Textverstehens von Kintsch. Überdies wird erhoben, ob die Einbeziehung der Muttersprache zur Wortschatzförderung im Deutschen nützlich ist. Bezogen wird sich in der Studie ausschließlich auf Kinder mit türkischer Familiensprache. Die Untersuchungen wurden in Form eines experimentellen Prä-Post-Testdesigns mit vier unterschiedlichen Bedingungen an 452 Kindern im Prä- und 467 Kindern im Posttest durchgeführt. Es zeigte sich an den Ergebnissen, dass der Wortschatzzuwachs bei Einbezug der Familiensprache nicht größer war, als „wenn der Text nur auf Deutsch oder nur mit Übersetzung der einzelnen Zielwörter gelesen wird“ (McElvany et al. 2017: 21). Für weiterführende Forschungen empfehlen die Autorinnen zu prüfen, „ob der Einbezug der Familiensprache andere Effekte als die hier untersuchten Wortschatzerwerbseffekte hat, beispielsweise in Bezug auf Fragen wie das muttersprachliche Selbstkonzept, die Leselust oder die Selbstwertschätzung der Kinder“ (ebd.: 23).

Relevant für die vorliegende Diplomarbeit ist auch die Bestandsaufnahme in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg von Yvonne Decker-Ernst. Untersucht wurden hier Vorbereitungs- und Willkommensklassen, in denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche auf den weiterführenden Unterricht in Regelklassen vorbereitet wurden. Unter vielen anderen Faktoren wurde auch die Verwendung der Erstsprache in der Kommunikation mit den Eltern und Schülerinnen und Schülern berücksichtigt. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Einbezug der Erstsprache im Fall von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine emotional wichtige Basis für weitere Zusammenarbeit bietet (vgl. Decker-Ernst 2017: 250).

2.3 Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden

Nach Rösch ist das Einbeziehen der Erstsprache in den Unterricht aus mehrfacher Hinsicht sinnvoll. Einerseits führt es zu einer Aufwertung der lernenden Person und zu einem Gefühl der Akzeptanz. Erlerntes könne dadurch eine bessere emotionale Verankerung erfahren und Sprachvergleiche würden das Sprachbewusstsein fördern (vgl. Rösch 2005: 43ff).

Eine besondere Aufmerksamkeit soll hier der Mehrsprachigkeit im Identitätsbildungsprozess der Jugendlichen und dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler geschenkt werden. Als Selbstkonzept wird die eigene Beurteilung des Selbstwertes verstanden, der durch die gemachten Erfahrungen positiv oder auch negativ verstärkt werden kann. Nach Jeuk (2010) wirkt sich die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gravierend aus:

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund machen von Beginn ihres schulischen Lernens an die Erfahrung, dass ihre Leistungen im Vergleich zu einsprachig deutschen Jugendlichen schlechter sind. [...] Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf das (sprachliche) Selbstkonzept, also die Sichtweise des Schülers von seinen eigenen Stärken und Schwächen. Neben den intellektuellen Fähigkeiten ist das Selbstkonzept eines der Merkmale, dem zur Erklärung von Unterschieden in Schulleistungen große Bedeutung zukommt. Ein negatives Selbstkonzept bezüglich der Leistungs- und Lernfähigkeit geht in der Regel mit schlechteren Schulleistungen einher. Zudem neigen Schüler mit negativem Selbstkonzept dazu, Erfolge als Zufall zu interpretieren und nicht der eigenen Leistungsfähigkeit zuzuschreiben. (Jeuk 2010: 23f)

Nicht nur kommt es zu einer Geringschätzung der Kompetenzen in anderen Sprachen, sondern auch zu einer anderen Einschätzung bei der Notenvergabe durch die Lehrerinnen und Lehrer. Dies zeigt unter anderem die Studie „Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium“ (2017), in der die Auswirkungen des Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler auf die Notenvergabe im Fach Mathematik in der 5. bis 6. Schulstufe untersucht wurden. Man kam zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunft unter Kontrolle von standardisierten Tests signifikant schlechtere Noten erhielten (vgl. Bonefeld 2017).

Nicht nur das Selbstkonzept, sondern auch das Spracherleben ist für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler relevant. Dabei geht es darum, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2013: 19). Das

ist natürlich eine höchst subjektive und emotionale Komponente, die widerspiegelt, wie sich Jugendliche selbst wahrnehmen, aber auch wie diese von außen wahrgenommen werden.

Aharon Appelfeld beschreibt in seiner Autobiographie „Geschichte eines Lebens“ sein Spracherleben als Einwanderer in Palästina und dem späteren Israel in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Er hat als Kind den Krieg überlebt, dabei jedoch alle nahestehenden Menschen verloren. Er sprach davor in seiner Familie Deutsch, Jiddisch, Ruthenisch und Rumänisch, die Sprache seiner damaligen Heimat Bukowina, Hebräisch lernte er in Palästina:

Wenn man keine Sprache hat, ist alles Chaos und Durcheinander, und man hat Angst vor Dingen, vor denen man sich nicht fürchten braucht. In dieser Zeit stotterten die meisten der Kinder um mich herum, sprachen laut oder verschluckten der Wörter. (Appelfeld 2005: 113)

In den Kibbuzim und den Jugenddörfern wurde einem diese Sprache aufgezwungen. Wer seine Muttersprache benutzte, wurde gescholten, bloßgestellt und manchmal auch geächtet. [...] Ich zog mich mehr und mehr zurück. Mein erstes Jahr im Land war kein Heraustreten in die Welt, sondern ein immer tieferer Rückzug in mich selbst. [...] Die Bilder vom Elternhaus und die Sprachen, die wir dort gesprochen hatten, verblassten langsam, verschwanden ganz, und die neue Sprache fasste nicht so leicht Fuß. Es gab Jugendliche, die problemlos die Floskeln übernahmen und sie wie die hier Geborenen benutzten, doch mich kostete es viel Mühe, ein Wort, geschweige denn einen ganzen Satz auszusprechen, ich weiß nicht warum. (ebd.: 115)

Seit meiner Ankunft im Land habe ich jene gehasst, die mir das Hebräischsprechen aufzwangen, und nach dem Tod der Sprache meiner Mutter wuchs diese Feindschaft. Doch Feindschaft verändert eine Situation nicht, zeigt sie nur deutlicher, und meine Situation war völlig klar: Ich war weder hier noch dort. (ebd.: 117)

In dieser Autobiographie wird die emotionale Verbundenheit des Sprechers mit den Sprachen thematisiert. Es zeigt, wie schwerwiegende Auswirkungen die hier beschriebene „Sprachlosigkeit“ – im Sinne von fehlenden Kommunikationskompetenzen in der geforderten Sprache Hebräisch – auf die emotionale Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen haben kann. Und vor allem auch, zu welchen Auswirkungen das Erlernen einer Sprache unter Zwang führen kann.

Hier sind auch die Verbindungen zu der aktuellen Situation der jugendlichen Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das österreichische Schulsystem zu sehen. Ein

Erlernen der deutschen Sprache unter Zwang und ohne Berücksichtigung der mitgebrachten Mehrsprachigkeit jeder Schülerin und jedes Schülers hat Auswirkungen auf die emotionale Verbundenheit mit der Sprache und dem Land, in dem diese gesprochen wird. Die hier vorgenommene Untersuchung basiert auch auf der Annahme, dass das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit das sprachliche Selbstkonzept positiv beeinflussen kann, indem ihre Verhinderung an sprachlicher Artikulation reduziert wird.

Im Gegensatz zu den Leitlinien des Lehrplans, Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen und für den Unterricht zu nutzen, ergeben Untersuchungen an österreichischen Schulen, „dass Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ihre Sprachkenntnisse nicht als Ressource sehen und positiv besetzen [sic!] sondern sich vielmehr dafür schämen“ (Binder 2002: 4). Diese Schamgefühle wirken sich auf das Selbstbild der Sprecherinnen und Sprecher aus, denn: „Die Scham vor sich selbst stellt die intensivste Schamerfahrung dar, bleibt besonders lang im Gedächtnis haften, weil sie sich auf Normen bezieht, von denen sich derjenige, der gegen sie verstoßen hat, nicht distanzieren kann.“ (Busch 2013: 27) Nach Busch können diese intensiven Schamgefühle zu Minderwertigkeitsgefühlen und Schüchternheit führen und zur Folge haben, dass das Sprechen in der Öffentlichkeit vermieden wird. „Übergänge zu anderen Gefühlen können sich plötzlich vollziehen wie etwa von Scham zu Angst (z.B. vor Sanktionen) oder von Scham zu Ärger oder Zorn.“ (ebd.) Genau diese Gefühle beschreibt auch Appelfeld in der oben zitierten Autobiographie.

2.4 Formen der Mehrsprachigkeit

Im Grunde ist jeder Mensch mehrsprachig, wenn man Dialekte und Soziolekte ebenfalls in der Kategorie Sprache gelten lässt.

Abstrahiert man jedoch von der jeder Einzelsprache inhärenten Mehrsprachigkeit wie auch von mehrsprachigen Praktiken, konstruiert man einen Monolingualismus, der erst durch das Erlernen von sogenannten *Fremdsprachen* überwunden werden kann. Sprachen erscheinen in dieser letzteren Sicht objektiviert, voneinander abgrenzbar und zählbar (L1, L2, L3 etc.) – eine Sicht, die angesichts von Sprachmischungsphänomenen und einem subjektorientierten Sprachkonzept zunehmend in Frage gestellt wird. (Hu 2016: 11)

In den wissenschaftlichen Diskursen herrscht generell kein Konsens darüber, wann eine Person als mehrsprachig zu betrachten ist. Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit werden

manchmal synonym verwendet, in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Fremdsprachendidaktik gilt eine Person erst als mehrsprachig, wenn sie neben der Erstsprache – hier L1 – mindestens zwei weitere erworben hat (vgl. Hu 2016).

Zusätzlich kommt es in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer hierarchischen Wertung der gelernten Sprachen. Man kann von einer Elitemehrsprachigkeit sprechen, im Zuge derer Sprachen gesprochen werden, die im schulischen Kontext einen hohen Stellenwert haben, wie etwa die Sprachen aus dem Schulkanon Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und eventuell Russisch. Während auf der anderen Seite ein beachtlicher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler eine Form von Mehrsprachigkeit mitnimmt, die als problematisch erachtet wird, nämlich die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.

Was die sprachlichen Kompetenzen betrifft, hat sich in den letzten Jahrzehnten der Trend, weg von der Perfektion, hin zu der Fähigkeit interkulturelle und kommunikative Situationen kompetent zu bewältigen, durchgesetzt. Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), wird das Sprachvermögen nach Stufen eingeteilt, die sich mehr an kommunikativen Kompetenzen orientieren, denn an sprachlicher Perfektion. Im österreichischen Bildungssystem hat jedoch die Ausbildung der Schulsprache Deutsch einen so hohen Stellenwert, dass Mehrsprachigkeit als Konzept zwar im Lehrplan steht, auf der Ebene des Diskurses um schulische Mehrsprachigkeit aber noch viel Handlungsbedarf offenlässt. Im Sinne einer schulischen Mehrsprachigkeit könnte man auch Hus Vorschlag Folge leisten:

Auf der Diskursebene gilt es, eingebürgerte Konzepte (z.B. Herkunftssprache, Muttersprache, Fremdsprache etc.) auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen; das immer noch verwurzelte Leitbild des *native speakers* sollte durch die Idee des *intercultural speakers* bzw. mehrsprachiger Repertoires (mit unterschiedlichen Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten) ersetzt werden. (ebd.: 13)

Das ist ein brauchbarer Vorschlag, mit dem man der Bildungsbenachteiligung entgegentreten könnte, in der es für das Erlangen eines Schulabschlusses in Form von einem Maturazeugnis eine höhere sprachliche Kompetenz nämlich *near native speaker*, um die Prüfungsaufgaben bewältigen zu können. Während man als nicht deutschsprachige Studierende oder nicht deutschsprachiger Studierender zur Aufnahme an der Universität eine sprachliche Kompetenz auf dem Niveau C1 nachweisen muss, was wesentlich

einfacher ist. Diese Tatsache macht es älteren Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern in das österreichische Bildungssystem schwer, einen höheren Bildungsgrad zu erreichen. Da sie für das Erreichen einer ausreichenden Deutschkompetenz für eine positive Deutschmatura im österreichischen Bildungssystem nur wenig Zeit haben und auf der anderen Seite ohne Abschluss an einer höheren Schule nicht an der Universität aufgenommen werden können.

2.5 Unterrichtsmodelle der Mehrsprachigkeit

Während gesellschaftlich Mehrsprachigkeit gegeben ist, wird die Bildungslandschaft, wie bereits mehrfach herausgearbeitet, nach wie vor von einer monolingualistischen Schulpolitik dominiert, selbst wenn die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen nach Lehrplan im Unterricht Berücksichtigung finden müsse. In den letzten Jahrzehnten wurden aber auch einige mehrsprachige Unterrichtsformen erprobt, über die hier ein kurzer Überblick gegeben werden soll.

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in Kanada der sogenannte Immersionsunterricht angewendet. Es wurden dabei Schülerinnen und Schüler der englischsprachigen Mehrheitsbevölkerung in den ersten Schuljahren in der Minderheitssprache Französisch unterrichtet. Die Sprache wurde nicht durch gezielten Sprachunterricht erworben, sondern dadurch, dass sie in allen Fächern Sprachkontakt in der anderen Sprache haben. In vielen mehrsprachigen Ländern wie Kanada und etwa auch der Schweiz sind Immersionsklassen keine Seltenheit und auch in Österreich gibt es Schulen, wie das Lycée Français de Vienne, die diesem Prinzip folgen, aber sie sind dünn gesät und der Unterricht findet hauptsächlich in Sprachen des Schulkanons statt.

Wenn man nun die Machtstruktur, die hinter den Sprachen steckt, außer Acht lässt, so könnte man wie Schader annehmen, dass Immersionsunterricht „für viele Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache, die sämtliche Lerninhalte in Deutsch zu verarbeiten haben“ (Schader 2012: 60) Realität wäre. Doch es ist nicht ganz dasselbe. Während in der Immersion in einer allgemein anerkannten Sprache unterrichtet wird, müssen sich viele Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund mit der Tatsache abfinden, dass ihre Erstsprache keine oder nur eine sehr marginale Rolle im österreichischen Bildungssystem spielt. Die Erwartungshaltung der Schule an diese Kinder

und Jugendlichen ist sehr hoch, sie sollen nebenbei durch den Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und -schülern die Unterrichtssprache erlernen. Dieses Unterrichtskonzept, das auf dem Hintergedanken beruht, dass die Kinder und Jugendlichen entweder schwimmen lernen oder untergehen, bezeichnet Brigitta Busch als Submersion (vgl. Busch 2013: 177f).

Schwächt man dieses Konzept etwas ab und lässt den betroffenen Schülerinnen und Schülern zusätzlich Fördermaßnahmen zu einsprachigem Unterricht zukommen, dann wäre dies eine „gestützte Submersion“. Diese Form von Unterricht ist für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich die gängige Realität.

In Österreich gibt es zusätzlich noch den „muttersprachlichen Unterricht“, der in den Schulen beworben werden soll und grundsätzlich in jeder Sprache angeboten werden sollte, sofern Bedarf besteht und die personellen Ressourcen vorhanden sind (vgl. Informationen zum muttersprachlichen Unterricht 2014). Da dies auch auf der Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler beruht, kann man hier nur von einem kleinen Schritt in Richtung bilingualen Unterricht sprechen (vgl. Busch 2013: 178).

Bilingualer Unterricht ist eine weitere Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit im Unterricht einfließen zu lassen. Wobei es auch hier unterschiedliche Formen von bilingualem Unterricht gibt:

- *Transitorial bilingual education (bilinguale Transitionsprogramme)*: Ein Teil des Unterrichts wird hier zunächst in der Erstsprache gegeben und im Verlauf sukzessive verringert, sodass zuletzt nur noch in der Zweitsprache unterrichtet wird.
- *Maintenance bilingual education (bilinguale Maintenance-Programme)*: In diesen Programmen sprechen die Kinder dieselbe Erstsprache. Ziel ist es, Kompetenzen parallel in der Erst- und Zweitsprache auf einem hohen Niveau zu fördern.
- *Two-way bilingual education (bilinguale Two-way-Programme)*: Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen werden bei diesem Ansatz gemeinsam unterrichtet mit dem Ziel, dass beide Gruppen Kompetenzen in ihren beiden Sprachen gemeinsam entwickeln. (El-Khechen et al. 2012: 52)

Was alle diese Programme gemeinsam haben, ist die Grundannahme, dass Sprachen getrennt voneinander existieren und erworben werden. Sie werden als eigenständige Nationalsprachen gesehen, die unabhängig voneinander erworben werden. Gegen diese

Annahmen stellt sich die Theorie des *translanguaging*. In der Theorie des *translanguaging* werden die Hierarchien der Sprachen hinterfragt, indem die Macht weg von einer etablierten Nationalsprache hin zu den Sprecherinnen und Sprechern verschoben wird.

While someone may be recognized in society as a speaker of a particular language, each individual uses what amounts to his or her own language, which differs in ways big and small (i.e., vocabulary, pronunciation, and structure) from that of every other person who is said by the society to also speak “English” or “Spanish,” for example. (García/Kleyn 2016: 10)

Es wird davon ausgegangen, dass jede Sprecherin und jeder Sprecher ihr oder sein eigenes linguistisches System besitzt. Mehrsprachige Menschen sprechen von außen betrachtet zwar mehrere unterschiedliche Sprachen, diese kann man jedoch nach García und Kleyn nicht als einzelne Sprachen betrachten, sondern als ein linguistisches System, aus dem die Features herausgenommen werden, die man für die Übermittlung einer Information benötigt. Damit distanziert sich dieses Konzept von bilingualen Sprachprogrammen, da diese nach wie vor die Sprachen getrennt voneinander betrachten, mit dem Effekt, dass dadurch ein doppelter Monolingualismus produziert wird (vgl. ebd.: 11).

The bilingual education programs that were developed towards the second half of the 20th century were either sequential, meaning that instruction was solely in one language until two or three years later, or simultaneous, meaning that both languages were introduced at the same time. Regardless of whether the introduction of the additional language was sequential or simultaneous, the two languages were always taught at separate times, for separate subjects, and/or with separate teachers who were in separate rooms. (ebd.)

Traditionelle Zweisprachigkeit geht davon aus, dass zu einer Erstsprache eine zweite hinzugefügt wird. Die Interdependenzhypothese von Cummins aus den 1970er Jahren geht schon etwas weiter, indem sie annimmt, dass der Erwerb einer Zweitsprache auf dem Erwerb einer Erstsprache aufbaut. An der Interdependenzhypothese wurde starke Kritik geübt und sie wurde widerlegt, aber sie hat einen wichtigen Schritt in Richtung Wertschätzung gegenüber der Erstsprachen gemacht, indem sie dem Gebrauch der Erstsprache keine negativen, sondern vielmehr positive Auswirkungen zuschreibt (vgl. Cummins 1979; Jeuk 2010).

Auch Code-Switching – also das Wechseln von einer Sprache zur anderen einer Sprecherin oder eines Sprechers innerhalb eines Textes oder Dialogs – beruht nach García und Kleyn

immer noch auf der Annahme von Nationalsprachen, auch wenn es sich auf eine sehr wichtige Fähigkeit von mehrsprachigen Personen bezieht.

Translanguaging distanziert sich von allen bisherigen Hypothesen und gibt die Macht über die Sprache(n) zurück in die Hände der Sprecherinnen und Sprecher:

In contrast, for us, translanguaging refers to the deployment of a speaker's full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages. [...] The features of a bilingual's repertoire simply belong to the bilingual speakers themselves who have one language system, and not to the languages. (García/Kleyn 2016: 14)

Damit distanzieren sich die Autorinnen vehement von einem monolingualen Habitus und erkennen jede Sprecherin und jeden Sprecher in ihrer oder seiner eigenständigen sprachlichen Komplexität.

A translanguaging theory, however, takes the point of view of the bilingual speaker himself or herself for whom the concept of two linguistic systems does not apply, for he or she has one complex and dynamic linguistic system that the speaker then learns to separate into two languages, as defined by external social factors, and not simply linguistic ones. (ebd.: 12)

Das Ziel dieses Konzeptes ist ein Umdenken der Lehrpersonen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler sollen berücksichtigt werden und dafür bedarf es einer ganz neuen Einstellung. In bilingualen Communities – dessen muss man sich bewusst sein – ist *translanguaging* die Norm, man höre etwa diverse Radiosendungen des Senders FM4, der einen starken Englischschwerpunkt hat. Hier werden die Sprachen Deutsch und Englisch völlig selbstverständlich gleichzeitig verwendet. Dasselbe gilt für bilingualen Familien. Nur Schulen erlauben diese Form der Mehrsprachigkeit nicht. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler stellt dies eine Benachteiligung dar, da sie nur einen Teil ihres sprachlichen Repertoires verwenden können, während in der Schulsprache einsprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler einen Großteil ihrer sprachlichen Features in der Schule anwenden können. Lehrpersonen sollen nun vermehrt die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und in den Unterricht miteinbeziehen, um diese individuell so zu fördern, dass sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire erweitern können:

But educators who leverage translanguaging know that the starting point to develop bilingualism lies in the features of the linguistic repertoire that the child already has available in his or her evolving linguistic system. This linguistic

repertoire can then be extended through interactions with others and texts with multiple language features. (García/Kleyn 2016: 17)

In einem Unterricht, der das Konzept *translanguaging* verwendet, gibt es nicht mehr nur eine einzige Sprache, die verwendet wird, sondern es werden Informationen, Texte, Tonaufnahmen und Videos in mehreren Sprachen zur Verfügung gestellt und die Schülerinnen und Schüler können sich die Sprache aussuchen, die sie bevorzugen.

Nach García und Kleyn entwickeln Lehrpersonen dem *translanguaging* gegenüber zwei unterschiedliche Haltungen. Einige sehen *translanguaging* von seiner transformativen Seite, ihr Anliegen ist es, mit dieser Form des Unterrichts sprachliche Hierarchien zu hinterfragen und in weiterer Folge zu verschieben. Während die andere Haltung *translanguaging* als Brücke zur Ausbildung einer neuen Sprache sieht. Hier wird das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder und Jugendlichen nur vorübergehend angesprochen, um es im Sinne von Scaffolding zu nutzen, um die Fähigkeiten in der Zielsprache zu verbessern (vgl. ebd.: 21). Unter Scaffolding im didaktischen Kontext versteht man eine Unterstützung für Lernende, die Aufgabe, die sie zu bewältigen haben, mit einer Hilfestellung zunehmend selbstständig bearbeiten zu können:

Im Unterrichtskontext wird *Scaffolding* zur zusammenfassenden Bezeichnung von Unterrichtstechniken verwendet, durch die Lehrende den Lernenden ein „Gerüst“, also eine Unterstützung zum Aufbau von sprachlichen Strukturen anbieten und die sprachlichen Schwächen der Lernenden durch „Stützen“ in Form von Orientierungshinweisen, Anleitungen, Vorgaben und anderen Hilfestellungen bearbeiten. (Liedke 2018: 91)

Für das folgende Quasiexperiment spielt diese Einstellung eine größere Rolle. Denn auch hier sollen die vorhandenen sprachlichen Kenntnisse, die die Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger bereits mitbringen, dafür verwendet werden, ein besseres Verständnis von abstrakten Inhalten wie Grammatikerklärungen zu erlangen. Diese sprachlichen Kenntnisse beziehen sich auf die erste Bildungssprache, in der diese Kinder und Jugendlichen in ihren Herkunftsländern beschult wurden, und nicht auf die Erstsprache.

Während in Schweden zusätzliche Lehrpersonen in den Regelunterricht kommen und Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen unterstützen, ist dies im österreichischen Bildungssystem nicht möglich (vgl. Löser 2011: 207). Nach Lehrplan sollten dennoch alle vorhandenen Sprachkenntnisse Berücksichtigung finden, weshalb in der für

die vorliegende Diplomarbeit durchgeführten Datenerhebung versucht wird, mit Hilfe von mehrsprachigen Grammatikerklärungen eine Unterstützung im Lernprozess zu bieten.

Für die Nutzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler gibt es viele Konzepte und unterschiedliche Unterrichtsvorschläge. Schader zeigt einen umfangreichen Überblick. In diesen Vorschlägen inbegriffen ist das Bewusstmachen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenraum über Sprachportraits und mehrsprachige Beschriftungen inbegriffen, ebenso wie das Spielen mit Sprache, metasprachliche Reflexionen und das Kennenlernen anderer Sprachen. Mehrsprachiges Schreiben und Lesen ist bei Schader im Unterricht ebenso zu finden wie das explizite Kennenlernen anderer Kulturen, im Sinne eines klassischen interkulturellen Unterrichts, der unter Kritik steht, da er nach wie vor sehr stark mit Abgrenzungsmechanismen arbeitet und Menschen in kulturelle Gruppierungen sortiert.

Was Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Sprachbetrachtung und Grammatik betrifft, beschränken sich der Unterrichtsvorschläge auf Sprachvergleiche und metasprachliche Beobachtungen über die eigene Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeit wird im klassischen lexikalischen Bereich in der Übersetzung von einzelnen Wörtern und im phonetischen Bereich in der Zuordnung von Lauten verwendet.

Überdies hat Schader auch praxisorientierte Unterrichtsvorschläge für mehrsprachige Klassen, in denen die Mehrsprachigkeit für die Erarbeitung von Sachthemen verwendet wird. So schlägt er vor, dass man Schülerinnen und Schüler zu einem aktuellen Thema in unterschiedlichen Medien mehrsprachig recherchieren und die Artikel aus den jeweiligen Sprachen in die deutsche Sprache übersetzen lässt. Da in Partnerarbeit jeweils eine deutsche und eine nichtdeutschsprachige Kompetenz vereint werden sollen, profitieren nach Schader alle Schülerinnen und Schüler von dieser mehrsprachigen Recherchearbeit, da auch Raum ist die Unterschiede und Themengewichtungen in den unterschiedlichen Ländern und Medien zu analysieren (vgl. Schader 2012: 260f). Übungen dieser Art setzen jedoch eine relativ hohe Sprachkompetenz in der Erstsprache voraus, die meiner Erfahrung nach bei vielen Schülerinnen und Schülern, die ausschließlich in Österreich beschult wurden und in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, nicht vorhanden ist.

Gegen eine diffuse Etablierung von Mehrsprachigkeit in den österreichischen Lehrplänen, wendet sich das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm/Reich 2011). Präsentiert wird hier eine ganzheitliche Sicht auf sprachliche Bildung in der die Schülerinnen und Schüler nicht auf ihre Defizite hin, sondern als sprachlich heterogene Personen betrachtet werden:

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet den Blick über die fachliche Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten und in vielen Schulen kennzeichnet. Dabei kommen auch die Sprachen zur Geltung, die nicht zum Kanon der Schulsprachen in Österreich gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind und darum als Ressource der Persönlichkeitsentwicklung wie als Medium inhaltlichen Lernens wichtig sein können. (ebd.: 2)

Auch hier wird Sprache in ihrem Kontext mit der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erkannt und ebenso wie bei García und Kleyn als Medium oder als Scaffolding für inhaltliches Lernen gesehen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit sieht sich als eine Integration von sprachlicher Bildung in den Unterricht, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, „sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbewusst und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“ (ebd.: 2). Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind für das Curriculum ein Fakt, auf den bildungspolitisch reagiert werden muss. Sprachliche Bildung wird in den Kompetenzbereich der Schulen gelegt und ist nicht mehr alleinige Bringschuld der Kinder und Jugendlichen und eventuell auch deren Eltern (vgl. Rösch 2017: 211).

Gefordert wird ein „bewusster Umgang mit der Ressource Sprache“ (Krumm/Reich 2011: 3), denn Mehrsprachigkeit spielt in allen Bildungsprozessen eine wichtige Rolle. „Pädagogisch bedeutet dies eine Herausforderung von Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Heterogenität, zugleich aber auch eine Chance zum Ergreifen neuer Bildungsmöglichkeiten.“ (ebd.: 3f)

Die österreichische Bildungspolitik setzt in den Lehrplänen bereits auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Das Curriculum versteht sich als ein Element der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, deshalb beinhaltet es Lehr- und Lernziele, die es aus den Lehrplänen gewonnen hat, und erweitert diese. Es gliedert sich nach den Schulstufen und setzt für alle Schulstufen vom Beginn in der Volksschule bis in die Sekundarstufe II Ziele

und didaktische Grundsätze fest. In der Primarstufe wird damit begonnen, die Schülerinnen und Schüler für Sprachen zu interessieren und sie die unterschiedlichen Sprachen und Dialekte wahrnehmen zu lassen, handelndes Lernen steht im Vordergrund. In der Sekundarstufe II können die Schülerinnen und Schüler die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Vielsprachigkeit in Österreich erkennen, in Form von Projektunterricht, idealerweise auch fächerübergreifendem Projektunterricht sollen sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit sprachpolitischen Fragen und der Funktion von Stereotypen auseinandersetzen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet sich an alle, die Bildungsprozesse planen, und alle, die unterrichten, im Besonderen jene Lehrkräfte, die den Mehrsprachigkeitsunterricht durchführen werden. Zusätzlich gliedert es den Mehrsprachigkeitsunterricht von der Volksschule bis zur Matura. Die Organisation des Unterrichts überlässt das Curriculum den Möglichkeiten der Standorte:

Für das Thema Mehrsprachigkeit sind im Unterricht ein bis zwei Wochenstunden bereit zu stellen. Für die Schulen stellt dies u. U. eine nicht ganz einfache organisatorische Aufgabe dar. Eine einzige richtige Lösung wird es derzeit nicht geben, Entscheidungen können und müssen pragmatisch und nach den jeweiligen lokalen Gegebenheiten getroffen werden. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung gehört; es ist nicht Gegenstand eines Neigungs- oder Begabungsfaches. Mehrsprachigkeitsunterricht ist allen Schülerinnen und Schülern zu erteilen. (Krumm/Reich 2011: 10)

Das Curriculum geht über die Frage der Einbeziehung einzelner Sprachen in den Unterricht hinaus und sieht die Schule grundsätzlich als einen Raum, der „sprachfreundlich“ (ebd.: 8) gestaltet werden soll. Mehrsprachigkeitsunterricht will den Schülerinnen und Schülern eine Systematik bei den Grundlagen des Sprachlernens vermitteln. „Er schafft eine gemeinsame kognitive Basis für Sprachlernprozesse an der Schule. Zugleich kann er wesentlich zu einem sprachfreundlichen Klima an der Schule beitragen und so die motivationale Basis für das Lernen einzelner Sprachen verstärken.“ (ebd.: 8f)

Auch bei Krumm und Reich wird somit die Ansicht vertreten, dass die Berücksichtigung, Einbeziehung und Aufwertung der Mehrsprachigkeit in den Schulklassen zu einer Auswirkung auf die Sprachlernmotivation unter den Schülerinnen und Schülern führt. Ebenso soll auch dieser Faktor in der empirischen Untersuchung für diese Diplomarbeit Berücksichtigung finden.

Für eine vermehrte Schwerpunktsetzung auf sprachliche Bildung setzt sich auch Heidi Rösch in „Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft“ (2017) mit dem Ruf nach mehr sprachlicher Bildung ein:

Mehr sprachliche Bildung zielt im Unterschied zu mehrsprachigen oder bilingualen Bildungsangeboten nicht auf die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, sondern sensibilisiert für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht. Im Sinne einer Linguizismuskritik wendet sich der Ansatz gegen das Prinzip der Einsprachigkeit und öffnet den Blick für Pluralität und Interdependenz in und zwischen Sprachen. (Rösch 2017: 173)

Ebenso wie beim Curriculum Mehrsprachigkeit, ist die Mehrsprachigkeit dabei nicht im Zentrum, sondern es geht in erster Linie darum, dass der sprachlichen Bildung im besten Fall über alle Unterrichtsfächer hinweg Beachtung geschenkt wird. Das Unterrichtsfach Deutsch wird als „Containerfach“ (ebd.: 174) bezeichnet, von dem von Seiten der Lehrpläne die sprachliche Bildung vermittelt werden soll, das betrifft sowohl Deutsch als Bildungssprache als auch Deutsch als Zweitsprache.

Mehr sprachliche Bildung sieht sich als ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, in dem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht im Vordergrund stehen. Dennoch verliert sie die Wichtigkeit einer Förderung im Bereich DaZ nicht aus den Augen, wenn sie betont, „dass DaZ ein eigenständiger Bildungsbereich ist, für den im deutschen Bildungssystem noch immer kein eigenständiger Raum und auch keine spezifische, ausreichend fundierte Lehrerbildung vorgesehen ist“ (ebd.: 181).

Mehr sprachliche Bildung berücksichtigt die Unterstützung von DaZ, will einen konstruktiven Umgang mit Migrationssprachen ebenso etablieren wie die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in migrationsliterarischen Werken und die Gestaltung von interkultureller Kommunikation. Das Konzept des Empowerments, im Sinne eines Prozesses der Selbstbemächtigung um Benachteiligungen, Paternalisierungen, Ungleichheiten und Diskriminierungen zu überwinden, steht im Zentrum von *mehr sprachlicher Bildung* (vgl. Rösch 2017: 212). Mit dieser empowernden Grundhaltung im Unterricht setzt sie sich ab von den bisher vorgestellten Konzepten der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

3. Jugendliche Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger im österreichischen Schulsystem

3.1 Rechtliche Grundlagen

Wenn hier in weiterer Folge von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern die Rede ist, sind damit ausschließlich jene gemeint, deren Erstsprache und/oder erste Bildungssprache nicht Deutsch ist. Diese Schülerinnen und Schüler haben gemäß § 4 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) einen Anspruch auf eine Aufnahme als außerordentliche Schülerinnen und Schüler. Wenn nun keine ausreichenden Kenntnisse in der Unterrichtssprache vorhanden sind – was laut Gesetz durch standardisierte Tests festzustellen ist, die durch den Schulleiter oder auf Anordnung der Schulbehörde durchgeführt werden –, kann für die Zeit von maximal zwölf Monaten eine außerordentliche Aufnahme an einer Schule erfolgen. Dieser Status kann erneut um zwölf Monate verlängert werden, aber nur dann, wenn der Bewilligungsgrund – nämlich nicht ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache – weiter besteht, das Erlernen der Sprache somit ohne Mitschuld der Schülerin oder des Schülers nicht möglich war.

Weiters sieht das SchUG nach § 4 Absatz 4 vor, dass alle außerordentlichen Schülerinnen und Schüler alle Pflichtgegenstände der jeweiligen Schule und Schulstufe besuchen, außer sie sind durch den Besuch einer Deutschförderklasse verhindert. In den Deutschförderklassen werden die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler grundsätzlich aus allen Pflichtgegenständen herausgenommen und sollen nur in Fächern wie Musik, Sport etc. in den Regelklassen unterrichtet werden.

All dies gilt wohlgermerkt für schulpflichtige außerordentliche Schülerinnen und Schüler. Haben sie das Schulpflichtalter bereits überschritten, sind sie auf das Wohlwollen der Schule angewiesen, sie haben keine Fixplatz an einer Schule und sind in der Aufnahme ordentlichen Schülerinnen und Schülern nach zu reihen.

Mit dem Schuljahr 2018/19 starteten die neuen Regelungen in Bezug auf die Deutschförderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht ausreichenden Kenntnissen in der Schulsprache. Es werden ab einer Anzahl von acht betroffenen Schülerinnen und Schülern in einer Schule Deutschförderklassen errichtet, in denen, statt wie zuvor in den Sprachstartgruppen elf Stunden, nun in der Volksschule fünfzehn und in der Sekundarstufe

zwanzig Förderstunden geplant sind. Ziel ist es, einen möglichst raschen Umstieg in die Regelklasse, mit der bereits einige Wochenstunden gemeinsamer Unterricht in Nebenfächern wie Musik, Turnen usw. stattgefunden hat, zu gewährleisten. In der Regelklasse aufgenommen, können gegebenenfalls sechs Wochenstunden Deutschförderkurs parallel zum Unterricht in Anspruch genommen werden. Diese Deutschförderklassen lösen den pädagogischen Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse bzw. Sprachstartgruppen von 2016 ab, deren Evaluierung mit Jänner 2019 geplant gewesen wäre. (vgl. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse 2018)

Wenn die Kinder und Jugendlichen in den Status von ordentlichen Schülerinnen und Schülern übergegangen sind, besteht nach dem Leitfaden für Deutschförderklassen und Deutschförderkurse zwar die Möglichkeit, weiterführende Deutschkurse anzubieten, eine genaue Regelung zur Stundenanzahl oder zur Organisation gibt es jedoch nicht. Die Deutschförderklassen und -kurse verstehen sich als Sprachförderung der „alltagssprachlichen“ Kompetenzen. Weitere bildungssprachliche Fähigkeiten sollen in einer Sprachförderung für ordentliche Schülerinnen und Schüler und durch einen sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern erreicht werden (vgl. ebd..).

Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in die Sprachförderklassen lag anfangs in der Hand der Schulleitung, ein standardisiertes Testverfahren lag ab April 2019 vor und wurde für alle Kinder der Schuleinschreibung 2019/20 verwendet. Auch ein eigener Lehrplan wurde für die besagten Deutschförderklassen fixiert. Dieser konnte wahlweise bereits im Schuljahr 2018/19 angewendet werden, sonst galten die bis dahin gültigen Lehrplanbestimmungen, nämlich für die Sekundarstufe der Lehrplanzusatz für das Unterrichtsfach Deutsch „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“. Ab dem Schuljahr 2019/20 wurde der Lehrplan für alle Schulen verpflichtend. Am Ende jedes Semesters sollen die Schülerinnen und Schüler der Deutschförderklassen durch einen standardisierten Test geprüft und möglichst schnell in die Regelklasse überführt werden.

Die Deutschförderklassen ernteten bei ihrer Einführung Kritik aus vielen Richtungen, besonders aus jener der Forschung. Stellungnahmen und offene Briefe wurden über den Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) an die zuständigen politischen Persönlichkeiten und Ministerien gerichtet. Nachzulesen sind diese

auf der Homepage des Verbandes (<https://www.oedaf.at> zuletzt eingesehen 09.07.2019). Bei den Deutschförderklassen wird die Isolierung von Schülerinnen und Schülern mit „Defiziten“ in der deutschen Bildungssprache kritisiert, da der Spracherwerb beim Lernen einer Zweitsprache vor allem durch Interaktion mit Sprecherinnen und Sprechern der gewünschten Zielsprache geschieht und zu befürchten ist, dass mit Segregation in dieser Form eine Aufnahme in der Regelklasse erschwert wird. Die Deutschkenntnisse werden als Ausschlussgrund für eine vollständige Bildungsbeteiligung gesehen, die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird im Leitfaden der Deutschförderklassen nicht berücksichtigt.

Nach Jeuk können Förderungen wie die hier diskutierten Deutschförderklassen „nicht losgelöst vom gesellschaftspolitischen Umfeld gesehen werden“ (Jeuk 2010: 107). Was heißt, dass man diese Förderung auch als Maßnahme der türkis-blauen Regierung, die in Österreich von Ende 2017 bis Mai 2019 regierte, zur Erhaltung der Diskurshegemonie im Bereich Migrationspolitik sehen muss. Aus dem kritischen Blickwinkel der Migrationspädagogik lässt sich hier beobachten, dass der Eindruck erweckt wird, als werde hier proaktiv etwas unternommen, um die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu entschärfen. „Wird versucht, allein durch Förderung Einzelner etwas an deren Situation zu verändern, wird implizit davon ausgegangen, dass es sich um Probleme Einzelner und nicht um Probleme der ganzen Gesellschaft handelt.“ (ebd.) Die Diskriminierung liegt jedoch in der institutionellen und gesellschaftlichen Gesamtsituation, in der die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit keinen Wert besitzt und in der Schullaufbahn eher als Defizit gesehen wird. Diese Haltung wurde auch von den vorherigen österreichischen Regierungen mal mehr mal weniger vertreten.

3.2 Einbettung der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in den DaF-, DaZ-Bereich

Im weitesten Sinne gilt für die vorliegende Arbeit die Definition von Jeuk: „Wenn im Folgenden von *Erstsprache* (S1) und *Zweitsprache* (S2) die Rede ist, bezieht sich dies auf die Reihenfolge des Erwerbs. Eine Wertigkeit, insbesondere im Hinblick auf die mehr oder weniger gute Beherrschung einer Sprache, kommt nicht zum Ausdruck.“ (Jeuk 2010: 15) Mit Erstsprach(en)erwerb meint man den Spracherwerb, der bereits in der frühesten

Kindheit beginnt, wobei es hier keine Beschränkung auf nur eine Sprache gibt, sondern auch zwei oder mehrere Sprachen in dieser Phase erlernt werden können.

Auch wenn eine präzise Trennung von Zweit- und Fremdsprache schwierig ist, braucht es bezüglich der Bildung in einer Migrationsgesellschaft eine Unterscheidung. Heidi Rösch definiert Deutsch als Zweitsprache (DaZ) folgendermaßen:

Deutsch als Zweitsprache bezeichnet einen Zweitspracherwerb, der in zielsprachlicher Umgebung erfolgt und deshalb hohe Anteile eines ungesteuerten, natürlichen Spracherwerbs aufweist, der mit dem gesteuerten Spracherwerb zu synchronisieren ist. (Rösch 2017: 181)

Wobei es zu beachten gilt, dass die Gruppe der DaZ-Lernenden sehr heterogen ist. Sie reicht in ihrer Bandbreite von den in Österreich geborenen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch bis hin zu Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Schulkarriere mit dem Deutscherwerb konfrontiert sind.

Aus psycholinguistischer Sicht spricht man von Zweitsprachlernenden und rückt damit den erreichten Stand (Anfänger und Fortgeschrittene) und die Art des Erwerbs in den Blick. Denn viele DaZ-Schüler/innen erwerben Deutsch nicht im Rahmen eines bilingualen Erstspracherwerbs (das heißt parallel zu ihrer bzw. ihren anderen Sprachen), sondern im Rahmen eines Zweitspracherwerbs (das heißt beim Eintritt in Bildungseinrichtungen und damit zeitlich versetzt zu ihrer Erstsprache). (ebd. 183)

Eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale ist die höhere Anforderung an die Zweitsprachenlernenden. Der institutionell übliche Erwerb von Fremdsprachen in der Schule rechnet von vornherein mit einem viel weniger hohen sprachlichen Niveau (vgl. ebd. 188). So werden Fremdsprachenlernende nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) bewertet, während DaZ-Lernende meist mit dem Niveau der Schülerinnen und Schüler verglichen werden, deren Erstsprache Deutsch ist.

Der Fremdspracherwerb unterscheidet sich vom Zweitspracherwerb maßgeblich dadurch, dass die Sprache institutionell in gelenkten Kursangeboten gelernt wird. Ein weiterer Unterschied ist, „dass DaZ im Unterschied zu DaF für die Lernenden nicht nur eine zu erwerbende Zielsprache darstellt, sondern eben die Bildungssprache ist, in der gelernt wird“ (ebd. 181). Auch wenn sich die Inhalte von DaZ und DaF überschneiden, so sind sie schon deshalb voneinander abzugrenzen, weil sie zwei unterschiedliche Erwerbskontexte darstellen. Ahrenholz beschreibt den Spracherwerb von Schülerinnen und Schülern mit

Migrationshintergrund als großteils durch die alltägliche Kommunikation geprägt, was auch bedeutet, dass manche wichtigen kommunikativen Situationen mit einer unzureichenden Sprachkompetenz gelöst werden müssen. Im engeren sozialen Umfeld ist der Kontakt mit der deutschen Sprache oft eingeschränkt, wodurch sich die sprachliche Interaktion zu einem großen Teil im schulischen Umfeld abspielt. Die Erstsprache bleibt zwar zunächst dominant, wird aber in weiterer Folge oft nicht zu einer Bildungssprache weitergefördert und im Lernkontext nicht verwendet (vgl. Ahrenholz 2008: 12).

Im DaF-Unterricht bleibt nach Ahrenholz die Erstsprache weiterhin die dominante Sprache der Sprecherinnen und Sprecher. Da die Aneignung hauptsächlich über den Unterricht erfolgt, werden die kommunikativen Anforderungen vom Unterricht geprägt und nicht von realem Sprachkontakt. Der Erwerb startet je nach Angebot der institutionellen Bildungseinrichtung bereits in früher Kindheit bis hin zum Start im Erwachsenenleben und erfolgt im Austausch mit der Lehrperson und den übrigen Lernenden (vgl. ebd.).

Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht stellt der Unterricht insbesondere zu Anfang den wesentlichen Ort des Spracherwerbs dar, während im Fall von Deutsch als Zweitsprache der Spracherwerb im Allgemeinen wesentlich außerhalb des Unterrichts stattfindet. Deshalb wäre es wünschenswert, dass der Unterricht sich auf diese außerunterrichtlichen Sprachlernprozesse einstellt und diese unterstützt. (ebd. 13)

Während also der DaF-Unterricht aufbauend und an den Sprachlernprozess angepasst konzipiert ist, finden sich DaZ-Lernende im Unterricht oft mit Aufgaben konfrontiert, die ihren sprachlichen Fähigkeiten nicht angepasst sind.

Um sprachlichen Herausforderungen dieser Art entgegenzuwirken, versuchen Ansätze wie etwa der sprachensible Fachunterricht auch jenseits der Sprachfächer die sprachlichen Herausforderungen zu berücksichtigen und die Ausbildung einer Bildungssprache zu unterstützen.

Bei Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern verschwimmen diese Abgrenzungen, auf sie treffen nach Lena Heine, die sich mit den Erkenntnissen aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beschäftigt, viele Faktoren von sowohl DaF als auch DaZ zu:

Zwar ist Deutsch die Umgebungssprache, mit der sie nicht nur in unterrichtlichem Kontext in Berührung kommen; andererseits spielt vor allem bei Personen, die gerade neu zugewandert sind und noch wenig in der Gesellschaft integriert sind, der

unterrichtliche Kontakt mit der neuen Sprache eine ganz besondere Rolle. Die Ansätze zur Vermittlung des Deutschen bei Lernerinnen und Lernern mit keinen oder wenigen Vorkenntnissen stammen somit vorrangig aus dem Kontext DaF. Gleichzeitig sind diese Lernenden unmittelbar mit Aspekten der Einwanderungsgesellschaft, der Notwendigkeit zum Bestehen im deutschen Schulsystem und der Gesellschaft etc. konfrontiert. (Heine 2016: 82)

Im folgenden empirischen Teil der Diplomarbeit wird die Wirksamkeit einer Methode erprobt, deren Idee aus der Fremdsprachendidaktik stammt. Bei einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die ihren Pflichtschulabschluss im Zuge des Projekts m.power des WUK nachholen und sich dadurch auszeichnen, dass sie im Laufe ihrer Bildungsbiographie mehrere Jahre in einer anderen Sprache als Deutsch unterrichtet worden sind, soll erprobt werden, ob es hilfreich ist, dass bei der Vermittlung von komplexen Inhalten wie der Grammatik auf die Kenntnisse aus der ersten Bildungssprache zurückgegriffen werden kann. Grundbedingung ist somit, dass die Schülerinnen und Schüler bereits in einer anderen Sprache beschult wurden. Da es nicht zwangsläufig der Fall ist, dass der Unterricht in der Schule vor der Migration nach Österreich in der Sprache stattgefunden hat, die auch in der Familie gesprochen wird, wird in weiterer Folge nur von der ersten Bildungssprache der Schülerinnen und Schüler die Rede sein.

3.3 Deutsch als Bildungssprache

Mehrfach wurde von Deutsch als Bildungssprache gesprochen. Bildungssprache ist hier in einer Abgrenzung zur Alltagssprache zu verstehen, im Gegensatz zu dieser bezieht sie sich nicht auf einen Kontext im Hier und Jetzt, sondern auf Inhalte außerhalb des unmittelbaren gemeinsamen Erlebniskontextes. Überdies wird Bildungssprache auch über ihre konzeptionelle Schriftlichkeit definiert, somit ist sie durch eine gewisse Distanz in Raum und Zeit geprägt, zu deren Überwindung es sprachlich sehr komplexer Strukturen bedarf (vgl. Lange/Gogolin 2010: 12). Grammatisch unterscheidet sich die Bildungssprache durch eine Verwendung von unpersönlichen Sätzen in Form von Passivformulierungen (z. B. Es wird angenommen, dass ...); durch Nominalisierungen, also einem Ersetzen von Verben durch Nomen (z. B. Mit dem Einsatz von ...); durch eine vermehrte Verwendung von trennbaren Verben und durch die Verwendung von komplexen Attributen (z. B. die zwischenzeitlich kühlgestellte Nährlösung). Auch lexikalisch unterscheidet sich die

Bildungssprache von der Alltagssprache, es werden fachsprachliche Wendungen verwendet (z. B. etwas reagiert mit etwas anderem); es spielen Fachwörter eine Rolle (z. B. Reim, Jambus, Kohlendioxid, Tangenten ...) und es werden vermehrt die im Deutschen üblichen Mehrwortkomplexe (z. B. Stickstoffverbindungen, Durchschnittseinkommen...) gebraucht (vgl. Carnevale/Wojnesitz 2014: 8f).

Ein Verständnis für dieses sprachlich sehr dichte und äußerst komplexe Register braucht man nicht nur, um im Bildungsumfeld erfolgreich bestehen zu können, sondern auch um im alltäglichen Leben selbstbestimmt auftreten zu können. Ohne diese Fähigkeiten kann man beim Ausfüllen von behördlichen Formularen oder beim Verständnis von Verträgen bereits auf Schwierigkeiten stoßen. Ohne Kenntnisse der Bildungssprache hat man nicht nur Schwierigkeiten in dem System Schule, sondern wird auch – aufgrund fehlenden Verständnisses – aus gesellschaftlichen Prozessen ausgeschlossen.

In der Förderung der Bildungssprache bleibt zwar nach wie vor der funktionale Sprachgebrauch in den von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen weitgehend unberücksichtigt, jedoch ändert sich etwas in der Zuschreibung, wenn die Unterweisung in Bildungssprache an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet ist:

Mit dieser begrifflichen Perspektive rücken Besonderheiten des schulspezifischen Registers des Deutschen in den Vordergrund, die eine gezielte und bedarfsorientierte Unterstützung für alle Kinder ermöglicht und zudem die Negativmarkierung von als „DaZ“-Schülerinnen und -Schülern geltenden Kindern und Jugendlichen zu reduzieren erlaubt. (Dirim 2015: 33)

Eine Vermeidung der Zuschreibung „DaZ“-Schülerin oder -Schüler ist in diesem Fall aus migrationspädagogischer Sicht zu begrüßen. Denn durch Zuschreibungen dieser Form werden Gruppen, in diesem Fall vielleicht auch exotisierte Randgruppen geschaffen, die ihre Zuschreibungen auch nicht mehr loswerden können. Die Zuschreibung „DaZ“-Schülerin oder -Schüler gilt für immer, die wird man nicht mehr los (vgl. ebd.: 33).

Die Förderung einer Bildungssprache im Unterricht berücksichtigt nach wie vor nicht die diskriminierende Tatsache, dass von mehrsprachigen Kindern derselbe Lernstand wie von lebensweltlich einsprachigen Kindern verlangt wird. Um diesen zu erreichen, fehlt es aber oft an Lernzeit, denn die Ausbildung einer Bildungssprache dauert mehrere Jahre, und dass diese Kinder und Jugendlichen Kompetenzen in ihrer Erstsprache besitzen, bleibt nach wie vor unberücksichtigt.

Die hier durchgeführten Untersuchungen kann man weiterhin in der paternalistischen Tradition der Förderung von Deutsch als Bildungssprache sehen. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch erlangen, damit sie im monolingualistischen österreichischen Bildungssystem weitgehend bestehen können. Es wird versucht als Brücke zum Erreichen dieses Bildungsziels die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen in ihrer Gesamtheit zu nutzen, letztendlich wieder mit dem Ziel, sich der Aufnahmegesellschaft anzupassen.

4. Relevante Grammatikkonzepte im DaZ-Unterricht

Da es sich bei der für diese Diplomarbeit durchgeführten Datenerhebung um einen Versuch handelt, grammatische Inhalte unter der Nutzung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu vermitteln, ist es essenziell, auch einen kleinen Einblick in die Theorie der Vermittlung von Grammatik im Rahmen des DaZ-Unterrichts zu geben.

Da es sich bei den verwendeten Items der Untersuchung um sehr explizite Übungen handelt, soll es einen kurzen Abriss zu explizitem und implizitem Grammatikwissen geben. Relevant für die Untersuchung ist hierbei ein Schwerpunkt auf die natürliche Sprachaneignung, im Speziellen jener der Adjektivkongruenz, da diese im Zuge der Untersuchung getestet wird.

4.1 Explizites vs. Implizites Grammatikwissen

Eine der größten Kontroversen im Sprachunterricht ist die Frage, welche Rolle das Bewusstsein in der Vermittlung spielen soll. Hier haben sich die Extrempositionen der „impliziten“ und der „expliziten“ Sprachvermittlung herauskristallisiert.

Der vormals auf eine Regelbeherrschung ausgerichtete Grammatikunterricht wurde in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts von einer kommunikativen Wende erschüttert. Der expliziten Erklärung der Regelmäßigkeit der Sprache folgte die Annahme, dass Sprachenlernen implizit durch eigenständiges Erkennen und Kommunizieren stattfinden kann. Stephen D. Krashen nimmt mit seiner Position „Lernen vs. Erwerben“ in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts einen Standpunkt ein, der eine positive Auswirkung von erlernten Regeln auf die Sprachkompetenz absprach (vgl. Diehl et al. 2000: 45f). Diese Position stellte eine Provokation für die damals gängige Schulpraxis dar, denn bislang wurden grammatische Regeln auswendig gelernt und „Sprachkenntnis wird gleich gesetzt mit Grammatikkenntnis“ (Petersen/Kilian 2017: 96).

Nach der kommunikativen Wende lag das Hauptziel im Spracherwerb in der kommunikativen Kompetenz. Dies lässt sich etwa auch an den Schwerpunkten im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) erkennen. Dessen

Hauptziel für Sprachunterricht nicht auf dem Erlernen von Kenntnissen über grammatische Regeln im Vordergrund liegt, sondern auf der Fähigkeit zu kommunizieren.

Als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes könnte man nun einen eher kognitiv ausgerichteten Ansatz verstehen. Hierbei bekommt das explizite Wissen über Sprache wieder eine große Bedeutung. Wie ein Pendel schwingen die Prinzipien der Sprachvermittlung von einem Extremen in das andere (vgl. Petersen/Kilian 2017: 97).

Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich zwei verschiedene Standpunkte zur Diskussion um explizite vs. implizite Grammatikvermittlung unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es die Interface-Position, die davon ausgeht, dass die Vermittlung von explizitem Wissen zu einem automatisierten Sprachgebrauch führt. Auf der anderen Seite ist die Non-Interface-Position an, nach der es keine Durchlässigkeit zwischen explizitem und implizitem Wissen gibt, was heißt, dass Lernende die erlernten Regeln zwar erklären, nicht jedoch im Sprachgebrauch anwenden können (vgl. Petersen/Kilian 2017: 97; Ellis 1997: 4).

Allgemein wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache implizit erlernt wird, während eine Fremdsprache der expliziten Vermittlung von Grammatikwissen bedarf. So einfach lassen sich die Trennlinien jedoch nicht ziehen:

Weitgehend dürfte auch darin Einigkeit bestehen, dass L1- wie auch L2-Sprecher Regeln verwenden, die sie nicht nennen können, dass sie über ihr „implizites“ Wissen allerdings reflektieren können, und schließlich, dass sie über ein explizites Wissen verfügen können, ohne in der Lage zu sein, dieses Wissen in ihrer Sprachproduktion anzuwenden. (Diehl et al. 2000: 48f)

Viele Fragen den Sprachunterricht betreffend sind nicht geklärt, so gibt es keine etablierten Konzepte für den Grammatikunterricht, die vorgeben würden, welche Lernmethoden für welche Lerninhalte und welche Lerntypen die Idealsten sind. Wo sich in der Fachliteratur ein Grundkonsens abzeichnet, ist die Annahme, dass die explizite Grammatikvermittlung sich positiv auf den Grammatikerwerb auswirkt (vgl. Belke 2003: 173; Ellis 1997: 4).

Ebenso belegen Forschungsergebnisse die Wichtigkeit expliziter Sprachvermittlung. So zeigt etwa die Metastudie von Ortega und Norris nach der Auswertung von insgesamt 49 einzelnen Forschungsergebnissen, dass – zumindest in einer experimentellen Situation – explizite Erläuterungen zur Sprache zum Erreichen einer höheren Korrektheit in der Sprachproduktion durchaus effektiv sind (vgl. Norris/Ortega 2000: 479f, 501).

Ein weiteres Argument, das für eine explizite Grammatikvermittlung ins Feld geführt wird, ist etwa die Tatsache, dass Sprachlernende über ein deklaratives Wissen von Grammatik verfügen müssen, um sich auch außerhalb des Unterrichts selbst korrigieren zu können. Gewisse Kenntnisse müssen vorhanden sein, um kompetent Grammatiken und Wörterbücher nutzen zu können (vgl. Petersen/Kilian 2017: 98).

Überdies zeigen Forschungsergebnisse, wie etwa die Ergebnisse der Forschung über den gesteuerten Fremdsprachenunterricht von Ellis – die bereits etwas älter sind und aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts stammen –, dass der Deutscherwerb bei den damaligen Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern sehr früh zu stagnieren begann. Diese bekamen keinen expliziten Deutschunterricht, sondern lernten ausschließlich über induktiven Sprachkontakt. Diese Stagnation des Zweitsprachenerwerbs auf einer für den unmittelbaren Sprachkontakt ausreichenden Niveaustufe nennt man Fossilisierung und um dieser entgegenzuwirken, braucht es eine didaktische Grammatik, die die Sprachbewusstheit fördert und so einer Stagnation im Sprachlernprozess entgegenwirkt (vgl. Belke 2003: 174). Diese didaktische Grammatik nach Belke orientiert sich an den Bedürfnissen der Lernerinnen und Lerner, indem die Auswahl der behandelten grammatischen Themen allein nach den Lernschwierigkeiten der Zielgruppe getroffen wird. „Zum anderen orientiert sich die *Regelvermittlung* in einer didaktischen Grammatik nicht an vorgegebenen linguistischen Modellen oder Sprachlernmethoden, sondern an der Fähigkeit der Schüler, selbst Regeln zu entdecken und auf ihre eigene Art und Weise zu formulieren.“ (Belke 2003: 172) Bei der Bezeichnung Fossilisierung gilt es zu beachten, dass jeder Spracherwerb über Etappen verläuft, die gewisse Fehler bedingen, denn keine Sprachlernende und kein Sprachlernender startet mit einer vollen Sprachbeherrschung, man bezeichnet diese Lernerinnensprache auf dem Weg zur Zielsprache auch als Interlanguage. Erst wenn sich gewisse Fehler manifestieren und es zu keiner weiteren Sprachentwicklung kommt, spricht man von Fossilisierung (vgl. Belke 2012: 65).

Doch nicht allein der explizite Grammatikunterricht, sondern auch die Art, in der dieser erfolgt, sind essenziell, denn herkömmliche Grammatikvermittlung ist nicht sinnvoll, wenn sie sich nicht an der natürlichen Spracheneignung orientiert.

4.1.1 Natürliche Sprachaneignung

Explizites Wissen kann vermutlich dann hilfreich sein, wenn es zum „richtigen Zeitpunkt“ vermittelt wird, d.h. dann, wenn der Lerner sich in der entsprechenden Erwerbsphase befindet, in der er für das vermittelte Regelwissen empfänglich ist, wenn also die erwerbsmässigen Voraussetzungen gegeben sind. (Diehl et al. 2000: 49)

Das heißt auch, der Zweitsprachenerwerb orientiert sich an der natürlichen Sprachaneignung der Erstsprache. Es wird davon ausgegangen, dass die Erwerbsphasen aufbauend verlaufen müssen und keine Phase übersprungen werden kann, da sonst das Verständnis nicht gegeben ist. In den 1980er Jahren formulierte Manfred Pienemann aufgrund seiner Forschungsergebnisse die *teachability hypothesis*:

The teachability hypothesis predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting (so that sufficient processing prerequisites are developed). (Pienemann 1985: 37)

Nach dieser Hypothese von Pienemann soll also die Lernerinnensprache – die Interlanguage – nahe dem natürlichen Spracherwerb sein, damit die Sprachentwicklung fortschreiten kann. Herkömmlicher Sprachunterricht ist somit nicht zielführend, wenn er sich nicht an die Erwerbsverläufe hält. Das heißt aber auf keinen Fall, dass die explizite Instruktion sinnlos ist, sondern dass sie sich in der Auswahl der Gegenstände und der Methoden auf die Lernenden abstimmen soll, damit ein Lerneffekt eintreten kann (vgl. Jeuk 2010: 35f).

Sehr umfangreiche Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch findet man in dem Projekt DiGS (= Deutsch in Genfer Schulen), bei dem über 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Erwerb der deutschen Grammatik an Genfer Schulen untersucht haben. Analysiert wurden in diesem Projekt etwa 1800 Aufsätze, die von Schülerinnen und Schülern im Unterricht verfasst worden waren. Getestet wurden nur jene Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernten, was jene ausschloss, die auch in den Familien oder vermehrt im engeren Umkreis Deutsch sprachen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass in einigen grammatischen Bereichen der Erwerb der Zweitsprache in ähnlichen Phasen verläuft, wie der Erstsprachenerwerb. Und diese Phasen zeichnen sich durch die jeweiligen Lernerinnensprachen bzw. Interlanguages aus. Ebenso wie beim kindlichen Erstsprachenerwerb, ist der

Zweitsprachenerwerb auch einer festen sequenziellen Phasenabfolge unterworfen, man spricht hier von „Erwerbssequenzen“. Der Zweitsprachenerwerb verläuft aber weniger kontinuierlich als der kindliche Erstsprachenerwerb und ist auch nicht so sehr auf einen begrenzten Zeitraum reduziert. In der kindlichen Sprachentwicklung etwa gelten die Lautbildung und der Grundwortschatz im 4. bis 5. Lebensjahr als abgeschlossen. Ebenso gilt als unbestritten, dass die Erstsprache einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat, wobei ein Transfer der Erstsprache nicht mehr als störend beurteilt wird, sondern wesentlich positiver gesehen wird, da er von wichtigen Lernimpulsen geben kann (vgl. Diehl et al. 2000).

4.1.2 Adjektivkongruenz

Beim Lernen und Lehren der Adjektivkongruenz – die in der vorliegenden Untersuchung getestet wird – sind die Erwerbsphasen ebenfalls zu beachten. Es handelt sich um ein grammatisches Kapitel, das höchste Anforderungen an die Lernenden stellt. Die komplexen Nominalphrasen – also jene die zusätzlich ein Adjektiv beinhalten – werden nicht nur von den Kategorien Genus, Numerus und Kasus bestimmt, sondern ebenso je nach Art der Determinantien – nämlich in der Untersuchung ausschließlich bestimmter oder unbestimmter Artikel – werden die Adjektive stark oder schwach flektiert (vgl. Diehl et al. 2000: 188).

Im Zuge des Projektes DiGS wurde die Verwendung von komplexen Nominalgruppen in den Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler auf deren Korrektheit überprüft und „auf heuristischem Wege Kategorien von Lernerverfahren gewonnen“ (ebd.: 192). Wobei zu erwähnen ist, dass diese komplexen Nominalgruppen nur sehr selten von den Schülerinnen und Schülern verwendet wurden, was daran liegen könnte, dass attributive Adjektive in der Alltagssprache, die diese Schülerinnen und Schüler primär verwenden, weniger vorkommen. Erst in Beiträgen von höheren Schulklassen nimmt die Dichte komplexer Nominalphrasen in Texten zu (vgl. ebd.: 188f).

Die Auswertung der Daten wies darauf hin, dass es vier Erwerbsstadien der Adjektivflexion geben könnte:

Stadium 0-FLEXION:

Die Adjektive werden in ihrer unflektierten Form verwendet und können dem Nomen vor- oder nachgestellt sein.

Beispiel: *ein schwarz pullover, ein blau t-shirt, ein blau Hose* (9/ESC10, 2)

Stadium BELIEBIG:

Nur Einzelbelege (allenfalls richtige); verschiedenste Abweichungstypen, die keine Regelmässigkeiten erkennen lassen.

Beispiel: Text 3: *eine gute Ausland, eine schönes Ausland* (ESC10/11, 3)

Stadium FORMALer Ausgleich:

Die Flexion erfolgt (weitgehend) nach einem ganz bestimmten, wiederkehrenden formalen Muster oder nach einer formalen Anpassung an die anderen Elemente der Nominalgruppe und ist damit syntagmatisch orientiert, was dann auch zu Abweichungen führt resp. führen kann. Das Stadium FORMAL lässt keine „grammatische Sensitivität“ in bezug auf Genus, Numerus, Kasus erkennen, sondern eine Ausrichtung nach ausdrucksseitigen Eigenschaften der Nominalgruppe (z. B. formale Anpassung an die Form des Determinans oder wie im nachfolgenden Beispiel: Generalisierung eines bestimmten Markers für die attributive Adjektivflexion).

Beispiel: *ein grosses Mann, ein schwarzes Rock, ein oranges Krawatte, ein schwarzes Hose, ein oranges Jacke, ein grunes Handtasche, ein schones Pizza, braunes Haar, ein blaues Hemd, blondes Haar, ein rotes Hemd* (ECG10/11, 4)

Stadium FUNKTIONALer Ausgleich:

Es sind verschiedene Flexionen nachweisbar, die erkennbar „grammatisch sensitiv“ sind, d. h. ausdrucksseitige Abhängigkeiten von den relevanten nominalen Kategorien Genus, Numerus, Kasus und damit eine paradigmatische Orientierung zeigen. Formale Richtigkeit kann dabei erreicht sein, muss aber nicht.

Beispiel: *eine kleine Stadt, eine teure grüne Natur, das ganzen Tag* (Akkusativ), *ein tolles Erlebnis, der beste Ort, die ganze grosse Natur, meine ungeheure Freude*. (C10/11, 1) (Diehl et al. 2000: 192f)

Die Adjektivflexion ist eine jener grammatischen Kategorien, bei der die Schülerinnen und Schüler, wie bereits erwähnt, lange Zeit Schwierigkeiten haben. Nach den oben beschriebenen Stadien kann untersucht werden, ob die Schülerinnen und Schüler durch Instruktion die Fähigkeit erlangt haben, das Adjektiv als eine „flexionsrelevante Kategorie zu durchschauen“ (ebd.: 19) – das wäre bei den Stadien BELIEBIG, FORMAL und FUNKTIONAL der Fall – oder ob überdies sogar eine Regelmässigkeit in den Flexionen erkannt wird – in den Stadien FORMAL und FUNKTIONAL – oder ob sogar eine „Regelmässigkeit in Abhängigkeit von Genus/Kasus/Numerus“ (ebd.: 193) ausgemacht werden kann.

Weiters ließ sich in der Studie beobachten, dass die Fähigkeiten zum Umgang mit der Adjektivflexion bei den Schülerinnen und Schülern stark mit dem Alter korreliert. So zeigt sich etwa, dass in den Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler bis ins achte Schuljahr keine regelhafte Verwendung der Adjektivflexion vorkam. Als Ursache dafür wird der schulische Input ebenso wie die „schülerseitige Intake-Fähigkeit“ (ebd.: 198) gesehen.

Aus diesem Grund wird die Testung für diese Diplomarbeit bei Schülerinnen und Schülern nach dem Pflichtschulalter durchgeführt. Davor wäre die der Testung eigene Abstraktheit des Themas zu schwerer verständlich und überdies wären nach der Testung DiGS die Erwerbsstufe in der Adjektivkongruenz noch nicht erreicht.

4.2 Grammatikunterricht im DaZ-Kontext zwischen Sprach/en/bewusstheit und Regelverständnis

Ein Konzept, das zwischen ein- und mehrsprachigen Bildungskonzepten anzusiedeln ist, ist die Language Awareness. Das bereits vorgestellte Curriculum Mehrsprachigkeit entspricht in vielen Bereichen den vielfältigen Konzepten der Language Awareness. Um für diese Arbeit den Bezug zur Migrationsgesellschaft hervorzuheben, wird wie von Heidi Rösch vorgeschlagen hier die Bezeichnung Sprachen/en/bewusstheit bevorzugt. (vgl. Rösch 2017: 206)

Die Language-Awareness-Konzepte haben sich in Großbritannien als Reaktion auf schlechte Ergebnisse englischer Kinder im Sprachunterricht entwickelt. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von ihrer Erstsprache durch die erhöhte Aufmerksamkeit auf Sprachgebrauch und die mitgebrachte Sprachenvielfalt verbessert werden. Nach Sabine Luchtenberg zeichnen sich die Language-Awareness-Konzepte durch folgende Einzelziele aus:

- Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken
- Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen
- Metasprachliche Kommunikation initiieren
- Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen
- Sprachmanipulation und -missbrauch durchschauen lernen. (Luchtenberg 2001: 89)

Bezogen auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bedeutet dies auch, dass der Unterricht die Funktionen, die Wirkungen, den Erwerb und die Vermittlung des Spracherwerbs in den Fokus nimmt. Diese Lernenden erwerben die deutsche Sprache und werden gleichzeitig ausschließlich in dieser Sprache unterrichtet (vgl. Rösch 2017: 206).

In Bezug auf die Vermittlung von Grammatik im Unterricht bedeutet dies, dass sprachliche Phänomene in größeren Zusammenhängen betrachtet werden und somit auch Fächergrenzen nicht als solche zu sehen sind. Neben der Bewusstmachung von grammatischen Strukturen und Regeln soll auch eine Beschäftigung mit Sprache stehen (vgl. Luchtenberg 2001: 103).

Für Gerlind Belke etwa steht es außer Zweifel, dass Grammatikunterricht besonders für Zweitsprachenlernende essenziell ist:

Dass Grammatikunterricht – in welcher Form auch immer – gerade für Zweitsprachenlerner notwendig und sinnvoll ist, ergibt sich auch aus der Tatsache, dass es ohne steuernde Eingriffe beim natürlichen Zweitspracherwerb zu „Fossilisierungen“ kommen kann, d. h. zur Stagnation des Zweitspracherwerbs auf einem Niveau, das für die unmittelbaren kommunikativen Bedürfnisse der Sprecher ausreicht. [...] Die wichtigste Aufgabe einer didaktischen Grammatik für eine Zweitsprache besteht also darin, durch die Förderung der Sprachbewusstheit Fossilisierungen zu verhindern. (Belke 2003: 174)

Diese Sprach/en/bewusstheit soll handlungsorientiert sein und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich spielerisch mit Elementen und Beziehungen von Sprache(n) auseinanderzusetzen:

Das spielerische Hantieren mit Sprache, das gezielte Ausprobieren sprachlicher Mittel auf der Ebene der bereits genannten grammatischen Operationen sollte im Idealfall so organisiert werden, dass das Spiel für die ausländischen Kinder zu einer systematischen Übung wird und für die deutschen Kinder entdeckendes Lernen ermöglicht, bei dem sie sich die implizit beherrschten Regeln ihrer Muttersprache bewusst machen, indem sie die Übungstexte spielerisch verändern, weiterführen und für ihre eigene Textproduktion nutzen. (ebd.: 177)

Während sich hier die Sprachbetrachtung immer noch vorwiegend auf die deutsche Zielsprache bezieht, geht es in anderen Konzepten der Sprach/en/bewusstheit gezielt darum, die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wertzuschätzen (vgl. Busch 2013: 57). Sowohl in der bereits vorgestellten

Mehrsprachigkeitsdidaktik von Krumm und Reich als auch in der Sprach/en/bewusstheit von Heidi Rösch wird der sprachlichen Vielfalt Respekt gezollt.

4.3 Fokussierung im Grammatikunterricht

In der Sprachvermittlung kann man nach Michael Long drei verschiedene Formen der Fokussierung auf grammatische Inhalte unterscheiden:

1. Focus on Meaning
2. Focus on Forms
3. Focus on Form (vgl. Long 1991)

Bei einem Focus on Meaning würden in der Sprachvermittlung grundsätzlich die kommunikativen Fähigkeiten im Vordergrund stehen, die Sprachrichtigkeit spielt dabei eine nebensächliche Bedeutung, solange der Inhalt verständlich ausgedrückt werden kann. Diese Fokussierung könnte man im Bereich des impliziten Sprachunterrichts ansiedeln. Während die Formfokussierungen einen tendenziell expliziten Ansatz darstellen. Eine eindeutige Abgrenzung kann in der Praxis jedoch nicht gezogen werden, da die Grenzen fließend verlaufen (vgl. Rösch 2017).

In „Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft“ (2017) stellt Heidi Rösch sehr übersichtlich die Grundgedanken von Michael Long zur Fokussierung in der Sprachvermittlung tabellarisch dar:

Tabelle 1 Fokussierungen in der Sprachvermittlung (Rösch 2017: 194)

	Focus on FormS (FoFS)	Focus on Form (FoF)	Focus on Meaning (FoM)
Leitidee	Sprachsystem als Ganzes	Form & Inhalt verbinden	Inhalt steht im Zentrum
Kontext	„verpackt“ die Regel	als bedeutsamer Rahmen	steht im Vordergrund
Ziel	Regelwissen/-können	formale Korrektheit	präzise Wortwahl
Input	als Beispiel für die zu lernende/n Form/en	präventive oder reaktive Formfokussierung	ohne Rücksicht auf Sprachniveau
Output	regelkonform	form-/inhaltsfokussiert	inhaltsbezogen
Feedback	direkt, metasprachlich, formbezogen	entfaltend, reaktiv, output-fordernd	indirekt durch recasts, input-liefernd
Metasprache	zur Vermittlung	zur Klärung	keine Metasprache
Aufgaben	zum Verstehen und Anwenden der Regel	Aktivitäten zum Bemerkenden der „Lücke“	kommunikative Aktivitäten

Diese Darstellung zeigt sehr klar, dass Focus on Form sich hier in der Mitte zwischen der der Fokussierung auf den Inhalt und jener auf das Sprachsystem ansiedelt und einen Mittelweg einschlägt:

Die Formfokussierung als Verbindung von „Focus on FormS“ und „Focus on Meaning“ ist deshalb so zu modellieren, dass die Form- und Inhaltebene gleichberechtigt berücksichtigt werden. Das macht „Focus on Form“ zu einer idealen Grundlage für die Integration von DaZ in den Fachunterricht, zu einer Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen. (ebd.; Hervorhebung im Original)

Denn während im Sprachunterricht das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von Regelwissen gelegt wird, ist der Fachunterricht primär auf Inhalte konzentriert und könnte mit einer hohen Sensibilität für sprachliche Formen auch hier auf sprachliche Lücken reagiert werden (vgl. Rösch 2017: 194). Konzepte wie „Sprachsensibler Fachunterricht“ von Leisen (2013) oder die „Durchgänge Sprachbildung“ von Lange und Gogolin (2010) versuchen genau dies für den Unterricht durchzusetzen und den Sprachunterricht von der alleinigen Last der Sprachvermittlung zu befreien.

5. Empirische Datenerhebung

5.1 Forschungshypothesen

In der Fremdsprachendidaktik – zumindest in der Spanischdidaktik – herrscht die allgemeine Vorstellung, dass bei der Erklärung von komplexen Inhalten wie etwa die Grammatik der jeweils zu lernenden Sprache auf die von den Schülerinnen und Schülern überwiegend beherrschte Bildungssprache zurückgegriffen wird. Das heißt, dass im Spanischunterricht in Österreich die Grammatik auf Deutsch erklärt wird. Dies gilt nicht nur für den Unterricht, sondern auch für die Lehrbücher. In Spanischlehrbüchern wie „Perspectivas“ vom Verlag Veritas sind die Texte und Erklärungen überwiegend auf Spanisch, ebenso die Anleitungen zu Arbeitsaufträgen für die Schülerinnen und Schüler. Die Grammatik wird jedoch durchgehend auf Deutsch erklärt. Und zwar deswegen, weil das Beratungsteam des Verlags, das unter anderem aus erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern besteht, der Meinung ist, dass dies die Schülerinnen und Schüler beim besseren Verständnis unterstützt. Überdies empfiehlt sich das Deutsche in den Augen des Verlags auch deswegen, weil Schülerinnen und Schüler selbstständig zu Hause nachschlagen und sich auf Schularbeiten vorbereiten wollen.

Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger verfügen bereits über ein gewisses Niveau in ihrer ersten Bildungssprache. Das soll heißen, dass sie bereits in einer anderen Sprache beschult wurden und diese Sprache auf dem Niveau einer Bildungssprache erlernt haben. Der Fokus wird in dieser Arbeit deshalb auf die Bildungssprache gelegt, weil diese Sprache, die davor in der Schule unterrichtet worden war, nicht zwangsläufig die Sprache ist, die auch in den Familien gesprochen wurde oder wird. Im österreichischen Schulsystem wird die Ausbildung der deutschen Sprache auf das Niveau einer Bildungssprache erwartet und auch wenn in den Lehrplänen für die Deutschförderklassen und für den Deutschunterricht die Berücksichtigung der „Erstsprachen“ eine Rolle spielt, so finden diese in Unterricht und Lehrbüchern kaum Berücksichtigung. Grund dafür ist die Vielzahl der zu berücksichtigenden Sprachen und die fehlende Kompetenz der Lehrenden in diesen.

Die Hypothese dieser Arbeit lautet nun, dass für Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger ebenso wie für die autochthonen Schülerinnen und Schülern, die eine Fremdsprache in Österreich lernen, genau dasselbe gilt. Die Erklärung der Grammatik der deutschen Sprache in der ersten Bildungssprache hilft beim Verständnis des komplexen Inhaltes. Denn wir

nähern uns neuem Wissen immer auf der Grundlage des bereits vorhandenen Wissens an. Weshalb es nach Jeuk „eine wichtige Lernstrategie“ ist, „Wissen aus einer bereits gelernten Sprache zum Erwerb einer zweiten Sprache einzusetzen“ (Jeuk 2010: 41).

Ebenso wird angenommen, dass die Länge der Beschulung in der anderen Sprache sich auf das Ausmaß der Hilfe auswirkt, also je länger die Beschulung in der ersten Bildungssprache stattgefunden hat, desto mehr hilft diese Sprache beim Verständnis der deutschen Grammatik. Aus diesem Grund wird von den Schülerinnen und Schülern die Dauer der bereits erfolgten Beschulung erfragt.

Bei Jeuk wird die Wichtigkeit des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben:

Eine Möglichkeit, das Selbstkonzept mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu stärken, ist, ihre Kompetenzen in der Erstsprache anzusprechen und ihnen die Chance zu geben, ihr Wissen in den Unterricht einzubringen. (Jeuk 2010: 24)

Auch aus motivations- und sprachpsychologischer Sicht argumentiert Jeuk, „dass insbesondere Kinder sich dann der Sprache und Kultur der Umgebung öffnen, wenn sie in ihrer eignen Sprache und Kultur gewürdigt werden. [...] Sprachpsychologisch wird außerdem argumentiert, dass der Erwerb einer zweiten Sprache auf vorhandenem Sprachwissen aufbaue“ (ebd.: 105). Zweisprachige schulische Bildung wäre nach Jeuk am besten geeignet, die migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung auszugleichen (ebd.). Da dies nicht immer möglich ist, wird die Wichtigkeit des Einbezugs der Erstsprache in den Unterricht von vielen Seiten betont. Auch im Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch und im Lehrplan für die Deutschförderklassen findet man diese Forderung.

In einer Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg von „Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen“ von Yvonne Decker-Ernst wird unter vielen anderen Faktoren auch der Einbezug der Erstsprache erfragt. Bei der Bedeutung der Erstsprache wurden folgende Gründe angegeben:

Erwähnt wird, dass nur durch Einbezug der Erstsprache eine „Basis“ erreicht würde, um mit „Kind/Eltern/Umfeld angenehm zu arbeiten“ (FB 58), die Erstsprache der Lernenden „wichtig“ (FB 85) sei und eine „emotionale Ebene berühr[e]“, die „Vertrauen“ und „Sicherheit“ (FB 105) gebe. (Decker-Ernst 2017: 250)

Auch diese Aspekte der Einbeziehung vorhandener Sprachkenntnisse sollen in der vorliegenden Diplomarbeit untersucht werden. Anhand eines Feedbacks, das die

Schülerinnen und Schüler am Ende der Testung abgeben, soll eruiert werden, wie die Verwendung der ersten Bildungssprache bei der Grammatikvermittlung im Gegensatz zur Vermittlung der Grammatik auf Deutsch auf die getesteten Schülerinnen und Schüler gewirkt hat.

5.2 Forschungsdesign

5.2.1 Auswahl der Forschungsmethodik

Als Methodik wurde ein Forschungsdesign aus der quantitativen Forschung gewählt, diese soll in diesem Fall das Lehren und Lernen von Deutsch für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aus einer Außenperspektive betrachten, „mit dem Ziel, generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erkennen“ (Riemer 2014: 20f).

Nach Riemer verfolgt diese Form der evidenzbasierten Bildungsforschung „die Zielsetzung, die Wirksamkeit spezifischer pädagogischer Konzepte zu prüfen, wobei die Forschungsergebnisse bildungspolitische Entscheidungen (z.B. hinsichtlich der Fortführung von Sprachförderprogrammen) vorbereiten und begründen sollen“ (ebd.: 24).

Die Entscheidung zur Methode der Datenerhebung fiel auf ein experimentelles Design, da dieses sich besonders gut dafür eignet, die Effektivität von Interventionen – in diesem Fall die Verwendung von Unterrichtsmaterialien in der ersten Bildungssprache von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern – zu erforschen. Dafür wird eine unabhängige Variable manipuliert – hier die schriftliche Erklärung eines grammatischen Phänomens nämlich der Adjektivflexion im Deutschen – und beobachtet, wie sich diese Manipulation auf die abhängige Variable – hier die Verbesserung in der Anwendung der Adjektivflexion – auswirkt (vgl. Marx 2012: 54f). Die experimentellen Gruppen sind so konzipiert, dass sie sich nur in dem zu untersuchenden Merkmal unterscheiden. In diesem Fall ist das die Unterscheidung in eine Testgruppe mit Intervention in der ersten Bildungssprache der Testpersonen und eine Kontrollgruppe mit Intervention in deutscher Sprache (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 235).

Bei der hier durchgeführten experimentellen Methode handelt es sich um ein Quasiexperiment. Im Gegensatz zu einem Experiment können hier aus praktischen

Gründen die Testpersonen ihren Gruppen nicht randomisiert zugewiesen werden. Im Vorfeld musste bereits erhoben werden, welche Sprachen in den Schulen gesprochen wurden und entsprechende Unterrichtsmaterialien vorbereitet werden. Testpersonen mit Sprachen, die über die Homepage <https://deutsch.info/de> nicht abgedeckt werden konnten, wurden automatisch der Kontrollgruppe zugeordnet. Dadurch leidet zwar die interne Validität, weil personenbezogene Störvariable dadurch nicht verringert werden können (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 238). Aber bei der kleinen Gruppe, die für diese Diplomarbeit getestet wurde, fällt dies nicht sonderlich ins Gewicht.

Grundsätzlich werden quasi-experimentelle Studien zu den schwachen Designs gezählt, weshalb es grundsätzlich wichtig ist, Störvariable durch statistische Verfahren zu kontrollieren. Dafür werden diese vor der Intervention erhoben und in der Auswertung berücksichtigt (vgl. ebd.). Für dieses Quasiexperiment wäre dies die Störvariable „Dauer der Beschulung vor Österreich“. In der Hypothese wird davon ausgegangen, dass sich diese Variable auch auf das Ergebnis auswirken könnte, weshalb Daten dazu erhoben werden.

5.2.2 Beschreibung der Datenerhebung

Anhand einer quasiexperimentellen Prä-/Posttestung soll der Effekt einer mehrsprachigen Intervention in der Grammatikvermittlung operationalisiert werden. Dafür werden die Probandinnen und Probanden in zwei Gruppen unterteilt, eine der beiden erhält die Intervention auf deutscher Sprache, während die andere Gruppe Unterlagen in der von den Probandinnen und Probanden gelernten Bildungssprache bekommt. Schülerinnen und Schüler mit Bildungssprachen, die nicht auf der mehrsprachigen Deutschlernhomepage <https://deutsch.info/de> erfasst sind, werden automatisch in der Kontrollgruppe aufgenommen. Diese erhält die Intervention auf deutscher Sprache.

Bei der Testung fiel die inhaltliche Entscheidung auf die Adjektivkongruenz, da diese auch bei fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern eine große Rolle in der Sprachentwicklung spielt. Das Testverfahren ist nicht standardisiert und wurde speziell für das Quasiexperiment entworfen. Anhand von drei unterschiedlichen Items soll die bereits vorhandene Kompetenz in Bezug auf die Adjektivkongruenz überprüft werden. Die drei

Bestandteile des Prätests testen die grammatische Kompetenz anhand von zwei halb offenen und einem geschlossenen Item.

Vor der grammatischen Testung werden einzelne Daten der Schülerinnen und Schüler erfragt. Relevant für die Testung ist die Dauer der Beschulung in der ersten Bildungssprache. Es wird angenommen, dass die Länge des Schulbesuchs sich auf die Kompetenz in der ersten Bildungssprache auswirkt und damit auch auf die Sinnhaftigkeit, diese Bildungssprache als Hilfsmittel zum Erwerb der Bildungssprache Deutsch zu verwenden, erhöht wird. Überdies wird die Sprache, die in der Schule gesprochen wurde, ebenso erfragt wie die Sprache, die in der Familie gesprochen wird, da diese nicht notgedrungen deckungsgleich sein müssen.

Das erste Item ist halb offen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst mit Hilfe von Adjektiven beschreiben. Um zu vermeiden, dass auf die Adjektivkongruenz verzichtet wird, indem Adverbien verwendet werden (z. B. „Meine Augen sind braun“ statt „Ich habe braune Augen“), werden mehrere Beispielsätze vorgegeben, die möglichst abstrakt sind, um nicht auf die Schülerinnen und Schüler zuzutreffen und somit nicht eins zu eins abgeschrieben werden können. Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Übung die Verwendung der Adjektive erkennen und selbstständig in einen Satz einbauen. Überdies soll die Ratewahrscheinlichkeit durch die größere Offenheit des Items reduziert werden und zeigen, wie gut die grammatische Kompetenz auch in der Anwendung aufsitzt. Denn oft ist bei Sprachenlernenden zu beobachten, dass Lückentexte und Multiple-Choice-Tests weitgehend fehlerfrei ausgefüllt werden können, diese Kompetenzen jedoch in der Anwendung der Sprache nicht so gut greifen.

Das zweite Item ist ebenfalls ein halboffenes Testformat in Form eines Lückentextes bestehend aus einzelnen Sätzen, die ein flektierendes Adjektiv beinhalten. Dieses soll von den Schülerinnen und Schülern in der richtigen Flexion in die Lücken eingefügt werden. Das Adjektiv ist bereits vorgegeben, die richtige Form soll eingetragen werden.

Das letzte Item ist ein geschlossenes. In Form eines Single-Choice-Tests werden erneut die korrekten Formen der Adjektivflexion erfragt. Es gibt immer drei Antwortmöglichkeiten, wobei die Ratewahrscheinlichkeit bei diesem Item bei 33,3% liegt. Auch hier werden einzelne, nicht zusammenhängende Sätze präsentiert, das flektierende Adjektiv wird

ausgespart und die richtige Form muss unter den drei Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden.

Nachdem das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler im Prätest überprüft worden ist, bekommen diese je nach Gruppenzuteilung einen Text auf Deutsch oder einer der eruierten Bildungssprachen, der eine Erklärung zur Adjektivflexion beinhaltet. Die Texte sind deckungsgleich, verfügen über dieselbe Information und über dasselbe Layout. Bezogen wurden sie von der Homepage <https://deutsch.info/de>, die im Zuge des EU-Programms Erasmus+ mit Mitteln der Europäischen Union finanziert wurde. Dieses europäische Projekt unterstützt nicht nur die Mobilität junger Menschen während ihrer Ausbildungen und finanziert und organisiert den Austausch von Jugendlichen und Schülerinnen und Schülern, sondern es finanziert auch Bildungsprojekte, die den Gedanken eines vernetzten Europas in sich tragen.

Auf dieser Homepage findet man Erklärungen und Übungen zum Deutschlernen in zahlreichen Sprachen. Darunter sind nicht nur die prestigeträchtigen europäischen Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch, sondern neben vielen slawischen Sprachen, Ungarisch und Türkisch auch zwei nicht europäische Sprachen, die von vielen Deutschlernenden gesprochen werden, nämlich Arabisch und Farsi.

Der Text zur Erklärung der Adjektivkongruenz wurde dieser Homepage in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Farsi und Englisch entnommen, korrekturgelesen und graphisch etwas abgeändert. Dieser wird in der Untersuchung der Testgruppe auf Arabisch, Farsi und Englisch ausgehändigt und der Kontrollgruppe auf Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler dürfen den Text im Selbststudium 20 Minuten bearbeiten. Fragen werden keine beantwortet, um eine Störvariable durch zusätzliche Information auszuschließen.

Im Anschluss an das Treatment – die Vorlage der Information über Adjektivkongruenz in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Farsi oder Englisch – werden erneut die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler getestet. Der Testaufbau ist genau gleich wie bei der Prätestung, um auszuschließen, dass durch andere Testformate das Ergebnis verfälscht werden könnte.

Erneut wird mit den halboffenen Formaten begonnen. Im ersten Item sollen die Schülerinnen und Schüler nun ihre Freundin oder ihren Freund beschreiben. Als Beispiel werden dieselben Sätze vorgegeben wie davor bei der Beschreibung von sich selbst.

Im zweiten halboffenen Item müssen die Schülerinnen und Schüler erneut einen Lückentext ausfüllen, wobei das passende Adjektiv bereits vorgegeben ist und nur in seiner richtigen Form eingetragen werden muss.

Als drittes Item wird noch einmal das geschlossene Format des Single-Choice-Testes gewählt. Auch bei der Posttestung wählen die Schülerinnen und Schüler aus drei Antwortmöglichkeiten die richtige aus.

Zusätzlich zu den Testitems wird in der Posttestung um ein Feedback gebeten. In drei Spalten haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Empfindungen und Ideen bekannt zu geben. Diese Spalten werden von einem Bildeindruck angeführt, um die abgegebenen Kommentare einer Emotion zuzuordnen. Verwendet wurden dafür die unter den Schülerinnen und Schülern gängigen Smileys. Der lächelnde Smiley 😊 steht für die Rubrik „Das hat mir gefallen!“, der unsichere Smiley 😐 für die Rubrik „Das kann man besser machen!“ und der traurige Smiley 😞 für „Das hat mir nicht gefallen!“. Zusätzlich werden die Bildeindrücke farblich nach dem Ampelprinzip verstärkt, um die Eindeutigkeit der emotionalen Zuordnung zu verstärken. Es soll damit eine Stimmung sondiert werden, die die Hypothese verifiziert, dass die Verwendung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Unterricht eine positive Auswirkung auf die Einstellung zum Lerninhalt hat.

5.3 Datenerhebung

5.3.1 Forschungssetting

Ursprünglich wäre die Datenerhebung in einer Wiener Schule vorgesehen gewesen. Entgegen des Eindrucks, den man aus der medialen Vermittlung gewinnen könnte, war es schwer, eine Schule mit entsprechend hohem Anteil an Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern zu finden, und das obwohl sich die Suche hauptsächlich auf den 20. und 21. Wiener Gemeindebezirk beschränkte. Laut der Broschüre „Daten und Fakten. MigrantInnen in Wien 2018“, die von der Magistratsabteilung 17 für Integration und Diversität der Stadt Wien herausgegeben wurde, ist der 20. Bezirk mit 50,1% der mit dem

zweithöchsten Anteil an Bewohnerinnen und Bewohnern ohne österreichischer Herkunft. Einen höheren Prozentsatz hat nur noch der 15. Bezirk mit 53,6% (vgl. ebd.: 8).

In einer NMS im 20. Bezirk, die sich zu einer Zusammenarbeit bereit erklärt hatte, konnte die Testung jedoch aus bürokratischen Gründen letztendlich nicht durchgeführt werden. Zwar wurde im Dezember 2017 im Zuge der Schulautonomie die Entscheidungsbefugnis für wissenschaftliche Erhebungen an Schulen an die Schulstandorte verlegt. Jedoch reicht die Einwilligung der Schulleiterin oder des Schulleiters nicht aus, es muss obligatorisch ein Schulforum einberufen werden. Diesem Schulforum gehören die Schulleitung sowie alle Klassenlehrerinnen und -lehrer oder Klassenvorstände und alle Klassenelternvertreterinnen und -vertreter aller betroffenen Klassen der Schule an. Diesen organisatorischen Aufwand wollte und konnte die Schule nicht auf sich nehmen und kündigte die Zusammenarbeit auf.

Um weiteren bürokratischen Hindernissen dieser Art aus dem Weg zu gehen, wurde die Testung auf den privaten Bildungssektor verlegt. Und somit wurde die Testung in der Bildungseinrichtung WUK m.power durchgeführt. Dies ist ein Pflichtschulabschlusskurs, der aus Mitteln der Stadt Wien und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert wird. Das Programm ist für Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert, die auf regulärem Weg den Pflichtschulabschluss nicht geschafft bzw. gemacht haben. Einige der Schülerinnen und Schüler sind in Österreich gar nicht in die Schule gegangen, teils weil sie geflüchtet sind und bei der Ankunft in Österreich nicht mehr schulpflichtig waren. Andere holen einen positiven Pflichtschulabschluss nach, weil im Zeugnis der achten Schulstufe irgendeine der Noten negativ war. Der Anteil an Jugendlichen mit Fluchterfahrung liegt in diesem Projekt bei etwa 60%. Wobei jede und jeder Jugendliche eine individuelle Fluchtbiografie hat, auf die im Rahmen dieser Testung nicht eingegangen wird. Es wird ausschließlich erhoben, wie lange die Beschulung in einer anderen Sprache angedauert hat.

Die Jugendlichen müssen zur Aufnahme in diesem Projekt über ausreichend gute Deutschkompetenzen verfügen, um dem Unterricht ohne Probleme folgen zu können. Im Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung wird folgendes Niveau gefordert:

Für Lernende, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, wird mindestens das Niveau B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), das auch Voraussetzung für die österreichische Staatsbürgerschaft ist, als Mindestniveau angestrebt. (Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung: 12)

Sprachreflexion spielt in diesem Curriculum zwar auch eine Rolle, die Sprachaneignung erfolgt jedoch primär implizit über die Auseinandersetzung mit Texten und im Gespräch: „Die Sprachkompetenz in Deutsch wird insbesondere durch Texte und Gespräche mit Bezug zu Geschichte, Politik und Gesellschaft erworben“ (ebd.).

Eine gesonderte Förderung von Deutsch als Zweitsprache wird bei m.power nicht angeboten. Der Deutschunterricht konzentriert sich auf die kommunikativen Kompetenzen und die Textsortenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Grammatik spielt im Unterricht kaum bis gar keine Rolle.

Die schulischen Vorkenntnisse reichen laut Leiter des Pflichtschulkurses von „kaum vorhanden“ bis zu „im Rahmen des Pflichtschulabschlusses vorhanden“. Bei den Schülerinnen und Schülern mit bereits vorhandenen schulischen Vorkenntnissen fehlen teilweise nur noch die deutschen Bezeichnungen für die bereits in anderen Schulen gelernten Inhalte, etwa in Mathematik, Physik und so weiter.

5.3.2 Durchführung der Datenerhebung

Nach Absprache mit der Projektleitung von WUK m.power wurden die Jugendlichen an einem ersten Termin über die Testung informiert. Die Trainerinnen und Trainer der drei Kurse haben bereits vorab über die Testung informiert und vorgefühlt, wie viele Jugendliche als Probanden in Frage kämen. Hier kam es zu einer Liste von etwa neun Jugendlichen, die sich bereit erklärten, freiwillig in ihrer Freizeit an der Testung teilzunehmen.

Am Informationsveranstaltungstag, an dem auch die Bildungssprachen der Schülerinnen und Schüler erhoben werden sollten, waren die Pflichtschulkurse nur sehr schlecht besucht. Es wurde bereits von der Projektleitung vorgewarnt, dass man nicht mit einer großen Zuverlässigkeit von Seiten der Jugendlichen rechnen dürfe. Dennoch gab es ein großes Interesse an der Thematik der Testung und trotz geringer Besuchszahl der Kurse

fanden sich elf Jugendliche zusammen, um sich grob über den Ablauf und den Inhalt der Untersuchung zu informieren.

Von dieser Gruppe wurden die Bildungssprachen erhoben, also die Sprachen, in denen sie abseits von Deutsch bereits unterrichtet worden waren. Dabei stellte sich heraus, dass die Gruppe sehr heterogen war. Es gab keine überwiegende Sprache, auf die man sich in der Testgruppe hätte beschränken können. Die Selbstbezeichnungen der Bildungssprachen der Jugendlichen waren wie folgt verteilt:

Tabelle 2 Selbstbezeichnung der Bildungssprachen (eigene Darstellung)

Bildungssprachen	Anzahl der Jugendlichen
Arabisch	3
Dari	4
Persisch	2
Englisch	2

Die Jugendlichen unterscheiden in der Eigenbezeichnung ihrer Bildungssprachen zwischen Dari und Persisch. Hier gilt es zu beachten, dass Dari und Farsi persische Sprachen sind. Farsi ist die allgemeine Bezeichnung von Persisch und wird überwiegend im Iran gesprochen. Die Amtssprache in Afghanistan ist Farsi-yi-Dari. In Abgrenzung zum iranischen Persisch wird diese Sprache in Afghanistan auch einfach nur als Dari bezeichnet. Die Unterschiede zwischen Dari und Farsi sind marginal.

Aufgrund der sprachlich heterogenen Gruppe und der Tatsache, dass man sich nicht darauf verlassen konnte, dass auch tatsächlich dieselbe Gruppe vollzählig an der Testung teilnehmen würde, mussten die Unterlagen für die Testgruppen den Sprachen der Jugendlichen angepasst werden und wurden deshalb auch auf Englisch, Farsi und Arabisch angefertigt. Das Material für die Unterlagen in diese Sprachen wurde über die Homepage <https://deutsch.info/de> bezogen. Aufgrund der großen Ähnlichkeit von Dari und Farsi wurde Farsi für die Unterlagen gewählt. Ebenso waren Unterlagen auf englischer Sprache notwendig, um mit Sicherheit gewährleisten zu können, dass auf jeden Fall eine Testgruppe zustande kommt. Von der Leitung der Bildungseinrichtung wurde mehrfach angekündigt, dass es sich um Jugendliche handle, bei denen man sich keine große Zuverlässigkeit erwarten könne, was ihre Anwesenheit betreffe.

Die Information zur Testung fand nach einem vorgefertigten Wording statt, in dem der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen mit großer Wertschätzung gegenübergetreten wurde und an die Hilfsbereitschaft appelliert wurde. Dieses wurde von den Jugendlichen sehr positiv aufgenommen, sie zeigten erstaunlich großes Interesse an der Untersuchung.

Durchgeführt wurde die Prä-Post-Quasi-Testung am 22.01.2019. Die Jugendlichen wurden dazu eingeladen, nach dem offiziellen Ende des Pflichtschulkurses an der Untersuchung teilzunehmen. Das Ambiente wurde möglichst angenehm gestaltet, um den Eindruck einer Prüfung zu vermeiden. Es wurde Kaffee und Kuchen gereicht, um die Stimmung zu lockern. Anfangs waren nur neun Jugendliche anwesend, der Zehnte stieß erst etwas später dazu.

Vorab wurde der Ablauf erklärt und betont, dass es sich um keine evaluative Überprüfung ihrer Fähigkeiten handle, auch wenn die Fragen der Testung dies vermuten lassen könnten. Es sollte in der Situation kein Prüfungscharakter erweckt werden. Ebenso wurde betont, dass sie nicht jedes Wort der Intervention verstehen müssten und dass es während der Testung keine Erklärungen bezüglich des Inhalts geben werde. Nur die Wörter maskulin, feminin und neutral wurden auf Anraten des Projektleiters übersetzt. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Jugendlichen keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis dieser Begriffe hatten.

Die Jugendlichen wurden nach Sprache und Zufall entweder der Testgruppe A mit den Sprachen Englisch, Farsi und Arabisch zugeteilt oder der Kontrollgruppe B mit einer deutschsprachigen Intervention.

Die Fragen nach der Bedeutung von Vokabeln wurden beantwortet, wobei sehr darauf aufgepasst werden musste, mit der Erklärung der Bedeutung nicht die richtige Antwort preiszugeben. Etwa wurde die Frage gestellt: „Was bedeutet ‚schlaues Frage‘?“ Als Antwort wurde gegeben: „Schlau` bedeutet klug, intelligent.“ Ebenso gab es Unsicherheiten bei der Bedeutung von „Jause“.

Während der Intervention kam es zu einem interessanten Phänomen. Die Jugendlichen wollten automatisch die unterschiedlichen Sprachen untereinander vergleichen und schauen, was in der anderen Sprache dort steht. Dies wurde unterbunden und auf nach der Testung verschoben. Die Testperson A/AR1 wollte sich zum besseren Verständnis die

Erklärung eines Satzes ebenfalls auf Deutsch anschauen, da nach den Angaben der Testperson die arabische Sprache sehr kompliziert sei.

Ebenso hat eine der Testpersonen begonnen, die Entsprechungen der Fälle und Artikel in den Sätzen auf Farsi anzustreichen. Sie lernte somit weniger mit den Erklärungen der Grammatikregeln auf Farsi, sondern mit einem komparativen Ansatz, und wollte mir diesen auch erklären. Diese Erklärung wurde ebenfalls auf nach der Intervention verschoben.

Die Intervention war für ca. 20 Minuten anberaumt, wobei die Länge von den Jugendlichen abhängig gemacht werden musste, denn nach ca. 15 Minuten war das Interesse an den Unterlagen erloschen. Deshalb wurden sie eingesammelt, damit sie nicht untereinander bereits verglichen wurden.

Der Posttest verlief sehr rasch, da die Aufgaben von der Prätestung bereits bekannt waren.

Die Jugendlichen waren auch im Anschluss überaus freundlich und interessiert. Sie haben wiederholt angemerkt, wie wichtig sie eine Beschäftigung mit ihren Sprachen finden und wie interessant sie den Ansatz finden, ihre Sprachkompetenzen in den Deutschlernprozess einfließen zu lassen.

Es entstand der Eindruck, dass allein schon das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit zu einem positiven Lernerlebnis führt, egal, ob nun der Inhalt besser verstanden wurde oder nicht. Und positive Lernerfahrungen bestärken die Lernenden weiter zu lernen.

Ebenfalls auffallend war, dass vor der Testung die Information gegeben wurde, dass von einem sehr niedrigen Niveau an Grammatikkompetenz auszugehen wäre. Die Jugendlichen haben im Unterricht keine Grammatikförderung, vielmehr wird auf die kommunikativen Kompetenzen und Textsortenkompetenzen ebenso wird auf Textverständnis Wert gelegt.

Die Jugendlichen hatten jedoch mehr Vorkenntnisse als angenommen, den meisten war auch die Form der Grammatikerklärung aus den Interventionen vertraut, sie meinten jedoch, bereits viel vergessen zu haben. Es war ihnen auch bewusst, dass es sich um ein sehr schwieriges Thema der deutschen Grammatik handelt, in dem auch autochthone Österreicherinnen und Österreicher nicht immer sattelfest sind. Dies lässt durchaus auf vorhandene Kompetenzen im Bereich der Sprachreflexion schließen.

6. Ergebnisse aus der Datenerhebung

In der von mir durchgeführten Untersuchung wurden mehrere Daten erhoben. Einerseits wurden die Ergebnisse der Prä-Post-Quasi-Testung erfasst. Wie bereits erläutert, bestand diese aus drei Items, bei denen es insgesamt zwanzig Punkte zu erzielen gab und dies sowohl im Prä- als auch im Posttest. Außerdem wurden folgende Daten der Probandinnen und Probanden erfasst: Alter, Dauer ihrer Beschulung vor Österreich, Bildungssprache(n) und Familiensprache(n). Im Anschluss an die Testungen wurden die Testpersonen gebeten, ein Feedback auszufüllen, um Rückschlüsse auf ihr persönliches Erleben der Intervention schließen zu können.

6.1 Ergebnisse der Prä-Post-Quasi-Testung

In der unten angeführten Tabelle sind die Ergebnisse der Testung aufgelistet. Als Fehler in dem ersten halboffenen Item werden nur die falsch verwendeten Flexionen gewertet. Ob der Satz richtig und vollständig geschrieben ist, fließt nicht in die Wertung ein. In der Testgruppe A wurde die Information zur Adjektivflexion in der jeweiligen angegebenen Bildungssprache gegeben. Dies ist hier mit den Abkürzungen EN (Englisch), FA (Farsi) und AR (Arabisch) ersichtlich gemacht worden. In der Kontrollgruppe B werden die Probandinnen und Probanden ausschließlich durchnummeriert, da es aufgrund der einheitlichen Sprache der Intervention – hier Deutsch – keiner weiteren Differenzierung bedarf.

Tabelle 3 Ergebnisse Testgruppe A (eigene Darstellung)

Testgruppe A		
	Prätest	Posttest
A/EN2	11/20	13/20
A/FA2	9/20	10/20
A/EN1	4/20	8/20
A/AR1	11/20	15/20
A/FA1	13/20	9/20

Tabelle 4 Ergebnisse Kontrollgruppe B (eigene Darstellung)

Kontrollgruppe B		
	Prätest	Posttest
B1	10/20	13/20
B2	7/20	14/20
B3	15/20	18/20
B4	13/20	11/20
B5	13/20	11/20

6.2 Informationen zu den Testpersonen

Weiters wurde das Alter der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhoben. Die Angaben entsprechen mit einer Ausnahme dem Altersdurchschnitt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Pflichtschulabschlusskurses, der sich hauptsächlich an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 21 Jahren wendet.

Tabelle 5 Alter (eigene Darstellung)

Alter			
Testgruppe		Kontrollgruppe	
A/FA1	/	B1	21
A/AR1	17	B2	30
A/EN1	18	B3	21
A/FA2	19	B4	18
A/EN2	17	B5	17

Zusätzlich wurde die Dauer des Schulbesuchs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor ihrer Ankunft in Österreich erfragt, um daraus eventuell Rückschlüsse darauf ziehen zu können, ob aufgrund der Dauer des Schulbesuchs überhaupt die Möglichkeit besteht, eine Bildungssprache entwickelt zu haben.

Tabelle 6 Dauer der Beschulung vor Österreich (eigene Darstellung)

Dauer der Beschulung vor Österreich			
Testgruppe		Kontrollgruppe	
A/FA1	6	B1	12
A/AR1	8	B2	8
A/EN1	7-8	B3	3
A/FA2	10	B4	7
A/EN2	9	B5	7

Weil davon ausgegangen wird, dass die gelernte(n) Bildungssprache(n) nicht immer deckungsgleich sein muss oder müssen mit der/den Sprache(n), die in den Familien gesprochen wird oder werden, erhebt die Untersuchung beides getrennt voneinander.

Tabelle 7 Bildungssprachen (eigene Darstellung)

Bildungssprachen			
Testgruppe		Kontrollgruppe	
A/FA1	Dari, Pashtu	B1	Dari, Pashtu, Englisch
A/AR1	Arabisch	B2	Urdu
A/EN1	Englisch	B3	Farsi, Persisch
A/FA2	Dari	B4	Dari, Pashtu, Persisch
A/EN2	Englisch	B5	Pashtu, Dari, Englisch

Tabelle 8 Familiensprachen (eigene Darstellung)

Familiensprachen			
Testgruppe		Kontrollgruppe	
A/FA1	Dari	B1	Pashtu
A/AR1	Arabisch	B2	Pashtu, Persisch
A/EN1	Englisch, Deutsch	B3	Farsi/Dari
A/FA2	Dari	B4	Dari, Pashtu
A/EN2	Englisch, Tuoi, Deutsch	B5	Dari, Pashtu

6.3 Ergebnisse des Feedbacks

Beim Feedback konnten die Jugendlichen in drei verschiedenen Feldern einen Kommentar abgeben. Die Felder waren zusätzlich mit Farbe und mit einem entsprechenden Smiley als Symbol gekennzeichnet. 😊 steht für „Das hat mir gefallen!“, 😐 für „Das kann man besser machen!“ und für „Das hat mir nicht gefallen!“ wurde 😞 gewählt.

In allen Testbogen wurde das grüne Symbol 😊 für „Das hat mir gefallen!“ gewählt. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben auch die Möglichkeit genutzt, einen schriftlichen Kommentar abzugeben. In den folgenden Tabellen werden die Kommentare aufgelistet, wobei die Schreibweise nicht verändert wurde. Wenn Wörter nur schwer entziffert werden konnten, wurden die vermutete Bedeutung in [...] gesetzt.

Tabelle 9 Feedback Testgruppe (eigene Darstellung)

Testgruppe	
A/FA1	✓
A/AR1	Es gut weil wir noch mall über die Gramatig wieder gehollt haben.
A/EN1	Die information über zwischen Deutsch und Englisch.
A/FA2	:) Es war gut Ich wünsche dir Alles gute, viel Erfolg!
A/EN2	War interessant und Okay

Tabelle 10 Feedback Kontrollgruppe (eigene Darstellung)

Kontrollgruppe	
B1	Weil Adj sehr [wichtig] ist und zeit lange haben wir es vergesst
B2	Das hat mir gefallen
B3	✓ Ich finde es sehr hilfsbereit wenn Sie einen weg finden, damit man einer neuer sprache einfach und inordnung lernenn kann und Viel Erfolg noch wünsche ich ihnen
B4	Das war sehr gut, weil lang nicht mehr an so was gedacht
B5	✓ Ich finde es sehr interessant und Es hat mir wirklich sehr gut gefallen. freut mich.

7. Auswertung der erfassten Daten

7.1 Auswertungsstrategien

Durch die kleine Datenmenge sind statistische Auswertungsstrategien nicht sinnvoll, weshalb für die Auswertung ein rein deskriptives Vorgehen gewählt wurde. Entsprechend den Forschungsfragen wird sich die Auswertung drei Fragestellungen widmen. Primär soll erhoben werden, ob mit dem Text in der ersten Bildungssprache ein besseres Ergebnis erzielt werden kann als in der zu lernenden deutschen Bildungssprache. Weiters wurde auch die Frage gestellt, ob die Dauer der Beschulung vor der Ankunft in Österreich relevant für das Ergebnis ist. Und zuletzt soll eine Aussage nach Decker-Ernst (2017) und Jeuk (2010) getroffen werden, ob die Verwendung von Unterrichtsmaterialien in den ersten Bildungssprachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich auf die Motivation oder Einstellung zum Lernstoff auswirkt.

7.2 Auswertung der Prä-Post-Quasi-Testung

Wenn man die Ergebnisse der Testung betrachtet, so lassen sich zwischen den beiden Gruppen Testgruppe und Kontrollgruppe keine relevanten Unterschiede erkennen. In beiden Gruppen konnte sowohl im Prä- als auch im Posttest eine Punkteanzahl von zwanzig Punkten erreicht werden. Wie man an Tabelle 3 und 4 erkennen kann, liegen die Ergebnisse aus beiden Testgruppen sehr eng beisammen.

Wenn man nun statistisch die Fehlerabweichung zwischen dem Prätest und dem Posttest analysiert, so kommt man in beiden Gruppen auf sehr ähnliche Mittelwerte, nämlich eine durchschnittliche Verbesserung um 1,4 Punkte in der Testgruppe und 1,8 Punkte in der Kontrollgruppe.

Hier sollte man die Testergebnisse der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer genauer betrachten. Während, wie bereits erwähnt, Item zwei und drei aus einem Lückentext und einer Single-Choice-Aufgabe bestehen und somit eindeutiger zu beurteilen sind, ist das erste Item offener gestaltet und lässt somit bessere Schlüsse auf die vorhandene Kompetenz in der Adjektivflexion ziehen.

In dem ersten Item wurde verlangt, vier Sätze mit zu flektierendem Adjektiv frei zu verfassen. Es konnten somit vier Punkte in der Auswertung erreicht werden. Gezählt wurden ausschließlich korrekte Flexionen, Fehler sonstiger Art flossen nicht in die Bewertung mit ein.

Besonders herausstechend bei dieser Testaufgabe waren die Ergebnisse von A/EN1, die Ergebnisse stammen aus der Testgruppe mit englischsprachiger Intervention. Diese Testperson hat sich auffallend intensiv mit den Unterlagen der Intervention beschäftigt und die Unterlagen zur Adjektivflexion überdies nach der Testung mit nach Hause genommen. Nach den vier Erwerbsphasen der Adjektivflexion, die Diehl im Zuge des Projektes DiGS in der Datenauswertung erkennen konnte (vgl. Diehl 2000), befand sich die Testperson laut den Ergebnissen der Prätestung in Stadium 0-Flexion: „Die Adjektive werden in ihrer unflektierten Form verwendet und können dem Nomen vor- oder nachgestellt sein.“ (ebd.: 192)

Ich habe braun oder schwarz Augen.

Ich habe schwarz Haare.

Ich trage einen dunkel blau Pullover.

Ich trage einen dunkel blau Hose. (A/EN1)

Nachdem hier keine Adjektivflexion zu erkennen ist, wurden auch keine Punkte vergeben. Interessant ist, dass durch die Intervention diese Testperson in der Posttestung ein erheblich besseres Ergebnis erzielen konnte:

Sie hat blaue Augen.

Sie hat blonde Haare.

Sie trägt blau schwarz Hemd.

Sie trägt rote Hose. (A/EN1)

Es lässt sich hier keine eindeutige Einteilung in die Erwerbsphasen nach Diehl treffen, da im Ergebnis immer dieselbe Flexion verwendet wird. Somit lässt sich an diesem Datensatz nicht feststellen, ob hier übergeneralisiert wird oder bereits das vierte Stadium erreicht wurde, das wäre das Stadium FUNKTIONALER Ausgleich, in dem die Abhängigkeit der Flexion von den Kategorien Genus, Numerus und Kasus erkannt wird. Die Ergebnisse aus den anderen beiden Items der Testung lassen jedoch eher darauf schließen, dass durch die Intervention keine Erwerbsphase übersprungen wurde und sich die Testperson nun eher

im Stadium BELIEBIG befindet, das wäre nach Diehl das zweite Stadium der Erwerbsphasen der Adjektivflexion und bedeutet, dass die Sprecherin oder der Sprecher sich der Flexion bewusst ist, sie jedoch beliebig und allenfalls auch richtig verwendet (vgl. ebd.: 192f).

Ein ähnliches Ergebnis kommt auch in der Kontrollgruppe zustande. Auch hier lässt sich bei B1 im ersten Item keine Adjektivflexion feststellen:

Ich habe Braun Haare Braun Auge Ich trage gelbs T-sh (B1)

Im Posttest jedoch kam es auch hier zu einer Verbesserung. Statt eines kompletten Fehlens der Flexion kommt es zu einer nicht ganz korrekten Verwendung:

Ich habe Blaue Augen schwarze Haare mit gelben Pullover (B1)

Auch hier lässt sich somit ein Übergang von einer Phase in die nächste feststellen und zwar von der Phase mit fehlender Adjektivflexion – nach Diehl Stadium 0-Flexion – zu dem Stadium, in dem die Flexion als solche bewusst ist und eher beliebig eingesetzt wird. Diese Testperson scheint sich bereits mit der Adjektivflexion auseinandergesetzt zu haben, denn als Feedback schrieb sie:

Weil Adj sehr [wichtig] ist und zeit lange haben wir es vergesst (B1)

Zusammenfassend lässt sich an den beiden Testergebnissen erkennen, dass bei einer anfangs nicht vorhandenen Flexion in der Verwendung des Adjektivs nach einer Intervention die Flexion zumindest willkürlich verwendet wird. In welcher Sprache die Intervention jedoch erfolgt, ist nicht ausschlaggebend, zumindest nicht auf dem sprachlichen Niveau, das die Testpersonen bereits hatten.

Der größte Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weist zwar eine leichte Verbesserung vom Prä- zum Posttest auf, aufgrund der nur geringen Verbesserung um nur zwei bis drei Punkte lässt sich bei diesen Ergebnissen keine wirkliche Aussage bezüglich der Auswirkung der Intervention in egal welcher Sprache treffen. Überdies kann man anhand der Testergebnisse keine wirklich zuverlässige Aussage zu einer Unterscheidung von dem Stadium BELIEBIG zum Stadium FORMALer Ausgleich nach den Erwerbsstufen der Adjektivflexion nach Diehl treffen. Um diese Unterscheidung in den Ergebnissen erkennen zu können, bräuchte man einen größeren Testumfang mit mehr Wiederholungen, um festzustellen, ob die Entscheidungen zur Adjektivflexion von den Teilnehmerinnen und

Teilnehmern beliebig oder nach einer „Generalisierung eines bestimmten Markers für die attributive Adjektivflexion“ (Diehl et al. 2000: 192f) getroffen wurden.

Ein Ausreißer bei den Testergebnissen ist die Testperson A/AR1. Hier wurde die Intervention auf Arabisch durchgeführt. Wie man Tabelle 3 entnehmen kann, kam es bei dieser Testperson zu der größten Abweichung von der Prä- zur Posttestung. Wie auch bei der Testperson A/EN1 konnte man bei dieser Person ein sehr intensives Auseinandersetzen mit den Unterlagen der Intervention beobachten. Da einige Informationen aus dem arabischen Text nicht ganz klar waren, wollte diese Testperson zusätzliche Informationen auf Deutsch haben. Begründet wurde diese Bitte mit der Information, das Arabisch eine sehr schwere Sprache sei und die Information sehr kompliziert ausgedrückt wäre. Der Bitte konnte im Zuge der Testung nicht nachgekommen werden.

Die Ergebnisse aus Item 1 lassen bei dieser Testperson A/AR1 darauf schließen, dass im Spracherwerb der Adjektivflexion bereits das Stadium des FUNKTIONALen Ausgleichs erreicht ist, dies bedeutet folgendes:

Es sind verschiedene Flexionen nachweisbar, die erkennbar „grammatisch sensitiv“ sind, d. h. ausdrucksseitige Abhängigkeiten von den relevanten nominalen Kategorien Genus, Numerus, Kasus und damit eine paradigmatische Orientierung zeigen. Formale Richtigkeit kann dabei erreicht sein, muss aber nicht. (ebd.)

Sieht man die Ergebnisse genauer an, so lässt sich erkennen, dass hier die Flexion dem Genus und dem Numerus angepasst wird, sowohl im Prä- als auch im Posttest:

Prätest:

ich habe braune Augen
ich habe schwarze haare
ich trage einen weißen Pullover und Jeans

Posttest:

Er hat helle braune Augen.
Er hat schwarze Harre.
Er trägt weißes Hemd, und Jeans. (A/AR1)

Besonders bei der Flexion von „einen weißen Pullover“ und „weißes Hemd“ erkennt man, dass die Testperson die Adjektivflexion dem Genus anpasst. Es gibt jedoch keinen Unterschied zwischen Prä- und Posttestung, die Ergebnisse sind als gleichwertig zu betrachten. Ein ähnliches Ergebnis lässt sich bei der Testperson A/AR1 bei den anderen

beiden Items erkennen, nämlich dem Lückentext (Item 2) und dem Single-Choice-Test (Item 3):

Tabelle 11 Ergebnisse Testperson A/AR1 (eigene Darstellung)

	Prätest	Posttest
Item 2	5/8	5/8
Item 3	3/8	7/8

Auch hier erkennt man, dass nach der Intervention kaum Verbesserungen stattfanden, nur im Single-Choice-Test, in dem auch die Ratewahrscheinlichkeit am höchsten war, kam es zu einer Verbesserung im Vergleich zum Prätest.

Ein weiteres interessantes Phänomen ließ sich bei genauerer Betrachtung an den Testergebnissen von A/FA2 erkennen. In Item 1 lässt sich bei dieser Testperson kaum bis keine Adjektivflexion feststellen:

Prätest:

Meine Augen ist braun
 Ich habe eigentlich kurz Haare die Farbe ist schwarz
 Ich mag gerne Tragen Pullover und die Farbe ist mir egal
 Schwarze Hose glaub mir passt

Posttest:

Mein Freund hat grün Augen.
 Er hat er hat eigentlich blond Haare.
 Er trägt liebe blau Bluse.
 Es mag unbedingt schwarz Hose. (A/FA2)

Während in diesem Item keine Adjektivflexion vorkommt, erzielt die Testperson A/FA2 in dem Lückentext ein erstaunlich gutes Ergebnis. Im Prätest wurden fünf von acht Sätzen korrekt ausgefüllt. Im Posttest waren sechs von acht Adjektivendungen korrekt. Eine korrekte Antwort durch Raten ist in diesem Testformat viel unwahrscheinlicher, da das Adjektiv in seiner richtigen Form in die Lücke eingefügt werden muss. Bei dem Item mit der Single-Choice-Aufgabe waren die Ergebnisse sowohl im Prä- als auch im Post-Test schlechter (Prätest: 3/8; Posttest: 4/8). Die Testperson kann somit zwar im Lückentext die Adjektivflexion verwenden, ist aber in der offeneren Übung nicht dazu in der Lage. Das explizite Wissen der Testperson verknüpft sich in diesem Ergebnis nicht mit dem impliziten

Wissen, in der halboffenen Testvariante wird das Adjektiv nicht flektiert. Es tritt hier das Phänomen auf, dass Grammatikkenntnisse auf den Sprachgebrauch aufsitzen.

Wie auch der Mittelwert der Fehlerabweichung von Prä- zu Posttest keinen relevanten Unterschied von der Sprache der Intervention feststellen lässt, so kann man auch aus den oben beschriebenen Ergebnissen keinen Unterschied zwischen Testgruppe und Kontrollgruppe feststellen. Die beobachteten Besonderheiten der Testergebnisse sind unabhängig von der Sprache der Intervention zu beobachten gewesen.

7.3 Auswertung der Ergebnisse „Beschulung vor Österreich“

Bezüglich des Einflusses der Länge der Beschulung in einer anderen Bildungssprache auf das Ergebnis in der Testung lässt sich keine Aussage machen, da die Werte zu homogen sind. Wie in Tabelle 6 ersichtlich, ist die Streuung bei diesem Ergebnis gering. Mit wenigen Ausreißern sind die Jugendlichen zwischen sechs und zehn Jahre in anderen Sprachen beschult worden, der Durchschnitt liegt bei rund 7,8 Jahren. Allein die Erhebung der Dauer der Beschulung ist jedoch nicht aussagekräftig, da hinter den Testpersonen viele sehr individuelle Fluchterfahrungen liegen und somit oft auch kein kontinuierlicher Schulbesuch anzunehmen ist.

7.4 Auswertung des Feedbacks

Was die Förderung der Motivation durch mehrsprachiges Lernmaterial betrifft, muss man von Anfang an im Auge behalten, dass bereits die Teilnahme der Jugendlichen auf einem Interesse an diesem Thema fußt. Da die Testung in deren Freizeit stattgefunden hat, wurden sie zu einem guten Teil von der Motivation getrieben, dass ihre Hilfe benötigt wurde – nach dem Prinzip, dass man sich besser fühlt, wenn man anderen hilft – und explizit auch dem Interesse daran, wie ihre Kompetenzen in anderen Sprachen in den Sprachlernprozess des Deutschen hineinspielen könnten.

Wie man den Tabellen 9 und 10 entnehmen kann, kam es im Feedback auch hier zu keinem Unterschied in den beiden Testgruppen, sowohl die Testpersonen der Testgruppe als auch jene der Kontrollgruppe gaben ausschließlich positives Feedback. In den meisten Fällen war

das Feedback jedoch nicht sehr präzise, die Testung wurde insgesamt als „interessant“ (B5) und „gut“ (A/FA2) empfunden. Eine Erwähnung der Mehrsprachigkeit im Feedback gab es je einmal in der Testgruppe und einmal in der Kontrollgruppe. In der Testgruppe wurde explizit auf die beiden Sprachen eingegangen: „Die information über zwischen Deutsch und Englisch.“ (A/EN1) Diese Aussage kam von der Testperson, die sich sehr intensiv mit den Unterlagen auseinandergesetzt hat und diese überdies zum weiteren Studium nach Hause mitgenommen hat. Aus der Kontrollgruppe kam das Feedback: „Ich finde es sehr hilfsbereit wenn Sie einen weg finden, damit man einer neuer sprache einfach und inordnung lernenn kann und Viel Erfolg noch wünsche ich ihnen.“ (B3) Diese Testperson bezieht sich auf die Testung als Ganze und spiegelt das Interesse an dem Thema der Verwendung der Mehrsprachigkeit bei den Jugendlichen wider. Das Interesse, das die Testung an der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen zeigte, motivierte diese dazu an der Testung teilzunehmen.

Der größte Teil der expliziten Feedbacks bezieht sich jedoch auf die Grammatikvermittlung an sich. Diese wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als positiv und wichtig empfunden und zwar unabhängig von der Sprache der Intervention:

Es gut weil wir noch mall über die Gramatig wieder gehollt haben. (A/AR1)

Weil Adj sehr [wichtig] ist und zeit lange haben wir es vergesst (B1)

Das war sehr gut, weil lang nicht mehr an so was gedacht (B4)

Die Schülerinnen und Schüler dieses Pflichtschulabschlusskurses haben im Unterricht keinen expliziten Grammatikunterricht. Sie hatten entgegen der Vermutung des Projektleiters jedoch ein relativ hohes Grammatikverständnis. Die deutschen Fachbezeichnungen wie „Adjektiv“, „maskulin“, „feminin“ und „neutral“ waren ihnen nicht fremd. Dies legt die Annahme nahe, dass eine große Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits einen DaZ-Kurs besucht hat und Grammatikkenntnisse als wichtig für den Spracherwerb des Deutschen empfindet. Es gab keine Rückmeldungen, dass die Metasprache nicht verstanden worden wäre. Nur die Testperson der Testgruppe A/AR1 mit dem arabischen Interventionstext wollte zum besseren Verständnis auch die deutsche Variante lesen, da nach ihrer Auskunft die arabische Erklärung sehr kompliziert ausfalle. Dies könnte nun einerseits bedeuten, dass die metasprachlichen Kompetenzen im

Deutschen bei dieser Testperson bereits ausgeprägter sind als im Arabischen, oder auch, dass die Beschreibung in arabischer Sprache umständlicher ist als in der deutschen.

7.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Statistisch lassen sich zwischen den beiden Testgruppen keine relevanten Unterschiede erkennen und auch auf der deskriptiven Ebene sind die Unterschiede marginal. Am hilfreichsten war die Intervention in der ersten Bildungssprache für jene Testperson, die die geringsten Vorkenntnisse vorzuweisen hatte. Die Testperson der Testgruppe A/EN1 hatte beim Prätest eine vergleichsweise geringe Punkteanzahl erreicht mit vier aus zwanzig Punkten, konnte jedoch mit der Intervention eine Verbesserung um vier Punkte erzielen. Diese Verbesserung liegt weit über dem durchschnittlichen Wert in dieser Gruppe von 1,4 Punkten. Es lässt sich jedoch auch hier nicht eindeutig abgrenzen, ob diese Verbesserung nicht auch bei einer deutschsprachigen Intervention stattgefunden hätte. Dafür wäre eine erheblich größere Menge an Teilnehmerinnen und Teilnehmern notwendig gewesen.

Eine Studie, die sich mit einem ähnlichen Thema in einem viel umfassenderen Maße beschäftigt hat, ist die Studie von Nele McElvany et al. „Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten“ (2017). In dieser Studie wird vor dem Hintergrund der *Theory of Learning from Context* und einem Modell des Textverstehens untersucht, „in welchem Umfang Kinder nichtdeutscher Familiensprachen (N=143) neue Wörter aus Lesetexten lernen und ob die Einbeziehung der (türkischen) Familiensprache zur Wortschatzförderung im Deutschen zusätzlichen Nutzen hat“ (McElvany et al. 2017: 13). Die Studie stützt sich auf die theoriebasierte Annahme, dass der Wortschatzzuwachs der Kinder durch das Lernen aus dem Kontext größer wäre und bei bilingualen Kindern besser, „wenn zusätzlich zu den deutschen Lesetexten im Vorfeld zunächst eine Textfassung in der Herkunftssprache erlesen wird, um den Aufbau eines Textverständnisses zu fördern“ (ebd.: 14).

Das Potenzial der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Effektivität bei der Wortschatzerweiterung wurde anhand von vier Gruppen im Rahmen des Projekts *Potential der Muttersprache zur Verringerung von Bildungsungleichheit – Wortschatzerwerb von Kindern nichtdeutscher Familiensprache von zentralen Übergängen*

des Bildungssystems (Intermut) durchgeführt. Insgesamt wurden Daten von 612 Kindern erhoben, wobei nicht alle bei Prä- und Posttest anwesend waren. 401 Kinder machten beim gesamten Testverfahren mit, 190 davon gaben an, zu Hause unter anderem türkisch zu sprechen (ebd.: 18). Diese Kinder mit türkischsprachigem Hintergrund wurden auf vier Testgruppen randomisiert:

In Bedingung A lasen die Kinder die Texte ausschließlich auf Deutsch. In Bedingung B lasen die Kinder die Texte zunächst auf Türkisch und dann auf Deutsch und in Bedingung C zunächst auf Deutsch mit der Übersetzung der Zielwörter ins Türkische und anschließend noch einmal auf Deutsch. In Bedingung D erhielten die Kinder Lesetexte ohne Zielwörter (ersetzt durch die Synonyme) und somit keine bildungssprachliche Wortschatzförderung. (ebd.: 17)

In der Interventionsphase bekamen die Kinder Lesetexte mit jeweils neun Zielwörtern, die gelernt werden sollten, zu lesen. Ebenso wie in der für diese Diplomarbeit durchgeführten Testung machten die Kinder direkt vor der Intervention einen Prätest und im Anschluss an diese einen Posttest, um die Wirkung der Intervention zu eruieren.

Getestet wurde somit der Wortschatzzuwachs bei zweimaligem Lesen eines Textes ohne weitere Instruktion. Da angenommen wurde, dass für Kinder mit einer anderen Erstsprache ein Nachteil entstehen würde, weil sie ein geringeres Textverständnis aufgrund eines kleineren Wortschatzumfangs hätten, wurde diesen der Text vorab in der Familiensprache zu lesen gegeben. Im Falle dieser Studie wird stellvertretend die Familiensprache Türkisch gewählt. Nachdem die dieser Studie zugrundeliegende *Theory of Learning from Context* von Sternberg und Powell (1983) davon ausgeht, dass bei impliziter Instruktion das Erlernen des Wortschatzes über den Kontext erfolgt, wird angenommen, „dass Kinder bei zusätzlichen Textverarbeitungsprozessen in ihrer Familiensprache ein besseres Gesamtverständnis eines Textes aufbauen können, da Kohärenzbildungsprozesse zunächst in der Familiensprache ablaufen“ (ebd.: 17).

Diese Annahme einer Verbesserung des Wortschatzzuwachses bei Berücksichtigung der Familiensprache musste nach Auswertung der Daten verworfen werden, da die empirischen Daten diese Hypothese nicht unterstützten. Vielmehr zeigte sich in dieser Studie, dass die Variante A, nämlich die Intervention in ausschließlich deutscher Sprache die besseren Ergebnisse hervorbrachte. Die Unterschiede zwischen der Bedingung B, nämlich der Einbeziehung der Familiensprache, und den Bedingungen A und C „waren zufallskritisch ebenfalls nicht als unterschiedlich abzusichern“ (ebd.: 21). Denn bereits die

Ergebnisse der Untersuchungsbedingung B und der Kontrollgruppe D unterschieden sich nicht signifikant.

Die Autorinnen der Studie verwerfen die Hypothese, dass die Verwendung der Familiensprache sich positiv auf die Wortschatzförderung auswirken könnte, nicht nur, sondern kommen überdies zu der Schlussfolgerung, dass der Einbezug einer zweiten Sprache negative Effekte haben könnte. Angenommen wird, dass es zu einer kognitiven Überforderung der Kinder führen könnte:

Wie oben ausgeführt ist es zudem denkbar, dass das Präsentieren von Wortschatz in der Familiensprache nicht zu einer Anreicherung des Kontextes für den Wortschatzaufbau führte, sondern zu kognitiven Kosten im Sinne einer zusätzlich erforderlichen Rückübersetzung von begrifflichen Inhalten in den Kontext der Zweitsprache. Diese Annahme würde dafür sprechen, dass Kontexteffekte bei zweisprachigen Kindern durch das gleichzeitige Aktivieren der Erstsprache komplexer und möglicherweise weniger linear bzw. additiv sind, als dies für einsprachige Kinder angenommen wird. (McElvany et al. 2017: 22)

Die Ergebnisse der für diese Diplomarbeit durchgeführten Datenerhebung können ähnlich gedeutet werden. Ebenso wie bei McElvany et al. können keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen der Testgruppe mit Intervention in der ersten Bildungssprache und der Kontrollgruppe mit einer Intervention in deutscher Sprache festgestellt werden. Aus diesem Grund muss die Hypothese, dass die Erklärung der Grammatik der deutschen Sprache in der ersten Bildungssprache bei Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern beim Verständnis eines komplexen Inhaltes, wie etwa Grammatik, hilft, verworfen werden. Die Ergebnisse der Testung können diese Hypothese nicht belegen. Was sie jedoch belegen ist, dass die Erklärung der Grammatik sich positiv auf die Ergebnisse auswirkt, da es im Durchschnitt in beiden Gruppen eine Verbesserung in der Verwendung der Adjektivflexion vom Prä- auf den Posttest gibt. Ebendiesen Effekt hatten auch die Interventionen der Testung von McElvany et al., wenn festgestellt wurde, dass bei allen Formen der Intervention eine Verbesserung des Wortschatzes festzustellen war. Es kann jedoch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass auch eine gewisse Verbesserung auf die Wiederholung des Testformates zurückzuführen ist. Ebenso wenig wird bei den Testungen die Langzeitwirkung der Intervention berücksichtigt. Ob nun die mehrsprachigen Interventionen nur direkt auf die Testergebnisse Auswirkungen oder länger wirksame Effekte haben, müsste man in weiteren Testungen erheben.

Da die Gruppe der getesteten Personen in der Datenerhebung für die Diplomarbeit mit zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr klein war und die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Testgruppe und der Kontrollgruppe marginal waren, wird hier keine Verbindung mit dem kognitiven Nutzen von mehrsprachigen Interventionen hergestellt. Auch wenn die Testperson A/AR1 neben der arabischen Variante zum besseren Verständnis auch die deutsche Variante haben wollte, lassen die übrigen Ergebnisse keine diesbezüglichen Rückschlüsse zu. Überdies muss man berücksichtigen, dass in der Studie von McElvany et al. Kinder getestet werden, die möglicherweise nur über eine mündliche Kompetenz im Türkischen verfügen, während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der für die Diplomarbeit durchgeführten Testung mehrere Jahre in der Interventionsprache beschult worden waren und somit die Möglichkeit hatten, diese Sprache zu einer Bildungssprache auszubilden. Da ein großer Teil der Testpersonen einen Fluchthintergrund hat und die Beschulung – je nach individueller Fluchtbiographie – weder durchgehend noch mit denselben Anforderungen wie die des österreichischen Bildungssystems erfolgte, kann man auch nicht garantieren, dass die Kompetenzen in der ersten Bildungssprache besonders ausgebildet sind. Somit könnte man auch vermuten, dass die Testperson A/AR1 in der deutschen Sprache bereits über ein höheres bildungssprachliches Niveau verfügt als in Arabisch. Ebenso wenig lässt sich ausschließen, dass die Erklärung in der deutschen Sprache präziser ist, als in der arabischen. Um hier bessere Schlüsse ziehen zu können, hätte es eventuell ergänzende Interviews zu den getesteten Personen gebraucht.

Für die weiterführende Praxis kommt die Studie zur mehrsprachigen Wortschatzförderung von McElvany et al. zu dem Schluss, dass ein in dieser Form durchgeführter schulischer Unterricht keine Auswirkungen auf den Wortschatzerwerb hätte:

Weiterführend hat dies für die Praxis Implikationen dahingehend, dass eine vergleichsweise leicht zu realisierende Form des Einbezugs der Familiensprache über schriftliche Materialien, die keine eigenen Sprachkompetenzen der unterrichtenden Lehrkraft voraussetzen und theoretisch für mehrere Herkunftssprachen parallel im Unterricht eingesetzt werden können, in der implementierten Form kaum nachweisbare Wirkung auf das Wortschatzlernen haben würde. (McElvany et al. 2017: 23)

Dieser Schluss lässt sich auch für die Untersuchung in Bezug auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit in der Grammatikvermittlung ziehen. Die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien ohne dazugehörige sprachliche Kompetenzen

der Lehrperson hat auf den Ausbau der Grammatikkompetenzen keine nennenswerten Auswirkungen.

In Bezug auf die Forschung verweist die Studie zur Mehrsprachigkeit in der Wortschatzförderung auf zwei Bereiche, in denen eine Weiterführung der Forschung sinnvoll wäre. Hier beziehen sie sich einerseits auf die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Familiensprache. Es soll überprüft werden, ob eine sprachliche Förderung unter Zuhilfenahme des Hörverstehens sinnvoller wäre, da den getesteten Kindern das Türkische in mündlicher Verwendung näher ist als in schriftlicher. Diese Überlegung ist für die hier durchgeführte Studie nicht relevant, da der getestete Personenkreis per Definition bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert worden ist. Interessant für die Studie zur Nutzung der Mehrsprachigkeit in der Grammatikvermittlung wäre jedoch eine Erhebung, bis zu welchem sprachlichen Niveau eine Zuhilfenahme der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen in einer anderen Bildungssprache hilfreich ist. Denn aus den Ergebnissen der Testung ließ sich herauslesen, dass die Testperson A/EN1 mit den geringsten Kompetenzen in der Verwendung der Adjektivflexion den größten Profit aus der Intervention gezogen hat. Bei vielen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellt sich die Frage, ob ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre metasprachlichen Fähigkeiten bereits aus einem irgendwann davor stattgefundenen Deutschsprachkurs stammen. In diesem Zusammenhang wäre ein ergänzender qualitativer Forschungsansatz zu empfehlen, um den individuellen Weg des Spracherwerbs in der Bildungssprache und der Zielsprache Deutsch rekonstruieren zu können.

Das zweite Themenfeld, das die Studie von McElvany et al. zur weiteren Überprüfung empfiehlt, ist die Frage, „ob der Einbezug der Familiensprache andere Effekte als die hier untersuchten Wortschatzerwerbseffekte hat, beispielsweise in Bezug auf Fragen wie das muttersprachliche Selbstkonzept, die Leselust oder die Selbstwertschätzung der Kinder“ (McElvany et al. 2017: 23).

Stefan Jeuk legt in „Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Diagnose – Förderung“ (2010) sehr viel Wert auf einen wertschätzenden Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen. Im Zuge einer Kompensation der Bildungsbenachteiligung dieser Kinder und Jugendlichen betont er unter anderem die Wichtigkeit des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler. Gemeint ist damit, wie sie

sich selbst mit ihren sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten wahrnehmen. Sehen sie diese als defizitär, weil diese Wahrnehmung auch von den Schulen vermittelt wurde, oder können sie auch die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit erkennen und benennen. Nach Jeuk sollte diese Selbstwahrnehmung im Unterricht gestärkt werden:

Eine Möglichkeit, das Selbstkonzept mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu stärken, ist, ihre Kompetenzen in der Erstsprache anzusprechen und ihnen die Chance zu geben, ihr Wissen in den Unterricht einzubringen. (Jeuk 2010: 24)

Im österreichischen Bildungssystem werden die Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer sprachlichen Komplexität angesprochen. Der Unterricht findet mit wenigen Ausnahmen von bilingualen Schulen in der Bildungssprache Deutsch statt und beschneidet somit viele Kinder in ihrer Chancengleichheit im Bildungszugang:

Kritik an einsprachigem Unterricht in der Zweitsprache richtet sich unter anderem darauf, dass die Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zurückgehalten würden, da ihre begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache sie daran hinderten, sich mit den Unterrichtsgegenständen auf dem Abstraktionsniveau auseinanderzusetzen, das ihren kognitiven Fähigkeiten entspricht und das ihnen in der Erstsprache zugänglich wäre. (Niedrig 2011: 95)

Auch Yvonne Decker-Ernst erhebt in ihrer Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg „Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen“ (2017), dass der Verwendung der Erstsprache eine große Bedeutung zukomme. Der Einbezug der Erstsprache wäre eine gute Ausgangsbasis für eine angenehme Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern, da diese Erstsprache für die Sprecherinnen und Sprecher natürlich emotional wichtig sei und deshalb ein Umfeld des Vertrauens und der Sicherheit böte (vgl. Decker-Ernst 2017: 250).

Dass die Anerkennung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Jugendlichen eine große emotionale Rolle spielt, ließ sich auch in der Untersuchung zur Verwendung der Mehrsprachigkeit in der Grammatikvermittlung beobachten. Allein die Tatsache, dass mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich einfanden, als vom Projektleiter von m.power WUK vermutet worden war, ist ein Zeichen dafür, dass das Interesse geweckt wurde. Es handelte sich nicht um Jugendliche mit einem ausgesprochen hohen Motivationspotential und dennoch haben sie sich eine Stunde ihrer Freizeit genommen, um sich – darauf waren sie auch vorbereitet – mit Grammatik zu beschäftigen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren daran interessiert, weil von meiner Seite Interesse an ihren vorhandenen Kompetenzen gezeigt wurde, im Gegensatz zu einer oft defizitären Betrachtung ihrer

Fähigkeiten im Bildungssystem. Treffend hat dies die Testperson B3 im Feedback kommentiert:

Ich finde es sehr hilfsbereit wenn Sie einen weg finden, damit man einer neuer sprache einfach und inordnung lernenn kann und Viel Erfolg noch wünsche ich ihnen (B3)

Die Testperson empfand die Herangehensweise der Testung, nämlich die Verwendung der Mehrsprachigkeit in der Grammatikvermittlung, als „hilfsbereit“ und das, obwohl sie in der Kontrollgruppe war, in der sie die Informationen zur Adjektivflexion auf Deutsch bekommen hat. Überdies gefällt ihr der Gedanke, einen Weg zu finden, mit dem man eine neue Sprache „inordnung“ (B3) lernen kann. Hier gibt es zwei sich nicht widersprechende Interpretationsmöglichkeiten von „inordnung“. Einerseits bedeutet es „gut“ im Sinne von, es ist in Ordnung, eine Sprache unter der Verwendung der ersten Bildungssprache zu lernen. Und auf der anderen Seite kann es auch die Bedeutung von Ordnung als Antonym von Chaos transportieren.

Die Verwendung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit wurde nicht als den Erwerb des Deutsch störend empfunden. Vielmehr weckte es in den Testpersonen das Interesse, Vergleiche zu ziehen, zu sehen, wie die Grammatik unterschiedlich erklärt wird, ob man gewisse Passagen vielleicht in der anderen Sprache besser versteht als in der, die sie selbst in der Testung bekommen haben. Diese Vergleiche mussten zur Einhaltung der Parameter der Testung unterbunden werden, das Interesse bei den teilnehmenden Personen war jedoch vorhanden.

Diese Ergebnisse bestärken auch die Einstellung von Jeuk (2010), für den das Mischen von Sprachen keine Gefahr für den Zweitsprachenerwerb darstelle, vielmehr mache es einen Grammatikvergleich aus unterschiedlichen Sprachen möglich und von einem solchen Vergleich profitieren nicht nur Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen: „Eine solche Reflektion eröffnet jedoch auch für deutsche Schülerinnen und Schüler einen neuen Zugang zur Grammatik ihrer Erstsprache.“ (Jeuk 2010: 46)

In diesem „inordnung“ der Testperson B3 schwingt auch mit, dass die Herangehensweise, wie sie bisher die deutsche Sprache vermittelt bekommen hat, nicht „inordnung“ war, dass es Handlungsbedarf gibt in der Deutschdidaktik. Oft empfinden Schülerinnen und Schüler mit einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihr sprachliches Repertoire als negativ, da

ihnen in einer monolingualen Gesellschaftsstruktur und einer monolingualen Schule dieser Eindruck vielfach vermittelt wird (vgl. Busch 2013: 18). Busch beschreibt in „Mehrsprachigkeit“ (2013) sehr ausführlich, wie die sprachliche Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung zusammenspielen und wie diese Wahrnehmungen auch zu einer Zugehörigkeit oder eben im Gegensatz dazu zu einer Nichtzugehörigkeit der betroffenen Personen führen:

Die sprachliche Anpassung, die die Schülerin in der Hoffnung erbringt, in den Augen der anderen nicht mehr als „anders“ wahrgenommen zu werden, hat zur Folge, dass sie sich nun selbst als eine andere, als Fremde wahrnimmt. (ebd.: 19)

Allein die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien und der bereits im Vorfeld zur Testung bekundeten positiven Bewertung der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen hat bei den Testpersonen zu einer positiven Einstellung gegenüber der Grammatikübung geführt, denn es gab kein negatives oder auch nur mittelmäßiges Feedback zur Testung. Dies legt den Schluss nahe, dass sich der Einbezug von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien und die Verwendung der ersten Bildungssprache zwar nicht statistisch relevant auf eine Verbesserung der Grammatikkompetenzen oder, wie bei McElvany et al. auf die Erweiterung des Wortschatzes auswirkt, jedoch eine Auswirkung auf das sprachliche Selbstkonzept hat.

In einigen Ländern wie Schweden und Kanada werden die Herkunftssprachen der Kinder nicht nur gezielt unterrichtet – wie dies auch in Österreich mit dem muttersprachlichen Unterricht auf der Basis der Freiwilligkeit möglich ist –, sondern sie werden überdies gezielt im Unterricht berücksichtigt. So gibt es in Schweden die Möglichkeit, Lehrpersonen zu Rate zu ziehen, um die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gezielt im Regelunterricht in ihren Herkunftssprachen zu unterstützen (vgl. Löser 2011: 5ff).

In Kanada, einem traditionellen Einwanderungsland, gibt es nach Löser bilinguale Lernmaterialien in zirka 20 Herkunftssprachen. Die Mehrsprachigkeit wird ressourcenorientiert betrachtet und im Sinne des Scaffoldings für das Erlernen der Schulsprache(n) verwendet:

Im Unterricht wird die Herkunftssprache u. a. gezielt als Hilfe zur schulischen Inklusion der Kinder mit Migrationshintergrund einbezogen. Kinder können beispielsweise in ihren Herkunftssprachen Aufgaben lösen und sie anschließend ins Englische übersetzen; auch wenn sie bereits gute Kenntnisse in der Schulsprache haben. [...] Die in den Interviews zum Ausdruck gebrachte pluralistische

Grundhaltung, die eine ressourcenorientierte Sichtweise auf die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, stellt insgesamt einen Konsens zwischen den interviewten Lehrkräften dar. (ebd.: 211)

Von einer Ressourcenorientierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit ist die österreichische Bildungslandschaft noch einige Schritte entfernt. Zwar gibt es im Lehrplan eine gezielte Einbeziehung, jedoch herrscht in der Umsetzung noch viel Zweifel. Literatur zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit wie etwa „Sprachvielfalt als Chance“ (2013) von Basil Schader versteht sich als Handbuch mit zahlreichen konkreten Unterrichtsvorschlägen vom Kindergarten bis hin zur Sekundarstufe 1. Welche Methoden im Unterricht jedoch „sinnvoll“ – im Sinne von dem Sprachlernprozess des Deutschen und eventuell auch der Erstsprache förderlich – sind, dies bleibt eine Implikation für weitere Forschungen auf diesem Gebiet.

Resümee

Auffallend bei den getesteten Gruppen war, dass großteils ein Interesse für grammatische Inhalte vorhanden war und laut Feedback auch ein Bewusstsein, dass eine Beschäftigung mit den formalen Seiten der deutschen Sprache durchaus wichtig ist, um diese Sprache zu erlernen. Dennoch ist in den Lehrplänen für den Pflichtschulabschluss ein Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache nicht vorgesehen. Gerade für die hier getesteten Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger wird diese fehlende Unterstützung zum Verhängnis, da ihnen eine für sie notwendige langfristige Förderung vorenthalten, gesellschaftlich jedoch und besonders für das Erreichen einer höheren Bildung ein sprachlich hohes Niveau verlangt wird. Heidi Rösch spricht in diesem Zusammenhang von „DaZ-Ignoranz als Diskriminierungsfaktor“:

DaZ-Lernenden diese Unterstützung in einem nach wie vor einsprachigen Bildungssystem zu verweigern, verfestigt ihre Benachteiligung aufgrund der Differenz der sprachlichen Orientierung des Bildungssystems und der spezifischen Spracherwerbssituation. (Rösch 2017: 181)

Nach wie vor werden Deutschkompetenzen als Bringschuld betrachtet, statt das Schulsystem so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der deutschen Sprache nicht per se schlechter gestellt werden. Und hier muss man gut aufpassen, wenn man unter dem Vorwand, niemanden diskriminieren zu wollen, die Tatsache ignoriert, dass Schülerinnen und Schüler, die einen erhöhten Lernbedarf in Deutsch aufgrund einer anderen Erstsprache haben, auch einer spezifischen Förderung bedürfen.

Nach Rösch braucht es eine „systematische Etablierung von DaZ“ um – bezogen auf die sprachliche Bildung –, eine Bildungsgerechtigkeit an den Schulen herzustellen:

Die systematische Etablierung von DaZ stellt nicht nur einen Nachteilsausgleich für betroffene Schüler/innen dar, sondern sorgt für Bildungsgerechtigkeit in dem Sinne, dass die Bildungspolitik ihr Einsprachigkeitsprinzip so ernst nimmt, dass sie allen Lernenden, explizit auch denen mit DaZ gleiche Bildungschancen eröffnet. (ebd.: 182)

Im Zuge meiner Tätigkeit als Lernbetreuerin bei dem Projekt Lernen 2.0 der Wiener Volkshochschule – bei dem Schülerinnen und Schüler der 5. bis 8. Schulstufe gratis Nachhilfe in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik besuchen können – habe

ich mehrmals die Erfahrung gemacht, dass Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, die am Ende der Pflichtschulzeit in das österreichische Schulsystem eingestiegen sind, große Schwierigkeiten haben, eine höher bildende Schule zu besuchen. Hauptursache waren meiner Beobachtung nach weder die Leistungen in den übrigen Schulfächern noch der Wille zu lernen, sondern die noch nicht ausgebildeten Fähigkeiten in Deutsch als Bildungssprache. Da die Sprachförderung im Rahmen des Schulsystems für diese Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend ist, versuchen sie zum Teil mit selbst finanzierten Deutschkursen in den Sommerferien ihre Fähigkeiten zu verbessern, wenn dies im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten liegt. In diesem Sinne ist die Einführung der Deutschförderklassen als eine Etablierung von DaZ-Förderung in der Schule zu begrüßen. Allein die Umsetzung gilt es nach wie vor als segregierend und unzureichend durchdacht zu kritisieren. Und sobald diese Deutschförderklassen verlassen werden und die Kinder und Jugendlichen in den Status der ordentlichen Schülerinnen und Schüler übergehen, gibt es keine geregelte DaZ-spezifische Förderung mehr.

Wenn hier von DaZ-Förderung die Rede ist, muss klar betont werden, dass es sich dabei um „kein Bildungskonzept für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sondern um ein Konzept zur Vermittlung und Entfaltung der deutschen Sprachkompetenz bei DaZ-Schüler/innen“ (Rösch 2017: 183). Außerdem geht es hier natürlich ausschließlich jenen Schülerinnen und Schülern, die auch Förderbedarf haben, denn die Tatsache, eine andere Erstsprache als Deutsch gelernt zu haben, heißt nicht von vornherein, auch einen Förderbedarf in Deutsch aufzuweisen. Vielmehr gibt es viele verschiedene Gruppen von DaZ-Lernenden, die Spannweite reicht von in Österreich geborenen Schülerinnen und Schülern mit anderer Erstsprache und Lernbedarf in der Bildungssprache Deutsch, bis hin zu Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern, die am Beginn ihrer Karriere im Erwerb der deutschen Sprache stehen. Dass es Förderung in jedem Fall braucht, wurde mehrfach in der Diplomarbeit herausgearbeitet, denn ohne diese kommt es zu Fossilisierungen im Gebrauch des Deutschen, die nur schwer wieder zu verlernen sind.

Die im Zuge der Datenerhebung durchgeführte experimentelle Prä-Post-Quasi-Testung versteht sich nicht als eine ideale Lernmethode. Eine der Limitierungen der Untersuchung ist, dass es sich hier um eine rein explizite Grammatikvermittlung handelt. Nach den drei Formen der Fokussierung in der Sprachvermittlung von Michael Long handelt es sich hier

um eine reine „Focus on FormS“-Methode. Im Vordergrund steht ausschließlich die Regelkonformität. Sinnvolle Methoden der Sprachvermittlung wählen einen Mittelweg zwischen expliziter und impliziter Grammatikvermittlung. Nach Long ist das ein Mittelweg zwischen Focus on FormS und Focus on Meaning, und das wäre Focus on Form. In dieser Fokussierung werden grammatische Inhalte in einem sinnstiftenden Rahmen vermittelt. Der nicht relevante Zuwachs an Kompetenzen in der Adjektivkongruenz bei den Testpersonen könnte auch so verstanden werden, dass die explizite Wissensvermittlung an sich bei den meisten Teilnehmerinnen und -teilnehmern keine adäquate Lernmethode war. Denn es gibt viele verschiedene Typen von Lernerinnen und Lernern. Der analytische Lernerinnentyp profitiert von einer expliziten Grammatikvermittlung mehr, während andere eher Analogiebildungen brauchen. Das Erlernen einer Sprache ist von sehr vielen Faktoren beeinflusst und eine Methode allein wird nie bei allen dasselbe Ergebnis liefern.

Ähnliches gilt auch für die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien. Wie die Ergebnisse gezeigt haben, gab es Testpersonen, die davon profitiert haben. Dies war jedoch davon abhängig, wie gut die sprachlichen Kompetenzen in der ersten Bildungssprache ausgebildet waren und somit der Inhalt in der anderen Sprache verstanden wurde und ebenso wie weit der Sprachlernprozess im Deutschen bereits fortgeschritten war. Am meisten profitierte die Testperson mit sehr geringen Kompetenzen in der Adjektivkongruenz, diese schien aber auch mit der expliziten Vermittlungsmethode gut zurechtzukommen, da sie sich sehr intensiv mit den Lernunterlagen beschäftigte und diese im Anschluss sogar mitgenommen hat. Die Schlussfolgerung, die ich daraus ziehe, ist, dass für manche späten Deutschlernenden, die bereits gute Kompetenzen in ihrer ersten Bildungssprache besitzen, die Verwendung von mehrsprachigem Material zur Grammatikvermittlung hilfreich sein kann, besonders dann, wenn die Kompetenzen in der deutschen Sprache noch nicht sehr weit fortgeschritten sind. Ähnlich wird auch – wie nach Rückfrage bekanntgegeben – von den Verlagen für fremdsprachendidaktische Lehrbücher argumentiert, dass mit dem Zuwachs der Kompetenzen in der Fremdsprache der sprachliche Einfluss aus der ersten Bildungssprache zurückgeschraubt werden soll.

Die Datenerhebung hat weiters ergeben, dass die Verwendung von mehrsprachigem Material das Interesse der Lernenden am Lerninhalt geweckt hat. Zwar kann man in der Auswertung der Ergebnisse keinen statistischen Einfluss auf den Erwerb des

grammatischen Themas erkennen, jedoch der Umstand, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt wurde, kann auch nicht außer Acht gelassen werden. Ich schließe mich hier der Schlussfolgerung der Forschung zur Wortschatzförderung mit Familiensprache von McElvany et al. an. Diese geben für die weitere Forschung die Empfehlung ab, zu überprüfen, ob die Verwendung der mehrsprachlichen Kompetenzen vielleicht andere Effekte hat als die untersuchten, „beispielsweise in Bezug auf Fragen wie das muttersprachliche Selbstkonzept, die Leselust oder die Selbstwertschätzung der Kinder“ (McElvany et al. 2017: 23).

Da nun das Ergebnis darauf schließen lässt, dass die Verwendung der Mehrsprachigkeit den Lernzuwachs in der Zielsprache nicht sonderlich verstärkt, ist aber ebenso die These widerlegt, dass die Verwendung der Mehrsprachigkeit zu einer Interferenz führen würde und hinderlich für Lernen der Zielsprache sei. Somit lässt sich für die Praxis meiner Meinung nach schließen, dass die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien besonders bei späten Deutschlernenden mit guten Kompetenzen in der ersten Bildungssprache durchaus sinnvoll sein kann. Wichtig ist hier zu beachten, dass die Lehrperson sich ebenso wohl fühlen muss mit der Tatsache, Materialien zu verwenden, die sie selbst eventuell nicht versteht, wie auch die lernende Person. Sind etwa die Kompetenzen der sprachlernenden Person in der ersten Bildungssprache nicht ausreichend oder hat die lehrende Person Zweifel, weil sie die mehrsprachigen Informationen auch nicht verstehen kann, wäre es sinnvoller auf die Verwendung von Mehrsprachigkeit in der Sprachvermittlung zu verzichten.

In Bezug auf einen Schritt Richtung weniger monolinguale Schule ist die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien ohne zusätzliche Kompetenzen der Lehrperson in diesen Sprachen nicht ausreichend. Denn das Machtverhältnis zwischen den Sprachen bleibt nach wie vor vorhanden.

Zu ähnlichen Ergebnissen zur Verwendung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule kam auch İnci Dirim in ihrer Fallanalyse zur Faberschule in Hamburg. In der getesteten Klasse wurden alle Schülerinnen und Schüler in deutscher wie auch türkischer Sprache koordiniert alphabetisiert und auch in weiterer Folge spielte das Türkische im Unterricht eine Rolle. Im Gegensatz zu den anderen Klassen der Faberschule durfte diese Sprache von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht verwendet werden. Da jedoch

die Kompetenzen in der türkischen Sprache bei der Lehrerin nicht ausgeprägt waren, blieb die deutsche Sprache die im Unterrichtsgeschehen dominante Sprache:

Die institutionelle Rolle der Lehrerin erzeugt, kombiniert mit dem dem Lehrerberuf immanenten (sprachlichen) Selbstverständnis, die Kontrolle über das Geschehen in der Klasse durch die (implizite) Festlegung der verwendeten Sprache möglichst flächendeckend bewahren zu müssen – trotz der teilweise zugestandenen Abgabe von Kontrolle über die Schülergespräche in der Beobachtungsklasse –, ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Sprachen und ihren Sprechern. (Dirim 1998: 144)

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen zeigt die Fallstudie von Almut Küppers, dass bilingual geführte Klassen – in denen türkischsprachige und auch nicht türkischsprachige Kinder in den Sprachen Türkisch und Deutsch unterrichtet werden und zwar nicht nur im Sprachunterricht, sondern darüber hinaus auch im Sachunterricht – zu einer Aufwertung der Migrationssprache führen. Untersucht wurde die Albert-Schweitzer-Schule in Hannover. Im Unterschied zu dem oben beschriebenen Beispiel von Dirim in der Hamburger Schule, wurde hier die Klasse nicht als Einzelprojekt einer Lehrerin durchgeführt, sondern in Form eines Schulentwicklungsprozesses, der durch die starke Einbindung und Befürwortung von den Eltern gestützt wurde.

Mit einer Aufwertung der Mehrsprachigkeit durch gelegentlichen Einbezug in den Unterricht – wie an dem Beispiel der Schulklasse in Hamburg beschrieben – und mit der Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien allein ist also immer noch kein Schritt in Richtung Abschwächung des monolingualen Bildungssystems getan. Vielmehr muss in größeren Kontexten gedacht werden. Bilinguale Schulen etwa, in denen Migrationssprachen eine Aufwertung erfahren, indem sie als Schulfremdsprachen angeboten werden, geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sowohl tatsächlich Kompetenzen in der angebotenen Sprache zu erwerben als auch als komplexe mehrsprachige Personen wahrgenommen und gefördert zu werden. Nach Ofelia García und Tatyana Kleyn sollen diese angebotenen Sprachen nicht ausschließlich getrennt voneinander unterrichtet werden, sondern im Sinne der *translanguaging theorie* sollen mehrsprachige Kinder in ihrem gesamten sprachlichen Repertoire wahrgenommen werden:

Instead of two spaces with thick borders, the borders of the two named languages in bilingual education need to be somewhat porous. Of course, one needs to have a space to perform named languages; thus, a language allocation policy is still

important. But it is crucial to ensure that the bilingual children's full language repertoire is given a rightful place in the process of learning. Even when the product of learning is in one or another language, the process must leverage the students' full repertoire. (García/Kleyn 2016: 28)

Das heißt, neben der Möglichkeit, etwa in der Recherche Texte in einer Sprache zu lesen und in der anderen zu präsentieren, braucht es auch „translanguaging space“ (ebd.: 28). In diesem Raum können Sprachvergleiche hergestellt werden, wodurch die metasprachliche Sprachbewusstheit gefördert wird. Ebenso können auch Texte egal ob mündlich oder schriftlich entstehen, „not only portraying the language practices of the children, but also helping students become critical discourse analysts, reflecting on which features to use when and where in order to maximize legitimate communication among different communities of practice“ (García/Kleyn 2016:29).

Die Nutzung der Ressource Mehrsprachigkeit sollte nicht nur im Kleinen diskutiert werden, wie in dieser hier vorliegenden Diplomarbeit oder jener bereits häufig zitierten von McElvany et al., denn die Verwendung der mehrsprachigen Kompetenzen in einzelnen Fällen wird dem sprachlichen Potenzial aller Schülerinnen und Schüler nicht gerecht und ändert nichts an der Tatsache, dass sie sich nach wie vor in einem monolingualen Schulsystem zurechtfinden müssen, das nach den vorhandenen Deutschkompetenzen benotet. Hier gibt es nach wie vor Forschungsbedarf, wie man das von García und Kleyn oben beschriebene sprachliche Repertoire nicht nur nutzen, sondern diesem auch in der Benotung durch die Schule gerecht werden könnte.

Bibliographie

Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3 – 16.

Allgemeine Bildungsziele der allgemein bildenden höheren Schulen (o. J.)
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh (zuletzt eingesehen 19.07.2018)

Amann Marín, Sara (et al.) (2015): *Perspectivas B1 Austria*. Lehr- und Arbeitsbuch 3. Linz: Veritas-Verlag

Appelfeld, Aharon (2005): *Geschichte eines Lebens*. Berlin: Rowohlt (Übersetzung aus dem Hebräischen von Anne Birkenhauer).

Arens, Susanne & Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: *forum schule heute*, Jahrgang 23, Heft 2, S. 7 – 9.

Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke.

Belke, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.

Binder, Susanne (2002): *Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich. Interkulturelles Lernen in der Praxis – Eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich*. In: *Trans – Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. Nr. 13, Mai 2002, S. 439 – 454.

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver; Janke, Stefan; Praetorius, Anna-Katharina & Dresel, Markus (2017): *Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 49 (1), 1, S. 11 – 23.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Carnevale, Carla & Wojnesitz, Alexandra (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 23). Graz: ÖSZ. http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf (zuletzt eingesehen 13.02.2018)

Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Cummins, James (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, S. 222 – 251.

Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung. Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.)
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?6cczko (zuletzt eingesehen 07.03.2019)

Darsow, Annkathrin & Felbrich, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasiexperiment. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh UTB, S. 230 – 241.

Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehrer.

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. (2018) http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/Leitfaden_Deutschfoerderklassen_BA.pdf (zuletzt eingesehen 20.07.2018)

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Diehl, Erika; Albrecht, Helga & Zoch, Irene (1991): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Dirim, İnci (1998): "Var mı lan Marmelade?" – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Bd.1. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 25 – 48.

Dirim, İnci & Heinemann, Alisha M. B. (2016): Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. ÖRF 24, 2, S. 25 – 31.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Andresen, Sabine (et al.) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 99 – 119.

Ellis, Nick (1997): Implicit and Explicit Language Learning – An Overview. In: Ellis, Nick (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. San Diego: Academic Press, S. 1 – 32.

El-Khechen, Wahiba; Gebauer, Miriam M. & McElvany, Nele (2012): Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Götz, Margarete (et al.) (Hrsg.): Zeitschrift für Grundschulforschung. 5. Jahrgang, Heft 2, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 48 – 64.

García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.): Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. New York, London: Routledge, S. 7 – 33.

Geier, Thomas (2016): Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 433 – 448.

Gomolla, Mechtild & Radtke Frank-Olaf (³2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Gornik, Hildegard (²2013): Über Sprache reflektieren: Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Sprach- und Mediendidaktik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehrer GmbH, S. 236 – 250.

Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.)(2009): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Münster/New York: Waxmann, S.81 – 104.

Hériard, Pierre (2019): Sprachenpolitik.

http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_3.6.6.pdf (zuletzt eingesehen 04.07.2019)

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Policy Brief #02. Die Vielfalt der Familiensprachen. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB02_VielfaltFamiliensprachen.pdf (zuletzt eingesehen 03.07.2019)

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Policy Brief #06. Selektion in der Bildungslaufbahn. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB06_Selektion.pdf (zuletzt eingesehen 03.07.2019)

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete & Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ

http://oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (zuletzt eingesehen 19.07.2018)

Hu, Adelheid (⁶2016): Mehrsprachigkeit. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.). Tübingen: Francke Verlag, S. 10 – 15.

Hufeisen, Britta (2010): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 376 – 381.

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

Karawanskij, Susanne (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster/New York: Waxmann, S.151 – 170.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233 – 247.

Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit.
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (zuletzt eingesehen 14.07.2018)

Krüger-Potratz, Marianne (2000): Schulpolitik für „fremde“ Kinder. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, S. 365 – 386.

Küppers, Almut (2017): Ist die Herkunftssprache ein Auslaufmodell? Migrantensprachen und ihr Bildungspotenzial in transnationalen Bildungskonzepten am Beispiel von Türkisch als Fremdsprache. In: Yildiz, Cemal; Topaj, Nathalie; Thomas, Reyhan & Gülzow, Insa (Hrsg.): Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 207 – 236.

Lange, Imke; Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann Verlag.

Lehrplan der Neuen Mittelschule
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf>
(zuletzt eingesehen 19.07.2018)

Lehrplan Deutschförderklassen
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig (zuletzt eingesehen 09.10.2018)

Lehrplan Unterstufe AHS/Deutsch
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn (zuletzt eingesehen 20.07.2018)

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Liedke, Martina (2018): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In: Harr, Anna-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria: Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH, S.61 – 94.

Long, Michael (1991): Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In: De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B. & Kramsch, Claire J. (Hrsg.): Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam: John Benjamins, S. 39 – 52.

Löser, Jessica M. (2011): Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 203 – 213.

Luchtenberg, Sigrid (2001): Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik der Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, S.87 – 116.

Maalouf, Amin (et al.) (2008): Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-de/format-PDF> (zuletzt eingesehen 04.07.2019)

Marx, Nicole (2012): Experimentelle Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendungen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.51 – 69.

McElvany, Nele; Ohle, Annika; El-Khechen, Wahiba; Hardy, Ilonca & Cinar, Melihan (2017): Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 31 (1), S. 13 – 25.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des Interkulturellen. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga & Müller, Heinz (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.311 – 326.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S.7 – 22.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Bd. 1. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 25 – 53.

Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S.109 – 121.

Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 89 – 106.

Norris, John M. & Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. Language Learning, September 2000, Vol. 50 (3), S. 417 – 528.

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache (ÖDaF). <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse> (zuletzt eingesehen 09.07.2019)

Petersen, Inger & Kilian, Jörg (2017): Grammatik- und Wortschatzvermittlung. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 88 – 118.

Pienemann, Manfred (1985): Learnability and Syllabus Construction. In: Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (Hrsg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, S.23 – 76.

Pisa 2015: <https://www.bifie.at/pisa2015/> (zuletzt eingesehen 14.07.2018)

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. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh UTB, S. 15 – 32.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Grundlage, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel.

Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft, Stuttgart: J.B. Metzler.

Information zum muttersprachlichen Unterricht (gültig ab dem Schuljahr 2014)

Rundschreiben Nr. 12/2014 http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/9muttunt-rs14-erl.pdf (zuletzt eingesehen 08.08.2018)

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16: 2, S. 66 – 80.

Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität (Hrsg.): Daten und Fakten. MigrantInnen in Wien 2018. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten.pdf> (zuletzt eingesehen am 12.02.2019)

Sternberg, Robert J. & Powell, Janet S. (1983): Comprehending verbal comprehension. American Psychologist, August 1983, Vol.38(8), S.878 – 893.

Taylor, Charles (2003): Religion, politische Identität und europäische Integration. Transit, Issue 26, S. 166 – 186.

Welsch, Wolfgang (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag

Wieser, Regine; Dornmayr, Helmut; Neubauer, Barbara & Rothmüller, Barbara (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht.

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Berufsberatung_Jugendliche_Migrationshintergrund_Endbericht.pdf (zuletzt eingesehen 14.07.2018)

Anhang

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, ob es sinnvoll ist, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern in der deutschen Grammatikvermittlung zu nutzen. Hierfür wurde eine Prä-Post-Quasi-Testung in einem Pflichtschulabschlusskurs an zehn Testpersonen durchgeführt. Ziel war es herauszufinden, ob sich in der ersten Bildungssprache verfasste Unterrichtsmaterialien auf den Zuwachs der Grammatikkompetenzen der Jugendlichen auswirken. Die Ergebnisse werden mit jenen der Untersuchung von McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy, und Cinar verglichen, die 2017 in einer größer angelegten Studie das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten untersucht haben (vgl. McElvany et al. 2017). Die Verwendung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien ohne dazugehörige sprachliche Kompetenzen der Lehrperson hatte in der vorliegenden Diplomarbeit auf den Ausbau der Grammatikkompetenzen keine nennenswerten Auswirkungen, jedoch weckte sie das Interesse der teilnehmenden Personen. Diese nahmen an der Datenerhebung teil, weil sie sich von der Idee, ihre vorhandenen sprachlichen Kompetenzen, für den Spracherwerb der deutschen Sprache zu verwenden, angesprochen fühlten. Wie sich der Einsatz von mehrsprachigem Material auf die sprachliche Selbstkonzept der Lernenden auswirkt, wird in der vorliegenden Untersuchung nicht ausreichend erhoben. Diesen Zusammenhang genauer zu untersuchen bleibt weiterführenden Datenerhebungen vorbehalten.

.....
.....
.....
.....

C

Fülle die richtige Form in die Lücke ein.

1. klein: Das ist ein Kind.
2. hoch: Dort ist ein Berg.
3. gut: Er ist ein Arzt.
4. intelligent: Alia ist eine Studentin.
5. alt: Dort steht das Fahrrad.
6. blau: Zu diesem Rock passt die Bluse.
7. neu: Besen kehren gut.
8. saftig: Äpfel sind heute preiswert.

D

Kreuze die richtige Antwort an.

9. Ich mache eine Reise.
 - langes
 - lange
 - langer
10. Emil besucht einen Freund.
 - gutes
 - guter
 - guten
11. Julia und die Geschwister spielen Ball.
 - kleine

Unterlagen Posttest

Schule:	Gruppe:	Datum:
----------------	----------------	---------------

A

Beschreibe deine Freundin / deinen Freund in 4 Sätzen.



Augen – blau – grün – schwarz – braun ...
Haare – braun – schwarz – blond – lang – kurz ...
T-Shirt – Pullover – Hemd – Bluse – rot – blau- pink – gelb ...
Hose – Rock – Kleid – grün – schwarz – braun – bunt ...

Beispiel: Sie hat grüne Augen. Sie hat blaue Haare. Sie trägt einen goldenen Pullover.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

B

Fülle die richtige Form in die Lücke ein.

1. gesund: Emir und Sarah essen eine Jause.
2. schwer: Ich trage die Tasche.
3. freundlich: Der große Hund hat Augen.
4. groß: Am Fenster sitzt eine Katze.
5. schön: Julian malt ein Bild.
6. gut: Elia schmeckt das Essen.
7. gelb: Auf der Wiese wachsen Blumen.

8. hell: Im Sommer trage ich gerne Kleidung.

C

Kreuze die richtige Antwort an.

9. Emma und Paula haben Haare.

- langes
- lange
- langen

10. Mazen trägt heute die Hose.

- schwarze
- schwarzer
- schwarzes

11. Das Kind stellt eine Frage.

- kluges
- kluger
- kluge

12. Der Baum hat Blüten.

- weißer
- weiße
- weißes

13. Ich esse eine Melone

- süßes
- süßer
- süße

14. Bei Vollmond sieht man den Mond.

- ganzen
- ganzes
- ganzem

15. Wir lesen ein Buch.

- interessantes
- interessante
- interessanten

16. Die Rosen riechen gut.

- gelbe
- gelben
- gelbes

D

Feedback

		
Das hat mir gefallen!	Das kann man besser machen!	Das hat mir nicht gefallen!

