

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Im Deutschunterricht hamma Deutsch.

Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur
Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

Verfasserin

Alexandra Pölzlbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: a190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

DANKE SCHÖN...

... für die effiziente und engagierte Unterstützung von meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann.

... für all die wertvollen Hilfestellungen und Ratschläge von Herrn Prof. Dr. Bruce Murray in den letzten Jahren.

... für alle Lehrveranstaltungen am DaF/DaZ-Lehrstuhl, die ich u.a. bei Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, bei Frau Mag. Dr. Renate Faistauer und Herrn O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm besuchen durfte, und die mein Interesse für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geweckt und vertieft haben.

... für die freundliche Unterstützung und Kontaktvermittlung von Frau Mag. Anna Lasselsberger und Herrn LSI Dr. Karl Blüml.

... für die Kooperation der beiden Schulen und besonders für die Zeit, die sich die befragten Personen bei den Interviews für mich genommen haben.

... für die Verbesserungsvorschläge meiner Christkindl-KorrekturleserInnen: Gunda, Lisi und Franzi, ich weiß euch zu schätzen!

... für all die Stunden des Lachens und Philosophierens, die ich während meiner gesamten Studienzzeit in einem Freundeskreis verbringen durfte, der mir immer Halt, die nötige Energie, die Inspiration und den Optimismus gab, um Entscheidungen zu treffen.

... für die unzähligen Telefonate und Gespräche mit meiner Mama, die mich immer darin bestärkt hat, das zu tun was mir lag, die immer stolz auf mich war, die auch in harten Zeiten zu mir gehalten hat und die dauernd nachgebohrt hat, wie weit ich denn nun schon wäre. Mama, ich danke dir von ganzem Herzen für dein Interesse und deine Unterstützung. Ohne dich wäre Vieles in dieser Form nicht möglich gewesen.

... für die Unterstützung meiner Familie und das Umfeld, das mir geboten wurde, in dem es möglich war, diesen Bildungsweg einzuschlagen.

... für das Privileg in einem Staat leben zu dürfen, der es - trotz vieler verbesserungswürdiger Zustände im Bildungswesen – durch Familienbeihilfen, Stipendien und durch andere Vergünstigungen, mir und vielen anderen ÖsterreicherInnen ermöglicht, zu studieren.

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL A: HINFÜHRUNG ZUM THEMA

1. EINLEITUNG	9
1.1. Inhalt: Fragen und Hypothesen	9
1.2. Struktur: Ziel und Aufbau	12
2. PERSÖNLICHER ZUGANG	15
3. TERMINOLOGISCHE ENTSCHEIDUNGEN	17

TEIL B: DAS FORSCHUNGSPROJEKT UND SEINE RAHMENBEDINGUNGEN

4. SCHULE UND MIGRATION IN WIEN	18
4.1. Situationsbeschreibung: Schule und Migration in Wien	18
4.2. Monolinguale Schulen vs. lebensweltliche Mehrsprachigkeit	19
4.3. Sprach(en)politik und Schule	22
4.4. Die „Mehr“sprachigkeit der AHS Lehrpläne	24
4.4.1. Allgemeine Bildungsziele und didaktische Grundsätze	24
4.4.2. Das Fach Deutsch	25
5. DAS FORSCHUNGSPROJEKT	28
5.1. Die Forschungsgrundlage: Subjektive Theorien	28
5.2. Kurzbeschreibung des Projekts	30
5.3. Chronologische Darstellung des Projekts	31
5.3.1. Vorbereitung und Entwicklung	31
5.3.2. Durchführung: Die Interviews	31
5.3.2.1. Der Interviewleitfaden	32
5.3.2.2. Erhebungssituation	33
5.3.2.3. Die befragten Personen:	
Allgemeine Vorinformationen	33
5.3.3. Nachbereitung und Auswertung	34
5.3.4. Kritische Reflexion	35

TEIL C: DIE AUSWERTUNG DER SUBJEKTIVEN THEORIEN UND IHR WISSENSCHAFTLICHER HINTERGRUND

6. MEHRSPRACHIGKEIT	37
6.1. Die Mehrsprachigkeit der DeutschlehrerInnen: Eigene Bewertung	37
6.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien	38
6.1.1.1. Kompetenzniveau	38
6.1.1.2. Kulturelle Dimension	38
6.1.1.3. Dynamik	39
6.1.1.4. Erwerbs- vs. Lernprozesse	39
6.1.1.5. Innere vs. äußere Mehrsprachigkeit	40
6.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien	40
6.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien	41
6.1.3.1. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen	41
6.1.3.2. Fertigkeiten	41
6.1.3.3. Kompetenz vs. Gebrauch	41
6.2. Definitionen von Mehrsprachigkeit	42
6.2.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien	43
6.2.1.1. Kulturelle Kompetenz	43
6.2.1.2. Mehrwert	44
6.2.1.3. Zwei- vs. Mehrsprachigkeit	44
6.2.1.4. Kompetenzniveau	44
6.2.1.5. Kompetenz vs. Gebrauch	45
6.2.1.6. Fertigkeiten	45
6.2.1.7. Simultane vs. sukzessive Mehrsprachigkeit	45
6.2.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien	45
6.2.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien	46
6.2.3.1. Individuelle vs. kollektive Mehrsprachigkeit	46
6.2.3.2. Retrospektive vs. retrospektiv-prospektive vs. prospektive Mehrsprachigkeit	46
6.2.3.3. Ökonomischer Mehrwert von Mehrsprachigkeit	47

6.3. Mehrsprachigkeit als Chance und/oder Herausforderung im Deutschunterricht?	48
6.3.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien	48
6.3.1.1. Informationsstand der DeutschlehrerInnen über die Mehrsprachigkeit in ihren Schulen bzw. Klassen	48
6.3.1.2. Sprachbegabung	51
6.3.1.3. Motivation durch die Aufnahme der Erstsprachen in die Curricula	52
6.3.1.4. Chance und Herausforderung durch kulturelle Unterschiede	52
6.3.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien	52
6.3.2.1. Eine Frage der Perspektive: LehrerInnen-Eltern-SchülerInnen	52
6.3.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien	53
6.3.3.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik	53
6.4. Fazit	55
7. DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHEN FÜR DEN ZWEITSPRACHERWERB: aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht	56
7.1. Deutsch UND Erstsprache im Deutschunterricht	56
7.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien	61
7.1.1.1. Hypothesen zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb	61
7.1.1.2. Die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb	63
7.1.1.3. Individuelle Faktoren der Lernenden	64
7.1.1.4. Informationsstand der Lehrpersonen zum sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen	66
7.1.1.5. Mehrsprachigkeitsdidaktik und-methodik: Sprachvergleiche	66
7.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien	67
7.1.2.1. Mängel in den Rahmenbedingungen	67
7.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien	69
7.2. Fazit	70

8. DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHEN FÜR DEN ZWEITSPRACHERWERB: aus psycholinguistischer Sicht	71
8.1. Sprache und Identität	77
8.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien	77
8.1.1.1. Die Wertschätzung der Erstsprachen	77
8.1.1.2. Das Recht auf die Erstsprache in der Pause	78
8.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien	79
8.1.2.1. Maturable Erstsprachen	79
8.1.2.2. Sprache als Instrument zur Abgrenzung	80
8.1.2.3. Zeit und Raum für Deutsch	81
8.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien	81
8.1.3.1. Sprache und Identität	81
8.2. Fazit	82

TEIL D: ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

9. EXKURS: SCHLÜSSELQUALIFIKATION MEHRSPRACHIGES/SPRACHENTEILIGES HANDELN	83
9.1. Wandruszkas Vorarbeit	83
9.2. EUROCOM: Die sieben Siebe	84
9.3. Sprachenteiliges Handeln	87
10. CONCLUSIO	89
10.1. Fazit	89
10.2. Forderungen und Ausblick	93

TEIL E: BIBLIOGRAPHIE

97

TEIL F: ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

105

1. MATERIALIEN ZUM FORSCHUNGSPROJEKT	106
1.1. Interviewleitfaden nach Themenblöcken	106
1.2. Interviewleitfaden mit Kategorienzuteilung	109
1.3. Transliteration eines Beispielinterviews	111
1.4. Kategorienüberblick	123
2. ZUSAMMENFASSUNGEN	124
2.1. Zusammenfassung in deutscher Sprache	124
2.2. Abstract in englischer Sprache	125
3. EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG	126
4. LEBENSLAUF	127

Ich find's halt so frustrierend, dass man politisch nicht erkennt, wie wichtig Bildung ist in einem Land, dass das wirklich eine Säule der Gesellschaft ist und dass man da immer nur spart und jetzt an den Lehrern spart und dann eben noch beim Deutschunterricht, indem man keine DaF-Stunden fördert, die gefördert werden sollten [...] sondern dass ich auch einmal das Positive damit herausstreichen könnte, weil ich dann wenn ich in DaF mehr Zeit habe, auch ganz tolle Sachen machen kann mit den Erstsprachen der Kinder, vielmehr als nur für die Schularbeit üben (BP-G).¹

Also es ist so leicht gesagt mit Fördern und Fordern der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen. Ich merke das Gefühl, das so stark da ist, beim Beantworten dieser Fragen, das überwiegt, doch die Frustration ist in diesem Schulsystem, wie wenig sozusagen möglich gemacht wird, durch die strukturelle Vorgabe, die wir haben. Also die Struktur so wie sie ist, ist eine einsprachigkeitsfördernde. (BP-K).

Man kann nur etwas lösen, wenn man es sehen kann (BP-C).

¹ Alle freistehenden, d.h. nicht in Tabellenform gebrachten, Zitate der befragten Personen sind kursiv gestellt.

1. EINLEITUNG

1.1. Inhalt: Fragen und Hypothesen

*Im Deutschunterricht hamma Deutsch (BP-C)*². Diese Aussage der BP-C beschreibt das Grunddilemma der Thematik sehr treffend. Vorerst erscheint der Inhalt des Gesagten natürlich völlig legitim und der Anspruch des Deutschunterrichts muss es natürlich immer auch bleiben, Deutsch zu lehren. Dennoch wirft diese Antwort die Frage auf, ob im Deutschunterricht ausschließlich Platz für Deutsch sein soll oder ob es nicht höchste Zeit wäre, die Erstsprachen der SchülerInnen³, sowohl als Hilfestellungen und Stützen für das Deutschlernen als auch als Zeichen von Wertschätzung und Respekt, in den Deutschunterricht mit einzubeziehen.

Obwohl es ein unbestrittenes Ziel für Migranten ist, die Sprache des Ziellandes zu erlernen, dürfen ihre Herkunftssprachen darüber nicht vergessen werden. Leider war und ist genau das nämlich der Fall, in einer Migrationsdebatte, die eher auf Assimilation abzielt, als auf ein Verständnis von Integration als aktiven beidseitigen Prozess.

For each speaker, their language is inseparable from who they are. And immigrants bring linguistic resources into the community which are often untapped. Having more than one language in the classroom can motivate classmates to open up to other cultures, and perhaps learn other languages, too. (Orban 2009b: 7)

Der EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit Leonard Orban vertritt den klaren Standpunkt, dass die linguistischen Ressourcen, also die Erstsprachen der MigrantInnen, einen bedeutenden Mehrwert von Migration darstellen und, dass dieser Mehrwert geschätzt und genutzt werden sollte. „As European Commissioner for Multilingualism, “[he is] committed to preserving and promoting our rich European linguistic diversity“ (Orban 2009c: 3). Wirtschaft und Wissenschaft sind sich mittlerweile weitgehend darüber einig, dass es unerlässlich

² Das Interview mit der BP-C befindet sich als stellvertretendes Beispiel im Anhang.

³ Im Folgenden mit Sch abgekürzt. Diese und alle weiteren Abkürzungen stehen im Abkürzungsverzeichnis.

ist, diese linguistische Ressource anzuerkennen, einzubinden und davon zu profitieren. Wie Orban im Juli 2009 in London meinte, „it is worth making the point that multilingualism does not only make sense, it makes money“ (Orban 2009b: 9). All diese Erkenntnisse der letzten Jahre scheinen mittlerweile akzeptiertes Allgemeingut geworden zu sein. Trotzdem klaffen wissenschaftliche Erkenntnisse und subjektive Theorien, EU-politische Forderungen und nationale curriculare Rahmenbedingungen, die öffentliche mediale Berichterstattung und der wissenschaftliche Forschungsdiskurs zuweilen frappierend weit auseinander. Wie sieht es also tatsächlich mit der Umsetzung dieser mittlerweile fast schon allgemein gültigen und akzeptierten Ziele aus? Wie gehen LehrerInnen mit diesen Diskrepanzen in ihren Klassenzimmern um, und welche Theorien zur Mehrsprachigkeit unterliegen ihren Handlungsweisen? Denn während auf nationaler wie auf EU-Ebene die viel gerühmten Nutzen der Mehrsprachigkeit stetiger Diskussionspunkt sind, spricht die lebensweltliche Realität der Schule eine andere Sprache, nämlich nur eine Sprache und die lautet in Österreich: Deutsch. Doch laut den aktuellen Zahlen sind DL schon längst nicht mehr das, was sie einmal waren und das, wofür sie ausgebildet wurden, nämlich ausschließlich LehrerInnen für Deutsch als Erstsprache. Stattdessen sehen sie sich mit einer neuen Chance und Herausforderung konfrontiert: Sie sind auch FremdsprachenlehrerInnen.

Die vorliegende Arbeit will sich an dem Diskurs zur Mehrsprachigkeit beteiligen, indem sie einen bedeutenden Ausschnitt des öffentlichen Lebens beforscht, nämlich die Schule und dabei v.a. ihre DL. Interviews mit zehn DL, einem Direktor und dem Landesschulinspektor für Mehrsprachigkeit an zwei allgemein bildenden höheren Schulen in Wien dienen als Fallbeispiele, von denen ausgehend subjektive Theorien zur Bedeutung der Erstsprachen der Sch für den Zweitspracherwerb herausgearbeitet werden, wonach diese subjektiven Theorien in den theoretischen wissenschaftlichen Rahmen gestellt werden:

Ziel ist es, die Seite der Personen in dieser Diskussion zu beleuchten, denen immer wieder äußerst umfangreiche bis utopische Aufgaben zugeschrieben werden, die sie allesamt in ihrem Deutschunterricht unterbringen sollen – den DL. Da Lehrpersonen immer auch als Schnittstellen und Übersetzer von wissenschaftlichen Theorien mit großer Verantwortung in der Praxis fungieren,

liegt der Fokus dieser Arbeit auf deren Perspektive und deren subjektiven Theorien.

Auf folgenden grundlegenden Fragen basieren die Grundannahmen und Hypothesen meiner Themenstellung:

1. Welche subjektiven Theorien haben DL zur Mehrsprachigkeit und zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb?
2. Welche wissenschaftlichen Modelle liegen den subjektiven Theorien der Lehrpersonen zugrunde?
3. Wie erleben sie die Mehrsprachigkeit in ihren Klassen?
4. Gibt es überhaupt ein sprachliches Migrations“problem“ im Deutschunterricht in der AHS?
5. Mit welchen Herausforderungen sehen sich die DL in ihrer täglichen Arbeit konfrontiert?
6. Wie kann ihnen die Arbeit dahingehend erleichtert werden, so dass alle Sch gleichermaßen davon profitieren?

Das Handeln der Lehrperson zu diesem Thema wird immer auch im Spannungsfeld Schule, Gesellschaft, Staat und Europa betrachtet. Ein abschließender Ausblick baut auf den Ergebnissen auf und hinterfragt, wie die Situation im Sinne einer Verbesserung des Deutschunterrichts für mehr- und einsprachige Sch, als auch im Sinne einer Entlastung der Lehrpersonen verbessert werden könnte.

Folgende Hypothesen liegen diesem Projekt zugrunde:

1. Die DL begegnen den Erstsprachen ihrer Sch skeptisch und binden sie, entgegen der verbreitenden Forderung der Mehrsprachigkeitsforschung, gar nicht oder nur spärlich in den Unterricht ein. Dadurch wird den Erstsprachen der Sch zu wenig Wertschätzung entgegengebracht.
2. Der überwiegende Anteil der DL ist unzureichend für ihre Aufgabe als DaZ-LehrerInnen ausgebildet und kann daher nur in einem geringen Ausmaß auf wissenschaftlich fundierte Modelle und Theorien zur Mehrsprachigkeit zurückgreifen.
3. Die Mehrsprachigkeit der Sch wird von den DL überwiegend als Problem bzw. große Herausforderung erfahren und zu wenig als Chance gesehen und genutzt.

4. Die in einem Deutschunterricht, wie er angesichts der strukturellen Gegebenheiten stattfinden kann, entwickelte Sprachkompetenz der mehrsprachigen Sch, lässt ein Erreichen der Lernziele schwierig werden und liegt hinter der der einsprachigen Sch deutlich zurück.
5. Die DL haben aufgrund ihres begrenzten Zeitrahmens, der ihnen zur Verfügung steht, der nicht vorhandenen Kenntnisse und der breiten Streuung der Erstsprachen zu wenig Möglichkeiten auf die Erstsprachen ihrer Sch einzugehen.
6. Eine grundlegende strukturelle Änderung im Aufbau des Deutschunterrichts ist von Nöten, um die Situation im allgemeinen Interesse, d.h. im Interesse der DL, der mehrsprachigen und der einsprachigen Sch zu verbessern.

1.2. Struktur: Ziel und Aufbau

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit in den Schulen auseinanderzusetzen. Subjektive Theorien zum Thema Mehrsprachigkeit, die sich hinter den Äußerungen bzw. Handlungsformen von DL verstecken können, sollen ausgemacht werden, um in weiterer Folge Lösungsvorschläge und –ansätze auszuarbeiten und in einen breiteren Kontext zu stellen, damit sie gegebenenfalls allgemeingültig anwendbar werden. Selbstverständlich können aus diesen einzelnen Fallbeispielen keine breiten, endgültigen Thesen aufgestellt werden. Dennoch ist es möglich, durch das Herausfassen einzelner Aussagen und durch das Auswerten der Interviews bekannte und neue Herausforderungen zu formulieren und den Blickwinkel auf die gegenwärtige Situation zu schärfen.

Überdies ist es mir ein Anliegen, die Inhalte immer auch in einen europäischen und internationalen Kontext zu stellen, um ein breiteres Anwendungsgebiet der Ergebnisse nicht auszuschließen. Österreich, und in diesem Fall, zwei allgemein bildende höhere Schulen in Wien mit zehn DL-Interviews, dienen als Fallbeispiel für eine Debatte, die in beinahe jedem Land gleichermaßen aktuell und von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Migrations- und Bildungspolitik der Zukunft sein wird.

Nach der Einleitung (1.), dem Hintergrund des persönlichen Zugangs (2.) und den terminologischen Entscheidungen (3.) im Teil A, wird im Teil B die Situation der

AHS im Kontext von Schule und Migration in Wien, der Lehrplan für den Deutschunterricht hinsichtlich seiner Empfehlungen für den Umgang mit mehrsprachigen Sch (4.) und das Forschungsprojekt (5.), beschrieben. Im dritten Teil der Arbeit (C) werden schließlich die subjektiven Theorien der DL ausgewertet, analysiert und den wissenschaftlichen Grundlagen kritisch gegenübergestellt, um zu einem Fazit zu kommen. Dabei werden die Interviewfragen in drei Themenbereiche geteilt:

- Mehrsprachigkeit (6.)
- die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aus linguistischer Sicht (7.)
- die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aus psychologischer Sicht (8.).

Dem Kap. 6 wird dabei aus zwei Gründen mehr Raum zugestanden. Erstens waren die Ergebnisse der Fragen, die diesem Kapitel zugeordnet sind, besonders ergiebig. Zweitens stellen die Theorien zur Mehrsprachigkeit auch die Basis für die Kap. 7 und 8 dar.

Die induktive Vorgehensweise dabei, die immer von der Empirie zur Theorie hin arbeitet, also von den Aussagen der BPen ausgeht, ermöglicht nach der Gegenüberstellung von ST der DL und der wissenschaftlichen Theorien zu einem Fazit zu kommen. Dieses Fazit wird auf der Beobachtung und Analyse beruhen, welche ST im wissenschaftlichen Diskurs wiedergefunden werden können und welche nicht. Dabei wird analysiert, ob die ST mit den aktuellen wissenschaftlichen Theorien übereinstimmen oder diesen widersprechen. Umgekehrt wird auch untersucht, welche wissenschaftlichen Theorien in den Aussagen der BP nicht zur Sprache kommen. Gerade diese Leerstellen, sowohl im wissenschaftlichen Diskurs, als auch in den ST werden es sein, die Raum für Schlüsse und Interpretation bieten könnten.

Abschließend werden im Teil D, nach einem kleinen Exkurs zum sprachenteiligen bzw. mehrsprachigen Handeln als Schlüsselqualifikation der Zukunft (9.), die Forschungsergebnisse zusammengefasst und die einleitenden Hypothesen in einem allgemeinen Fazit überprüft (10.1.). Im Anschluss gibt ein Ausblick Empfehlungen und Forderungen für die Zukunft der Forschung und des Deutschunterrichts (10.2.). Bibliographie (Teil E), Abkürzungsverzeichnis (Teil F)

stehen vor dem Anhang (Teil G), in dem alle Materialien zum Forschungsprojekt (1.), die Zusammenfassungen in deutscher und englischer Sprache (2.), die eidesstaatliche Erklärung und der Lebenslauf der Verfasserom nachzuschlagen sind. Besonders der Kategorienüberblick (Teil G, 1.4.) versteht sich als wichtige Hilfestellung für die LeserInnen, um die wissenschaftliche Vorgehensweise bei der Auswertung zu verdeutlichen.

2. MEIN PERSÖNLICHER ZUGANG

Integration und Bildung sind zwei große, wichtige und (politisch) heiß umstrittene und umkämpfte Themen der Vergangenheit, Gegenwart und der Zukunft.

Der Ursprung der Überlegungen zu meinem Diplomarbeitsprojekt liegt in verschiedenen Kontakten mit Schulen, LehrerInnen und (Nachhilfe-) Sch begründet. Im Laufe meines Studiums durfte ich in unterschiedlichsten Schulen und Institutionen Praktika absolvieren, bei denen ich einen Eindruck gewonnen habe, der sich immer wieder bestätigte; nämlich, dass der gemeinsame Deutschunterricht von Sch mit deutscher Muttersprache und Sch mit nicht-deutscher Muttersprache eine große Herausforderung darstellt und viele Fragen aufwirft.

Parallel dazu hat sich durch den Besuch verschiedener Lehrveranstaltungen am Lehrstuhl für DaF/DaZ mein Hauptinteresse für diesen Bereich herauskristallisiert, das es mir nahe legte, für die Diplomarbeit meines Lehramtsstudiums der Germanistik und Anglistik innerhalb des Forschungsfeldes Schule und Migration zu arbeiten.

Die Aktualität, die sowohl durch zahlreiche Beiträge in den nationalen Medien als auch durch die verstärkte Bearbeitung der EU immer wieder bestätigt wird, hat mich weiter darin bestärkt, einen kleinen wissenschaftlichen Beitrag in einer großen Diskussion leisten zu wollen. Die Debatte, die im November 2008 vom oberösterreichischen Landesschulratspräsident Fritz Enzenhofer mit seiner Forderung, Deutsch als verpflichtende Pausensprache in die Hausordnung einzuführen, ausgelöst wurde, hat mich dann darauf gebracht, mich konkreter mit Mehrsprachigkeit und den Herkunftssprachen auseinanderzusetzen (Der Standard 2008a). Die These von Enzenhofer wurde im Folgenden vom FP-Jugendsprecher Johann Gudenus aufgegriffen und bestätigt, wohingegen die Schulsprecherin der Wiener Grünen, Susanne Jerusalem, Pausensprache als Privatsache der Sch betrachtete (Der Standard 2008b). Diese medial ausgeschlachtete politische Diskussion ist nur ein Beispiel dafür, wie aktuell und emotional besetzt das Thema der Erstsprachen ist.

Mehrsprachigkeit ist „a shared endeavour“ (Orban 2009a: 9). Fast alle Sparten des öffentlichen und auch des privaten Lebens werden mit einer zunehmenden Mehrsprachigkeit durch massive gesellschaftliche Umwälzungen, Migrationsflüsse und Globalisierungsentwicklungen konfrontiert. Doch wer, wenn nicht die Schule und ihre MultiplikatorInnen, die LehrerInnen, sollten sich am schnellsten und besten diese Mehrsprachigkeit zunutze machen, so dass alle im Klassenzimmer, und auch darüber hinaus, davon profitieren? Dieser Gedanke steht hinter meiner Entscheidung die Perspektive der Lehrpersonen näher zu beleuchten; aber natürlich nicht vollständig losgelöst, sondern immer in Zusammenhang mit der Perspektive der ms und einspr. Sch und in Hinblick auf deren Interessen.

In diesem Sinne sehe ich mein Forschungsprojekt zu den ST der DL bezüglich der Bedeutung der Erstsprachen ihrer Sch für den Zweitspracherwerb als ein Projekt, das aus einem persönlichen Interesse und durch eine unübersehbare Aktualität heraus entstanden ist, und die Fachdiskussion um einen kleinen Beitrag in Richtung einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft der Vielfalt und Toleranz bereichern soll.

3. TERMINOLOGISCHE ENTSCHEIDUNGEN

Im Sinne einer einfachen, klaren und möglichst neutralen sowie wertfreien Ausdrucksweise wurden folgende terminologische Entscheidungen getroffen:

Es wird zwischen ms und es Sch unterschieden, wobei unter ms Sch, diejenigen verstanden werden, die mindestens eine andere Erstsprache als Deutsch zur Verfügung haben, und diese hauptsächlich in der Familie sprechen.⁴ Der überwiegende Teil dieser ms Sch sind Kinder aus sogenannten Familien mit Migrationshintergrund, die in Österreich geboren wurden, also zweiter Generation. Es liegt somit ein „bi- oder multilingualer Erstspracherwerb“ vor. Im Gegensatz dazu kann bei der Gruppe der es Sch von einem „monolinguale[n] Erstspracherwerb“ gesprochen werden (Boeckmann 2006: 38). Diese Gruppe wird zu Analyse Zwecken der Gruppe der ms Kinder gegenübergestellt (eine Notwendigkeit in dieser wissenschaftlichen Arbeit, die aber die Problematik dieser Gruppenbildung in der schulischen Realität bewusst zur Kenntnis nimmt). Darunter sind jene zusammengefasst, die bis zur Einschulung (bzw. Kindergarteneintritt) keinem gezielten Kontakt mit einer zweiten Sprache ausgesetzt werden. Im konkreten Fall also hauptsächlich Sch ohne Migrationshintergrund.

Zur Benennung der ersten Sprache, die die Kinder sprechen, wurde dem neutraleren Begriff der Erstsprache gegenüber Mutter- oder Herkunftssprache der Vorzug gegeben.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit beinhaltet im Folgenden den Begriff der Zweisprachigkeit. Es wird nicht zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit unterschieden.

⁴ Diese terminologische Entscheidung wurde auch den BPen in den Interviews mitgeteilt, wie man auch im Interviewleitfaden im Anhang nachlesen kann.

Ich würde sagen, die Schulpolitik hat sehr lange gebraucht die Brisanz dieses Themas voll zu erfassen. Was mittlerweile schon eingetreten sein dürfte, das Erfassen der Brisanz. (BP-1).

4. SCHULE UND MIGRATION IN WIEN

Da das Forschungsprojekt in Österreich, d.h. an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen durchgeführt wurde, wird die Situation von Schule und Migration in Österreich, fokussiert auf den Raum Wien, in Hinblick auf einige für die Forschungsfragen relevante Aspekte beschrieben.

Zuerst beleuchten einige statistische Ergebnisse aus dem Schuljahr 2007/08 das Verhältnis von Schule und Migration in Österreich und Wien. Weiterführend wird die weitgehende Einsprachigkeit von Schulen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gegenübergestellt, u.a. um danach darauf einzugehen, welche Rolle Sprach(en)politik in der Schule spielt. Abschließend ermöglicht eine Analyse von Auszügen aus den Lehrplänen für den Deutschunterricht in der AHS die Sicht darauf zu schärfen, in welchem Spannungsfeld die Handlungen, Entscheidungen und v.a. die ST von DL zu untersuchen und zu bewerten sind. Dieses Spannungsfeld besteht aus den demographischen Gegebenheiten (Kap. 4.1.), aus der Diskrepanz des weitgehend monolingualen Habitus der Schulen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Kapitel 4.2.), der (Schul-)Sprach(en)politik (Kap. 4.3.) und deren praktischer Umsetzung in Form der Lehrpläne (Kap. 4.4.).

4.1. Situationsbeschreibung: Schule und Migration in Wien

Kinder und Jugendliche aus mehr als 160 Staaten besuchen die Schule in Österreich. Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern ist heute eher die Regel als die Ausnahme. Das österreichische Bildungswesen versucht, auf diese neuen gesellschaftlichen Entwicklungen passende Antworten zu finden (BMUKK 2009c).

Insgesamt besuchen 39,6% Sch mit nicht deutscher Erstsprache die Wiener Schulen. In den Pflichtschulen sind es sogar mehr als die Hälfte, nämlich 52,7% Sch mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (BMUKK 2009b: 23). Doch nicht

nur die Pflichtschulen, sondern auch die allgemein bildenden höheren Schulen, sehen sich vermehrt mit den neuen Herausforderungen und Chancen konfrontiert, die diese Zahlen aufwerfen:

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind im österreichischen Schulsystem Gegebenheiten, denen sich in zunehmendem Maße auch die allgemein bildenden höheren Schulen – vor allem im Bundesland Wien – stellen müssen (Helten-Pacher & Lasselsberger 2008: 117).

26,4% aller AHS Sch in Wien sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch, wobei sich diese 26, 4% aus 27,3% in der AHS-Unterstufe und 25,1% in der Oberstufe zusammensetzen (BMUKK 2009b: 23). Österreichweit haben 13,3% aller AHS Sch in der Unterstufe und 11,4% aller AHS Sch in der Oberstufe eine andere Erstsprache als Deutsch; in der gesamten AHS folglich durchschnittlich 12, 5 % (BMUKK 2009b: 24).

4.2. Monolingualer Habitus vs. lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Also es ist so leicht gesagt, mit Fördern und Fordern der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen. Ich merke das Gefühl, das so stark da ist, beim Beantworten dieser Fragen, das überwiegt, doch die Frustration ist, in diesem Schulsystem, wie wenig sozusagen möglicher gemacht wird, durch die strukturelle Vorgabe, die wir haben. Also die Struktur so wie sie ist, ist eine einsprachigkeitsfördernde. Wobei ich glaube, da entfaltet sich die Mehrsprachigkeit nicht (BP-K).

Gogolin (2004: 55) hat 2004, wie viele andere Wissenschaftler, Mehrsprachigkeit als „gesellschaftliches Faktum“ deklariert, „[...] nicht nur in Deutschland, sondern in allen Staaten der Welt, die Einwanderungsstaaten sind“. Folgende statistische Ergebnisse aus dem Schuljahr 2007/08 beweisen, dass auch Österreich zu diesen Staaten zählt, die durch eine vernünftige und konsequente (Schul-) Sprach(en)politik ihre Konsequenzen daraus ziehen müssen, um die bislang weitgehend monolingual strukturierten Schulen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Gesellschaft anzupassen und dieser gerecht zu werden:

Insgesamt sprechen 16,2 % aller Sch in Österreich eine andere Erstsprache als Deutsch. Bedenklich erscheint die Tatsache, dass 20, 7 % aller Sch in den Pflichtschulen, jedoch nur mehr 12, 5 % aller Sch in den höheren Schulen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (BMUKK 2009b: 24). Diese Zahlen

sprechen eine klare Sprache darüber, was das Verhältnis bzw. Missverhältnis zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolg in Österreich anbelangt. Je höher die die Bildungsebene, desto weniger ms Sch sind vorzufinden. „Die Kompensation schichtspezifischer Ungleichheiten ist [...] ein zentraler Auftrag an das Bildungssystem“ (Fassmann 2007: 233)⁵.

Doch woher rühren diese Vorstellungen einer einsprachigen Gesellschaft, die es Sch mit nicht deutscher Erstsprache so schwer macht? Wie kam dieses aus heutiger Sicht so gar nicht erstrebenswerte Ideal des einsprachigen Staates zustande? Gerade die historische Vergangenheit eines Vielvölkerstaates wie Österreich, müsste doch eine andere Sprache (bzw. mehrere Sprachen) sprechen.

Noch zu Zeiten der Kaiserin Maria Theresia wurden in Österreich die militärischen Befehle in zehn Sprachen übersetzt, mussten Lehrerinnen und Lehrer zumindest zweisprachig sein, da die Mehrsprachigkeit auch der europäischen Welt ganz selbstverständlich war (vgl. Eder 2006). Im Gegensatz zu anderen Kontinenten und Staaten hat Europa die Erfahrung, dass Menschen von Kind an mehrsprachig und in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, seit dem 18. Jahrhundert verloren – seit der Entwicklung der einsprachigen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert hat sich eine Homogenitätsideologie verfestigt, nach der Menschen ihre Einsprachigkeit als eine anthropologische Grundkonstante betrachten: Zwei- oder Mehrsprachige hingegen sind Normabweichler und stehen damit von vornherein außerhalb der einsprachigen Norm. Dieses Grundverständnis von der einsprachigen Identität schlägt im Alltag permanent durch: Das beginnt oft damit, dass die Schulen, wenn sie bei der Anmeldung nach der Muttersprache der Schüler fragen, im Formular nur Platz für eine einzige Sprache lassen, und endet bei dem, was die Hamburger Migrationsforscherin Ingrid Gogolin den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ genannt hat: sie meint damit, dass unser Unterricht, unsere Curricula vielfach immer noch so tun, als säße eine sprachlich homogene Gruppe in den Klassenzimmern, während in Wahrheit zumindest in Großstädten in manchen Schulklassen 10 und mehr Sprachen zu finden sind, ebenso wie SchülerInnen, die selbst drei- oder viersprachig sind (Gogolin 1994) (Krumm 2008: 1).

Gogolin (2004: 55) gibt zu bedenken, dass das „monolinguale, nationale und territoriale Selbstverständnis“ von Nationen, eine „faktische Mehrsprachigkeit“ als illegitim gelten lassen kann. Dies hat folglich Auswirkungen auf die Methodik und Didaktik der Sprachlehr- und –lernforschung, betrifft sprach- und

⁵ Vgl. dazu auch Gogolin 2006, Ruhso 2005, Gröpel 1999 und Boeckmann 1997.

lernpsychologische Fragen und natürlich Sprachbildungspolitik und Schulorganisation.

Rastner bringt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, von der wir täglich umgeben sind und deren Forderungen folgendermaßen auf den Punkt:

Zu den Selbstverständlichkeiten menschlicher Existenz gehört die Erfahrung sprachlicher und kultureller Vielfalt [...] Multikulturalismus und damit Vielsprachigkeit prägen das Bild unserer modernen Gesellschaft und bestimmen unser Leben auf vielen Ebenen. Dementsprechend gilt mehrsprachig zu sein im Zeitalter der Globalisierung als unumgängliche Bildungs- und Kulturkompetenz [...]. Jungen Menschen innere wie äußere Mehrsprachigkeit als Wert und Reflexion über Sprache bzw. Sprachen als Fähigkeit zu vermitteln, muss daher zu den wichtigsten Aufgaben einer Schule von heute gehören, die längst zu einer multikulturellen und vielsprachigen geworden ist. Diese Tatsache bringt Konsequenzen mit sich und erfordert eine Neuorientierung des Unterrichts in allen Fächern, besonders aber auch im Fach Deutsch. (Rastner 2005: 20)

Der Institution Schule wird im Integrationsprozess und in der Verwirklichung europäischer Bildungsziele eine entscheidende Rolle zuteil. Daher ist es auch dringend und v.a. sehr rasch von Nöten, dass sich das Bildungswesen und im Folgenden seine Handlungsträger, d.h. die LehrerInnen, der Bedeutung ihrer Aufgaben bewusst werden.

Es ist eine zentrale Aufgabe des Bildungswesens, den sprachlichen und kulturellen Reichtum zu sichern und das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Rechte in unserer Gesellschaft lebendig zu erhalten. Neben der ökonomischen Begründung ist dies eines der entscheidenden Motive für die europäischen Sprach- und Bildungsprogramme (Krumm 2005a: 20).

Die Gegebenheiten an den österreichischen Schulen scheinen sich dennoch nach wie vor weitgehend an einer Mehrheit zu orientieren, die aus Sch mit Deutsch als Erstsprache besteht. Tendenzen und Bemühungen, die sich vom monolingualen Habitus⁶ verabschieden und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit eher gerecht werden, sind jedoch festzustellen⁷. Einrichtungen wie das Referat für Migration und Schule und teilweise Überarbeitungen der Lehrpläne zollen den gesellschaftlichen Änderungen Tribut. Diese Entwicklungen sind von immenser Wichtigkeit, da das „monolinguale Selbstverständnis“ die Kompetenzen, „deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf“, begrenzt (Gogolin 1994: 3). Das Referat für Migration

⁶ Vgl. Gogolin 2008.

⁷ Vgl. dem Kapitel vorangestelltes Zitat 1 von der BP-1.

und Schule bemüht sich darum, diesen Ansprüchen gerecht zu werden und als Schnittstelle von Wissenschaft und Schulalltag zu vermitteln und Ansprechpartner zu sein. Zahlreiche Publikationen, Unterrichtsmaterialien und Informationsblätter zum Thema Multikulturalität und Mehrsprachigkeit werden für LehrerInnen, Eltern und Sch angeboten. Der Internetauftritt des Referats betont u.a. auch explizit die Wichtigkeit der Erstsprachen für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache:

Außerdem ist wissenschaftlich erwiesen, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch nützlich sind und sich auch auf die Leistungen in den anderen Gegenständen positiv auswirken. Aus all diesen Gründen ist es sinnvoll, die bereits vorhandene Zweisprachigkeit dieser SchülerInnen in der Schule zu fördern. Daher gibt es die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts, und zwar grundsätzlich in jeder Sprache. Voraussetzung ist, dass sich genügend SchülerInnen für diesen Unterricht anmelden und eine qualifizierte Lehrkraft für die jeweilige Sprache zur Verfügung steht. Ob und in welcher Sprache muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, erfährt man am Schulstandort (BMUKK 2009c).

4.3. Sprach(en)politik und Schule

Der Sprach(en)politik wird in Integrationsfragen eine entscheidende Rolle zuteil:

Immigration can be a marvellous influence, invigorating and enriching communities. [...] But throughout Europe, we see that immigration can also lead to tensions, isolation and prejudice. And when languages are badly managed, they can become a barrier to mutual understanding (Orban 2009b: 6-7).

Für eine fundierte Beschäftigung mit den Themen Schule, Sprache und Migration, ist es unerlässlich diese Bereiche in den Kontext der Sprach(en)politik eines Landes zu stellen. Denn Lehrpersonen sind nicht nur Träger und Überträger von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien, sondern auch Ausführende von sprachpolitischen Entscheidungen eines Landes; bewusst und unbewusst.

Allgemeine Sprach(en)politik⁸ ist vorerst einmal „die Summe jener politischen Initiativen ‚von unten‘ und ‚von oben‘, durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden“ (Christ 1991: 55). Ein wichtiger Aspekt von Sprach(en)politik ist Schul- und Bildungspolitik. Schul- und Bildungspolitik ist ein

⁸ Der Terminus „Sprach(en)politik“ wird in der Forschung aufgrund seiner inhaltlichen Vielfalt, der unterschiedlichen Begrifflichkeiten, der Interdisziplinarität des Konzepts, dessen Terminologie im anglosächsischen Raum und der weitgehenden Verwendung von Sprachpolitik und Sprachenpolitik als Synonyme unterschiedlich gebraucht und definiert. Eine einheitliche Terminologie ist praktisch nicht vorhanden.

sehr großer Teilbereich von Sprach(en)politik, dem sehr viel Verantwortung hinsichtlich des Mehrsprachigkeitsmanagements zukommt. Sie muss Rahmenbedingungen festlegen, die Mehrsprachigkeit unterstützen, fördern und gewährleisten (Calvet 1998: 113).

Ein wichtiger Aspekt von Sprach(en)politik allgemein und auch im Kontext der Schule ist die Tatsache, dass Sprachenrechte auch Menschenrechte sind. Die Beziehung von Sprache und Menschenrechten wird trotz ihrer politischen Wichtigkeit und Verwobenheit mit Machtstrukturen allzu selten diskutiert. Fakt ist, dass Sprachen einen Faktor von sozialer Ungerechtigkeit präsentieren und Menschen oft ihrer *linguistic human rights* beraubt werden. (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995: 1). Skutnabb-Kangas & Phillipson (1995: 1-2) fordern, dass sprachliche Rechte als grundlegende Menschenrechte angesehen werden sollten und weisen darauf hin, dass der Entzug von *linguistic human rights* auch bedeuten kann, dass diesen Personen auch der Genuss von anderen Menschenrechten verwehrt werden könnte, z.B. faire politische Repräsentanz, ein fairer Gerichtsprozess usw. . Dies führt natürlich in weiterer Folge zu einem beträchtlichen Ungleichverhältnis im Zugang zu Macht. Weiters wird zu bedenken gegeben, dass sich Minderheitenrechte und Sprachenrechte wesentlich überschneiden.

Ein weiterer entscheidender Aspekt von Sprach(en)politik ist ihr Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit eines Staates, wie Ferrero-Waldner in einer Rede anlässlich der österreichischen Auslandskulturtagung anspricht: „Sprachenpolitik ist Kultur- und Standortpolitik. Ihre Form kann sowohl über die Wettbewerbschancen eines Staates mitentscheiden, als auch das kulturelle Selbstverständnis prägen“ (Ferrero-Waldner 2002). Weiters betont sie auch, dass die Ziele der österreichischen Sprach(en)politik in den europäischen Kontext zu stellen sind und es gilt, „die Mehrsprachigkeit zu fördern“.

Daß schließlich Schul- und Bildungspolitik sprachpolitisch nicht neutral sind, sondern Partei ergreifen, sollte im Bewußtsein aller – nicht nur der sogenannten Verantwortlichen - sein und zur permanenten Diskussion herausfordern (Christ 1998: 338).

Aufgrund all der genannten Faktoren ist es unerlässlich das Thema der Mehrsprachigkeit und den Umgang mit den Erstsprachen in den Schulen immer auch in den größeren Kontext von Sprach(en)politik zu stellen. Es darf nicht

vergessen werden, dass „Bildungspolitik, wenn sie sich mit Sprache befaßt, sprachpolitisch motiviert ist, auch dann wenn sie ihre sprachpolitischen Grundsätze und Absichten nicht offenlegt und zur Diskussion stellt“ (Christ 1998: 337). Die Allgegenwart von Sprach(en)politik im schulischen Alltag soll und muss daher immer wieder aufs Neue vergegenwärtigt werden.

4.4. Die „Mehr“sprachigkeit der AHS Lehrpläne⁹

Da das Forschungsprojekt an zwei allgemein höher bildenden Schulen durchgeführt wurde, wird im Folgenden ein Überblick über die wichtigsten Passagen des Lehrplans für den Deutschunterricht in der AHS hinsichtlich der Richtlinien für den Umgang mit ms Sch gegeben werden. Zuerst wird auf die allgemeinen Bildungsziele der AHS eingegangen, danach auf die Lehrpläne für das Fach Deutsch. Für das Forschungsprojekt besonders relevante Wörter, Phrasen und Sätze werden fett gedruckt zitiert.

4.4.1. Allgemeine Bildungsziele und didaktische Grundsätze

Folgende Passage findet man in den Leitvorstellungen der allgemeinen Bildungsziele für die AHS:

Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. **Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – z.B. unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen** (BMUKK 2004a: 1-2).

Im Bildungsbereich Sprache und Kommunikation wird auf die Wichtigkeit einer positiven Erfahrung von sprachlicher und kultureller Vielfalt Wert gelegt:

⁹ Die aktuellen Lehrpläne sind seit dem Schuljahr 2004/5 gültig.

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 (BMUKK 2004a: 3).

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen zum interkulturellen Lernen wurde folgende entscheidende Passage zum Umgang mit Mehrsprachigkeit gestellt:

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. **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** (BMUKK 2004a: 5).

Dieser Satz ist für das Forschungsprojekt insofern besonders wichtig, als er alle LehrerInnen dezidiert auffordert, die Erstsprachen im Unterricht nicht nur zuzulassen, sondern sogar die Sch zu ermutigen, diese einzubringen.

4.4.2. Das Fach Deutsch

Der Lehrplan Deutsch für die AHS Unterstufe bezieht sich konkret auf die Aufgaben des Deutschunterrichts im Integrationsprozess:

Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-)Sprache ist, **durch Anschluss an die Lern und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation** so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird (BMUKK 2004b: 1)

Außerdem werden die DL auf die Funktion der Erstsprache im Zweitspracherwerb hingewiesen und im Weiteren angewiesen, diese auch in den Unterricht zu integrieren:

Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden (BMUKK 2004b:1).

Die Wörter „nach Möglichkeit“ disqualifizieren die Anordnung jedoch wiederum von selbst. Denn was bedeutet nun „nach Möglichkeit“? Provokant gefragt: Wer entscheidet, wann es eine Möglichkeit gibt und wann nicht bzw. wovon sind diese Entscheidungen abhängig? Gibt es überhaupt Möglichkeiten? Oder gibt es gar keine Möglichkeiten? Eine klarere Formulierung, die nachdrücklicher nach einer Berücksichtigung der Erstsprachen fordert, wäre wünschenswert.

Im Absatz zur Sprachbetrachtung ist ebenfalls ein Hinweis auf die Erstsprachen der Sch zu finden:

Grundsätzlich ist zwischen Erkennungsgrammatik für den muttersprachlichen Unterricht und Erzeugungsgrammatik für den Zweit- und/oder Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden. [...] 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 die Funktion des Artikels) [...] Die Verwendung von **zweisprachigen Wörterbüchern** ist zu ermöglichen (BMUKK 2004b:4).

Im Lehrplan Deutsch für die Oberstufe der AHS sind einige Verweise auf die Mehrsprachigkeit in der Schule integriert. Die Bildungs- und Lehraufgabe sieht folgendes vor:

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch **Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft** zu fördern (BMUKK 2004c: 1).

Für den Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft werden folgende Ziele formuliert:

Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. [...] Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den **Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit** (BMUKK 2004c: 1).

Im Bereich Sprachreflexion werden Richtlinien für den Deutschunterricht gegeben „Situationen der **Sprachaufmerksamkeit** [...] zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und **mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können**“ (BMUKK 2004c: 3).

Im Lehrstoff der Oberstufe finden sich in der 5. und 6. Klasse „**multikulturelle Bezüge** (Vielvölkerstaat, Exil, ethnische Minderheiten, **Migration** usw.)“, die kennen zu lernen sind, in der Sprachreflexion von der 5. bis zur 8. Klasse „**gegenseitige Beeinflussung von Sprachen und Varietäten**“, mit denen es vertraut zu werden gilt, und die Aufforderung „**sich mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit auseinander[zu]setzen**“ (BMUKK 2004c: 6-7).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Formulierungen in den Lehrplänen durchwegs vage gehalten sind, und somit viel Spielraum für Interpretationsmöglichkeiten und Freiraum für die Lehrpersonen lassen; dass diese Offenheit ein zweischneidiges Schwert darstellt, ist offensichtlich. Einerseits ermöglicht eine derartige Schreibweise individuelle, situationsabhängige Entscheidungen der Lehrpersonen in konkreten Fällen. Andererseits fühlen sich möglicherweise dadurch die Lehrpersonen, besonders erfahrungsärmere JunglehrerInnen, im Stich gelassen. Die Hilfestellungen der Lehrpläne zum Thema Mehrsprachigkeit sind recht „mehr“-sprachig, allerdings leider im Sinne von vieldeutig, missverständlich und unklar. Die Untersuchung und genaue Analyse der Lehrpläne, mit Hilfe von Fragebögen oder Interviews mit LehrerInnen, hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz und –haltbarkeit, könnte Gegenstand eines eigenen Forschungsprojektes sein.

Im Großen und Ganzen findet man einige Bezüge auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft in den Lehrplänen, und auch die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb ist mittlerweile als wissenschaftliche Theorie akzeptiert und in den Informationsblättern des BMUKK verankert:

Die zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Schulerfolg ist spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeingut (BMUKK 2008: 3).

Die wissenschaftlichen Theorien sind also in den Lehrplänen angekommen. Ob dies auch in den subjektiven Theorien der DL und somit im tatsächlichen Deutschunterricht der Fall ist, ist zentraler Gegenstand meines Forschungsprojektes, das im Kap. 5 nun näher beschrieben wird.

5. DAS FORSCHUNGSPROJEKT

5.1. Die Forschungsgrundlage: Subjektive Theorien

Am Ausgangspunkt und im Titel meines Forschungsprojekts steht die Frage nach den subjektiven Theorien der DL. Das Ziel ist es, im Rahmen eines halb-offenen Interviews mit Hilfe eines Interviewleitfadens, den DL Fragen zu stellen, die es ihnen ermöglichen, ihre ST zum Ausdruck zu bringen. Die Entscheidung die ST der DL zu beforschen, liegt einerseits in der Annahme begründet, dass Problemfelder in der Schule nicht sehr häufig unter dem Gesichtspunkt des LehrerInnenhandelns bearbeitet werden. Diese sind jedoch in hohem Maße beteiligt an den Entscheidungen der DL im Schulalltag. Andererseits ist die Methode ST zu beforschen durch ihre Gegenüberstellung mit den wissenschaftlichen Theorien besonders vielversprechend. Aus der Analyse von möglichen Übereinstimmungen bzw. Leerstellen in den ST und den wissenschaftlichen Theorien können Schlüsse gezogen werden, die Aufschluss über die Missverhältnisse zwischen Forschung und Praxis bieten können. Dies ermöglicht einen Ausblick über weitere Forschungsansätze, die unternommen werden müssen, um mögliche auftretende Leerstellen, sowohl in den ST, als auch in den wissenschaftlichen Theorien zu kittern und so wichtige Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aufzuwerfen und zu beantworten.

Bevor das Forschungsprojekt zuerst kurz zusammengefasst und danach chronologisch in seinen einzelnen Schritten detaillierter dargestellt wird, werden die ST näher erläutert.

Es gibt eine Vielzahl an Untersuchungen und Veröffentlichungen zum Thema subjektive Theorien (Alltagstheorien, Umgangswissen u.ä.). Begrifflich unterscheiden sich die Veröffentlichungen teilweise jedoch sehr stark voneinander. Ihnen gemein ist, dass subjektive Theorien eines Menschen als ‚mentale Repräsentationen der Selbst- und Weltsicht‘ (Dann, Humpert 1987) angesehen werden und dass es sich bei ihnen um ‚relative überdauernde mentale Strukturen‘ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) handelt (Auräth, Besch & Glissmann u.a. 2004: 8).

Die ST von Lehrpersonen sind ein Ansatzpunkt um die „vieldiskutierte und beklagte Kluft zwischen Erziehungstheorie und Erziehungspraxis“ (Pfaffeneder 1997: 1) zu verorten und dieser auf den Grund zu gehen. Leider werden die ST und ihre Erforschung auch heute noch oft von Wissenschaftlern belächelt und ihre

Bedeutung zu wenig ernst genommen. Denn gerade sie sind eine Wurzel der Diskrepanz zwischen allgemein akzeptierten Forschungsergebnissen, Ausbildungsinhalten von DL und ihrem tatsächlichen Handeln in der Praxis.

Dieses üblicherweise problematisch dargestellte Theorie-Praxis-Verhältnis beruht also vor allem auf unrealistischen Wahrnehmungen und Einschätzungen, auf gegenseitigen Vorurteilen und geringen Wertschätzungen von Praktikern und Wissenschaftlern (Pfaffeneder 1997: 2).

Es gilt also Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und durch die Anwendung von Methoden, die das wechselseitige Verhältnis von Theorie und Praxis veranschaulichen, neue erfolgversprechende Formen der Forschung in allen Disziplinen, aber im Besonderen in der Pädagogik, der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und in Folge auch dem Fremdsprachenunterricht zu garantieren. Denn „[d]ie Funktion subjektiver Theorien“ muss auch „in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien gesehen [werden]“ (Kunze 2004: 62).

Diesem problematischen Theorie-Praxis-Verhältnis soll ein wünschenswertes Bild des Bezugs von Theorie und Praxis entgegengestellt werden, das durch Komplementarität, durch Verwiesenheit aufeinander und durch Gleichberechtigung gekennzeichnet ist (Pfaffeneder 1997: 2).

Wissenschaftliche Theorien brauchen Zeit, um in die ST, die als „mentale Repräsentationen (Kognitionen)“ (Kunze 2004: 62) verstanden werden können und somit u.a. von persönlichen Erfahrungen, von den Medien, der Gesellschaft, der Politik usw. kontinuierlich beeinflusst und geformt werden, einzufließen.

Zusammenfassend gehe ich davon aus, dass eine derartige Vorgehensweise die Praxisrelevanz der Ergebnisse erhöht, da die ST wichtige Indikatoren für das LehrerInnenhandeln darstellen und somit für eine Interpretation dessen unabdingbar sind:

Subjektiv-theoretisches Wissen [...] wird zur Regulation von Handlungen herangezogen. Es stellt die Wissensbasis für konkrete Handlungen dar und wird zur Situations- und Handlungsauffassung ebenso wie zur Handlungsausführung und Handlungsbewertung benötigt (Auräth, Besch & Glissmann u.a. 2004: 9).

ST als Handlungsbasis und ihr Verhältnis zu den wissenschaftlichen Theorien sind das Fundament für die Herangehensweise und Methode dieser Arbeit über die ST von DL zu den Erstsprachen für den Zweitspracherwerb.

5.2. Kurzbeschreibung des Projekts

Nach der Themenauswahl und mehrmaligen -eingrenzungen, der Titelfindung und der Entscheidung mit Interviews zu arbeiten, wurden durch Kontaktaufnahme mit dem Referat für Schule und Migration¹⁰ zwei Schulstandorte gefunden und ein Interviewleitfaden ausgearbeitet.

Bevor es zur Durchführung der Interviews kam, habe ich einen Pre-Test in Form eines Pilotinterviews geführt, das nicht in die Auswertung mit einfließt, und nur zur Validierung des Fragebogens und meiner eigenen Schulung als Interviewerin diente.

Nach der Interviewphase, in der zehn DL, ein Direktor und Herr LSI Dr. Blüml mithilfe des Interviewleitfadens befragt und aufgenommen wurden, wurden die Transliterationen angefertigt. Die Antworten der BPen wurden in Kategorien eingeteilt, die gleichzeitig auch den Kapitelaufbau bestimmen, um sie dadurch leichter und übersichtlicher auswertbar zu machen. Die Frage „Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?“, ist z.B. Teil des zweiten Blocks mit dem Titel Mehrsprachigkeit, trägt den Buchstaben B und wird im Kapitel 6 abgearbeitet. Zur Verdeutlichung der Vorgehensweise befinden sich diese Kategorien in einer Übersicht, in der alle Fragen und ihre Zuweisungen aufgelistet sind, sowie der Interviewleitfaden und die Transliteration eines Beispielinterviews im Anhang.

Jede Frage wird nach folgenden drei Punkten, die das Verhältnis der genannten Aspekte hinsichtlich der ST und wissenschaftlichen Theorien klären, abgearbeitet:

- Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien
- Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien
- Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

¹⁰ Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/websites_migration_schule.xml (15. Dezember 2009)

5.3. Chronologische Darstellung des Projekts

5.3.1. Vorbereitung und Entwicklung

Nachdem ich mich für eine Befragung von DL entschieden habe, in deren Mittelpunkt ihre ST zur Bedeutung der Erstsprachen für den Zweitspracherwerb stehen, mussten einige Entscheidungen hinsichtlich des Forschungsdesigns getroffen werden.

Da eine Erhebung von ST einen gewissen Spielraum an Flexibilität und Offenheit in den Antworten voraussetzt, wurde das Interview gegenüber dem Fragebogen als Erhebungsinstrument bevorzugt. Obwohl die Auswertung eines geschlossenen Fragebogens eine größere Gruppe an befragten Personen ermöglicht hätte, schien ein teilstandardisiertes Interview mit einem Interviewleitfaden, der sich aus gemischten Fragetypen zusammensetzt, aufgrund der Forschungsfragen die passendste Vorgehensweise. Das Ziel war es, an zwei Schulen, zehn DL und zwei DirektorInnen zu interviewen. Abschließend sollte dann noch aufbauend auf den Ergebnissen dieser Interviews LSI Dr. Karl Blüml befragt werden. Mag. Anna Lasselsberger vom Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur hat mich bei diesen Entscheidungsprozessen begleitet und auch den Kontakt zu Herrn LSI Dr. Karl Blüml hergestellt, der wiederum zwei Schulen nach meinen gewünschten Kriterien ausgewählt und diese auf meine Besuche vorbereitet hat.

5.3.2. Durchführung: Die Interviews

Die Interviews mit den DL wurden innerhalb von drei Wochen mit Ausnahme eines Interviews an den zwei Schulstandorten durchgeführt.

Alle BPen haben ihre Zustimmung zur Aufzeichnung der Interviews gegeben. Da die meisten Interviews in Freistunden der DL stattgefunden haben, war ein gewisser Zeitdruck zu spüren. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 40 Minuten und ein Interviewleitfaden diente als Orientierungshilfe für die Interviewerin.

5.3.2.1. Der Interviewleitfaden

Im Anhang befinden sich zwei Interviewleitfäden. Ein Interviewleitfaden ist nach Themenblöcken geordnet und präsentiert das Ergebnis der ersten Ausarbeitung. Danach habe ich beim Pre-Test mit der Fragenabfolge experimentiert und das Ergebnis ist dann im zweiten Interviewleitfaden ersichtlich, der mir als Vorlage für alle weiteren Interviews diente. Die chronologische Reihenfolge in der Gesprächsführung wurde jedoch nicht immer eingehalten, sondern individuell abgeändert, um Gesprächsflüsse flexibel zulassen und thematische Verbindungen herstellen zu können. Die tatsächlich ausgewerteten Fragen wurden mit Buchstaben versehen und den Kapiteln ihrer Analyse in der Arbeit zugeteilt. Die nicht ausgewerteten Fragen wurden kursiv gedruckt. Einen Überblick dieser Vorgehensweise findet man auch in der Kategorienübersicht im Anhang, in der auch die Zuordnung der Fragen zu den Kapiteln ersichtlich ist.

Das Bestreben war, Fragen zu entwickeln, die offene Antworten und somit Redeflüsse, die die ST transportieren, zulassen. Durch Wiederholungen sollten mögliche Antworten validiert werden können. Eine weitere Überlegung, die der Arbeit am Interviewleitfaden zu Grunde lag, war möglichst wenig zu antizipieren bzw. unbewusst suggestiv zu beeinflussen. Dadurch war es erforderlich während der Interviews auch einige Male unterstützende Erklärungen abzugeben. Vor allem die Terminologie war einigen BPen nicht so vertraut, wie ich bei der Erstellung der Leitfäden vorausgesetzt habe.

5.3.2.2. Erhebungssituation

Passend zu den Forschungsfragen, hat mir Herr LSI Dr. Blüml zwei Schulen empfohlen, die meinen Kriterien entsprachen. Beide Schulen sind allgemein bildende höhere Schulen mit einem, aufgrund ihres Einzugsgebietes und ihrer Angebote, durchschnittlich hohen Anteil an Sch mit nicht deutscher Muttersprache. Die tatsächliche Zahl konnte von den Schulen nicht erfragt werden und wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen zu erheben. Bei beiden Schulen handelt es sich dabei aber etwa um ein Drittel des Gesamtanteils. Beide Schulen präsentieren durch die Verteilung der Migrationshintergründe ihrer Sch und deren Familien die allgemeinen Verhältnisse in Wien. Dadurch lässt sich etwa ein hoher

Anteil an Kindern mit ex-jugoslawischen und türkischen Wurzeln feststellen. Beide Schulen zeigen sich durch diverse Projekte und Schwerpunkte gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit aufgeschlossen und engagiert.

Ich hab [...] gehört, Sie möchten zwei Schulen wo der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund nicht überdurchschnittlich ist, sondern eher im Durchschnitt liegt. [...] Beide liegen nicht in einer Gegend, wo der Anteil zwangsläufig sehr hoch ist, daher auch die Notwendigkeit für die LehrerInnen sich auszubilden net so wahnsinnig groß. Ich hätte andere Beispiele, da schaut die G'schicht anders aus. Da muss man ganz anders vorgehen. Ich habe die beiden Schulen genommen, weil der Anteil unterdurchschnittlich bis durchschnittlich is und trotzdem geschieht was.

Positive Beispiele?

So is es (LSI Blüml).

Leider hat sich nur ein(e) der beiden SchulleiterInnen für ein Interview bereit erklärt. Die Interviews selbst kamen durch Terminvereinbarungen per E-Mail, Telefon, Kontaktvermittlungen und persönliche Ansprachen vor Ort zustande und dauerten zwischen 18 und 50 Minuten. Die BPen gaben allesamt sehr bereitwillig Auskunft, eine gewisse Furcht vor unkorrekten Nomenklaturen konnte allerdings bei einigen festgestellt werden.

5.3.2.3. Die befragten Personen: Allgemeine Vorinformationen

Den allgemeinen Vorinformationen zu den BPen wurde im Interviewleitfaden und der Kategorienübersicht die Zahl 0 zugeteilt. Die Verteilung der Buchstaben zu den einzelnen Fragen beginnt somit erst ab dem Punkt I (ab Kap. 6).

Es wurden fünf DL und der/die Leiter(-in) der Schule 1 befragt, fünf DL der Schule 2 und Herr LSI Blüml¹¹. BP-A, BP-B, BP-C, BP-D und BP-E sind DL der Schule 1, BP-1 ist deren Schulleiter(in). BP-F, BP-G, BP-H, BP-I und BP-J sind DL der Schule 2. Zehn der insgesamt zwölf Personen gehören zum Zeitpunkt der Befragung der Generation 50+ an, zwei davon sind merklich jünger. Sechs der BPen lehren neben Deutsch eine weitere Fremdsprache. Alle BPen, davon vier Männer und acht Frauen, gaben Deutsch als ihre Erstsprache an.

Zwei Drittel der BPen haben selbst schon mehr als einen Monat im Ausland verbracht. Keine der BPen spricht zum Zeitpunkt der Befragung eine der

¹¹ Aus Gründen der Anonymisierung können nur ungefähre Angaben zu bestimmten Fragen angegeben werden.

Erstsprachen ihrer Sch. Bei der Frage welche Sprachen (vermehrt) in den Schulen gelehrt werden sollten, gab es ein breites Feld an Antworten. Sieben Mal wurden Englisch und unsere Nachbar- bzw. Ostsprachen genannt. Drei BPen sprachen sich insgesamt für ein breites Angebot an Fremdsprachen aus. Chinesisch und „Indisch“ wurden einmal, Russisch zweimal, und sowohl Spanisch als auch Französisch jeweils dreimal gefordert. Lediglich eine BP erwähnte die Wichtigkeit mögliche Herkunftssprachen der Sch als Fremdsprachen anzubieten.

Auf die Frage, ob die DL eine gute DaF/DaZ-Ausbildung erhalten hätten, antwortete eine einzige Person mit ja. Alle anderen gaben an, dass es in ihrem Studium noch kein Thema war. Die Bezugsquellen für DaF/DaZ-Weiterbildungen, die in Anspruch genommen werden, reichen von Eigenstudium und der Anschaffung von Büchern, über Ratschläge von und den Austausch mit fachlich versierten KollegInnen, der Fremdsprachendidaktik ihres Zweifachs bis hin zum Besuch von diversen Kursen. Vier BPen gaben an, ihr Wissen aus Praxiserfahrungen zu beziehen. Im Allgemeinen überwog bei der Beantwortung dieser Fragen der Eindruck, dass die LPen mehrheitlich auf keine oder nur unzureichende Fortbildungserfahrungen verweisen können. Nur zwei BPen verwiesen auf den Besuch von weiterbildenden Kursen und Lehrgängen.

5.3.3. Nachbereitung und Auswertung

Nach der Durchführung und Aufzeichnung der Interviews wurden Transliterationen angefertigt, die die Anonymität der BPen wahren und als Basis für die Auswertung und Interpretationen dienten. Die Antworten und Aussagen der BPen wurden in eine Tabelle übertragen und Fragekategorien zugeordnet. Bei der Auswertung werden die Kategorien in drei übergeordnete thematische Einheiten zusammengefasst, die auch dem inhaltlichen Aufbau der Kapitel 6., 7. und 8. entsprechen.

Die Vorgangsweise, die am besten geeignet erscheint, um mögliche Leerstellen aufzudecken und somit Raum für Interpretationen schafft, ist die, alle Aspekte auf ihre wissenschaftliche Verortung hin zu untersuchen. Nach folgenden drei Punkten werden die Aussagen abgearbeitet:

1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

Die erste Kategorie fasst die genannten ST zusammen, die in den wissenschaftlichen Theorien verortet werden können. Hauptaugenmerk dabei liegt auf der Analyse in wie weit die ST mit den aktuellen wissenschaftlichen Theorien übereinstimmen. Falls es genannte Aspekte gibt, zu denen in der Forschung noch nicht oder nur sehr wenig gearbeitet wurde, werden diese in der zweiten Kategorie zu finden sein; d.h. ST ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien. Im dritten Schritt wird schließlich auf Aspekte hingewiesen, die zwar in der Forschung behandelt werden, aber in den Interviews von den BPen aufgrund der Fragestellung überraschenderweise nicht angeschnitten wurden; d.h. wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den ST. Dieses Auswertungssystem dient als Grundlage für ein abschließendes Fazit, das, ausgehend von den dadurch aufgezeigten Kon- und Divergenzen zwischen den ST der BPen und den vorhandenen wissenschaftlichen Theorien, die Prüfung der eingangs aufgestellten Thesen ermöglicht und Schlüsse zulässt.

5.3.4. Kritische Reflexion

Auf einige Verbesserungsmöglichkeiten möchte ich nun rückblickend hinweisen, um möglichen Unklarheiten vorzubeugen und etwaigen Fragen zuvorzukommen. Außerdem erscheint es mir für mögliche Folgearbeiten oder anknüpfende Forschungsprojekte sinnvoll, auf aufgetretene Schwierigkeiten hinzuweisen:

Im Nachhinein hat sich die Wahl des halb-offenen Interviews als Forschungsinstrument als suboptimal herausgestellt. Einerseits konnten die DL zwar sehr offen über ihre Erfahrungen berichten, was natürlich beabsichtigt war. Andererseits übertraf der Zeitaufwand der Transliteration und v.a. der Auswertung bei Weitem meine Vorstellungen und meinen Zeitplan. Durch die Entscheidung, dem Interviewleitfaden nicht zwingend chronologisch zu folgen, sondern die Fragen dem Gesprächsverlauf flexibel anzupassen, ergaben sich zahlreiche Hürden für die Kategorienauswertung. Jede Abweichung vom standardisierten Interviewleitfaden kostete im Nachhinein wertvolle Zeit.

Der Interviewleitfaden selbst hätte idealerweise in mehreren Testdurchgängen weiter geschärft werden müssen. Die inhaltlichen Wiederholungen in formal nur paraphrasierten Fragen hätten dazu dienen sollen, die Antworten der BPen im zweiten Durchgang zu validieren. Diese Technik erwies sich jedoch schon nach dem zweiten Interview in diesem Kontext als zu banal und wenig aufschlussreich. Überdies ließ es auch der Zeitdruck nicht zu. Somit wurden die Fragen dann bei den folgenden Interviews weggelassen, um Zeit zu sparen und oftmalige Redundanzen zu vermeiden.

Praktischer wäre es auch gewesen, schon vor den Interviews eine fertige Kategorienübersicht zu haben. Dies hätte die Auswertung enorm erleichtert, war aber in meinem Fall leider nicht möglich, da ich flexibel auf überraschend auftretende Ergebnisse eingehen wollte und ich mich nicht von einem zu starren Forschungssystem einschränken lassen wollte. Die jetzige Kategorienübersicht wäre in dieser Form und Ausarbeitung vor den Interviews nicht denkbar gewesen.

Über Zeitmangel zu sprechen ist müßig. Dennoch hat mich der Rahmen der Diplomarbeit und die damit verbundene Einschränkung an Ressourcen auf allen Ebenen in meine natürlichen Schranken gewiesen. Bei den Interviews selbst war Zeitnot insofern ein lästiges Thema, da die Mehrheit der BPen nur ein sehr begrenztes Zeitfenster während der Befragung zur Verfügung hatte. Es war zuweilen recht offensichtlich und teilweise auch unterschwellig spürbar, dass die Qualität und Länge darunter gelitten hatte.

Bei der Auswertung erwies sich vor allem die zweite und dritte Kategorie als schwierig zu bearbeiten bzw. als wenig ergiebig. Es benötigt zu viel Zeit, um mit Sicherheit eine fundierte Aussage zu treffen, ob zu marginaleren genannten Aspekten nun tatsächlich keine oder sehr wenig Forschungsliteratur vorhanden ist.

Nichtsdestotrotz bin ich von der Bedeutung meines Forschungsinstruments überzeugt und kann mir gut vorstellen, dass diese Vorgehensweise, nämlich subjektive und wissenschaftliche Theorien einander gegenüberzustellen und zu vergleichen, großes Potential für die weitere Forschung birgt.

TEIL C: DIE AUSWERTUNG DER SUBJEKTIVEN THEORIEN UND IHR WISSENSCHAFTLICHER HINTERGRUND

6. MEHRSPRACHIGKEIT

6.1. Die eigene Mehrsprachigkeit der befragten Personen

A WELCHE SPRACHEN SPRECHEN SIE NOCH?

B WÜRDEN SIE SICH SELBST ALS MEHRSPRACHIG BEZEICHNEN?

Schule 1	A	B
BP-A	2 oder mehr	Was meinen Sie? Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit? Vom kulturellen her und von meinem kulturellen Zugang ¹² , wenn ich das so definieren dürfte, dann würde ich mich schon als mehrsprachig bezeichnen, weil i sehr gute Europakennnisse, sehr viel herumfahre vom Norden bis in den Süden und von daher eine gute Tuchfühlung mit den Ländern habe
BP-B	1	Nein.
BP-C	1	Nein, Mehrsprachigkeit bedeutet für mich zwei Sprachen echt gut zu können. Englisch kann ich. Ich kann mich verständlich machen ich kann rüber bringen was ich sagen will aber nur in meinem Bereich Wenn ich diffiziler, oder subtiler werden wollen würde, kann ich es nicht ausdrücken. Alles das was über die oberflächlichsten 30 Prozent drüber hinausgeht, an Subtilität, an intimeren Bereichen kann ich nicht ausdrücken. Daher würd ich nie im Leben behaupten können, dass ich mehrsprachig bin.
BP-D	2 oder mehr	Mehrsprachig bin i natürlich scho. Sicher.
BP-E	2 oder mehr	Eher net , weil dafür kann i sowohl italienisch als englisch zu wenig. I müsst a Zeit lang in dem Land leben, dann würd es funktionieren. Wenn man die Sprache net ständig verwendet, vergisst man sehr viel. Es geht dann relativ schnell. (...) Man merkt schon, dass es nachlasst wenn es net ständig trainiert wird.
BP-1	1	Nein.

Schule 2	A	B
BP-F	2 oder mehr	Nein.
BP-G	2 oder mehr	Mittlerweile nicht mehr. Als i in England gewohnt hab, und wirklich die Sprache, da war das so präsent, dass i halt schon damals fast nur auf Englisch geträumt hab und geredet. Mittlerweile ist das fast schon wieder 4 Jahre her und jetzt fühle ich mich nicht mehr als native-speakerin von Englisch, nur mehr von Deutsch. I hab's mittlerweile schon wieder a bissl verloren.
BP-H	2 oder mehr	Ja.
BP-I	2 oder mehr	Ja.
BP-J	2 oder mehr	Nein.

LSI Blüml	2 oder mehr	Naja, mein Gott, i bild mir ein, dass ich Englisch so weit konnte, das ich fast als Native durchgehen konnte. Aber ich bin nicht wirklich mehrsprachig von Natur aus , außer Sie rechnen Mühlviertlerisch als eine eigene Sprache. Natürlich gibt es die Probleme Dialekte und Hochsprache, aber nein. In dem Sinn bin ich nicht echt
-----------	-------------	---

¹² Für die Auswertung besonders bedeutende Aussagen sind fett gedruckt.

		mehrsprachig, außer, dass ich mich zu Hause fühle in ein paar Sprachen ohne Probleme.
--	--	---

Von elf befragten Personen haben sich vier klar als mehrsprachig deklariert, drei haben eine Zwischenposition bezogen (*eher net, nicht mehr* und *nicht echt, nicht von Natur aus*) und fünf haben die Frage klar verneint. Beachtlich dabei ist die Tatsache, dass drei der BPen Kenntnisse in einer lebenden Fremdsprache, die restlichen acht sogar in zwei oder mehreren Fremdsprachen haben.

6.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

6.1.1.1. Kompetenzniveau

Ein Grund, der einige Male genannt wurde, sich trotz Kenntnis einiger Fremdsprachen nicht als mehrsprachig zu deklarieren, war eine zu niedrige Kompetenz in den jeweiligen Sprachen. Dies ist ein entscheidendes Ergebnis der Interviews. Die BP haben fast durchwegs Vorstellungen von (beinahe) muttersprachlichen Kenntnissen in mehr als einer Sprache, um als mehrsprachig gelten zu dürfen. Eine Auffassung, die sich von den heute gängigen und aktuellen Modellen klar unterscheidet:

Aktuelle Vorstellungen definieren Mehrsprachigkeit nicht mehr als (fast) muttersprachliche Kenntnisse in mehr als einer Sprache, sondern setzen das Kompetenzniveau niedriger, die Anzahl der Sprachen höher an. [...] Mit dieser und ähnlichen Definitionen von Mehrsprachigkeit als ‚anwendungsbezogene Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen‘ (De Florio-Hansen 2003, 80) geht der Abschied von der ‚near nativeness‘ als Ziel des Fremdsprachenlernens einher (Krumm 2005b, 34) (Vetter 2005: 77).

6.1.1.2. Kulturelle Dimension

Das Miteinander von verschiedenen Sprachen, was ja auch immer ein Miteinander verschiedener Kulturen, Traditionen und Lebenswelten mit sich bringt, schafft neue, erweiterte Formen von Denken und Wahrnehmen (Faistauer 2005: 7).

Die BP-A spricht von einem „kulturellen Zugang“ zur Mehrsprachigkeit, der über eine rein linguistische Definition hinausgeht und trifft dabei Orbans Verständnis von *multilingualism*:

[W]hat is Multilingualism? It is far more than just a series of languages, existing side by side. It is a vision built on the conviction that languages build bridges, not barriers. That languages can be tools for social cohesion and for dialogue between different cultures (Orban 2009b: 2).

Baker & Jones (1998: vi) ordnen die kulturelle Dimension der Soziologie zu und plädieren für eine Bearbeitung des Themas Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit auf zwei Ebenen - auf der, der Soziologie und auf der, der Psychologie: „just as learning a second language must be seen both as acquiring a culture and as embracing a new personal identity“ (Baker & Jones 1998: vi). Auf die psychologische Seite des Spracherwerbs wird in dieser Arbeit v.a. im Kapitel 8 eingegangen.

6.1.1.3. Dynamik

„ [...] [A] bilingual person's competence in a language may vary over time and according to changing circumstances“ (Baker & Jones 1998: 3). Derartige Umstände können etwa Aufenthalte an einem Ort sein, an dem die Zielsprache gesprochen wird. BP-E und BP-G sprechen in ihren Aussagen diesen dynamischen Aspekt von Mehrsprachigkeit an; die Tatsache, dass Sprachkenntnisse sich ändern können und nicht statisch zu verorten sind. BP-G meint, dass sie „mittlerweile nicht mehr“ mehrsprachig ist, dies aber war, als sie noch in England gelebt hat.

6.1.1.4. Erwerbs – vs. Lernprozesse

Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt dann vor, wenn eine Sprecherin zwei oder mehrere Sprachen regelmäßig gebraucht und entsprechend kompetent in ihnen ist. Zwei- und Mehrsprachigkeit kann auf Erwerbsprozesse (wie beim bi- oder multilingualen Erstspracherwerb), aber auch auf Lernprozesse zurückgehen und in verschiedenen Formen auftreten, die neben der Art der Aneignung vor allem nach dem Grad der erreichten Kompetenz und dem Erwerbs- und Lernalter unterschieden werden. Der Fall einer reinen Ein- oder Zweisprachigkeit ist selten, fast alle Menschen sind in irgendeiner Form mehrsprachig, wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise (Boeckmann 2006: 38).

LSI Blüml bezieht sich als einzige BP in der Bewertung der eigenen MS auf den Erwerbs- bzw. Lernprozess, der mit der MS einhergeht. Er meint, dass er *nicht wirklich mehrsprachig von Natur aus* ist und impliziert somit eine Auffassung von MS, die von der Art der Aneignung und des Erwerbalters abhängig ist. Möglicherweise steht hinter der Phrase von Natur aus, auch die subjektive

Theorie, dass MS simultan, natürlich und kindlich erfolgt (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006:15).

6.1.1.5. Innere vs. äußere Mehrsprachigkeit

Ein sehr interessanter Aspekt von MS, der von einer BP angerissen wurde, ist die Existenz einer inneren und äußeren Mehrsprachigkeit. LSI Blüml deklariert sich, wie schon im letzten Punkt erwähnt, als *nicht wirklich mehrsprachig von Natur aus, außer [man] rechne[t] Mühlviertlerisch als eigene Sprache*. Wandruszka (1979: 13) stellte schon Ende der 70er Jahre fest, dass alle Menschen mehrere Sprachen sprechen, „weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen. Er betont eine „deutsche regionale, soziale und kulturelle Mehrsprachigkeit“ und ein dynamisches, komplexes Verständnis von Sprache:

Eine menschliche Sprache ist kein in sich geschlossenes und schlüssiges homogenes Monosystem. Sie ist ein einzigartig komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinandergreifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen (Wandruszka: 1979: 39).

Jede Sprache trägt folglich eine eigene Mehrsprachigkeit in sich. Diese Auffassung ist auch die Basis der aktuellen Debatten rund um die Plurizentrik des Deutschen (vgl. Ammon 1995). Eine innere Mehrsprachigkeit ist somit an die, jedem Menschen inne wohnende, Fähigkeit geknüpft, unterschiedliche Varietäten in einer Sprache zu nutzen.

Da in der Mehrsprachigkeitsdidaktik immer wieder versucht wird, die Mehrsprachigkeit den Varietäten der ES SCH gegenüberzustellen und zu vergleichen, ist es umso beachtlicher, dass nur eine BP auf dieses Thema eingegangen ist (obwohl einige BPen offensichtlich DialektsprecherInnen sind) und, dass dieses Thema auch in der Mehrsprachigkeitsforschung noch wenig Platz gefunden hat.

6.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien

Es wurden keine ST ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien gefunden.

6.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

6.1.3.1. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Keine der BPen hat für die Beschreibung ihrer Fremdsprachenkenntnisse die Kompetenzniveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) verwendet, alle haben ihre Kompetenzen mit undifferenzierteren Angaben, z.B. *ein bisschen, ganz wenig, ein paar Brocken, ein gewisses Maß, rudimentär* usw. , beschrieben.

6.1.3.2. Fertigkeiten

Ebenso wenig wie auf den GERS eingegangen wurde, haben die BPen in ihren eigenen Kompetenzbeschreibungen zwischen den vier Fertigkeiten unterschieden. Sie blenden somit den Aspekt aus, dass “[...] an individual’s proficiency in a language may vary across the four language skills of speaking, listening, reading and writing” (Baker & Jones 1998: 3).

6.1.3.3. Kompetenz vs. Gebrauch

[T]here is a distinction between ability in language and use of language. [...] This is sometimes referred to as the difference between degree (proficiency or competence in a language) and function (actual use of two languages) (Baker & Jones 1998: 3).

Nur BP-G und BP-E sprechen durch ihren Hinweis auf den dynamischen Aspekt von MS indirekt diesen Zusammenhang bzw. diese Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und tatsächlichen Sprachgebrauch an. Keine der BPen unterscheidet aber klar zwischen diesen zwei Dimensionen: Sprachkenntnisse zu haben, diese aber nicht oft oder nicht immer zu gebrauchen. Die Mehrheit scheint Mehrsprachigkeit nur dann als gegeben zu erachten, wenn beide oder mehrere Sprachen tatsächlich gebraucht werden. Eine passive MS oder gar rein rezeptive MS (siehe Kap. 6.1.3.2.) wird nicht in Betracht gezogen (Baker & Jones 1998: 3).

6.2. Definitionen von Mehrsprachigkeit

C WORAN DENKEN SIE BEIM BEGRIFF DER MEHRSPRACHIGKEIT?

D WIE DEFINIEREN SIE MEHRSPRACHIGKEIT ?

Schule 1	C	D
BP-A	Also Mehrsprachigkeit so wie ich das jetzt definiert habe wäre ein kulturelles Gefühl für eben die Andersartigkeit. Aber das ist jetzt natürlich sehr weit definiert.	siehe C.
BP-B	Ich würde an jemanden denken, der eine andere Muttersprache hat, als im Land gesprochen wird , so wie es bei uns an der Schule ist oder an meinen Schwiegersohn oder an meinen Enkel, die beide zweisprachig sind, das fällt mir zuerst ein.	Dass es grundsätzlich zwei Muttersprachen gibt
BP-C	siehe D.	Mehrsprachig ist wenn man später eine Sprache genau so gut dazu lernt. Ich denke da an eine 80% ige Sprachkompetenz, net an a 30%ige, 20%ige.
BP-D	Praktisch is es halt. Mir fallen v.a. die Kinder ein, die mehrsprachig aufgezogen sind, die wirklich bilingual sind, dass die immer an Vorteil ham, natürlich.	Dass man mehrere Sprachen so spricht, dass man sich völlig problemlos verständigen kann. 70%/80%.
BP-E	Positiv , man denkt dann, es wär super, wenn man in viele Länder fahren könnte und reden könnt. I hob's jo gmerkt jetzt, (...) I lern afoch vui mehr kennen von den Leuten, wenn ich die Sprache beherrsche, eh logisch.	(...) Mehrsprachigkeit ist für mich, dass ich mehr Sprachen beherrsche, in mehr Sprachen zu kommunizieren. Offenbar setze ich den Level hoch an. Offensichtlich kann ich mich ja mit Engländern unterhalten als auch mit Italienern, das stimmt schon. Klar, soviel kann i mi austauschen, dass i wichtige Dinge besprechen kann.
BP-1	Multikulturelle Vielseitigkeit, verstärkte Kommunikationsmöglichkeit.	Personen, die außer ihrer Muttersprache, Fremdsprachen ganz selbstverständlich benutzen und sie nicht als mühsame, aufwendige Tätigkeit empfinden sie zu benutzen. Denen es mehr oder weniger gleich leicht fällt in einer anderen Sprache zu kommunizieren. 80% müssten in der zweiten Sprache erreicht werden.

Schule 2	C	D
BP-F	Halt wirklich in zwei Sprachen leben . In zwei Sprachen leben und auch aufgewachsen sein, sich in zwei Sprachen gut ausdrücken können.	In zwei Sprachen zu Hause sein . Relativ hohe Kompetenz, primär mündlich, wichtig ist aber auch der schriftliche Aspekt, der gefördert werden soll.
BP-G	Für mich is das eben. Mehrsprachigkeit ist für mich, dass ich mich wirklich gekonnt in zwei Sprachen ausdrücken kann. Für mich hat das fast schon einen native-speaker Standard dann. Also ich kann natürlich in Englisch ausdrücken und kann auch viel sagen, aber diese absolute Flüssigkeit, gar nicht mehr nachdenken zu müssen fehlt mir jetzt. Und für mich heißt Mehrsprachigkeit einfach umschalten zu können ohne mich anstrengen zu müssen. HOHE Kompetenz	siehe C.

BP-H	Viele Sprachen.	Ein Mensch, der mehrere Sprachen spricht , ist für mich eben polyglott und mehrsprachig. Für mich genügt's sicher nicht, wenn man ein paar Phrasen oder ein paar Worte kann. Flüssig sprechen ist mehrsprachig. Nicht unbedingt schreiben, aber sprechen auf alle Fälle.
BP-I	Ja, wahrscheinlich eh an Migrationshintergründe. (...) Da heißt's auf einmal Englisch und Latein ist wichtig und die eigene Sprache und Identität eigentlich nicht, dass das ein bisschen Raum findet. Das wäre auch wichtig.	Ja, da gibt es wahrscheinlich unterschiedliche Erklärungen dafür. Man sagt jetzt, jemand hat sich mehrere Sprachen angeeignet oder so, oder jemand ist z.B. bilingual aufgewachsen, oder jemand spricht zu Hause eben eine andere Sprache im Elternhaus als in der Schule. (...) Grad Kinder, die einen sprachlichen Hintergrund haben, der eine andere Schrift verwendet. Also angenommen, Taiwanesisch oder Russisch, wo die Schrift sich wirklich dermaßen unterscheidet von z.B. Englisch, dann tät i schon a, auch wenn sie nur verbal kommunizieren können, aber schriftlich nicht, trotzdem sagen, sie sind mehrsprachig. Das heißt nicht, dass man das in jedem Kommunikationsbereich abdecken muss.
BP-J	An bilingual aufgewachsene Kinder.	Bilingualismus , nach meiner Definition müsste man in beiden Sprachen beinahe 100% erreichen.
LSI Blüml	Zuerst denk ich dran, dass man ein paar Sprachen persönlich zur Verfügung hat.	I glaub i würd sagen, i hab zu meiner persönlichen Verfügung mehrere Möglichkeiten mich auszudrücken, sowohl in der eigenen Sprache, als auch in anderen Sprachen.

6.2.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

6.2.1.1. Kulturelle Kompetenz

Der Ansatz von BP-A MS *als kulturelles Gefühl für eben die Andersartigkeit* zu beschreiben, lässt sich an wissenschaftliche Theorien knüpfen, die Sprach- und Kulturwissen eng im Zusammenhang sehen.

Bilinguals become more or less bicultural or multicultural. It is almost impossible for someone (e.g. a foreign language graduate) to have high proficiency in two languages but be relatively monocultural. In comparison, some monolinguals move towards biculturalism. A process of acculturation accompanies language learning when immigrants, for example, learn the majority language of the host country. Bicultural competence tends to relate to: knowledge of language cultures, feelings and attitudes towards those two cultures, behaving in culturally appropriate ways, awareness and empathy, and having the confidence to express biculturalism (Baker 2006: 4).

Ahrens (2004: 9) konstatiert, dass „Mehrsprachigkeit auch immer eine Multikulturalität ergibt“. Auch BP-1 bezieht sich auf eine kulturelle Kompetenz, die

mit MS einhergeht, wenn die BP von *multikultureller Vielseitigkeit* spricht. „ [D]ie Verwobenheit von Sprachlichkeit, Kulturalität, Emotionalität, Körperlichkeit und Identität“ (Hu 2003:19) wird mittlerweile auch innerhalb der Erziehungswissenschaft und Sprachlehrforschung vermehrt gefordert. Keine der BPen geht jedoch auf diese Verwobenheit per se ein.

6.2.1.2. Mehrwert

BP-D, BP-E und BP-1 betonen den Mehrwert von MS mit Äußerungen wie *praktisch, multikulturelle Vielseitigkeit, verstärkte Kommunikationsfähigkeit*, positiv usw. Die Forschung ist sich über den Mehrwert, den MS zu bieten hat, weitgehend einig. Baker (1998: 6 f.) führt drei große Bereiche an, in denen dieser Mehrwert zum Tragen kommt: ms Personen haben kommunikative, kognitive und kulturelle Vorteile, d.h. ihre Möglichkeiten in Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Herkünfte zu treten, werden durch die MS erweitert, die MS steigert ihre geistigen Kapazitäten und sie machen Erfahrungen mit zwei oder mehreren Kulturen (vgl. Baker 1998: 8). Ahrens (2004: 9) geht von einer „Kompetenzerweiterung des einzelnen Sprechers [aus], die sowohl linguistische und soziale Konsequenzen hat“. Mehrsprachige Menschen zeichnen sich „durch eine erhöhte Kreativität“, „durch bessere Intelligenzleistungen“, „durch mehr kognitive Flexibilität“ und „durch Horzonterweiterung und divergentes Denken“ aus.

6.2.1.3. Zwei- vs. Mehrsprachigkeit

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit ist interessant, dass BP-B, BP-C, BP-J und BP-I beim Begriff der MS automatisch von Bilingualismus ausgehen. BP-1, BP-E, BP-H, BP-J, BP-I und LSI Blüml hingegen sprechen von mehreren Sprachen.

6.2.1.4. Kompetenzniveau

Analog zu den hohen Ansprüchen an MS hinsichtlich der Kompetenz in den jeweiligen Sprachen, die die BPen an sich selbst angelegt haben, definieren BP-C, BP-D, BP-1, BP-E, BP-G und BP-J MS auch insgesamt als 70-100%-ige Sprachkompetenz (vgl. Kap. 6.1.1.1.).

6.2.1.5. Kompetenz vs. Gebrauch

Der tatsächliche Gebrauch der Sprachen, ihre Funktionen wurde in den Definitionen nur durch BP-F angeschnitten: *in zwei Sprachen leben*, also diese auch tatsächlich zu verwenden. Das bloße Wissen reicht somit nicht aus, um als MS zu gelten. In welchen Domänen, die Sprachen genutzt werden müssen, wird aber nicht angeschnitten (vgl. Baker 2006: 3).

6.2.1.6. Fertigkeiten

BP-F, BP-I und BP-H treffen Aussagen zu den einzelnen Fertigkeiten, und alle drei sind sich darin einig, dass die mündliche Kompetenz die ausschlaggebende ist. Dies könnte von einer Hyperkorrektur herrühren, die auf einer jahrzehntelangen Vernachlässigung der mündlichen Kompetenz basiert und, u.a. durch den kommunikativen Ansatz begünstigt, Einzug in die Klassenzimmer gefunden hat.

6.2.1.7. Simultane vs. sukzessive Mehrsprachigkeit

Wenn ein Kind von Geburt an zwei, oder mehrere, Sprachen lernt, bezeichnet man dies als simultane oder simultan erworbene MS. Wenn ein Kind eine Sprache erst etwa ab dem dritten Lebensjahr dazu lernt, wird der Terminus der sukzessiven MS angewandt (Baker 2006: 4). Zwei BPen sprechen in ihren Aussagen, ohne die Fachtermini zu verwenden, jeweils einen Aspekt dieser Unterteilung an. Für BP-C ist Mehrsprachigkeit, *wenn man später eine Sprache genau so gut dazu lernt*, was der sukzessiven MS entspricht. Bei BP-F ist es nicht ganz so klar, aber da man laut ihrer Definition in zwei Sprachen aufgewachsen sein muss, ist es naheliegend von einer simultanen MS auszugehen. BP-I beschreibt beide Arten von MS: *jemand hat sich mehrere Sprachen angeeignet oder so, oder jemand ist z.B. bilingual aufgewachsen*.

6.2.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien

Es wurden keine ST ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien gefunden.

6.2.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

6.2.3.1. Individuelle vs. kollektive Mehrsprachigkeit

Alle BP gehen von einer individuellen MS in ihren Angaben aus. „Societal bilingualism“ (Baker 2006: 2-3) bzw. „kollektive MS“ (Christ 1998: 337) wird hingegen völlig ausgeblendet. Es wird keine Unterscheidung zwischen individueller MS, die hauptsächlich dem Forschungsfeld der Psycholinguistik zugeordnet wird, und zwischen kollektiver MS, die vorwiegend in der Soziolinguistik beheimatet ist, vorgenommen.

6.2.3.2. Retrospektive vs. retrospektiv-prospektive vs. prospektive Mehrsprachigkeit

Auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Gegebenheiten an Vorerfahrungen der ms SCH wird von keiner der BPen zwischen retrospektiver, retrospektiv-prospektiver und prospektiver MS (vgl. Königs 2000) unterschieden. Königs (2000) definiert mit diesen drei Termini die MS in Hinblick auf die Unterrichtssprache. Retrospektive MS ist dann gegeben, wenn z.B. ein Kind mit Englisch als L1 im Unterricht für Englisch als L2 sitzt und somit „einen beträchtlichen Wissens- und Könnensvorsprung in dieser Sprache hat“ (Neuner 2003: 15). Von retrospektiv-prospektiver MS spricht man, wenn der/die Lernende eine schon vorhandene Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt, also z.B. Serbisch und Deutsch spricht. Im Vergleich zur retrospektiven MS ist aber keine der beiden Sprachen Unterrichtssprache, sondern in diesem Beispiel Englisch. Die bislang typische Variante, von der an den österreichischen Schulen ausgegangen wurde und bedenklicherweise auch noch ausgegangen wird, ist die prospektive Mehrsprachigkeit: „Der Lernende kommt ‚monolingual‘ in den Fremdsprachenunterricht und baut erst durch den Fremdsprachenunterricht seine MS auf und aus“ (Neuner 2003: 15). Um beim genannten Beispiel zu bleiben, wäre das etwa ein rein deutschsprachiges Kind im Englischunterricht. Dieses Modell und dessen Implikationen stellen natürlich didaktische Annahme und Konzepte auf den Kopf und fordern neue Entwicklungen und Ansätze (vgl. Kap. 7).

6.2.3.3. Ökonomischer Mehrwert von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit als Wirtschaftsfaktor und als Wettbewerbsvorteil wird in den Definitionen nicht angeschnitten, obwohl diese Tatsache sowohl in der Wissenschaft als auch im Rahmen von Institutionen, wie der Europäischen Union, immer wieder betont wurde und wird (vgl. Orban 2009a: 5-6 und Orban 2009b: 9). “It seems increasingly economically valuable to be bilingual” (Baker 2006: 437).

6.3. Mehrsprachigkeit als Chance und/oder Herausforderung im Deutschunterricht?

E IST IHRE SCHULE MEHRSPRACHIG? WIE VIEL PROZENT DER SCHÜLERINNEN SIND MEHRSPRACHIG?

Schule 1	
BP-A	Von den Kindern her gesehen ist Mehrsprachigkeit eine Tatsache . Ich würde nicht sagen, dass sie überwiegend mehrsprachig sind, aber doch. 25%.
BP-B	Ja, schon. mind. 30-40%.
BP-C	Schülerinnen schon, aber die Schule als Institution nicht , weil es eine österreichische, deutschsprachige Schule ist. 30 %.
BP-D	Wir haben sehr viele mehrsprachige Schüler nach Ihrer Definition, sehr viele. 40%, vielleicht sogar mehr, 50%.
BP-E	Natürlich. Aber das is oft unterschiedlich. Es gibt Klassen wo oft sehr viele mit Migrationshintergrund sind. Aber das ist alles schon zweite Generation. Die Kinder sind meistens da geboren, im Großen und Ganzen. Viele Namen deuten daraufhin, dass die Eltern aus irgendeinem anderen Land kommen. (...). in dem Sinn sind sie ja Österreicher für mich. (...) Vielleicht sama scho bei 20%, aber i waß es net, hob i ma no nie überlegt.

Schule 2	
BP-F	Ja. Von den Kindern her ist es mehrsprachig, von den Lehrern nicht. Ein Drittel.
BP-G	Ja. 10-20%.
BP-H	Viele Schüler sind mehrsprachig und viele Schülerinnen. 30-40% Es ist so klassenunterschiedlich , v.a. Ober- und Unterstufe. Ich zähl ja immer durch wenn ich Deutsch hab wie viele Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben bzw. Wo der Vater eine andere Sprache spricht und das sind oft mehr als die Hälfte. Und in der Oberstufe sind eben dann schon mehr deutschsprachige Kinder, Mutter und Vatersprache Deutsch.
BP-I	Ja, natürlich. Aber das kann i gar net schätzen , ganz ehrlich. Bei vielen Kindern, das is ja witzig, weiß ich es ja nicht einmal. Denen ihr Deutsch ist so gut. Die schauen ja jetzt nicht typisch so und so aus. Da muss ich dann entweder durch den Namen, der gibt manchmal Aufschluss, da kann man vermuten. Ich habe bei meisten Schülern erst nach einem halben Jahr erfahren, woher sie eigentlich kommen. 20% .
BP-J	Ja. Versteckt, aber doch zwei Drittel Mehrsprachige. Das sind nur Schätzungen. Mit versteckt meine ich, dass nur durch Fragen man draufkommt was zu Hause gesprochen wird und nur durch Differenzen-Übungen sichtbar wird wie viele Sprachen die Kinder eigentlich haben, z.B. im Kreis stehen und fragen, wer kann mehrere Sprachen. Ausdifferenzierungsaufgaben aus dem sozialen Lernen.

LSI Blüml	Würden Sie sagen, dass die AHSen in Wien mehrsprachig sind laut meiner Definition? (Interviewerin) Zunehmend. Also, grundsätzlich nicht. Aber zunehmend. Und zwar sehr unterschiedlich in Bezirken und an Standorten. Insgesamt gesehen würde ich schätzen [alle AHSen in ganz Wien] , dass wir bei fast 40% sind mittlerweile.
-----------	--

6.3.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

6.3.1.1. Informationsstand der DeutschlehrerInnen über die Mehrsprachigkeit in ihren Schulen bzw. Klassen

Im Prinzip haben alle BPen ihre Schule als mehrsprachig deklariert. Es gab allerdings einige interessante Einschränkungen was die Perspektiven, die diese

MS ausmacht, betrifft: BP-A betonte, dass die Schule *von den Kindern her gesehen* mehrsprachig ist. BP-F führt dies noch weiter aus und gibt auch an, dass die Schule *von den Lehrern her* nicht mehrsprachig ist. BP-C schloss sich dem auch an, und möchte die Schule als Institution als eine *österreichische, deutschsprachige Schule* sehen. BP-E bezieht Mehrsprachigkeit auf die Migrationshintergründe und auf die Staatsbürgerschaft. LSI Blüml verweist auf die sehr unterschiedlichen Zahlen je nach Bezirk und Standort, meint aber, dass die allgemein bildenden höheren Schulen in Wien zunehmend mehrsprachig sind.

Die Schätzungen der BPen zur MS in den Schulen lag zwischen 10 und 50%¹³. Auffällig dabei war, dass die DL recht überrascht und erstaunt auf die Frage reagierten. BP-E und BP-I gaben zu, dies nicht schätzen zu können und es sich auch noch nie überlegt zu haben. Lediglich BP-H und BP-J zeigten Bemühungen die MS ihrer Sch feststellen zu wollen. Dies ist meiner Meinung nach auch die Kernaussage der Analyse der Frage E: Die meisten DL wissen nicht genau über die sprachlichen Hintergründe ihrer Sch Bescheid. Dieser oft versteckten MS muss gezielt entgegengewirkt werden. Doch dafür reicht es nicht aus, Schlüsse aus der Staatsangehörigkeit oder dem Namen zu ziehen. Spracherhebungen sind ein ebenso heikles wie schwieriges Kapitel, das eines behutsamen Umgangs bedarf, um zu Ergebnissen zu gelangen, die der Realität entsprechen:

Grundsätzlich ist es natürlich gut zu fragen, welche Erst- oder Muttersprache eine Person wirklich spricht und nicht davon auszugehen, diese ließe sich aus ihrer Staatsangehörigkeit oder gar ihrem Namen ableiten. Andererseits muss aber festgehalten werden: Bei solchen Erhebungen entsteht vielfach ein völlig falsches Bild, da es für die Betroffenen viele verschiedene Gründe gibt, ihre Sprachen nicht oder nicht vollständig anzugeben (Boeckmann 2008a: 23-24).

Jede Schule und alle DL müssen sich überlegen, wie der sprachliche Hintergrund der Sch möglichst rücksichtsvoll, offen und neutral ermittelt werden kann, ohne dass der Vorgang zu einer Schikane für die Sch wird.

¹³ Leider war es nicht möglich, die tatsächliche Prozentzahl an den jeweiligen Schulen zu ermitteln. Die Schule 1 hat mir freundlicherweise Klassenspiegel mit den Namen und Nationalitäten der Sch zur Verfügung gestellt. Daraus kann allerdings kein Rückschluss auf die tatsächliche MS der Sch gezogen werden.

F IST DIESE MEHRSPRACHIGKEIT EINE CHANCE ODER EINE HERAUSFORDERUNG?

Schule 1	
BP-A	(...). Es ist auf alle Fälle eine Chance und zwar eine Chance dann , wenn auch solide Deutschkenntnisse vorhanden sind . Also das würde ich schon als Voraussetzung sehen.
BP-B	Für mich als Herausforderung, wenn sie noch nicht die Sprache so gut beherrschen und für die Schüler als sehr, sehr große Chance. In der 6B zB. Ist ein türkisches Kind drinnen mit wirklich null Deutschkenntnisse und er kann es bis heute nicht. Keine Ahnung wie er das lernen soll. Es gibt Kinder, die lernen das wirklich sehr schnell. Das ist sehr unterschiedlich. Das ist für mich eine Herausforderung als Lehrerin, denn was mach ich mit ihm. Er is jo oam, er kaun a nix dafür. (...) Was man da dann wirklich mocht, waß i net. Ich denke, dass es eine große Chance ist, wenn ich zweisprachig bin, ich bewundere das. Die Kinder lernen sehr viel voneinander, das gefällt mir und auch den Kindern sehr gut. Es ist ein sehr buntes Zusammenleben.
BP-C	Im Unterricht gibt es die Mehrsprachigkeit nicht. Im Unterricht hamma Deutsch. Daher kann i net drüber sprechen, ob das im Unterricht insgesamt wäre es, könnte es eine Chance sein und das würde aber bedeuten, (...) dass man die Sprachen der Nachbarländer lernen sollte. zB net Französisch als Zweitsprache sondern Ungarisch, oder oder oder Kroatisch...das wär sehr viel interessanter und dann hätt ma a sehr viel mehr davon. Dann würden die Schüler, die woanders rausfallen, hinterherhinken die kompetenten Chefs sein. Das wär nicht uninteressant. Ich versuch's immer bei irgendwelchen Projekten mit einfließen zu lassen, aber es is irrsinnig schwer. Wie soll man die Sprachkompetenz eines Menschen in einer anderen Sprache als der der deutschen in den Deutschunterricht mit einfließen lassen? (...)Ich denk ma, eine andere Kultur ist eine andere Sicht auf die Welt. Verschiedene Sichten auf die Welt können verschiedene Lösungsansätze zeigen. Man kann nur etwas lösen, was ma sehen kann. Sehen kann man nur dann wenn man mehrere Sichten auf die Welt haben. Je mehr Sprachen, eine Kultur ist ein Programm, Sichtprogramm auf die Welt. (...) Umso eher nähern wir uns auch der entscheidenden Frage. Wie können wir in den nächsten 15, 20 Jahren zu einem vernünftigen Umgang miteinander kommen? (...) Die Herausforderungen san scho interessant. Wenn die Kroaten die Mazedonier als Drecksäue schimpfen, dann ist das natürlich schon eine Herausforderung zu lernen, dass man sich gegenseitig akzeptiert. Im Familienhintergrund ist Vertreibung, Tod. Und jetzt sitzen sie in den selben Klassen drinnen.
BP-D	Des is total verschieden , des liegt am Fach und an den Kindern. In Englisch is es so, dass es, dass die mehrsprachigen Kinder wenn sie sprachbegabt sind , durch die Mehrsprachigkeit einen enormen Vorteil haben, weil sie schon einmal eine Fremdsprache erlernt haben und weil sie eine gewisse Sprachbegabung und die Strukturen verstanden haben das Englisch einfach nebenbei erlernen. Die, die net diese angeborene Sprachbegabung haben, haben dadurch eher einen Nachteil, denn die kriegen dann Chaos im Kopf. Zu Hause zwei Sprachen und mit zehne eine Fremdsprache, wenn man keine Begabung hat für Sprachen, macht es ihnen eher schwerer. D.h. Für Englisch würde ich sagen gibt es Kinder, die haben einen Vorteil an der Mehrsprachigkeit und Kinder, die haben einen Nachteil. Für Deutsch merkt man natürlich schon, dass es bei den mehrsprachigen Kindern schwerer geht , is is aber andererseits oft eine große Chance, weil sie zu manchen Dingen einen völlig anderen Zugang haben und das eine Bereicherung ist.
BP-E	Ja, natürlich. Als Chance vorwiegend. . Weil die Schüler einfach Einiges von ihrer Kultur her beitragen können.
BP-1	Eher als Chance. Wir haben ja sozusagen schon ein bisschen vorselektierte Schüler als AHS. Diejenigen Schüler, die zu uns kommen, sind ganz gut ausgestattet und bringen halt zusätzlich diese Mehrsprachigkeit auch noch mit. Also haben sie mehr als ein österreichisches Kind, wenn es kommt, anzubieten, von diesem Blickwinkel hier.

Schule 2	
BP-F	Als Beides. Ich find's einfach guat, wenn die Kinder, die Menschen zwei Sprachen können, in zwei Kulturen zu Hause sind und sich in verschiedenen Welten bewegen können. Aber natürlich auch als Herausforderung, weil es schwer ist. in zwei Sprachen kompetent zu sein. Aber primär sehe ich es als Chance.
BP-G	Als Chance. Absolut.
BP-H	Es is sowohl als auch. Es ist einerseits eine Chance und es ist oft aber eine große Herausforderung, v.a. für Kinder, die nicht so gut sind in Deutsch, die große Probleme haben beim Schreiben, sich auszudrücken, beim Formulieren. Also für die is es wirklich eine Herausforderung. Und auch für mich. Ja, weil natürlich steht man da oft an.
BP-I	Ja, natürlich. Überhaupt keine Frage, natürlich. Also ich hab überhaupt keine Schülerin/keinen

	Schüler, bei dem ich sage, ich kann nicht mit ihm kommunizieren. Das wär wahrscheinlich auch dramatisch. Da gibt es eine Schülerin, die is relativ schwach in Deutsch, aber das geht, auf jeden Fall. Generell ist es auf jeden Fall eine Chance, ist ja ganz klar.
BP-J	Hmm. Naja, Chance und Herausforderung. Eher als Herausforderung. Nachdem ich ja Deutschlehrerin bin und meine Aufgabe ist, Jugendliche bis zur Matura im Fach Deutsch zu begleiten, mit zu begleiten, ist es für mich eine echte Herausforderung, für den Jugendlichen natürlich eine Chance, aber für mich eine echte Herausforderung ohne irgendwelche Stützmaßnahmen auch in der Oberstufe speziell dann zu begleiten. Das finde ich ganz schwierig. Also so definiere ich jetzt mal die Herausforderung. Als wirklich schwierige Aufgabe das zu tun. Für die Jugendlichen ist es natürlich eine Chance doch trotz zum Teil grammatikalisch z.B. sehr schlechter Deutschkenntnisse, die Matura doch erwerben zu können, dorthin zu kommen.

LSI Blüml	Beides. Es ist definitiv beides. Die Chance ist eine, die noch ein bissl Zeit braucht , um realisiert zu werden, d.h. wir brauchen mehr Leute, mehr Lehrerinnen und Lehrer, die erkennen, dass das eine Chance ist, dass das eine gute Chance ist und, dass man damit was machen kann. Die Herausforderung in einem nicht unbeträchtlichen Teil an Lehrerinnen und Lehrern, die sagen „Jetzt sollen sie erst mal Deutsch lernen, was sie zu Hause sprechen ist mir vollkommen egal“. Wie wird daran gearbeitet, dass die LehrerInnen das erkennen? (Interviewerin) Mühsam. Mit unendlichen Fortbildungsreihen, damit dass ich eben was weiß ich in zig-vielen Konferenzen an Schulen bin und versuche, ihnen das näher zu bringen. Das ist ein ziemlich mühsamer Prozess. Wir können es nicht erzwingen. Wobei in vielen Fällen nicht die Lehrer das Problem sind, sondern die Eltern, die schlicht und einfach nicht erkennen, was für einen Nutzen es hat, wenn die Kinder ihre Muttersprache können.
------------------	---

Fünf der BPen sehen MS an ihren Schulen und in ihren Klassen als Chance und als Herausforderung. Fünf Personen sehen sie vorwiegend als Chance, jedoch mit Einschränkungen. Für BP-A müssen *solide Deutschkenntnisse* vorhanden sein, um MS als Chance wahrnehmen zu können. Auch BP-H sieht es als große Herausforderung für Kinder, *die nicht so gut sind in Deutsch.*

6.3.1.2. Sprachbegabung

Eine zweifelhafte ST ist die, dass es diesen Sch an einer angeborenen Sprachbegabung mangelt. Die BP-D spricht dieses Thema mehrmals an. Für sie ist MS dann eine Chance, wenn die Kinder *sprachbegabt* sind. Dieser Mythos von Sprachbegabung ist nicht ungefährlich. Zumeist wird Sprachbegabung mit Motivation und persönlichen Eigenschaften der Sch verwechselt.

Es gibt keine ‚Sprachbegabung‘ (außer bei Störungen von Gehirnfunktionen): jeder Mensch hat seine Muttersprache gelernt, ebenso kann er weitere Sprachen lernen. Es wird nur immer vergessen, daß der Erwerb der Muttersprache ein komplexer und langjähriger Prozeß gewesen ist und daß im Vergleich dazu der Erwerb weiterer Sprachen manchmal geradezu rapide vonstatten geht. Was sich hinter der Ausrede ‚Unbegabtheit‘ verbirgt, sind meist eine ungünstige Motivationslage und mangelnde Bereitschaft oder mangelnder Mut, sich einer neuen Situation anzupassen (Klein & Stegmann 2000: 17).

Die Ausrede, dass manche Menschen eben sprachbegabter sind als andere bzw. dass es manchen Menschen an Sprachbegabung fehlt, wird oft missbraucht, um vereinfachte Bewertungen auszusprechen, die nicht nur unzutreffend sind, sondern auch weitreichende Folgen haben können. Auf alle Fälle hindern derartige ST Lehrpersonen wie Sch daran nach dem Wesentlichen zu suchen – nämlich nach den wahren und differenzierten Gründen für mangelnde Lernerfolge zu forschen. Dieser weit verbreiteten ST über Sprachbegabung wird in den wissenschaftlichen Theorien seit Jahren widersprochen. Trotzdem scheint sie sich hartnäckig in den Köpfen der Menschen zu halten. Eine Ursache dafür, ist natürliche eine gewisse Bequemlichkeit, die damit einher geht, komplexe Probleme auf Sprachunbegabung zu reduzieren (siehe auch Kap. 7.1.1.3.).

6.3.1.3. Motivation durch die Aufnahme der Erstsprachen in die Curricula

BP-C sieht die Chance der MS darin, dass die Kinder *die Sprachen der Nachbarländer lernen sollte[n]*. Dadurch würden die ms Sch motiviert werden und die einsprachigen Sch profitieren auch davon (siehe auch Kap. 8.1.2.1.).

6.3.1.4. Chance und Herausforderung durch kulturelle Unterschiede

BP-C, BP-D und BP-E koppeln ihre Antworten von MS als Chance oder Herausforderung an die kulturellen Unterschiede, die von MS transportiert werden. Eine entscheidende Frage, die sich während der Interviews stellte: Wie sollen Lehrpersonen mit der kulturellen Vielfalt in ihren Klassenzimmern umgehen? Die Forderungen nach interkultureller Kompetenz als Teil der pädagogischen Ausbildung werden zunehmend lauter (vgl. Auernheimer 2008). Die Unsicherheiten in den Antworten der BPen darüber, wie mit den kulturellen Unterschieden umzugehen sei, war spürbar. Relativ einig war man sich über den Mehrwert, der sich dadurch auftut. BP-C wies auf ein Problemszenario hin. Aber an konkreten Vorstellungen mangelt es. Diese scheinen noch keinen Einzug in die ST genommen zu haben.

6.3.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien

6.3.2.1. Eine Frage der Perspektive: LehrerInnen-Eltern-SchülerInnen

Sehr aufschlussreich ist die Spaltung der Frage in die einzelnen Perspektiven von Sch, DL und Eltern. Ein Ansatz, der in der Wissenschaft hinsichtlich dieser speziellen Problematik noch relativ wenig Echo gefunden hat. Meiner Meinung nach wäre es besonders vielversprechend, wenn Fragen der MS öfter auch in diesem Dreieck und dadurch auch immer von drei Seiten beleuchtet werden könnten; idealerweise noch einmal gedoppelt um die Dimension einsprachig vs. mehrsprachig: einspr. und ms Sch, einspr. und ms DL und einspr. und ms Eltern. In Folge könnte man sich dann überlegen, wo und für wen die spezifischen Chancen liegen und wie man welche Herausforderungen gemeinsam meistern kann. Keine der BPen hat die Dimension der Eltern erwähnt. Herr Landesschulinspektor Dr. Blüml betont jedoch, dass *in vielen Fällen nicht die Lehrer das Problem sind, sondern die Eltern, die schlicht und einfach nicht erkennen, was für einen Nutzen es hat, wenn ihre Kinder ihre Muttersprache können*. BP-B sieht die MS für sich selbst als Herausforderung, für die ms Sch jedoch als *sehr, sehr große Chance*. BP-H und BP-J beziehen die Herausforderung u.a. auch auf sich selbst als Lehrperson. Dieses Dreieck bietet meiner Meinung nach noch großes Forschungspotential.

6.3.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

6.3.3.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Ratlos zeigten sich die DL, v.a. BP-B, BP-C und BP-J, hinsichtlich einer praktischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der Grundton war, dass sich keine der BPen konkret vorstellen kann, wie man MS als Chance im Unterricht nutzen kann. *Was man dann wirklich macht, weiß i net*. BP-C ging überhaupt davon aus, dass sich die Frage gar nicht wirklich stellt, weil: *Im Deutschunterricht hamma Deutsch*. BP-C äußerte vermutlich eine entscheidende Grundsatzfrage der Mehrsprachigkeitsdidaktik: *Wie soll man die Sprachkompetenz eines Menschen in*

einer anderen Sprache als der deutschen in den Deutschunterricht mit einfließen lassen? Oomen-Welke (2000), Oomen-Welke & Krumm (2004), Krumm (2001b), Christ (2004) und viele andere wissen darauf gute Antworten zu geben¹⁴.

¹⁴ Nähere Ausführungen dazu findet man im Kapitel 7.

6.4. Fazit

Im Wesentlichen können aus diesem Kapitel folgende Schlüsse zu den ST der DL zur MS gezogen werden:

Insgesamt haben die BPen wenig Ergebnisse der aktuellen Forschung und v.a. der gängigen Termini in ihren ST aufgenommen, bzw. in ihren Interviewaussagen direkt angesprochen. Die BPen haben durchwegs eine sehr enge Definition von MS angeboten, die davon ausgeht, dass eine sehr hohe Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen erreicht werden muss. Neuere wissenschaftliche Theorien dazu sind in ihren ST offensichtlich noch nicht verankert worden. Ein weiterer Indikator dafür wäre auch der nicht vorhandene Gebrauch der Kompetenzniveaus des GERS bei der Beschreibung ihrer Sprachkenntnisse. Grundsätzlich überwog der Eindruck einer positiv besetzten MS, dem jedoch wichtige aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse fehlen.

Frappierend war das nicht vorhandene Wissen der DL, wie es um die sprachlichen Hintergründe ihrer Sch bestellt ist. Dies wäre meiner Meinung auch der erste und wichtigste Ansatzpunkt. Ohne eine Übersicht über die vorhandenen Erstsprachen und das Ausmaß der Kenntnisse darin, ist es nicht möglich gezielt damit zu arbeiten. Darum überrascht auch die Ratlosigkeit nicht, mit der die DL sich über eine Mehrsprachigkeitsdidaktik äußern bzw. nicht äußern. Es fehlt an konkreten Ideen und Vorstellungen, wie man die Erstsprachen einbinden könnte bzw. mit welchem zu Grunde liegenden Ziel.

7. DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHEN FÜR DEN ZWEITSPRACHERWERB: aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht

Nachdem in Kap. 6 die grundlegenden ST der BPen zur MS ausgewertet wurden, steht nun im Kap. 7. der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive im Zentrum. Im Kap. 7.1. werden zuerst die Antworten auf die Fragen G, H und I separat, direkt nach den jeweiligen Tabellen, überblicksmäßig beschrieben. Danach werden die Aspekte herausgefiltert, zusammengefasst und wieder mithilfe des Forschungsinstruments hinsichtlich des Verhältnisses der ST und der wissenschaftlichen Theorien untersucht.

7.1. Deutsch UND Erstsprache im Deutschunterricht

G SEHEN SIE EINEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER MUTTERSPRACHE UND DEM ERLERNEN DER ZWEITSPRACHE? WENN JA, WELCHEN?

Schule 1	
BP-A	Das würde ich auf alle Fälle sagen. Die Kinder, die ihre Muttersprache sehr gut beherrschen, die haben ein solides Gerüst auch von einer grammatischen Struktur oder überhaupt ein Gefühl für Sprache. Und äh, das wirkt sich sicher positiv dann aus auf ihre Zweitsprache auch. Also ich habe schon erlebt, dass manche Kinder in keiner Sprache zu Hause sind. Und das finde ich eigentlich immer den größten Mangel für die betreffenden Personen, weil Sprache ist auch Heimat. Also das is wirklich ganz wichtig und wenn zu Hause die Muttersprache nicht gepflegt wird, dann sind die Kinder arm dran.
BP-B	Das waß i net. Das einzige was ich weiß, dass bei manchen Kindern das so ist, dass sie beide Sprachen nicht können. Das ist ja unterschiedlich, die meisten reden zu Hause in ihren Muttersprachen. (...) Die meisten können nicht mal in ihrer Muttersprache schreiben. Da sehe ich was Negatives, da geht was verloren.
BP-C	Na klar is ein Zusammenhang. Der Zusammenhang is dadurch gegeben, dass eben wenn Deutsch die Zweitsprache ist, diese Sprache in vielen Fällen nicht so weit beherrscht wird, in vielen Fällen recht gut beherrscht wird, in manchen wenigen Fällen besser beherrscht wird als das Deutsch, derer, die seit 15, 16, 17 Jahren hier sind. Aber das sind ganz wenige Fälle. Aber meistens fehlt etwas in der (deutschen) Sprachkompetenz.
BP-D	Es hängt meiner Meinung davon ab, ob das Kind eine Sprachbegabung hat oder nicht.
BP-E	Glaub ich, ja. Wenn i meine eigene Sprache völlig beherrsche und die Orthographie und Grammatik verstehe, dann kann ich das sicher im Erwerb der Zweitsprache anwenden, wird profitieren glaub ich. Je besser ich die eigene Sprache kann, desto eher werde ich möglicherweise a andere lernen. Könnte sein. Wenn i z.B. net waß in meiner eigenen Sprache was is a Verb oder was is a dritter oder vierter Fall, dann tu i ma möglicherweise vui schwerer bei der Fremdsprache denk i mal. Aber i denk, Letztendlich ist es auch a bissl a Talentgschicht.
BP-1	Man sagt ja, wenn die Muttersprache gut ausgebildet ist, dass das Erlernen der Zweitsprache die Muttersprache in keiner Weise gefährdet. Es ist nur ein Vorteil, wenn die Kinder im frühen Alter eine Zweitsprache erlernen. Das is für die Entwicklung des Kindes, glaubt man zu wissen, keine Überlastung, keine Gefährdung der Erstsprache. Ich glaube an sich, dass jemand, der sprachlich sehr gute Fähigkeiten hat, das leichter auf die Zweitsprache übertragen kann.

Schule 2	
BP-F	Also ich kenn halt so Studien, die besagen, dass man dann eine andere Sprache besser kann, wenn man die Muttersprache gut kann. Insofern denk i ma, dass ma grad bei Kindern mit Migrationshintergrund schauen muss, dass sie die Muttersprache net verlernen und auch schriftlich können. Also, dass sie mündlich und schriftlich kompetent sind, auch in der Muttersprache um so auch besser Deutsch lernen zu können. [...] Es gibt Situationen woih nach 2, 3 Jahren draufkomm, dass eine der besten Deutschschülerinnen, die immer 1er auf Schularbeiten schreibt und perfekt redet, dass die zu Hause slowakisch spricht und ich komm nach 2 Jahren zufällig drauf, weil das nie Thema war. Passiert aber öfter, ist kein Einzelfall. Wenn ich mich nie interessier dafür, und niemand zwingt mich, mich zu interessieren, dann kann sein, dass ich ein, zwei Jahre brauche, bis ich draufkomm. In dieser Schule, Mittelschicht.
BP-G	Sehe ich schon. Gibt's sicher auch gewisse Hindernisse, die eine Sprache dann hat, wenn z.B. manche anderen Sprachen keine Artikel vorkommen und im Deutschen dann für die Kinder dann schwerer zu lernen is, für die, die das nicht verstehen. [...]Ich glaub es ist sehr gut, wenn man die Erstsprache gut kann, wenn man zumindest die wichtigsten grammatischen Konzepte verstanden hat. Auch Dinge hinterfragen kann, warum is das so in meiner Muttersprache. Und natürlich kommt es dann drauf an ob die Sprachen miteinander verwandt sind.[...] Und ganz viel spielt Persönlichkeit eine Rolle. Wie schnell ich mich traue zu sprechen in einer Sprache. Ich glaub, dass ein schüchterner, introvertierter Mensch sich viel schwerer tut eine Sprache flüssig zu sprechen. [...]
BP-H	Auf alle Fälle, die Iraner tun sich viel leichter Deutsch zu lernen als die Türken. Es is, man kann es schwer, also natürlich vom Sprachlichen her zu erklären is relativ einfach. [...] Aber natürlich kommt es auch auf die Bildungsferne der Elternhaushalte an. [...]Naja, das kann ich auch oft nicht beurteilen wie gut sie die Muttersprache sprechen. Also ich hab arabische Schülerinnen, ägyptische Schülerinnen, die sprechen gut Arabisch. Das weiß ich, die reden auch hier in der Schule, was ich nicht so gut find, ihre Muttersprachen immer. Das ist immer so eine Abgrenzung kommt mir vor. Die haben mit Deutsch viel weniger Probleme, als manche andere Kinder, von denen ich nichts sagen kann, wie gut sie ihre Muttersprache sprechen. Also ich weiß nur, dass die türkischen Kinder frage ich oft. Die können ihre Muttersprache oft nicht schreiben. [...]
BP-I	Ja, natürlich. Da kann ich mich nur auf meine eigene Erfahrung und auf Studien verlassen, die ich auch plausibel finde. dass Schüler, deren Muttersprache gut gefördert wird, desto besser funktioniert auch der Fremdsprachenunterricht..
BP-J	Also meines Wissens nach ist es wichtig, dass die Muttersprache gut erlernt wird, um die Zweitsprache gut lernen zu können. Ob unsere Schüler diese Chance hatten, weiß ich nicht. Inwieweit da die Muttersprache erlernt wurde. Aber mein Eindruck ist schon, dass das sehr systematisch passiert sein muss. Sonst könnten sie nicht so gut Deutsch können.

LSI Blüml	Fragen's mi des jetzt ernst? Seit ungefähr 3,4 oder 5 Jahren schreibe ich regelmäßig allen Direktoren die Bedeutung der Beherrschung der Muttersprache für den Fremdspracherwerb. Wie gesichert das mittlerweile is und das man da überhaupt nicht diskutieren kann. Es is so was von eindeutig, da brauch ma überhaupt net drüber reden. Aber es dringt halt in die Köpfe von Mathematikern und anderen Leuten net so schnell ein. [...] Es is ganz schwierig in vielen Fällen, den Leuten klarzumachen, dass die Beherrschung der Muttersprache etwas essentiell Sprachliches ist, wo ich überhaupt in der Lage bin, meine Persönlichkeit auszudrücken und das muss ich in einer Sprache einmal haben.
-----------	--

Zehn von zwölf der BPen sehen einen Zusammenhang zwischen der Erstsprache und dem Erlernen der Zweitsprache, und glauben an eine positive Auswirkung auf den Zweitspracherwerb, wenn die Erstsprache gut gelernt wird. BP-B gab an, es nicht zu wissen und BP-D machte es von der *Sprachbegabung* des Kindes abhängig.

H HABEN SIE DIE MÖGLICHKEITEN DIE ERSTSPRACHEN EINZUBEZIEHEN? WAS WÜRDEN ES BENÖTIGEN, UM DIES MEHR BZW. ÖFTERS ZU TUN?

Schule 1	
BP-A	Grundsätzlich, wenn das kompakter wäre, kann ich mir das schon vorstellen. [...] Es ist nicht optimal. Meiner Meinung nach wäre es besser, wenn es am Nachmittag ein konkretes Programm gäbe. [...] Gut wäre es auf alle Fälle, wenn jemand auch kundig wäre, d.h. die Sprache beherrschen würde. Das ist eher selten der Fall, auch in Konfliktsituationen oder wenn es darum geht kulturelle Eigenheiten besser zu verstehen. Also das wäre sicher ganz günstig, wenn es an den Schulen LehrerInnen gäbe, die die Sprachen beherrschen oder selbst zwei- oder dreisprachig aufgewachsen sind. Das würde ich mir sehr als Vorteil vorstellen.
BP-B	Ich kann mir nicht vorstellen, wie sollte ich sie jetzt heranziehen? Ich kann mir nicht vorstellen, dass man das in der ganzen Gruppe machen könnte. [...] Sprachlich gesehen eher weniger. Da haben wir nur gemacht, was sehr nett war. Projekte, wo sie ihre Sprache, ihre Kultur miteinbeziehen. Da haben wir Weihnachtskarten gezeichnet wo jedes Kind dann an die Tafel geschrieben hat. Solche Dinge. Das war Türkisch, das war Polnisch. Also das war schon ganz nett. Es hat ihnen sehr gut gefallen und viel Spaß gemacht. Wir machen immer wieder Projekte zur Mehrsprachigkeit. Jeder stellt sein Land vor, mit den Speisen. Alle Gegenstände miteinbeziehen, Geographisches, Geschichtliches. Schon immer wieder mit dem Hintergedanken, also quasi dass sie sich hier als Teil unserer Gesellschaft fühlen. Quasi alle Nationen sind gleichwertig nebeneinander. Es macht nichts aus, wenn einer von dort kommt. Wir sind eine Gruppe und die Unterschiede machen uns nur noch interessanter.
BP-C	Heranzuziehen? Ich wüsste nicht wie das gehen sollte, wie ich das machen sollte. [...] Ich kann die Sprachen net. Englisch könnt ich, ja. Aber ich unterrichte ja Deutsch. Um Deutsch zu erlernen? Also um Deutsch zu lehren [...] Kann ich nicht sagen, das kann gut sein, das kann auch verwirren. Da sehe ich dieselbe Problematik wie vorher schon erwähnt. Ich denk ma, es gibt Menschen, da kann das hilfreich sein. Wenn sie denken, dann ist eine Denkhilfe etwas Hilfreiches, etwas Wirksames. Das Problem ist dort, wo diese Denkhilfe nicht angenommen wird vom Intellekt, weil es einfach... Mein Gott, weil die Reife noch nicht da ist. Dann verwirrt es. Dann verwirrt's. [...] Das ist jenseits von Wissenschaftlichkeit. Das sind subjektive Ansichten. Aber man kann es net wirklich einbauen. (...) Es is a Projekt, das kann zwei Monate dauern. Aber man kann es meiner Meinung nach net in a kontinuierliche Arbeit reinstecken, wenn es einfach darum geht, wie gemma mit unserer eigenen Sprache um. Wenn ich keinen Lehrer hätte, der diese Sprache könnte, müsste ich die Sprache selbst können, d.h. entweder selbst können oder einen Zweit-, Dritt-, Viertlehrer. [...] Wobei ich auch wieder nicht wüsste, wie das ablaufen sollte, oder welche Didaktik oder welche Methodik man da verwenden könnte. [...] Ich glaube praktisch is es nicht möglich [...]
BP-D	Nachdem ich diese Erstsprachen nicht spreche, kann ich bestenfalls amui a Stunde sagen, jetzt vergleich ma amui. Aber eigentlich hab ich so was noch nie gemacht. Es sind immer irrsinnig viele verschiedene Sprachen und ich kann keine davon. [...] Dann müsste ich sie können, zumindest a bissl oder dann müsste jemand dabei sein, der sie kann. Aber selbst das, stell i ma schwierig vor, denn man kann ja auch net immer sagen „was hot a gsogt?“ ich kann es mir nur dann sinnvoll vorstellen, wenn ich sie verstehe.
BP-E	Habe ich natürlich, wie heißt des in einer Sprache wenn wir an Begriff erklären. In den ersten macht man oft: Einander begrüßen in der oder der oder der Sprache. [...] Eigentlich net so oft, vergisst man a immer wieder. Wenn mas hört, oder die Kinder reden ja oft in den Pausen , dann geh i meistens hin und sag ihnen, dass ich das super finde. Dass i ihnen a des Gefühl gibt, dass des was Tolles is, ihre Mehrsprachigkeit. In Projekten tut mas einbauen, aber im Generellen net wirklich immer ständig. [...] Zum Beispiel, hin und wieder Kollegen zu haben an ana Schule, die jo, owa wir hom kane, die zB. Türkisch können oder Kroatisch oder Serbisch, oder was auch immer. Das wär zum Beispiel net schlecht. Wenn man daun für die ersten Klassen, da gibt es immer eine Stunde wo zwei Lehrer drinnen sind jede Woche. Das wär natürlich ideal, dann könnte jeder sich den Kindern widmen. Aber das geht ja net. In der Klass homa türkische Kinder, serbische Kinder, spanische Kinder. Also das is ja schwer abzudecken in der Schule selber.
BP-1	Es gibt gewisse Möglichkeiten, setzt natürlich voraus, dass die Erstsprachen der Kinder halbwegs einheitlich sind, wenn es viele verschiedene Sprachen sind, wird es schwieriger sein. Grundsätzlich die Möglichkeit sehe, bin natürlich als Nicht-Deutschlehrer nicht kompetent zu beurteilen, was man damit alles machen kann

Schule 2	
BP-F	<p>[...] Die Möglichkeit hab ich schon. Das hängt rein von mir ab, ob ich das tu oder nicht. Ich will es tun und tu es viel zu wenig. Ich mach hin und wieder, aber auch net regelmäßig, so kleine Projekte wo ich versuch das Leben in zwei Kulturen als was positives darzustellen wo die Kinder mit Migrationshintergrund halt mitbringen, also ein Referat machen, wo sie das andere Land vorstellen, wo sie Proben der Sprache geben. [...]</p> <p>Wichtig wär, dass es in den Schulbüchern positiv thematisiert wird. Die Schulbücher, also die Deutschbücher gehen meines Wissens kaum ein auf Kinder mit Migrationshintergrund, thematisch.</p>
BP-G	<p>Ja, wie gsagt, ich versuche immer wieder dran zu denken, dass z.B. wenn ein Wort wo vorkommt aus dem XXX [Türkischen], das Kind dann fragen. Kannst du das den anderen erklären, z.B. , dass ich das auch versuche in den Unterricht zu integrieren oder sie Referate halten über ihre Herkunft und auch ein paar Mal Phrasen in ihren eigenen Sprachen erklären usw. [...] Aber ich, wie gesagt, würde mir wünschen, dass es da noch mehr Möglichkeiten gäbe. [...] Erstens mal ist es ein Zeitproblem. [...] Und da steht halt meist schon im Vordergrund, dass sie bei der Schularbeit a halbwegs gute Note zambringen. [...] Und wenn da überhaupt mehr im Lehrplan verankert wäre oder mehr Geld für diese unverbindlichen Übungen verfügbar wäre, dann könnte man auf diese ganzen freudvollen Aspekte viel mehr eingehen. Ich glaube ein DaF-Unterricht an Schulen gehört überhaupt generell mehr gefördert. Das soll nicht von unserem Topf genommen werden, sondern vom Ministerium fix bezahlt werden. Ein Kurs pro Schule, würde ich sagen. Und dieses Augenverschließen vor der Tatsache, dass es einfach immer mehr Schüler gibt, die nicht nur Deutsch als Muttersprache haben, das wird überhaupt nicht berücksichtigt. Diese gesellschaftliche Entwicklung ist auch überhaupt nicht berücksichtigt worden, schulpolitisch, in den letzten Jahren. Und dann wär das natürlich auch toll, wenn man in Deutsch einen Team-Teacher hätte einmal pro Woche. Da kann man dann auch in Kleingruppen viel mehr machen oder ein- und mehrsprachige Leute auch mal teilen. Ein anderes Programm machen und sich gegenseitig dann vorstellen. Alleine schafft man das nicht. Das ist eine zu große Anzahl an Kindern, als dass ich das machen könnte.</p>
BP-H	<p>Ja, immer wieder. Naja, i hab schwer Ansatzpunkte. I würd selber no gern gscheit Serbo-Kroatisch lernen. Vielleicht würde man dann mehr Ansatzpunkte finden. Also i denk ma. I man i hob im Deutschen eine Unterstufe, von der Literatur her beziehen wir auch sehr viele anderssprachige Autoren mit ein. Da fällt mir jetzt nichts ein, woran es scheitert. An konkreten Anlässen scheiterts für mich eigentlich.</p>
BP-J	<p>Möglichkeit? Nein, nein. Würde ich nicht sagen. Es würde mich sehr interessieren, wie das gehen sollte [...]. Ich bräuchte Zeit. Zeit um entsprechende Übungen im Unterricht auch anzusetzen. Ganz sicher nicht mit einer Zentralmatura als Bildungsziel. Da fallen für mich solche Möglichkeiten eher weg, wenn es jetzt darum geht, dass es greifbar werden soll, welchen Sprachreichtum Jugendliche mitbringen. Das fällt dann für mich unter Luxus. [...] Wenn ich mich drauf einlasse im Unterricht Mehrsprachigkeit zu thematisieren und reinzuholen, möchte ich gewährleistest sehen, dass die entstehenden Prozesse auch von mir gut aufgefangen werden können und dass ist in einem fragmentierten System wie unserem nicht immer möglich. In mir spricht da schon die Angst vor nationalen Identitätsproblemen, die man damit auch im Klassenzimmer thematisiert. Ich möchte so etwas achtsam auffangen können, wenn so etwas entsteht, dass den Rahmen einer normalen Schulstunde sprengt. [...] Ich brauche einen zeitlichen Rahmen, in dem ich nicht nach meiner Stunde in die nächste Klasse, wie eine Fabrikarbeiterin laufen muss.</p>

LSI Blüml	<p>Na wie integriert man das? Das is ja nicht so leicht. Natürlich sollte man's. Wobei der erste Aspekt dabei ist, auf den man schauen kann ist der, dass die Wertschätzung für die Muttersprache da ist, für die Erstsprache. Aber rein sprachlich zu integrieren is nicht ganz so einfach, weil unsere DeutschlehrerInnen a gonz einfaches Germanistik Studium haben. Die können nicht auf Russisch, Albanisch oder so irgendwas zurückgreifen und mit dem arbeiten.</p> <p>[...] Ein ganz wesentlicher Punkt, dass im Deutschunterricht immer wieder die Kinder gebeten werden das einzubringen, was sie aus ihrer Muttersprache kennen. [...] Das Ziel bleibt letztendlich die bestmögliche Beherrschung der deutschen Standardsprache, aber der Weg dorthin darf nicht führen über die Verachtung oder Geringschätzung der Herkunftssprache. Der muss darüber führen, über Sehen was in der Herkunftssprache anders ist, wie Strukturen ausschauen und wie man sich in einer anderen Sprache verknicht. Zuerst in der Herkunftssprache, dann in der Zielsprache. [...] Man kann niemanden [Seminaren] verpflichten, aber das ist eigentlich nicht das wirkliche Problem, die freiwilligen Meldungen sind ausreichend, und zwar für wesentlich mehr als Blockseminare. [...] Die Zahl der Anmeldungen ist gigantisch. Wir könnten viel mehr machen. An der Willigkeit der Kolleginnen und Kollegen liegt es überhaupt nicht. [...] A bissl a linguistisches Grundwissen und auch ein sprachenpolitisches Grundwissen.</p>
-----------	---

Drei der BPen sahen grundsätzlich keine Möglichkeit die Erstsprachen in den Deutschunterricht einzubeziehen. Acht der BPen machten einschränkende Bemerkungen über die Durchführbarkeit. Die Heterogenität der Erstsprachen bzw. die eigene fehlende sprachliche Kompetenz als Hinderungsgrund wurden sechs Mal genannt. Die Gruppengröße, der einengende zeitliche Rahmen und das eigene Unwissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik waren weitere Nennungen.

I SIND SPRACHVERGLEICHE EHER FÖRDERLICH ODER HINDERLICH?

Schule 1	
BP-A	Ich stelle mir's in der Praxis sehr schwer vor , weil's eben so bunt gefächert ist. Man kann dann net auf jede Sprache einzeln eingehen oder wenn i jetzt sog in Norwegisch ist das so oder in Polnisch is das so oder ich weiß nicht in Griechisch is das so dann fehlt ja den anderen dann is das Das is dann wieder nur so eine singuläre Zuwendung . Also in der Praxis sehr schwer durchführbar
BP-B	Ich denke, dass es eher förderlich ist, wenn die Kinder wirklich nur dann in der Zweitsprache reden. Aber in gewissen kritischen Ausnahmesituationen sollte man auch die Erstsprache heranziehen dürfen. Aber sonst glaube ich schon, dass sie wirklich nur dann in der Zweitsprache reden sollten, wenn sie hier integriert werden wollen .
BP-C	Es gibt Leute, da is das förderlich und Leute, da is das hinderlich. Ich kann's nicht sagen. Es gibt Leute, die spielen sich mit 2, 3 Sprachen. Mein Gott, es gibt Leute, die können 30 Sprachen. Und es gibt Leute, die haben allergrößte Probleme Zweitsprachen in Wort und Schrift zu lernen und san vielleicht mathematisch begabt .[...] Eine anderes Problem is das der Fachsprachen . Das was ma am Anfang gesprochen haben, es fehlen oft die Fachvokabeln. Die Fachvokabeln für ein Fach sind irrsinnig schwierig zu lernen und net nur für mich schwierig zu lernen, ich weiß wenigstens wovon ich rede, aber noch schwieriger für die Kids zu verstehen. Wie haßt „Biberjunges“ in Englisch. I waß net.
BP-D	Ich glaube eigentlich, dass es hin und wieder mal bei ganz kleinen Kleinigkeiten scho ganz nett und eher förderlich ist, aber im Prinzip eher hinderlich , weil dann muss ma sich, es is immer Deutsch und Englisch und dann kommt noch a dritte Sprache dazu. Und ich beobachte dann v.a. bei nicht so sprachbegabten Kindern, dass es Chaos im Kopf anrichtet. Ich stell mir vor, wenn man das im großen Rahmen durchzieht, dass das die Kinder eher verwirrt als unterstützt.
BP-E	Das hilft.
BP-1	Ich hab das Gefühl es wäre förderlich. Ich kann wenig über das Ausmaß oder die Technik sagen, wie man das einbauen könnte. Aber alles was zeigt, dass Sprachbeherrschung etwas Positives ist, nützt. Und die Schüler sehen auch untereinander, dass vielleicht die unter Anführungszeichen Ausländerkinder auch Kompetenzen mit bringen, die sie selbst nicht haben, weil sie ja nur Deutsch sprechen.

Schule 2	
BP-F	Was heißt Sprachvergleiche? Ich find das schon spannend, ich würd's interessant finden. Also ich kann net Türkisch , aber wenn die Kinder in der Lage sind, ein bisschen was zu vergleichen finde ich es interessant. Es fördert so ein bisschen einen offeneren Blick .
BP-G	Das is, da gibt es geteilte Meinungen. Ich selbst weiß es nicht genau. Ich arbeite eigentlich wenig mit dem Sprachenvergleich. [...] Ich kann mir das nicht wirklich gut vorstellen. [...] Ich tu mir da wahrscheinlich schwer, weil ich die meisten dieser Erstsprachen der Kinder nicht spreche . Aber was mir schon wichtig ist, dass ich diese kulturellen Unterschiede , dass ich da im DaF-Unterricht Raum dafür geb und dass das Lernen über andere Kulturen auch Platz hat. Und da kommt sicher auch a bissl die Sprache vor. Dass die Kinder in Form eines Referates vorstellen oder wenn wir Weihnachtslieder singen, dass die auf Kroatisch vielleicht ein Weihnachtslied singen. Das kommt sicher vor. Oh ja, is scho sinnvoll, aber das ist sehr situationsabhängig. Ich glaube auch, dass es Sprachen gibt, wo diese Interferenzen stören

	können. Ja.
BP-H	Also für wen jetzt? Im Deutschen kann i das jetzt gar net so genau sagen. Doch na, i kauns schon sogn. Doch, es is sehr wichtig. Z.B. bei den türkischen Schülern. Ich versuch die Grammatik so zu erklären, z.B. es gibt bei ihnen keinen Artikel, man hängt hinten alles an.
BP-I	I glaub, dass das förderlich is, nur muss man sie halt gezielt einsetzen. Nicht generell, aber bei gewissen Beispielen, um den Schülern was deutlich zu machen. Selber überlegen, wie es in ihrer Sprache ist, bewusst machen.
BP-J	Förderlich, förderlich. [...] Ich kann sie [die Erstsprachen] halt leider nicht.
LSI Blüml	Das is a Altersfrage glaube ich. Ich hab sehr viel Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet, also ab der 5. Klasse [...] und mit denen konnte man ganz toll kontrastiv arbeiten. Die waren in der 8. Klasse so gut wie die anderen.. [...] Aber dafür haben sie Texte produziert, die kaum zu unterscheiden waren von denen, die Englisch als Grundsprache hatten.

Drei der BPen halten Sprachvergleiche ohne Einschränkung für förderlich. Wieder waren individuell unterschiedliche Sprachbegabung und die Heterogenität der Sprachen genannte Gründe dafür, dass Sprachvergleiche nicht immer und nicht für alle förderlich sind. Insgesamt fiel auf, dass die Antworten der BPen eher von kulturellen Vergleichen als von sprachlichen Vergleichen geprägt waren.

7.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

7.1.1.1. Hypothesen zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb

Die ST der BPen können mit verschiedenen Hypothesen in Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb gesetzt werden.

Boeckmann (2006: 41-42) beschreibt vier wesentliche Hypothesen zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb: die Identitäts-Hypothese, die Kontrastiv- oder Interferenz-Hypothese, die Interimssprachen-Hypothese und die Interdependenz-Hypothese.

Die in ihrer Reinform mittlerweile überholte Identitätshypothese geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb wie der Erstspracherwerb verläuft (Boeckmann 2006: 42). Keine der BPen wies in ihren ST Bezüge auf, die dieser, aus der Psycholinguistik stammenden Hypothese zuzuordnen wären.

Die Kontrastiv- oder Interferenzhypothese hat ihre Wurzeln in der kontrastiven Linguistik und unterscheidet zwischen negativem (Interferenz) und positivem

Transfer aus der Erstsprache in die Zweitsprache (zu den verschiedenen Transferarten vgl. Doyé 2008: 53-53). Positiver Transfer liegt dann vor, wenn die Erstsprache dabei hilft „ein Phänomen in der Zweitsprache richtig zu gebrauchen“. „Wenn Lernende durch den Einfluss ihrer L1 Fehler in der L2 machen“, spricht man von negativem Transfer bzw. Interferenz (Boeckmann 2006: 42). Diese Hypothese impliziert damit auch, dass durch eine möglichst nahe Sprachverwandtschaft zwischen L1 und L2, die Zahl der möglichen positiven Transfers erhöht wird, und somit der Lernerfolg positiv beeinflusst werden kann. Beinahe die Hälfte der BPen, nämlich BP-E, BP-1, BP-G, BP-H und BP-I, zeigen in ihren ST direkte Bezüge zur Interferenzhypothese. Sprachvergleiche sind auf Basis dieser Theorien ein naheliegendes Mittel, um positive und negative Transfers bewusst zu machen, zu beschreiben und zu analysieren. Dadurch können Lernstrategien entwickelt werden, die bei ähnlichen Phänomenen angewandt werden können. Bedenklich erscheint mir jedoch, dass Lehrpersonen, deren ST auf dieser Hypothese begründet sind, voreingenommene Einstellungen gegenüber Sch mit Erstsprachen, die dem Deutschen in ihrem Verwandtschaftsgrad eher weiter entfernt sind, treffen könnten. Ein Beispiel dafür liefert BP-H: *die Iraner tun sich viel leichter Deutsch zu lernen als die Türken*.

Die Interimssprachenhypothese geht davon aus, dass der „Spracherwerb über Zwischenstufen“ vollzogen wird, die „in sich geschlossene Systeme“ darstellen (Boeckmann 2006: 42). Es konnten keine ST aufgedeckt werden, die sich auf eine Lerner- bzw. Interimssprache beziehen würden. Keine der BPen wies ST in Anlehnung an diese Hypothese auf.

Die Interdependenzhypothese nimmt an, „die Entwicklung der L1 müsse ein bestimmtes Niveau erreichen, damit sie eine ungehindert kognitive Entwicklung und damit einen ungehinderten Erwerb der L2 ermöglicht“ (Boeckmann 2006: 42). Mit dieser Hypothese lassen sich einige Aussagen der BPen verbinden. BP-A, BP-B, BP-E, BP-1, BP-F und BP-J weisen in ihren ST Parallelen zur Interdependenzhypothese auf, deren Wurzeln u.a. auf Cummins (1979) Entdeckung der *cognitive academic language proficiency* (CALP) und ihr Verhältnis zu den *basic interpersonal communicative skills* (BICS) zurückgehen. ´

Damit verbunden ist das in Kap. 7.1.1.2. beschriebene Phänomen der Halbsprachigkeit, welches eine Erklärungsmöglichkeit für eine mögliche mangelnde Textverständnis- bzw. Lesekompetenz bei ms Sch bietet:

Das Defizit zeigt sich häufig erst [...], wenn in der Schule die sogenannten ‚kognitiv-akademischen‘ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren. [...] Cummins (1979) erklärt das mit seiner so genannten ‚Interdependenztheorie‘. Die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat (BMUKK 2008: 4).

7.1.1.2. Die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

Die Kernaussage der aktuellen wissenschaftlichen Theorien, also die Betonung der Wichtigkeit und der Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb, deckt sich weitgehend mit den ST der BPen. De Cillias Behauptung, dass die „zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache für die sprachliche Entwicklung des Kindes und für den Schulerfolg [...] spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeingut“ (BMUKK 2008: 3) ist, wurde in diesem Forschungsprojekt bestätigt. Falls der Erwerb der Erstsprache in der Schule nicht weiterentwickelt, sondern unterbrochen wird, leidet „nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten“ (BMUKK 2008: 4).

Das Resultat ist ein Phänomen, das mit dem etwas umstrittenen Terminus ‚Halbsprachigkeit‘, ‚doppelseitige Halbsprachigkeit‘, ‚Semilingualismus‘ (Skutnabb-Kangas 1983) bezeichnet wird (BMUKK 2008: 4).

Dieses, bei mehrsprachigen Kindern, oft entdeckte Phänomen, wurde auch von zwei BPen angerissen: BP-A spricht davon, dass *manche Kinder in keiner Sprache zu Hause sind*. Auch BP-B stellt fest, dass *manche Kinder beide Sprachen nicht können*. BP-C spricht bei der Beantwortung der Frage I ein, oft mit der Halbsprachigkeit in Zusammenhang gebrachtes, Phänomen an: den Mangel an ausreichendem Fachvokabular in der Erstsprache und die damit verbunden Schwierigkeiten dieses in der Zweitsprache aufzubauen.

Abschließend sollen noch einmal de Cillias pädagogische Konsequenzen aus den Informationsblättern des Referats für Migration und Schule den ST der BPen gegenübergestellt werden, da davon ausgegangen werden kann, dass diese wissenschaftliche Grundlage den Lehrpersonen am ehesten zugänglich ist:

„Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller Sprachen“ (BMUKK 2008: 22): Wie schon eingangs erwähnt, vertritt die Mehrheit der BPen ebenfalls diese Auffassung, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Das Spektrum reicht bei der Beantwortung der Frage G von *auf alle Fälle, über na klar, glaub ich, also ich kenn halt so Studien, man sagt ja bis das waß i net*.

„Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monlingualen“ (BMUKK 2008: 22): Hinsichtlich dieser Aussage konnte kein direkter Bezug in den ST gefunden werden. Jedoch sprechen BP-E und BP-G den Nutzen eines deklarativen Sprachwissens, eines Wissens über Sprache, z.B. grammatikalischer Konzepte, an, von dem dann auch der Zweitspracherwerb profitiert.

„Die sprachliche Kreativität wird gefördert“ (BMUKK 2008: 22): Keine BP bezog sich in ihren Aussagen auf diese oder ähnliche Phänomene der sprachlichen Kreativität.

„Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt“ (BMUKK 2008: 22): Die BPen erzählten zwar immer wieder von einzelnen Fällen besonders herausragender Leistungen ms Kinder, die zumeist auf Sprachtalent und –begabung zurückgeführt wurden, explizite Aussagen zum Zusammenhang Intelligenz und Mehrsprachigkeit wurden allerdings keine gemacht.

„Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt“ (BMUKK 2008: 22): Auch bei diesem letzten Punkt gilt, dass sich die BPen nicht direkt auf eine höhere Toleranz ms Sch bezogen haben. Das Thema interkulturelles Verständnis, Toleranz, Respekt und Wertschätzung der Erstsprachen wurde jedoch von allen BPen mindestens einmal in jedem Interview angeschnitten.

7.1.1.3. Individuelle Faktoren der Lernenden

Stern (1991: 360-387) teilt die “learner factors” in drei Gruppen ein: “age”, “language aptitude and other cognitive factors” und “affective and personality factors”. Dewaele (2009: 624-646) unterscheidet zwischen zwei „learner-internal

factors“, nämlich „ability“ und „personality traits“, und der „interaction of learner-internal and learner-external variables“, z.B. “social, educational and political contexts”.

Auf zwei individuelle Faktoren der Lernenden wird in den Interviews eingegangen: Sprachbegabung und Persönlichkeit der Lernenden. Drei BPen machten Aussagen über den Zweitspracherwerb und den Zusammenhang zwischen L1 und L2, die sich in die individuellen Faktoren der Lernenden einordnen lassen. BP-D äußerte sich über *Sprachbegabung* und BP-E über Sprachenlernen als *Talentgeschichte* bei der Beantwortung der Frage G. BP-C und BP-D bezogen sich in ihren Antworten auf die Frage I, ob Sprachvergleiche förderlich oder hinderlich seien, ebenfalls auf den Faktor *Begabung*. Der Mythos Sprachbegabung findet, trotz wissenschaftlicher Bemühungen um eine Relativierung, auch heute noch breiten Zuspruch. Ich schließe mich Lambert & Gardner an, die treffenderweise feststellen: „to say that one has to have ‚an ear for languages‘ is to give an excuse rather than an answer“ (Lambert & Gardner 1972: 131). Denn Spracherwerb basiert nicht nur

[...] on intellectual capacity and language aptitude, but also on the learner's perceptions of the other ethnolinguistic group involved, his attitudes towards representatives of that group and his willingness to identify enough to adopt distinctive aspects of behavior, linguistic and nonlinguistic, that characterize that other group (Gardner & Lambert 1972: 132).

Eindimensionale und unreflektierte Begabungsvorstellungen in den ST verhindern eine objektive Beschäftigung und Differenzierung der mannigfaltigen Gründe, die im Zweitspracherwerbsprozess zum Tragen kommen können. Es muss jedoch die Aufgabe der DL sein, diese, oft schwer greifbaren und feststellbaren, Faktoren identifizieren zu können, um die Sch effektiv und individuell zu beraten. Denn „aptitude is not a single entity, but a composite of different characteristics“ (Stern 1991: 369).

Für BP-G spielt die Persönlichkeit eine große Rolle. Sie gibt an, dass *ein schüchtern, introvertierter Mensch sich viel schwerer tut eine Sprache flüssig zu sprechen*. Begünstigende Persönlichkeitsmerkmale sind in der Spracherwerbsforschung immer schon intensiv diskutiert worden. Einig ist sich die Forschung nicht über einen maßgeblich höheren Erfolg von extrovertierteren Persönlichkeiten in allen Fertigkeiten. Lediglich die mündliche Sprachkompetenz,

wie auch von BP-G angesprochen, dürfte bei einer stärkeren Ausprägung dieses Persönlichkeitsmerkmals, schneller flüssiger werden: „However, extraversion scores have been found to correlate positively with measures of oral fluency in the L2, especially in stressful situations“ (Dewaele 2009: 627).

7.1.1.4. Informationsstand der Lehrpersonen zum sprachlichen Hintergrund ihrer SchülerInnen

Ebenso erstaunlich wie bedenklich ist das Unwissen der DL über den sprachlichen Hintergrund ihrer Sch. Krumm (2001b) regt mit einer Idee an, u.a. diesem mangelnden Informationsstand der Lehrpersonen entgegen zu wirken. Durch sogenannte Sprachenporträts soll die vorhandene sprachliche Vielfalt aufgedeckt und bewusst gemacht werden. Diese Übung kann als Anstoß dienen, „verstärkt über die eigenen Sprachen nachzudenken“ (Krumm 2001b: 98). Den Sch wird dadurch der Wert ihrer Sprachen vor Augen geführt.

Die Vorgangsweise war im Wesentlichen immer die gleiche: Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Silhouette [...] mit der Arbeitsanweisung, alle, ihre Sprachen' dort hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen. [...] In der Regel waren die Schüler nach kurzem Überlegen begeistert bei der Sache und haben sich gegenseitig angesteckt bei den Versuchen, den Porträts eine besonders fantasievolle Gestalt zu geben (Krumm 2001b: 5-6).

Ohne das bloße Wissen um die sprachliche Vielfalt, die die DL in ihren Klassen vor sich haben, ist es auch nicht möglich, eine gezielte Mehrsprachigkeitsdidaktik und –methodik auszuarbeiten und anzuwenden. Wie BP-F feststellt, *zwingt [sie] niemand [sich für die Erstsprachen] zu interessieren*. Um eine flächendeckende Änderung anzustreben, d.h. dass Erstsprachen vom Lehrkörper erfasst und bewusst gemacht werden, müsste es verpflichtende Auflagen dazu geben. Überdies erfordert es natürlich auch Abänderungen der Rahmenbedingungen dahingehend, dass dafür für die Lehrpersonen Zeit geschaffen wird.

7.1.1.5. Mehrsprachigkeitsdidaktik und –methodik: Sprachvergleiche

Die Antworten auf die Frage, ob Sprachvergleiche eher förderlich oder hinderlich sind, waren verhalten und wurden von Faktoren, wie individueller Begabung, Heterogenität der Erstsprachen und Häufigkeit der Verwendung dieser Strategie, abhängig gemacht. Insgesamt überwog der Eindruck, dass die BPen relativ wenig

Ahnung vom Nutzen für die Praxis und von den Zielen kontrastiver Verfahren haben, die Gürtler folgendermaßen zusammenfasste:

Der Schüler

- i) gewinnt eine distanziertere Haltung gegenüber den in der L1 vorhandenen Kodierungsmöglichkeiten, indem er sprachliche Regeln als Konventionen verstehen lernt, die in einer Sprachgemeinschaft Kommunikation überhaupt erst gestatten.
- ii) erkennt, wie äquivalente kommunikative Funktionen in verschiedenen Sprachen formal und semantisch unterschiedlich realisiert werden.
- i) gewinnt einen Einblick in Ursachen und Konsequenzen der eigenen Fehler in der Fremdsprache und somit ein Verständnis für das Entstehen von Kommunikationsstörungen.
- ii) lernt, Grammatik als komplexes Regelgefüge zu begreifen, das einem Sprecher die Koordinierung von Teilaussagen zu einer Gesamtaussage ermöglicht (Gürtler 1981: 61).

Obwohl keine der BPen einen Nutzen dezidiert ausschloss, wusste die Mehrheit nicht, wie man sie konkret einsetzen könnte. Auffällig war, dass immer wieder auf die Wichtigkeit der kulturellen Vergleiche hingewiesen wurde, die sprachlichen aber eher unter den Tisch gekehrt wurden. Diese kulturellen Unterschiede werden dann immer wieder einmal in Form von Referaten und Projekten (BP-B, BP-E, BP-C, BP-F, BP-G) bewusst gemacht und behandelt, finden aber keinen Platz im kontinuierlichen Deutschunterricht: *Das geht im Regelunterricht fast a bissl unter* (BP-G, Frage J). Praktische Vorschläge und didaktische Modelle zu mehrsprachigen Sequenzen und kontinuierlichen Einbezug der Erstsprache im Deutschunterricht finden sich in der Literatur immer mehr (vgl. Lasselsberger 2005, Helten-Pacher & Lasselsberger 2008, Rastner 2005, Oomen-Welke 1997).

7.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien

7.1.2.2. Mängel in den Rahmenbedingungen

Die BPen verwiesen in ihren Antworten auf die Frage H und I auf verschiedene Mängel in den Rahmenbedingungen, die es ihnen nicht ermöglichen bzw. bedeutend erschweren, die Erstsprachen überhaupt oder öfters in den Deutschunterricht einzubeziehen. Diesen Rahmenbedingungen fehlt meiner

Meinung nach allen eine fundierte, objektive Grundlage und sie bedürfen dringend einer wissenschaftlichen Erforschung.

BP-A, BP-C, BP-D, BP-E, BP-1, BP-I und auch LSI Blüml konstatieren eine breit gestreute Heterogenität der vorhandenen Erstsprachen und weisen auf ihre eigene fehlende sprachliche Kompetenz hin. Man bräuchte zumindest eine Stützkraft, eine Sprachexpertin, um gezielt mit den Erstsprachen im Deutschunterricht arbeiten zu können, so die fast einhellige Meinung der BPen.

BP-G und BP-J sprechen den Mangel an Zeit an, der ihnen im Deutschunterricht zur Verfügung steht. Ein Argument, das ich nach eingehendem Studium des Lehrplans für Deutsch, als sehr treffend erachte. Der Deutschunterricht ist mit Forderungen überladen, denen die DL gar nicht mehr Folge leisten können. Deshalb schließe ich mich den Forderungen von Helten-Pacher & Lasselsberger (2008: 119) an, die dafür plädieren, auch die SachlehrerInnen in die Deutschförderung einzubinden. Es ist höchste Zeit, dass das gesamte LehrerInnenkollegium ihre „Verantwortung für die Sprachentwicklung der SchülerInnen“ wahrnimmt.

Die mangelnde Bezugnahme der Schulbücher auf die Erstsprachen der Sch erachtet BP-F als hinderndes Faktum. Zusatzmaterialien werden zunehmend erstellt und auch in Umlauf gebracht. Das Ziel muss es aber sein, die Erstsprachen in den Standard-Deutschbüchern integriert zu wissen: „Es ist bedauerlich, dass die Mehrsprachigkeit, die Alltag in vielen Klassen ist, sich kaum in den österreichischen Unterstufen-Lehrbüchern widerspiegelt“ (Lasselsberger 2005: 87).

BP-F und BP-J gehen auf die Faktoren Gruppengröße und das Verhältnis von ein- und mehrsprachigen Sch im Klassenzimmer ein. Ersteres ist natürlich immer auch an eine Frage der finanziellen Ressourcen gekoppelt und Zweiteres u.a. auch abhängig von einer gesamtgesellschaftlichen Integrationspolitik, v.a. von einer Wohnpolitik, die Ghettoisierungen vorbeugt. Wissenschaftliche Studien und Angaben zum idealen Verhältnis von einspr. und ms Sch im Klassenverband gibt es wenig. Krumm spricht von einer Idealsituation, „wenn der Anteil nicht deutschsprachiger Kinder ein Drittel nicht übersteigt, damit genügender korrekter ‚Input‘ vorhanden ist“ (Krumm 2006: 11).

7.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

Die wissenschaftlichen Theorien, die keine Entsprechung in den ST in diesem Kapitel haben, wurden in diesem Fall schon in den Kapiteln 7.1.2. und 7.1.3. erwähnt.

7.2. Fazit

Also meines Wissens nach ist es wichtig, dass die Muttersprache gut erlernt wird um die Zweitsprache gut lernen zu können. Ob unsere Schüler diese Chance hatten, weiß ich nicht (BP-J).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es v.a. das Unwissen der DL über den tatsächlichen sprachlichen Hintergrund ihrer Sch war, das zu Denken anregen sollte.

Weiters halte ich es für maßgeblich, dass die Aspekte, die in der Wissenschaft noch wenig oder gar nicht behandelt wurden, endlich Beachtung finden sollten. Ein Beispiel dafür wäre die Vielfalt der unterschiedlichen Erstsprachen und deren Bedeutung für die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Im Allgemeinen wurden viele wissenschaftliche Theorien in die ST übernommen. Der springende Punkt, an dem es anzusetzen gilt, ist die Verhaftung der DL in diversen Projekten zur Interkulturalität. Immer wieder wurden Referate über die Herkunftsländer erwähnt, gemeinsames Kochen oder Sprechen über Kulturen. Das sind natürlich alles wichtige Elemente einer interkulturellen Pädagogik, aber nur ein Teil einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die BPen zeigten sich weitgehend ratlos, wie sie die Erstsprachen in einen kontinuierlichen Deutschunterricht einsetzen sollten, obwohl sie den Nutzen von Sprachvergleichen doch oberflächlich erkannt haben. Um dies zu gewährleisten, müsste natürlich auch an den Rahmenbedingungen gearbeitet werden. „Die faktische Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fast aller Klassen in den Schulen findet bislang in der curricularen Deutschdidaktik noch geringe Beachtung“ (Oomen-Welke 1997: 33). Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Inhalte der Schulbücher, in denen von den Erstsprachen der Sch noch weit und breit nichts zu finden ist.

8. DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHEN FÜR DEN ZWEITSPRACHERWERB: aus psycholinguistischer Sicht

Das letzte Kapitel des Hauptteils beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Wertschätzung der Erstsprachen und der Identität der Sch. Dazu werden die DL nach deren ST dazu, und ihrer praktischen Handhabung damit im Deutschunterricht und in den Pausen befragt. Wichtige Auszüge aus den Antworten auf die Fragen J, K, L, M und N werden zuerst in Tabellenform präsentiert. Direkt nach der jeweiligen Tabelle sind die Ergebnisse kurz zusammengefasst. Danach werden die in den fünf Fragen vorkommenden Aspekte in das Forschungsinstrument eingeordnet und auf ihre wissenschaftliche Validität überprüft.

J HAT ES EINEN EINFLUSS AUF DEN LERNERFOLG, WIE MAN DER L1 IN DER SCHULE BEGEGNET?

Schule 1	
BP-A	Auf alle Fälle, also ich würde das hundertprozentig unterstreichen. Also z.B. bemühen wir uns immer auch das Interkulturelle als Chance zu sehen. Auch in der Schule Projekte in diesem Bereich zu machen oder die Kinder präsentieren etwas über ihre Heimatländer auch im Zusammenhang mit dem ganzen Komplex Vorurteile fließt das irgendwie mit ein. [...]
BP-B	Nein, kann ich mir nicht vorstellen.
BP-C	Man begegnet den Herkunftssprachen nicht. [...] Nie. Im Deutschunterricht net. Wie denn?
BP-D	Sicher, natürlich, na klar. Das ganz bestimmt.
BP-E	Na klar, na klar. Es hat mit Respekt zu tun, allgemeinen. Wenn i mi angenommen föhl und respektiert, dann bin i motiviert was zu leisten. Logisch, ja.
BP-1	Es ist sicher in jedem Fall gut den Erstsprachen der Schüler, die Ansicht zu vermitteln, dass ihre Erstsprache etwas Wertvolles ist. [...] Es ist ja ein Wert, kann nur für das Ego der Schüler und den weiteren Lernerfolg ein Vorteil sein.

Schule 2	
BP-F	Ja sicher, klar. Also ich find's ganz wichtig, den Herkunftssprachen positiv zu begegnen und zu fördern, damit sie in beiden Sprachen besser werden.
BP-G	Ich glaub schon, dass sie sich freuen, wenn man das hervorhebt, dass das toll ist, dass sie andere Sprachen können. Doch inwieweit ihnen das mit Deutsch hilft, kann ich jetzt so nicht beurteilen. [...]
BP-H	Das kaun i schwer sogn. Des waß i wirklich net. Ich denk ma, dass Ambiente in unserer Schule ist eh sehr offen. Wir haben ja wahnsinnig viele Kinder mit nichtdeutschsprachigen Elternteilen zumindest. Daher ist bei uns auch so der Ruf, also das Image, das die Schule hat, dass sich da niemand unwohl föhlen muss oder sich hoffentlich wohl föhlt.
BP-J	Ja, denke ich doch, weil die ja zu ihnen als Teil der Identität dazugehören und das denke ich, ist wichtig anzuerkennen. Das würde ich jetzt nicht entkoppeln wollen, wie der Schüler in seiner Ganzheit wahrgenommen wird.

LSI Blüml	Ein ganz wesentlicher Punkt, dass im Deutschunterricht immer wieder die Kinder gebeten werden, das einzubringen was sie aus ihrer Muttersprache kennen. Damit is a gewisse Aufwertung. [...] Wobei der erste Aspekt dabei ist, auf den man schauen kann ist der, dass die Wertschätzung für die Muttersprache da ist, für die Erstsprache. Das is einmal ein wesentlicher Aspekt.
-----------	---

Sechs der BPen (und LSI Blüml) sind überzeugt davon, dass es einen Einfluss auf den Lernerfolg hat, wie man der L1 in der Schule begegnet. BP-C meinte, dass man den Herkunftssprachen im Deutschunterricht nicht begegnet. BP-G glaubt schon, dass *sie sich freuen, doch inwieweit ihnen das mit Deutsch hilft, kann [sie] jetzt so nicht beurteilen*. BP-B kann es sich hingegen nicht vorstellen. BP-I und LSI Blüml wurde diese Frage nicht gestellt; BP-I aus Zeitgründen und bei LSI Blüml hat sich die Frage durch vorhergehende Antworten, erübrigt.

K ERLAUBEN SIE DIE VERWENDUNG DER ERSTSPRACHEN IN IHREM DEUTSCHUNTERRICHT IN BESTIMMTEN SITUATIONEN?

Schule 1 & 2	
BP-A	Diese Situationen kenne ich nicht. [...] Ich habe eine Klasse [...]. Das war keine günstige Konstellation, weil sehr viele Kroaten drinnen waren, die dann schon in den Pausen absentiert haben oder versucht haben ihre Sprachen benutzt haben, um sich abzugrenzen.
BP-B	Ich wüsste keine Situation jetzt. Wenn es wichtig wäre, würde ich es sicher erlauben. [...] Wobei es immer vorkommt, dass manche anfangen, in den Pausen miteinander Kroatisch zu reden, was ich versuche zu unterbinden, weil ich denke sie sollten eigentlich Deutsch reden, es ist für die anderen a net angenehm wenn die dann in Turnen anfangen sich etwas kroatisch zu sagen.
BP-C	Sollen's net. Sollen's net. [...] Ein freundlicher Hinweis, dass es nicht, in dem Fall, nicht zielführend ist. Deshalb versuche ich auch immer wieder bei den Eltern zu erreichen, dass viel mehr das Deutsche gesprochen wird. Sehr oft ist es aber das Problem, dass die Eltern das Deutsche nicht gut oder wesentlich schlechter können als die Kinder und dann kommt es auch zu diesem babylonischen Sprachwirrwarr, das dazu führt, dass die Kinder von Migrant*innen, die ja schon die nächste Generation dann sind, große Sprachprobleme haben.
BP-D	Najo, sicher, freilich. Wenn es irgendeinen Sinn ergibt. Natürlich.
BP-1	Ich würde das jedem Lehrer selbst überlassen. Ich persönlich hätte nichts dagegen, wenn in gewissen Unterrichtssequenzen die Erstsprache der Schüler genutzt werden könnte. Für einen hohen Prozentsatz wird das ohnehin nicht stehen, aber in einem speziellen Zusammenhang oder einem Projekt, wäre das vielleicht eine feine Sache, das einzubauen.
BP-J	Ja, erlauben würd ich es natürlich. Es ist mir noch nicht untergekommen, dass Jugendliche ihre Erstsprachen verwenden würden, auch nicht untereinander. Nein, das is mir noch nicht untergekommen.

Von den sechs BPen, denen diese Frage gestellt wurde, meinten zwei DL, die Verwendung der Erstsprachen natürlich zu erlauben. BP-1, Direktor/In der Schule 1 überlässt die Entscheidung jedem DL selbst. BP-C ist der Meinung, dass die ms Sch im Deutschunterricht ihre Erstsprachen nicht verwenden sollen. BP-A, BP-B und BP-J kennen derartige Situationen nicht, wobei BP-A Bedenken ausdrückt, ob es günstig wäre, während BP-B und BP-J die Verwendung erlauben würden.

L SOLL IM DEUTSCHUNTERRICHT NUR DEUTSCH GESPROCHEN WERDEN? STÖRT ES SIE, WENN IHRE SCHÜLERINNEN IHRE ERSTSPRACHEN IM DEUTSCHUNTERRICHT VERWENDEN? KOMMT DAS ÜBERHAUPT VOR?

Schule 1		
BP-A	Also ausschließlich ist ein hartes Wort. Also das würde ich so nicht verwenden, weil Projekte ja immer den Deutschunterricht erfassen und vom Deutschunterricht ausgehen. Aber in erster Linie schon.	Das würde mich schon stören , freilich. Aber das ist dann egal, ob das eine andere Sprache ist oder die Muttersprache, wenn da getratscht wird.
BP-B	Ja, eigentlich schon.	Das tun sie nicht.
BP-C	Im Deutschunterricht soll Deutsch gesprochen werden. Ausschließlich ist zu viel. Aber was bietet sich sonst noch an? Das müsste eine andere Sprache sein, die alle kennen. Das ist net wirklich denkbar. [...]	[...] es ergibt sich aus gewissen gesellschaftlichen Grundkonstanten, und diese sind verstehen können und vertrauen. Das Ausweichen in eine andere Sprache bedeutet immer, ich möchte jetzt etwas sagen, das andere nicht hören sollen. Die Frage ist also dann, warum sollen es andere nicht hören. Daher ist es nicht ok. Das weiß aber auch jeder, daher ist eine akzeptierte gesellschaftliche Regelung. [...] Und es ist ein Ausschließen. In die eine und in die andere Richtung.
BP-D	Najo, natürlich im Deutschunterricht nur Deutsch. V.a. in unserer Schule können alle so gut Deutsch, dass es für sie keine Einschränkung sein kann. Im Deutschunterricht ist es nicht nötig, dass sie ihre Muttersprache verwenden. In der Pause natürlich verwenden sie oft ihre Muttersprache oder auf Ausflügen oder so um miteinander zu kommunizieren. Wenn sie das tun, sind es nur einzelne Worte, das ist unwichtig. Wenn einer ganze Sätze in einer Sprache loslässt, die ich nicht verstehe und die anderen Kinder auch nicht, würde es mich schon stören. Außer es hat irgendeinen Sinn im Unterricht, aber es ist nicht wirklich nötig, weil die Kinder untereinander auch oft auf Deutsch kommunizieren, weil sie ja unterschiedliche Zweitsprachen haben.	
BP-E	Nein, ich red oft mit ihnen auch XXX [eine andere Sprache]. Vielfalt, mir ist die Vielfalt in jeder Hinsicht wichtig. Vielfalt a der Sprachen. Es ist auch oft auflockernd , wenn jemand irgendwas in einer anderen Sprache sagt, und wir versuchen herauszufinden was das heißt. I find des spannend oft.	Nein. Außer wenn jetzt a, von mir aus jetzt a Prüfungsgespräch is und Schülerin würden jetzt in Kroatisch, dann würd i natürlich sogn „Klass, owa versteh i net“ oder wenn sie es tun aber was sie ja von sich aus eigentlich gar nie tun, wenn eh nur nach Aufforderung wie würde man des in eurer Sprache ausdrücken. Aber wenn sie es tun, Ja, werd ma halt rätseln was könnte es heißen, auch die anderen Schüler und dann frag ma aber schon was es wirklich heißt.
BP-1	In dieser absolut rigiden Form würde ich das auf keinen Fall , würde ich dieser Aussage auf keinen Fall zustimmen.	
Schule 2		
BP-F	Nein, man kann immer wieder auch Migrationssprachen hineinnehmen.	So gut wie nie.
BP-G	Nein.	Das ist bei mir ganz selten vorgekommen. Ich

		glaub, da gab es einmal zwei aus Bosnien, die sich mal kurz angesprochen haben, ob das das Wort ist auf Bosnisch. Aber das stört mich überhaupt nicht.
BP-H	Na ich hätte z.B. diese Schülerin gebeten, dieses Lied auf XXX [Serbisch] vorzutragen. Das hätte mir selbst gut gefallen und die Schülerinnen und Schüler hätte es selbst sehr interessiert das einmal zu hören.	Ja das stört mich. Das kommt manchmal vor. Es stört mich gar nicht so in Bezug auf mich. Aber ich hab's immer wieder das Gefühl, es is so eine Abgrenzung gegenüber den anderen in der Klasse und das finde ich eigentlich nicht gut. Ich tu mir sehr schwer darauf zu reagieren, weil ich niemanden verletzen will oder niemand zu nahe gehen will. Aber wonach das Thema so stark emotionalisiert is, da muss man vorsichtig sein, diese Erfahrung habe ich gemacht. [...]
BP-I		[...] Auch bei Gruppenarbeiten will ich als Lehrerin schon wissen, worüber sie sprechen , dass sie in der Sprache kommunizieren, die verlangt wird, damit ich auch die Chance habe zu sagen ob das, das ist was ich mir erwarte.
BP-J	Analog zum Englischunterricht, wo ich auch [finde], dass die Zielsprache möglichst viel gesprochen werden sollte. Ah, finde ich das schon, ja.	Die ehrliche Antwort ist, ja. Es würde mich stören, wenn Kommunikationen laufen würden, längere Kommunikationen, die, wo es dann keine Möglichkeit mehr gibt, das reinzuholen. Nicht dass sie laut sind, sondern wenn ich das Gefühl habe, da entsteht ein Paralleluniversum. Das würde mich stören. Das würde ich auch nicht mehr als den Auftrag des Deutschunterrichts jetzt sehen, da Geschichten wie das Paralleluniversum zu moderieren.
LSI Blüml	Natürlich nicht. Aber das Ziel soll sein, den Kindern die Möglichkeit zu geben zu zeigen was sie können.	

Die meisten BPen haben sich bei der Beantwortung dieser Fragen am Wort „ausschließlich“ gestoßen. Lediglich BP-B, BP-D und BP-J haben der Frage vorbehaltlos zugestimmt. BP-A und BP-C sind der Meinung, dass in erster Linie Deutsch gesprochen werden soll. BP-E, BP-1, BP-F, BP-G, BP-H und LSI Blüml verneinten die Frage.

BP-A, BP-D, BP-H und BP-J stört es, wenn die Sch ihre Erstsprachen im Deutschunterricht verwenden. Für BP-B, BP-F und BP-G ergeben sich derartige Situationen nie oder fast nie. BP-E stört es grundsätzlich nicht.

M HALTEN SIE ES FÜR SINNVOLL, DIE SCH IN DEN PAUSEN AUFZUFORDERN DEUTSCH ZU SPRECHEN?

Schule 1	
BP-A	Das wird sehr schwer möglich sein, oder? Man kann das nur bewusst machen oder diskutieren . Strafregelungen würde ich da nicht als sinnvoll erachten.[...] Also das is für mich auch nicht so eindeutig zu beantworten. Wenn Sprache Heimat ist, ist es auch notwendig sich in

	der Sprache unterhalten zu dürfen. Sie aufzufordern nur Deutsch zu sprechen, halte ich für sehr problematisch. Das was mir ein Anliegen wäre, dass die Schüler ein Gefühl dafür bekommen wann Sprache ein Instrument wird um auszugrenzen . Das kann ja auch passieren, dass wenn Türkinnen sag ich mal miteinander reden damit zwei andere sie nicht verstehen. ... Aber wenn Sprache dient um sich auszutauschen oder zu artikulieren, dann soll da kein Riegel vorgeschoben werden.
BP-B	Das is angemessen , sie sind in Österreich, sie leben hier. Und sie können ja auch alle Deutsch. Es ist was anderes, wenn wer neu kommt und kann die Sprache noch nicht. Dass man dann einander hilft is es eh klar. Aber die können alle fließend Deutsch. Da denke ich müssen sie nicht Kroatisch reden, dass die anderen sie nicht verstehen.
BP-C	Ich find es nicht sehr , mein Gott. Wenn man in einer Gruppe ist und zwei tuscheln ist das nicht ok und wenn man in einer Gruppe ist und zwei unterhalten sich in einer anderen Sprache, die nur sie verstehen, ist das auch nicht ok. Es führt einfach dazu, dass man sich fragt, was wird da eigentlich geredet und das führt zu unangenehmen Situationen. Und die Schüler machen das auch sehr selten, sie sehen ziemlich bald, dass das Konflikte hervorrufen kann.
BP-D	Das ist die Frage. Das ist kein sprachliches, sondern ein soziales Problem , meiner Meinung nach. Wenn zwei, drei Kinder miteinander Polnisch, zwei, drei, Kroatisch und zwei, drei Türkisch finde ich das ganz ok. Dann gibt es allerdings Klassen mit großen Gruppen, die eine gemeinsame Sprache haben, meistens serbokroatisch und die reden dann in den Pausen nur serbokroatisch miteinander und die österreichischen Kinder fühlen sich total ausgeschlossen . Das ist wirklich ein soziales Problem . Andererseits sehen die Kinder da irrsinnig deutlich, welch Vorteil man von der Zweisprachigkeit hat. Die österreichischen Kinder spüren, dass sie die Möglichkeit nicht haben.
BP-E	Nein, um Gottes willen . Ich würde das furchtbar finden. Hot jo jeder das Recht in der Sprache zu kommunizieren, in der er möchte. Na, des hob i a no nie von anderen Kollegen gehört. Des gibt es do in der Schule sicher net.
BP-1	Also davon halte ich überhaupt nichts . Die Schüler werden die Sprache verwenden, die ihnen am nächsten liegt. Das würde ich auch machen. Und wenn man das in der Pause einfordert und dann wieder weggeht, dann würde das wieder umspringen und das wäre ohnehin eine <i>Sisyphusarbeit</i> das umzusetzen und ich sehe auch keinen Sinn dahinter. Wenn die Schüler das machen wollen, dann sollen sie es tun . Ich möchte natürlich umgekehrt nicht einer Ghettobildung das Wort retten.

Schule 2	
BP-F	Mir is das völlig egal . Ich bin da liberal. Aber ich kann da leicht liberal sein, weil es kaum passiert bei uns . Das passiert ganz selten, weil die wenigsten Kinder in ihren Herkunftssprachen miteinander reden. I kenn natürlich schon Geschichten von Lehrern an anderen Schulen, von Lehrerinnen, also das eh immer wieder genannte Beispiel, wenn die 16jährigen männlichen Jugendlichen sexistische Bemerkungen auf Türkisch über die nicht-türkischsprachige Lehrerin mochn, versteh i scho, dass die das net witzig findet. I kann locker liberal sein, weil das net vorkommt an dieser Schule.
BP-G	Also wenn die sich in den Muttersprachen unterhalten und es fühlt sich niemand ausgeschlossen , der vielleicht teilhaben möchte an der Konversation, dann wenn es nicht mich als Lehrer belastet, weil ich irgendwelche Kinder dastehen habe, die sagen „Die reden Geheimnisse in ihrer Sprache über mich“ Dann muss ich schon eingreifen, indem ich nicht verbiete, sondern den Kindern erkläre, dass sich andere vielleicht ausgeschlossen fühlen könnten. Aber wenn das niemanden stört, keine Mitschüler. Also mich stört das auf keinen Fall. Ich würde nie sagen: „Du musst jetzt Deutsch sprechen.“
BP-H	Ja. Sinnvoll . [...] Ich geh nicht hin, aber ich bin sehr stark in Versuchung, weil ich es net guat find. Aber das is mittlerweile so konfliktgeladen . Es fällt mir auch sehr schwer jemandem zu verbieten seine Muttersprache zu sprechen. Aber ich finde, man soll sehr wohl Räume schaffen, wo alle Deutsch sprechen, damit sich alle verstehen.
BP-I	Mir is des no nie aufgefallen , dass wer nicht Deutsch spricht. Das weiß i jetzt net, ob ich das nur nicht mitbekomme, aber is mir noch nicht aufgefallen Ich würde es nicht sanktionieren .
BP-J	Ich hatte auch diese Situation noch nicht . Also ich hab doch den Eindruck, je mehr ich mir die Fragen anhöre, dass wir eine sehr einsprachig agierende Schule sind, weil mir diese Situationen nicht unterkommen. Dass ich das höre, dass jemand seine Muttersprache spricht in der Pause. Ich würd's wahrscheinlich nicht tun, ich würd sie nicht auffordern , und sagen, jetzt sprecht's doch Deutsch. Nein, würde ich nicht. Hängt immer so von der Quantität ein bisschen ab. Wenn es eine Grenze erreicht, wo Deutsch nicht mehr zu hören ist, dann würde ich das wahrscheinlich nachvollziehen können, dass man drauf achtet. So, wenn es eine punktuelle Kommunikation ist, würde ich wahrscheinlich nichts sagen. Sind interessante Fragen, habe ich mir so noch nicht gestellt.

LSI Blüml	Ich fürchte ja. Da habe ich relativ lange Erfahrungen in Südtirol mit den Immersionsprogrammen. Es hat schon was für sich, wenn ich sozusagen hier einer sehr stark multikulturellen Umgebung ausgesetzt bin, und net kleine Gruppen von Kroaten, Serbien, Bosniern und Ungarn zusammensteck, die reden nur in ihrer Herkunftssprache, sondern dass ich gezwungen bin so etwas wie eine Verkehrssprache zu entwickeln, mit der ich mich mit all diesen Gruppen verständigen kann. [...] Freundlich auffordern, hortativ. Ja. Es ist eine Chance zum Lernen. Aus meiner Kenntnis, z.B. viele Familienverhältnisse, die jetzt wieder stärker, türkische Familien z.B., die zu Hause praktisch nur irgendeinen türkischen Dialekt, irgendeine türkische Verkehrssprache. Die einzige Gelegenheit, wo die Kinder mit Deutsch konfrontiert werden ist in den Unterrichtsgegenständen, weil sie sehr stark auch in den Pausen zusammen sind, eine starke Tendenz haben, nur ihre Herkunftssprache zu sprechen. Sie sollen sie pflegen, sie sollen sie gut pflegen, sie sollen sie beherrschen, aber sie müssen auch das Deutsche als ihre neue Verkehrssprache gut kennen lernen.
------------------	---

BP-I und BP-J ist es noch nie aufgefallen, dass jemand in den Pausen nicht Deutsch spricht. Auch BP-F meint, er *kann locker liberal sein, weil das net vorkommt an dieser Schule*. Interessanterweise bejaht BP-H, die an derselben Schule unterrichtet, die Frage, und bezieht sich dabei auch auf Beispiele, die immer wieder vorkommen. Für BP-G ist es in Ordnung, wenn die Erstsprachen in den Pausen gesprochen werden, allerdings mit der Einschränkung, dass daraus keine sozialen bzw. gruppendynamischen Probleme entstehen, die sie dann zu schlichten hat. LSI Blüml begründet seine Bejahung der Frage damit, dass die Entwicklung einer *Verkehrssprache* in einer so stark multikulturellen Umgebung wichtig ist. BP-B empfindet solche Regelungen als *angemessen*, da sie ja alle in Österreich sind und auch Deutsch können. BP-C sieht ein Konfliktpotential in der Verwendung der Erstsprachen. BP-E und BP-1 halten von derartigen Aufforderungen gar nichts. BP-A kann sich nicht festlegen.

N GIBT ES EINE EMPFOHLENE ODER VERPFLICHTENDE VORGANGSWEISE DAZU?

Schule 1	
BP-A	Eigentlich gar nicht. Wird jedem freigestellt und ist auch sehr unterschiedlich von Klasse zu Klasse.
BP-B	Nein.
BP-C	Es gibt keine verpflichtende oder vorgeschlagene Vorgangsweise aber es ergibt sich aus gewissen gesellschaftlichen Grundkonstanten.
BP-D	Nein.
BP-E	Nein.
BP-1	Hier herrscht natürlich schon primär die Lehrfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer . Es wäre mir nicht angenehm, wenn ich merken würde, dass ein Lehrer in irgendeiner Form, Schüler die nicht muttersprachlich deutsch sind, irgendwie diskriminieren würde.

Schule 2	
BP-F	Nicht dass ich wüsste. War nie ein Problem, war nie ein Thema. Aber wie gesagt, dass hat damit zu tun, dass unsere Schüler primär, also auch die migrantischen Hintergrundschüler primär aus sehr bildungsoffenen Mittelschichtpopulationen kommen. Das sind die Kinder, wo die Eltern sehr gut Deutsch sprechen. Da wird oft auch schon zu Hause Deutsch gesprochen. Da ist eher das andere Problem, dass die Kinder die Herkunftssprache vergessen. Und ich ihnen halt sag, bitte lies auch auf Ungarisch, Slawisch, Serbisch ein Buch. Weil er nur mehr auf Deutsch liest. Er

	kann die Muttersprache zwar sprechen, aber nicht mehr schreiben, weil er halt fast nix liest in der Muttersprache. Also ich sag eher, rede auch in der Muttersprache. Das is net das Problem in Ottakring, das is a andere Gschicht.
BP-G	Ich hätt noch nie was von irgendwelchen Vorgaben gehört diesbezüglich. Nein.
BP-H	Nein. Nein. Ich weiß nicht wie gern gesehen das wäre, wenn man das anspricht. Das sind heiße Eisen, so wie die Kopftuchdebatte, denen man sich stellen muss. Es soll Toleranz do sein, aber auch ka falsch verstandene Toleranz.
BP-J	War noch nie Thema , so ich wüsste. Das scheint sich selbst zu regulieren.

LSI Blüml	Nein, gibt es nicht. Sollte es so etwas geben? (Interviewerin) Ich weiß nicht. Da bin ich überfragt. Ich tue mir mit Anordnungen in diesem Bereich, die nicht wirklich kontrollierbar oder nachvollziehbar sind, sehr hart. Was soll ich sagen? Liebe PausenaufsichtslehrerInnen, schaut, dass Deutsch gesprochen wird in der Pause? Nein, wenn es gute LehrerInnen sind, mit einem Verständnis sagen sie es liebevoll, wertschätzend. Nützt die Chance, redet mit Anderen. Du Bosnier, rede mit der Albanerin. Wie machst du es? Du wirst Deutsch verwenden.
------------------	---

Einzig bei der Frage N kam es zu einer einstimmigen Antwort aller BPen: Es gibt weder eine empfohlene noch eine verpflichtende Vorgabe zur Handhabung der Pausensprachen.

8.1. Sprache und Identität

8.1.1. Übereinstimmung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien

8.1.1.1. Die Wertschätzung der Erstsprachen

Die Muttersprache, so der eindeutige Forschungsstand, ist die Folie, auf der die Zweitsprache Deutsch erworben wird und die (zunächst) die sprachliche Identität und damit das Selbstwertgefühl der MigrantInnen bestimmt (Krumm 2006: 13).

Die Wertschätzung der Erstsprachen ist ein entscheidender Motivationsfaktor im Zweitspracherwerb. BP-E, BP-1 und LSI sprechen dies explizit an, indem sie sich auf die Wichtigkeit von Respekt und Wertschätzung beziehen. „Für die meisten Menschen ist ihre Muttersprache zentraler Bestandteil ihrer Identität [...]“ (Oomen-Welke/Krumm 2004: 11). Diese Tatsache hat multiple Auswirkungen auf das Handeln der LPen und den Deutschunterricht. Durch die „identitätsstiftende Funktion der Erstsprache [, die] auch für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit konstitutiv [ist]“ (Krumm 2008: 3), kommt den LPen in ihrem Umgang mit den Erstsprachen eine große Verantwortung zu. Es muss darauf Rücksicht genommen werden, dass die „vielsprachige Lebenswelt [...] die Kinder [prägt]“ (Oomen-

Welke/Krumm 2004: 7). Dies bedeutet, dass ein Ignorieren oder Geringschätzen der Erstsprachen ernste Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung haben kann und den Integrationsprozess erschwert und behindert. Die LPen sind wichtige Kontaktpersonen und RepräsentantInnen des Ziellandes. In ihrer Rolle als MultiplikatorInnen, liegt es in ihren Händen die Sch darin zu bestärken, ihre Erstsprachen zu schätzen und darauf stolz zu sein. Diese Bestrebungen haben direkte Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb. Einerseits wird die Motivation der Sch die Zweitsprache zu lernen erhöht. Andererseits wirkt sich die gesteigerte Motivation, auch die Erstsprache zu pflegen, in einer Entwicklung einer positiv besetzten MS aus, von der sowohl Erst- als auch Zweitsprache profitieren. „[...] [M]otivational intensity is the key predictor of achievement“ (Noels & Giles 2009: 650). Diese Motivation kann durch bewusste und unbewusste Ängste die Erstsprache und die damit verbundene Kultur zu verlieren, gestört werden: “Anxiety about losing one’s own identity can be part of culture shock” (Oxford 1999: 64).

Das Ideal-Szenario für den Spracherwerb ist eine positive Einstellung sowohl zur ersten Sprache und Kultur als auch zur zweiten Sprache und Kultur (vgl. Kuhs 1989, 27). Dies so weit wie möglich zu fördern, ist zentrale Aufgabe der LPen:

Erfolgreicher Deutschunterricht muss beim Ernstnehmen und Anerkennen der von den Lernenden mitgebrachten Sprachen ansetzen, weil die Anerkennung der sprachlichen Identität der Lernenden erst die Grundlage für die Offenheit gegenüber anderen Sprachen schafft (Krumm 2008: 2).

8.1.1.2. Das Recht auf die Erstsprache in der Pause

Mit der Wertschätzung der Erstsprache eng verbunden ist das Recht seine Erstsprache auch in den Pausen sprechen zu dürfen.

Kindern zu verbieten, sich in der Schule in ihrer Muttersprache zu unterhalten, sei es in der Pause, sei es im Unterricht, zeugt nicht nur von mangelnder Sensibilität und einer gehörigen Portion ethnozentrischer Arroganz, es verhindert auch, dass das Verständnis des Unterrichtsstoffs gesichert wird, dass die Kinder einander helfen und voneinander lernen. Der Erwerb der ohnehin allgegenwärtigen Zweitsprache Deutsch wird dadurch keineswegs verzögert, sondern eher unterstützt (BMUKK 2008: 7).

Obwohl keine der BPen angab, den Sch ihre Erstsprachen in den Pausen zu verbieten bzw. verbieten zu wollen, war doch eine Tendenz in den ST feststellbar,

die vom aktuellen Wissenschaftsdiskurs abweicht: Keine Verbote, aber doch freundliche Aufforderungen und die Überzeugung, dass es für alle LehrerInnen und Sch besser und einfacher wäre, wenn in den Pausen Deutsch gesprochen würde, stand im Zentrum der Antworten.

8.1.2. Subjektive Theorien ohne Entsprechung in den wissenschaftlichen Theorien

8.1.2.1. Maturable Erstsprachen

Eine Frage, die stark mit der Wertschätzung der Erstsprachen und in Folge mit der Identität der ms Sch zusammenhängt, ist die Möglichkeit in den Erstsprachen zu maturieren. Eine besondere Bestätigung, die die Wichtigkeit unterstrichen hat, sich mit den Erstsprachen in den Curricula intensiver auseinanderzusetzen, habe ich auch durch eine Aussage einer meiner NachhilfeschülerInnen erfahren:

In Kroatien lernen die Kinder nicht Englisch, sondern Deutsch in der Schule. Es wär ur cool, wenn man hier Kroatisch lernen würde. Dann könnt' ich auch was.

Diese Aussage hat eine vierzehnjährige Nachhilfeschülerin mit kroatischem Migrationshintergrund getätigt. Wir führten ein Gespräch über ihren Mehrsprachigkeitshintergrund, den sie bislang nur als Defizit erfahren musste. Als ich sie darauf hingewiesen habe, welche Vorteile es haben kann, mehrsprachig zu sein, hat sie mir mit dem obigen Zitat geantwortet. Dieser Wunsch in ihr, zumindest in einer Sprache einmal brillieren zu können oder vielleicht auch besser als einsprachige Kinder zu sein, kommt dem Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung gleich, den auch Herr LSI Blüml in unserem Gespräch angesprochen hat, mit seinem Wunsch für die Zukunft möglichst alle Herkunftssprachen auch maturabel zu machen:

Das nächste Ziel ist, möglichst viele Sprachen maturabel zu machen. Es ist eine Aufwertung für Kinder mit anderen Herkunftssprachen, wenn sie ihre Sprache als Maturasprache verwenden können, d.h. wenn sie in dem Fach maturieren können. Die Sprachen, in denen man maturieren kann, sind genau festgelegt. Es gelingt immer nur mit Mühe das Spektrum zu erweitern. Eh klar, Englisch seit eh und je. Französisch und Italienisch und so. Dann ist schön langsam irgendwann Russisch dazugekommen und jetzt haben wir es auch geschafft, dass Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch drinnen sind. Türkisch nur in einem Schulversuch am Abend-Gymnasium. Dass wir

Bulgarisch und Rumänisch hineinbekommen, ist das nächste Ziel, weil EU-Länder, Ungarisch ist jetzt schon drinnen. Das geht. Slowenisch auch. Dafür ist es wesentlich, jetzt rein pragmatisch, dass die jeweilige nationale Vertretung an bissl an Druck macht im Unterrichtsministerium. Die Lehrer haben wir mittlerweile. Die Bedingung, die ich auch verstehe, ist relativ klar. Das Ministerium sagt, es muss an der Uni eine Ausbildungsstelle für das Lehramt in der Sprache geben. Sonst kann man nicht gut sagen, man bietet Türkisch an in der Fremdsprache und kann keine Lehrer anbieten. Es ist auch erstaunlich, es gibt knapp 80 Studenten an der Turkologie in Wien. Auf der anderen Seite haben wir mehr als 800 Chinesisch Studenten, ordentliche Hörer an der Uni Wien. Ich war auch ganz baff, ich hab mit beiden Ordinarien gesprochen und wir haben das versucht zu analysieren. Ein bisschen dürfte es an der Struktur der Migranten liegen, soziale Strukturen, Bildungsnähe, Bildungsferne (LSI Blüml).

Die Möglichkeit in den Erstsprachen zu maturieren und möglicherweise eine Erstsprache gegen Deutsch als Fremdsprache auszutauschen, wäre ein Schritt die Wertschätzung der Erstsprachen auch institutionell zu verankern.

8.1.2.2. Sprache als Instrument zur Abgrenzung

BP-A, BP-B und BP-D sprechen an, was noch kein oder sehr wenig wissenschaftliches Echo hervorgerufen hat: Die Funktion von Sprache als Mittel zur Abgrenzung bzw. das Wahrnehmen von Gesprächen in nicht bekannten Sprachen als Ausgrenzung und Ausschließen. BP-C spricht von *gesellschaftlichen Grundkonstanten, und diese sind verstehen können und vertrauen*. Die Hälfte der BPen war der Auffassung, dass es unhöflich und abgrenzend wirken kann, wenn Sch im Deutschunterricht und/oder in den Pausen in ihren Erstsprachen miteinander reden, weil dies gleichzeitig bedeutet, dass andere sie nicht verstehen können.

Außerdem gaben BP-I und BP-J an, nicht mehr die Kontrolle bewahren zu können, wenn die Erstsprachen gesprochen werden im Unterricht, deren sie selbst nicht mächtig sind. Dieser Angst vor Kontrollverlust und diese Gefühle der Ausgrenzung beweisen, wie stark Sprache emotional besetzt ist. Provokant gefragt: Müssen die DL immer alles verstehen, was ihre Sch sprechen? Verstehen sie umgekehrt auch immer alles was die DL sprechen?

BP-D gibt an, dass es kein sprachliches, sondern ein soziales Problem wäre, wenn die Kinder untereinander in den Pausen ihre Herkunftssprachen sprechen würden. Dadurch kämen Konflikte zustande, die wiederum an die Lehrperson herangetragen werden.

Die Unsicherheit von Lehrpersonen, die mit Sprachen konfrontiert werden, die sie nicht beherrschen, ist verständlich, aber überwindbar. Die Beschäftigung mit diesen Idiomen könnte Ängste abbauen, gewinnbringende Möglichkeiten des Sprachvergleichs eröffnen und den SchülerInnen vermitteln, dass ihre Sprachen lernenswert sind (Wojnesitz 2009: 227).

8.1.2.3. Zeit und Raum für Deutsch

Ein Argument, das oft dafür herangezogen wird, wenn es darum geht Deutsch am Pausenhof einzufordern, ist die Notwendigkeit möglichst viel Zeit und Raum für das Anwenden der deutschen Sprache zu schaffen. BP-C wies darauf hin, dass es besonders wichtig wäre, den Kindern in der Schule möglichst viel Zeit und Raum zu geben, um Deutsch zu sprechen, da sie nicht so viele andere Möglichkeiten dazu hätten. Oft wären die Deutschkenntnisse der Eltern auch geringer, als die der Kinder. LSI Blüml verweist auf die Immersionsprogramme in Südtirol und empfiehlt den DL, die Sch freundlich dazu aufzufordern, die Chance zum Deutsch sprechen zu nützen.

8.1.3. Wissenschaftliche Theorien ohne Entsprechung in den subjektiven Theorien

8.1.3.1. Sprache und Identität

„[...] [L]anguages are the most immediate way a culture expresses itself [,][a]nd they are also the most profound expression of our individual identities” (Orban, 2009c: 2). Auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität sind die BPen nicht direkt eingegangen.

8.2. Fazit

Wenn i mi angenommen fühl und respektiert, dann bin i motiviert was zu leisten (BP-E).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es noch recht wenig konkrete Empfehlungen aus der Wissenschaft gibt, wenn es darum geht, Richtlinien festzulegen wann und wie oft die Erstsprache gesprochen werden soll.

Die Mehrheit der BPen schätzte zwar die Wichtigkeit der Erstsprachen der Sch als sehr hoch ein, aber wiederum überwog der Eindruck, dass die Praxis dann doch ein bisschen anders aussieht. Verschiedene Gründe wurden genannt, warum die Erstsprachen im Deutschunterricht und auch in den Pausen besser nicht verwendet werden sollten. Besonders hervorstechend waren die zahlreichen Verweise auf die Funktion der Erstsprachen zur Abgrenzung der Sch. Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch in diesem thematischen Block die grundlegenden wissenschaftlichen Theorien in die ST eingeflossen sind. Trotzdem erweckten die BPen mehrheitlich den Eindruck, dass es unter der Oberfläche brodelt. Die Aussagen der BPen zeugen von emotional aufgeladenen Situationen an den Schulen, wenn es um die Sprachen der Sch geht.

9. EXKURS: Schlüsselqualifikation mehrsprachiges/ sprachenteiliges Handeln

Auf dem Weg zur Conclusio und einem allgemeinen Ausblick auf einen mehrsprachigen Deutschunterricht der Zukunft, bietet sich ein kleiner Umweg in Form eines Exkurses zum mehrsprachigen bzw. sprachenteiligen Handeln als Schlüsselqualifikation an. Dieser Exkurs findet seine Berechtigung auch insofern, als er ein Stein im Fundament des weiteren Ausblicks sein wird. Außerdem erscheinen mir die Möglichkeiten, die mehrsprachige Kompetenzen mit sich bringen, und im Folgenden näher beschrieben werden, als starkes Argument für einen Deutschunterricht, der die Erstsprachen der Sch nicht nur akzeptiert und wertschätzt, sondern auch aktiv einbindet und sie sich zunutze macht.

Man stelle sich vor, bei einer beliebigen Sitzung treffen z.B. fünf PolitikerInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen zusammen. Jede(r) spricht eine andere Sprache, alle antworten in ihren Sprachen und trotzdem verstehen sich alle ohne auf eine lingua franca zurückgreifen zu müssen, in der sich niemand ganz heimisch fühlen kann. Ein (nicht ganz neues) aber höchst interessantes und aktuelles Gedankenexperiment, dessen Umsetzung möglicherweise weniger realitätsfern ist als man anfangs denken würde.

9.1. Wandruszkas Vorarbeit

Wandruszka hat schon 1979 erkannt, „daß der Schlüssel zum Verständnis unseres Verhältnisses zur Sprache in der Unterscheidung unserer tätigen von unserer verstehenden Mehrsprachigkeit liegt“ (Wandruszka 1979: 21). Da das Verstehen auch ein zutiefst aktiver Vorgang ist, erscheint die Zweiteilung in eine tätige und verstehende MS auch sinnvoller als in eine aktive und passive. Denn die rezeptiven Fähigkeiten sind in keiner Weise als passive Fähigkeiten zu deklarieren. Wandruszkas Vorstellung von einer „verstehenden Mehrsprachigkeit“ kann man weiterspinnen (Wandruszka 1990: 155). Obwohl er vorerst von der inneren MS des Deutschen ausgeht, ist es denkbar die Grundidee

sprachenübergreifend anzuwenden. Das theoretische Gerüst, das Wandruszka rund um die muttersprachliche Mehrsprachigkeit aufbaut, beruht auf der Annahme, dass „sprachliche Kommunikation [...] weit über das Verwenden hinaus ein gegenseitiges Verstehen“ (Wandruszka 1979: 21) ist. Weiters folgert er, dass wir „unendlich viel mehr verstehen, als wir selber zu verwenden imstande sind“ (Wandruszka 1990: 153). Diese Annahmen und Wandruszkas Auffassung von einem Sprachenlernen, das „oft ein sehr mühevolleres und immer ein unvollkommenes Lernen“ (Wandruszka 1979: 18) ist, bilden somit auch die Grundlage für ein erfolgsversprechendes und innovatives Projekt mit dem Namen *EuroCom - Die sieben Siebe*.

9.2. EuroCom – Die sieben Siebe

Europa erlebt in der Gegenwart einen Prozeß des gegenseitigen Austauschs und Kontakts im Waren- und Personenverkehr sowie in den Unterhaltungs- und Informationsmedien, wie er bisher nicht da gewesen ist [...] (Klein & Stegmann 2000).

Dadurch stellt sich immer wieder die Frage nach Kommunikationsformen, die möglichst konfliktfrei und effizient der europäischen Vielsprachigkeit gerecht werden. Die EuroCom Methode geht davon aus, dass die „behelfsmäßige und distanzsetzende Vermittlung durch eine Drittsprache, (Verkehrssprache)“ (Klein & Stegmann 2000: 11) den vielfältigen Anforderungen nach einer vertieften Kommunikation zwischen Europäern nicht gerecht wird.

Ziel der neuen Strategie EuroCom ist es, in realistischer Weise den Europäern Vielsprachigkeit zu ermöglichen; d.h.

- ohne erhöhte Lernanstrengungen, ja im Gegenteil mit reduzierter Lernanstrengung;
- ohne maximalistische Kompetenzanforderungen, d.h. unter Anerkennung des Wertes partieller sprachlicher Kompetenz für kommunikative Zwecke (Klein & Stegmann 2000: 11).

EuroCom ist eine Methode für einen Mehrsprachigkeitskurs, die „ursprünglich [dazu] entwickelt [wurde], um Texte in nahverwandten Sprachen zu verstehen, ohne dabei den mühsamen Umweg über separate Spracherwerbsprozesse in Einzelsprachen machen zu müssen“ (Klein 2004: 9). Die Methode basiert darauf, „Transfertechniken kognitiv zu nutzen“ und diese Transfertechniken beruhen

wiederum auf „Techniken, die wir im täglichen Leben beim Lesen neuer Texte benutzen (Logikkalkül, Inferenzen und Kontextualisierung) und auf dem Aktivieren von Transferinventaren“ (Klein 2004: 9).

EuroCom versucht durch das strategische „Aufspüren von Bekanntem in Fremdem“ „vorhandene aber ungenutzte Kompetenzen“ (Klein & Stegmann 2000: 13) zu aktivieren und dadurch das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken. Man geht von fünf Ängsten aus, die sich um Mehrsprachigkeit herum aufgebaut haben, die Schritt für Schritt abgebaut werden sollen. Diese Ängste sind auch entscheidend für den Deutsch- bzw. DaZ-Unterricht in der Schule:

1. Ich bin zu alt. Nur als Kind kann man eine Sprache lernen.
2. Ich bin sprachunbegabt.
3. Ich komme durcheinander, wenn ich noch eine ähnliche Sprache dazu lerne. Ich habe Angst vorm Mischen.
4. Wenn ich eine neue Fremdsprache lerne, kann ich meine andere(n) Fremdsprache(n) nicht mehr.
5. Ich traue mich nicht, eine Sprache zu sprechen, solange ich sie nicht korrekt kann.

Besonders der im fünften Punkt angesprochene Perfektionswunsch, der sich ja auch sehr stark in den ST zur MS (siehe Kap. 6.1. und 6.2.) niedergeschlagen hat, wird hier kritisiert. Ein Ansatz, der ebenso wie die Grundlage der gesamten Methode, nämlich vorhandenes Sprachwissen beim Fremdsprachenlernen einfließen zu lassen, wegweisend ist: „EuroCom strebt statt illusionärem Perfektionismus in einer oder zwei Sprachen ein Mehr an Teilkompetenzen in vielen Sprachen an“ (Klein & Stegmann 2000: 19).

Der Vorteil der Methode ist die in Aussicht gestellte Möglichkeit, durch den schnellen Erwerb von rezeptiven Fertigkeiten, eine sogenannte „Tandemkommunikation“ zu ermöglichen, und dadurch „die Kommunikation zweier Gesprächspartner in defizitärem Verkehrsendlich zu ersetzen“ (Klein & Stegmann 2009: 20).

EuroCom versteht sich als ein Komplement zum konventionellem Sprachenlernangebot; es kann aber auch als Vorschlag zu einer grundsätzlich das Lernen erleichternden Reform des Sprachunterrichts dienen (Klein & Stegmann 2000: 11).

Aus derartigen Projekten kann ungeheuer viel auf den Regelunterricht übertragen werden. Die Annahmen, die dieser Methode zu Grunde liegen, und deren Implikationen, könnten weitreichende Änderungen für das gesamte Sprachenlernen in der Schule haben. An dieser Stelle möchte ich besonders festhalten, wie dieses Projekt auf den Herkunftssprachen der Lernenden gezielt aufbaut. Natürlich ist das Projekt vorerst auf verwandte Sprachfamilien beschränkt. Doch es bedarf nur einiger weiterer Schritte bis auch verwandtschaftsübergreifend derartige Strategien entwickelt werden können.

Unterstützt werden könnten diese und ähnliche Ansätze, die die rezeptiven Fertigkeiten in mehreren Sprachen ausbilden wollen, durch eine mehrsprachige Gestaltung von Medien und Medientexten. Die Medien sind wichtige sprachpolitische Akteure, deren „monolinguale Ausrichtung“ hauptsächlich auf „Produktionsroutinen und Rezeptionsgewohnheiten“ (Busch 2004: 281) beruhen, die geändert werden können. Ein sehr interessanter Ansatz, um gegen diese monolinguale Ausrichtung vorzugehen, ist auch die Idee, Multimodalität in den Dienst der Mehrsprachigkeit in den Medien zu stellen. Diese Multimodalität lässt Bedeutung im Kontext entstehen. Folglich verliert „die Sprache ihre dominante Rolle in der Bedeutungsvermittlung“ (Busch 2004: 281-282). Eine Berücksichtigung dieser Multimodalitätshypothese von Busch unter das Bewusstsein unserer multimodalen und mehrsprachigen Welt im großen Ganzen, könnten interessante neue Wege und Ziele im Deutschunterricht eröffnen.

Angelehnt an die Verabschiedung des sprachlichen Perfektionsanspruchs, den die EuroCom-Methode kritisiert, ist auch „der Tabubruch mit sprachlichen Normen und die Konstituierung von Codes, die auf einem ‚Sprachenmix‘ beruhen[. Dies] sind Mittel, Gemeinsamkeit jenseits von ethnischen Zugehörigkeiten zu schaffen“ (Busch 2004: 284).

All diese neuen Versuche handlungsorientierten und diversifizierten Fremdsprachenunterricht zu installieren, sollen und müssen auch Auswirkungen auf den mehrsprachigen Deutschunterricht haben.

9.3. Sprachenteiliges Handeln

Als letzten Punkt des Exkurses möchte ich nun auf das sprachenteilige Handeln (Christ 1998) eingehen, dem ähnliche Annahmen zu Grunde liegen wie der EuroCom Methode. Hauptziel des sprachenteiligen Handelns ist es eine möglichst effiziente Kommunikation durch die „Suche nach der jeweils besten Sprache (oder den besten Sprachen) für die zwischensprachliche Kommunikation“ (Christ 1998: 342) zu ermöglichen. Zum sprachenteiligen Handeln gehören „Flexibilität in den Techniken der Kommunikation“, eine „relativ hohe rezeptive Sprachkenntnis“ (vgl. EuroCom) und „die wechselseitige Übernahme von Vermittlungsaufgaben“ (Christ 1998: 343).

Die von Fall zu Fall entscheidende Frage ist die, welche Sprache im jeweiligen personalen und sachlichen Zusammenhang die beste, die geeignetste, die am ehesten kommunikativen Erfolg versprechende ist (Christ 1998: 344).

Sprachenteiliges Handeln ist pragmatisch, Kommunikation soll dadurch so einfach, schnell und klar wie möglich zustande kommen und gepflegt werden können. Die einzige Bedingung für die Teilnehmer an sprachenteiliger Kommunikation ist, einander so „weit wie möglich und praktisch sprachlich entgegenzukommen“ (Christ 1998: 345). Je nach Situation, GesprächspartnerIn und Gesprächsziel soll individuell entschieden werden, welche Sprache die für die Kommunikation Günstigste ist. Code-Switching ist also ausdrücklich erwünscht. Sprachmischungen werden dabei nicht als Fehler angesehen, was sie aus einer „monolingualen Perspektive“ noch sind (Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006: 10).

Abschließend möchte ich nun noch einmal zu meinem Gedankenexperiment zurückkommen: Die Klein und Stegmannsche EuroCom Methode, Buschs Forderung nach mehrsprachigeren Medien und der Unterstützung durch Multimodalität, und schließlich Christs sprachenteiliges Handeln beweisen die Durchführbarkeit und Möglichkeit von derartigen mehrsprachigkeitsfördernden Gesprächssituationen.

Deutschunterricht ist an den Wiener allgemein bildenden höheren Schulen immer auch Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht. Sprachenteiliges Handeln wird auch für die Schulen immer interessanter und die EuroCom Methode könnte den Sch

Grundkompetenzen vermitteln, die ihnen für ihre Zukunft entscheidende Schlüsselqualifikationen bieten. Mehrsprachiges und sprachenteiliges Handeln als Wahlpflichtfach einzuführen, wäre ein möglicher erster Schritt dazu. Um Zukunftsmusik dieser Art und Qualität tatsächlich spielen zu können, benötigt es Mut, Energie, Zeit und Geld. Aber brauchen dies große Veränderungen nicht immer? Den Mut sich einzugestehen, dass die Bildungspolitik zum jetzigen Zeitpunkt zu wenig Geld bzw. zu viel Geld in weniger grundlegende Entwicklungen investiert. Die Energie vieler Beteiligter, v.a. auf Seiten der EntscheidungsträgerInnen und der Ausführenden, u.a. der DL, um die Ideen in die Tat umzusetzen. Die Zeit, die das Ganze braucht, um Früchte zu tragen und v.a. das Geld, das dafür bereitgestellt werden muss.

Es lohnt sich in jeder Hinsicht den Weg zu einer sprachenteiligen Gesellschaft zu gehen. Halbherzige Kompromisse und politisch motivierte oberflächliche Aktionen werden es nicht sein, die uns unserem Ziel in einer Gesellschaft der Vielfalt und Mehrsprachigkeit miteinander zu leben, näher bringen. Mit Sicherheit benötigt es dafür tiefgreifende Reformen, Paradigmenwechsel und ein völliges Aufbrechen, eine Neuorientierung der Curricula und eine Neustrukturierung der Institution Schule im Ganzen. Grundlegende gesellschaftliche Änderungen benötigen grundlegende Reformen, die unter Einbeziehung aller betroffenen Akteure ausgearbeitet werden müssen. Je schneller und umsichtiger, desto besser.

10. CONCLUSIO

In der Conclusio wird nun zuerst ein Fazit anhand der Forschungsergebnisse und der eingangs aufgestellten Thesen gezogen. Dabei werden die ST der BPen zusammengefasst und bewertet. Auf Basis dieses Fazits wird ein Ausblick geboten, in dem daraus resultierende Forderungen für den Deutschunterricht und die DL-Ausbildung sowie weitere Forschungsansätze vorgeschlagen werden.

10.1. Fazit

Die wichtigsten Ergebnisse des Projektes werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst.

Die BPen vertreten in ihren ST eine perfektionistische Auffassung von MS, die eine fast muttersprachliche Kompetenz in den Sprachen erfordert, die völlig konträr zur aktuellen wissenschaftlichen Lage ist.

Die BPen scheinen die Multikulturalität ihrer Klassen bewusst wahrgenommen zu haben und diese auch in Projekten zu fördern. Der vielsprachige Hintergrund der Sch bleibt ihnen jedoch oft verborgen. Ein möglicher Grund dafür ist, dass an den Standorten der BPen die Sch durchwegs muttersprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache aufweisen und die wahren Herausforderungen dieser DL nicht in den Unterschieden der Sprachkompetenz liegen, sondern in den kulturellen Unterschieden.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, z.B. Sprachvergleiche, wird nur sehr vereinzelt und rudimentär angewandt. Eine kontinuierliche Arbeit fehlt. Gründe dafür sind: Zeitmangel, Ressourcenmangel, die breite Streuung der Erstsprachen, mangelnde eigene Sprachkenntnisse, keine Verankerung in den Lehrplänen und Lehrbüchern und mangelnde Kompetenzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und –methodik.

Ein wichtiges Fazit, das von einigen BPen angeschnitten wurde und auch von LSI Blüml betont wurde, ist, dass die ms Kinder überfordert werden. Auf der einen Seite verlangt man von ihnen die deutsche Sprache so schnell und so perfekt wie möglich zu erlernen. Auf der anderen Seite sollen sie dann zusätzlich noch den Muttersprachenunterricht und diverse Förderkurse besuchen.

Welche eingangs aufgestellten Fragen können nun rückblickend beantwortet werden?

1. Wie erleben sie die Mehrsprachigkeit in ihren Klassen?

Die MS wird von den DL beinahe gar nicht erlebt, die Multikulturalität schon.

2. Gibt es überhaupt ein sprachliches Migrations“problem“ im Deutschunterricht in der AHS?

An den zwei Standorten des Forschungsprojekts sind die Deutschkenntnisse der ms Sch mit denen, der es gleichzusetzen.

3. Mit welchen Herausforderungen sehen sich die DL in ihrer täglichen Arbeit konfrontiert?

Weniger die sprachlichen als die kulturellen Unterschiede sind tägliche Herausforderungen der Schule. Zeit, Lehrpläne, Schularbeits- und Notendruck engen die DL in ihrer Aufgabe ein und zwingen sie, Abstriche zu machen, die zumeist auf Kosten der ms Sch gehen.

4. Wie kann ihnen die Arbeit dahingehend erleichtert werden, so dass alle Sch gleichermaßen davon profitieren?

Wie schon in den einzelnen Kapiteln geht es darum, die Rahmenbedingungen zu ändern und die Ausbildung zu verbessern.

Nun sollen die Hypothesen überprüft werden, die diesem Forschungsprojekt zu Grunde lagen:

1. Die DL begegnen den Erstsprachen ihrer Sch skeptisch und binden sie, entgegen der verbreiteten Forderung der Mehrsprachigkeitsforschung, gar nicht oder nur spärlich in den Unterricht ein. Dadurch wird den Erstsprachen der Sch zu wenig Wertschätzung entgegengebracht.

Bei dieser Hypothese hat sich nur der erste Teil als nicht zu treffend herausgestellt. Eine Skepsis konnte nicht ausgemacht werden, im Gegenteil. Die BPen stehen den Erstsprachen prinzipiell recht offen gegenüber. Dennoch bestätigte sich die Annahme, dass sie diese nicht oder nur spärlich in den Unterricht einbinden.

2. Der überwiegende Anteil der DL ist unzureichend für ihre Aufgabe als DaZ-LehrerInnen ausgebildet und kann daher nur in einem geringen Ausmaß auf wissenschaftlich fundierte Modelle und Theorien zur Mehrsprachigkeit zurückgreifen.

Diese Hypothese bestätigte sich. Die BPen stimmten zwar in ihren ST mit den grundlegendsten wissenschaftlichen Erkenntnissen überein, dennoch wiesen sie Defizite auf. Die ST wurden nicht auf wissenschaftliche Modelle gestützt oder von Theorien untermauert. Wie auch die Analyse des Ausbildungshintergrundes der BPen ergab (Kap. 5.3.2.3.), fehlt es den meisten an einer DaZ-Ausbildung.

3. Die Mehrsprachigkeit der Sch wird von den DL überwiegend als Problem bzw. große Herausforderung erfahren und zu wenig als Chance gesehen und genutzt.

Die MS der Sch wird sowohl als Chance als auch als Herausforderung wahrgenommen, jedoch zu wenig genutzt.

4. Die in einem Deutschunterricht, wie er angesichts der strukturellen Gegebenheiten stattfinden kann, entwickelte Sprachkompetenz der mehrsprachigen Sch, lässt ein Erreichen der Lernziele schwierig werden und liegt hinter der der einsprachigen Sch deutlich zurück.

Die BPen gaben an, dass ihre ms Sch eine hohe Sprachkompetenz aufweisen, die sich beinahe kaum von der, der einspr. Sch unterscheidet.

5. Die DL haben aufgrund ihres begrenzten Zeitrahmens, der ihnen zur Verfügung steht, der nicht vorhandenen Kenntnisse und der breiten Streuung der Erstsprachen zu wenig Möglichkeiten auf die Erstsprachen ihrer Sch einzugehen.

Diese Hypothese hat sich bestätigt. Mangelnde Zeit, mangelnde Ausbildung und die Vielfalt der Erstsprachen machen einen Einbezug der Erstsprachen in den Deutschunterricht fast unmöglich.

6. Eine grundlegende strukturelle Änderung im Aufbau des Deutschunterrichts ist von Nöten, um die Situation im allgemeinen Interesse, d.h. im Interesse der DL, der mehrsprachigen und der einsprachigen Sch zu verbessern.

Auch diese Hypothese wurde durch die Forschungsergebnisse bestätigt. Es bedarf weitgreifender Reformen in der Bildungspolitik, um den Deutschunterricht der lebensweltlichen MS anzupassen.

Zurück zum Ausgangspunkt: *Im Deutschunterricht hamma Deutsch*. Ja, natürlich haben wir Deutsch, aber auch eine ganze Menge anderer Sprachen in den Köpfen und in den Herzen unserer Sch und Schüler. Dieser Schatz an vorhandenen Sprachen muss zuerst überhaupt einmal bemerkt werden, um in Folge damit arbeiten zu können – zum Wohle der ms und der einspr. Sch. Im Deutschunterricht lernen wir Deutsch UND den Umgang mit Mehrsprachigkeit, vor und mit dem Hintergrund der Erstsprachen und Varietäten der Sch.

Darum: Im Deutschunterricht hamma viel, net nur Deutsch und im Deutschunterricht lern ma auch viel, net nur Deutsch; damit wir einander richtig verstehen.

10.2. Forderungen und Ausblick

For each speaker, their language is inseparable from who they are. And immigrants bring linguistic resources into the community which are often untapped. Having more than one language in the classroom can motivate classmates to open up to other cultures, and perhaps to learn other languages, too. (Orban, 2009c: 7)

Es sind menschliche und wirtschaftliche Gründe, die uns dazu bewegen sollten die Erstsprachen unserer ms Sch zu schätzen und zu nutzen. Ein überlegter und respektvoller Umgang mit den Erstsprachen bedeutet mittel- und langfristig immer einen kulturellen und wirtschaftlichen Gewinn. Das Schulsystem verliert jedes Jahr unzählige ihrer Sch aufgrund zu wenig ausgeprägter Sprachkenntnisse. Das ist ein Ausfall von Humankapital und menschlichen Ressourcen, den sich kein Land leisten kann bzw. sollte. Wichtiges Potential geht somit verloren. Dem kann durch eine durchdachte Förderung der Deutschkenntnisse und der Kenntnisse in den Erstsprachen entgegengewirkt werden. Es muss in unser aller Interesse sein, sprachliches Kapital und Talente zu nutzen und zu fördern. Nur so kann Wettbewerbsfähigkeit längerfristig garantiert werden. Der Gesellschaft muss klar werden, welches Potential sich hinter den Erstsprachen birgt. DL können ihren Beitrag dazu leisten, in dem sie diese einbeziehen:

Bildungspolitik ist auch ein wichtiger Bereich von Integration. Eine Integration, die auf Dialog aufbaut und sich nicht auf Assimilation stützt, muss „Rechte[...] und Pflichten für beide Seiten“ (Aydin 2009: 3) fordern. Die Pflicht Deutsch zu lernen muss mit dem Recht einhergehen, die Erstsprachen bewahrt und gefördert zu wissen. Das Recht auf die Wertschätzung und der Bewahrung der Erstsprachen ist fundamental für den Integrationsprozess und wirkt sich in vielen Bereichen aus. „Integration ist kein gemütliches Multikultifest. Integration ist ein oft schwieriger und problematischer, gesamtgesellschaftlicher Prozess des Zusammenwachsens“ (Aydin 2009: 2).

Die DL müssen auf die Erstsprachen ihrer Sch im Deutschunterricht (vermehrt) eingehen. Dafür müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ihnen dies auch ermöglichen.

Einspr. und ms LehrerInnen, Eltern und Sch sollten zusammenarbeiten um Lösungen zu finden. Ich könnte mir die Installation von Arbeitsgruppen vorstellen, die sich aus diesen drei Teilen zusammensetzen und sich gemeinsam den Fragen stellen, die eine mehrsprachige Gesellschaft und Schule aufwirft. Eine zentrale Aufgabe dieser Arbeitsgruppen müsste es sein, sich zu überlegen wie ms Sch gefördert werden können, ohne sie noch zusätzlich zu belasten und zu überfordern.

Es besteht sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den Eltern noch immer Aufklärungsbedarf, was die Wichtigkeit der Erstsprache im Zweitspracherwerb betrifft. Hier muss gezielt angesetzt werden.

Angelehnt an Christs sprachenteiliges Handeln (siehe Exkurs, Kap. 9) könnte ich mir vorstellen, dass es in Zukunft an allen Schulen (Wahlpflicht-) Fächer, Seminare oder Module mit dem Namen „Mehrsprachigkeit“ gibt. In diesen Fächern wird den einspr. und ms Sch das nötige Rüstzeug mitgegeben, um für eine mehrsprachige Zukunft vorbereitet zu sein. Neben intensiverer und flächendeckender politischer Bildung und Medienkompetenz, erachte ich dies als eine grundlegende und unumgängliche Qualifikation unserer Zeit.

Außerdem bedarf es mehr Deutschstunden und eines integrativen anstelle eines separierenden Ansatzes was die Förderungen betrifft. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse, sowohl bei es als auch ms Sch, ist es auch nicht möglich die erforderlichen Leistungen in anderen Fächern zu erbringen.

Einspr. und ms Sch müssen in Freizeit und Schule näher in Kontakt zueinander treten. Auch die Wohnpolitik muss ihren Beitrag dazu leisten.

Es muss an der Aufwertung der Erstsprachen gearbeitet werden. Europäische Mehrsprachigkeit ist ein klar definiertes, oft zitiertes und wahrscheinlich unbestrittenes Ziel der Europäischen Union. Doch obwohl auf der einen Seite hohe Summen in das Lernen von Fremdsprachen investiert werden, gelten die Sprachen gewisser MigrantInnengruppen noch immer gemeinhin als weniger prestigereich als andere.

Müßten wir nicht versuchen, in unseren deutschen Schülern das Bewußtsein dieser großen europäischen Sprachengemeinschaften zu wecken, durch die Schulsprachen Englisch und Französisch hindurch und über sie hinaus zu

den nordischen, zu den slawischen und zu allen anderen Sprachen, die sie vielleicht später im Laufe ihres Lebens kennenlernen wollen oder müssen? Sollten wir nicht umgekehrt Deutsch als Fremdsprache viel bewußter als bisher wie eine europäische Sprache unterrichten, die für die ausländischen Schüler ungezählte europäische Gemeinsamkeiten bereithält? [...] Es wäre also höchste Zeit, die deutsche Sprache in ihrer europäischen ‚Vernetzung‘ (um ein Lieblingswort unserer Tage auch hier zu bemühen) zu begreifen und zu unterrichten. Das ist freilich leichter gesagt als getan (Wandruszka 1990: 9-10).

Es bedarf einer Vielzahl an objektiven wissenschaftlichen Untersuchungen und Bestandsaufnahmen, die nicht ideologisch gefärbt sind, um der populistischen Politik und Medienhetze entgegenzuwirken. Die weitere Forschung muss langfristig, vorausschauend und interdisziplinär angelegt sein, um die Frage beantworten zu können, für welche Bedürfnisse und gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten die zukünftigen DL ausgebildet werden sollen. Die DL, die schon im Schulsystem integriert sind, dürfen dabei nicht vergessen werden. Ein Mindestmaß an Fortbildung sollte verpflichtend sein, aber auch dementsprechend honoriert werden. Die Forschung muss die ST der LPen breit angelegt untersuchen. Theorie und Praxis müssen eng zusammenarbeiten um zu ganzheitlichen, praxistauglichen und wissenschaftlich fundierten Ergebnissen zu kommen.

Es muss vermehrt darauf geachtet werden, MS DL auszubilden. Auch der regelmäßige Einsatz von Stützlehrerinnen in den Erstsprachen im Deutschunterricht ist denkbar.

Sprache ist auf jeden Fall mit der Kultur verbunden so dass sich aus der Mehrsprachigkeit auch immer eine Multikulturalität ergibt. Die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz ist durch eine intrakulturelle zu ergänzen (Ahrens 2004: 9).

Interkulturelle Kompetenz und ihr Bezug zur Vielsprachigkeit darf für keine Lehrperson mehr ein Fremdwort sein. Multilingualität und Multikulturalität sind Bereiche, in denen DL ein Grundrüstzeug mitbringen müssen und daher in die LehrerInnenausbildung und –fortbildung integriert werden müssen.

Deutsch lernen und MS zu honorieren bzw. die Erstsprachen einzubeziehen darf nicht länger als Widerspruch gesehen werden, sondern muss zur unumgänglichen und geschätzten Bezugnahme aufeinander vorangetrieben werden.

Es wäre viel gewonnen, wenn der Deutschunterricht sich als Raum versteht, in dem SchülerInnen natürlich Deutsch lernen sollen, aber sich zugleich ihrer vielen Sprachen bewusst werden dürfen (Krumm 2008: 4).

Die Erstsprachen müssen auch ihren Weg in die Curricula finden und maturabel gemacht werden. Der finanzielle Mehraufwand lässt sich u.a. auch durch den finanziellen Mehrwert von MS rechtfertigen. Eine längerfristige Orientierung und Denkweise ist dafür natürlich erforderlich.

Eine Einbindung des gesamten Lehrkörpers ist nötig, um dem Ziel, einer multikulturellen und vielsprachigen Schule, näherzurücken. Es kann nicht nur die Aufgabe der DL sein, die Sprachkenntnisse der Sch zu fördern. Sollte daher ein Minimum an Hintergrundwissen dazu nicht schon in die pädagogische Grundausbildung aller Pädagogen einfließen? Denn auch die FachlehrerInnen sind gefragt sich an dieser Diskussion zu beteiligen.

Für die AHS besteht die Notwendigkeit, diese Sprachförderung im Bereich der Textkompetenz und des fachlichen Lernens weiterzuführen. Schließlich setzt fachliches Lernen (auch z.B. in den Naturwissenschaften) immer ein hohes Maß an Sprachfähigkeit voraus. Deshalb wäre es dringend notwendig, in zukünftige Programme der LehrerInnenfortbildung auch die Fachlehrkräfte einzubeziehen (Krumm 2006: 13).

„Um einen Paradigmenwechsel in den monolingual orientierten Schulen herbeizuführen, gilt es zunächst einmal, diese Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen“ (De Cillia 2006: 8). Das Bemühen um dieses Sichtbarmachen scheint noch in den Kinderschuhen zu stecken. Deshalb fordere ich als zentrale Vorbedingung für alle weiteren Diskussionen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren fixer Verankerung in den Lehrplänen Folgendes: Der sprachliche Hintergrund jeder einzelnen SchülerIn muss, z.B. im Rahmen von Portfolios, erfasst werden. Denn der erste, längst überfällige Schritt ist, dass die DL und das gesamte Kollegium über den sprachlichen Hintergrund ihrer Sch Bescheid wissen. Ohne das Wissen um die innere und äußere Mehrsprachigkeit kann auch kein fruchttragender Deutschunterricht stattfinden. Dafür brauchen die DL aber Zeit, Ressourcen und v.a. kleinere Gruppen. Die oft geforderte Individualisierung kann nur stattfinden, wenn Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dies realistisch werden lassen und ermöglichen.

TEIL E: BIBLIOGRAPHIE

Ahrens, Rüdiger (2004), Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 9-15.

Ammon, Ulrich (1995), *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter.

Arnold, Jane (Hrsg.) (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. erw. u. akt. Auflage) . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Auräth, Christian; **Besch**, Felix; **Glissmann**, Gerlind; **Ruhmann**, Doris; **Stein-Fröhlich**, Ingo; **Ulsamer**, Uwe & **Wiesner**, Joachim (2004), Projektbericht der Gruppe "Subjektive Theorien/Träges Wissen". Schriftliche Ausarbeitung des Projektes „Probleme und Perspektiven der Didaktik des Berufsfeldes Pflege“. Bremen. [Online:

http://www.user.unibremen.de/~ulsamer/_private/dokumente/Gesamtbericht.pdf, Zugriff 4. November 2009]

Aydin, Vahide (2009), Integration mit Rechten und Pflichten, zur Regierungserklärung bei der Landtagssitzung am 4.November 2009. [Online: <http://rauch.twoday.net/files/Erstrede-Vahide-Aydin/> , Zugriff 10. Dezember 2009]

Baker, Colin & **Jones**, Sylvia Prys (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingualism* (4. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bausch, Karl-Richard; **Königs**, Frank G. & **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bausch, Karl-Richard & **Helbig**, Beate (2007), Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2007), 459-464.

Bausch, Karl-Richard; **Christ**, Herbert & **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Francke.

Bausch, Karl-Richard (2007), *Zwei und Mehrsprachigkeit im Überblick*. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2007), 439-445.

Binder, Susanne (2002), Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich, Interkulturelles Lernen in der Praxis – eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich. Trans, Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 13: [Online: <http://www.inst.at/trans/13Nr/binder13.htm>, Zugriff 4. September 2009]

BMUKK (Hrsg.) (2004a), *Lehrplan der AHS. Teile 1-3*. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, Zugriff 2. November 2009]

BMUKK (Hrsg.) (2004b), *Lehrplan der AHS-Unterstufe. Deutsch*. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, Zugriff 2. November 2009]

BMUKK (Hrsg.) (2004c), *Lehrplan der AHS-Oberstufe. Deutsch*. [Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, Zugriff 2. November 2009]

BMUKK (Hrsg.) (2008), **de Cillia**, Rudolf, *Spracherwerb in der Migration* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 3/2008 [Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4423/nr3_2002.doc, Zugriff 9. November 2009]

BMUKK (Hrsg.) (2009b), *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/08* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2009, 10. Aufl.). [Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info_2_2009.pdf, Zugriff 1. Dezember 2009]

BMUKK (2009c), *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. [Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/andere_erstsprachen.xml, Zugriff 12. Dezember 2009]

Boeckmann, Klaus-Börge (1997), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Peter Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse 26).

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. In: *Frühes Deutsch* 7, 38-44.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008a), Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: *Erziehung und Unterricht* 1-2, 21-28.

Bredella, Lothar (1998), Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung: Eva Hoffmans *Lost in Translation* und Richard Rodriguez' *Hunger of Memory*. In: Gogolin; Graap & List, (Hrsg.) (1998), 191-212.

Busch, Brigitta & **De Cillia**, Rudolf (2003), *Sprachenpolitik in Österreich*. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang.

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

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008), *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4. durchgesehene u. bibliographisch ergänzte Aufl. unter Mitarbeit v. Hartmut Lauffer). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3. akt. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Calvet, Jean-Louis (1998), *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: OUP.

- Christ**, Herbert (1991), *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Christ**, Herbert (1998), Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit. In: Gogolin; Graap & List, (Hrsg.) (1998), 337-360.
- Christ**, Herbert (2004), Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 30-38.
- Cummins**, J. (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, Nr. 19, 121-129.
- Dann**, Hans; **Tennstädt**, Kurt & **Krause**, Frank (1987), Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. In: *Unterrichtswissenschaft* 3/1987, 306-320.
- De Cillia**, Rudolf (2006), Spracherwerb in der Migration. In: *tribüne* 2/2006, 4-9.
- De Florio-Hansen**, Inéz & **Hu**, Adelheid (Hrsg) (2003), *Plurilingualität und Identität: zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Dewaele**, Jean-Marc (2009), Individual Differences in Second Language Acquisition. In: Ritchie & Bhatia (Hrsg.) (2009), 623-646.
- Doyé**, Peter (2008), *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Eder**, Ulrike (2006), *Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II*. Innsbruck: Studienverlag.
- Ehrmann**, Nicole (2009), Untersuchungen zur schulischen Mehrsprachigkeit im Trentino. Das Fersentaler Modell. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2/2009, 22-32.
- Faistauer**, Renate; **Cullin**, Isolde; **Cali**, Chantal & **Chester**, Keith (Hrsg.) (2005), *Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie*. In: Favorita Papers. Wien: Diplomatic Academy of Vienna.
- Faistauer**, Renate (2005), Einleitung. In: Faistauer, Cullin, Cali & Chester, Keith (Hrsg.) (2005), 7-8.
- Fassmann**, Heinz (Hrsg.) (2007), *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Soziökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Ferrero-Waldner**, Benita (2002), Rede von Frau Bundesministerin Dr. Benita Ferrero-Waldner anlässlich der Österreichischen Auslandskulturtagung 2002.

[Online:

<http://www.bmeia.gv.at/aussenministerium/aussenpolitik/auslandskultur/aussendungen-reden/2002/oesterreichs-rolle-in-der-europaeischen-sprachenpolitik.html>,

Zugriff 10. Dezember 2009]

Fleck, Elfie (2006), Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen. In: *tribüne* 2/2006, 18-21.

Gardner, Robert C & **Lambert**, Wallace E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Gauß, Rainer; **Harasek**, Anneliese & **Lau**, Gerd (Hrsg.) (1994), *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung*. Wien: Jugend & Volk.

Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; **Graap**, Sabine & **List**, Günther (Hrsg.) (1998), *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Gogolin, Ingrid (2004), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.) (2004), 55-61.

Gogolin, Ingrid (2006), Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck: Studienverlag, 95-106.

Gombos, Georg (2007), *Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer Interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava Verlag.

Groeben, Norbert; **Wahl**, Diethelm; **Schlee**, Jörg & **Scheele**, Brigitte (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.

Gröpel, Wolfgang (Hrsg.) (1999), Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang. Schule-Wissenschaft-Politik, Bd. 13.

Gürtler, Ingrid (1981) *Kontrastive Grammatik*, kommunikativ. Tübingen: Narr Verlag.

Helten-Pacher, Maria-Rita & **Lasselsberger**, Anna (2008), Sprachförderung in heterogenen Klassen an der AHS- eine Herausforderung für alle Unterrichtsfächer. In: *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2008, 117- 122.

Henrici, Gert & **Riemer**, Claudia (2007), Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2007), 38-43.

Hu, Adelheid (2003), Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De-Florio-Hansen & Hu (Hrsg.) (2003), 1-23.

Hufeisen, Britta & **Neuner**, Gerhard (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hufeisen, Britta & **Lutjeharms**, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kilyén, Barbara (2004), *Muttersprache und Identität. Die Rolle der Muttersprache bei Siebenbürger Ungarn und Ungarinnen in Österreich*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Klein, Horst G.; **Stegmann** Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.

Klein, Silvia H. (2004), *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker Verlag. In: Editiones EuroCom. Hrsg. von Klein, Horst Günter; Meißner, Franz-Joseph, Stegmann Tilbert Dídac & Zybatow, Lew N. . Vol. 22.

Knapp-Potthoff, Annelie (2007), Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2007), 454-459.

Königs, Frank G. (2000), Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. *Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. Caracas 2000, 1-17 (Publikation auf CD).

Königs, Frank G. (Hrsg.) (2001a), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern*. In: Narr, Gunter (Hrsg.), *Tübinger Beiträge zur Linguistik 453*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Königs, Frank G. (2001b), Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs (Hrsg.) (2001a), 9-38.

Krumm, Hans-Jürgen (1998), Die Rolle der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Gogolin; Graap & List, (Hrsg.) (1998), 293-308.

Krumm, Hans-Jürgen (2001a), Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. In: *GFL 2*, 2001. [Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2001/krumm.html>, Zugriff 1. Dezember 2009]

Krumm, Hans-Jürgen (2001b), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Krumm, Hans-Jürgen (2005a), Die Entwicklung der österreichischen Sprachenpolitik im Kontext der europäischen Bildungs- und Sprachprogramme. In:

Faistauer, Cullin, Cali & Chester, Keith (Hrsg.) (2005), 17-33.

Krumm, Hans-Jürgen (2005b), Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen & Lutjeharms, (Hrsg.) (2005), 27-36.

Krumm, Hans-Jürgen (2006), Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. In: *tribüne* 2/2006, 10-13.

Krumm, Hans-Jürgen (2008), Was hat der Deutschunterricht mit der europäischen Sprachenpolitik und den Sprachen der Minderheiten und Migranten zu tun? In: *Scottish Language Review*, 17/2008. [Online: http://www.scilt.stir.ac.uk/Downloads/slr/issue_17/Krumm.pdf, Zugriff 15. März 2008]

Kuhs, Katharina (1989), *Soziopsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.

Kunze, Ingrid (2002), *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Combe, Arno; Meyer Meinert A. & Schenk, Barbara (Hrsg.) (2004), *Studien zur Bildungsgangforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lasselsberger, Anna (2005), ‚Dragostea din tei‘ oder ‚Die perfekte Welle‘. Wie Sprachbegegnungen den Deutschunterricht beleben können. In: *IDE* 2/2005, 85 – 94.

Meißner, Franz-Joseph (2001), Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs (Hrsg.) (2001a), 111-130.

Müller, Natascha; **Kupisch**, Tanja; **Schmitz**, Katrin & **Cantone**, Katja (2006), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. Tübingen: Narr.

Neuner, Gerald (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.) (2003), 13-34.

Noels, Kimberly A. & **Giles**, Howard (2009), Social Identity and Language Learning. In: Ritchie & Bhatia (Hrsg.) (2009), 647-670.

Oksaar, Els (2003), *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.

Oomen-Welke, Ingelore (1997), Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *IDE* 1/1997. 33-47.

Oomen-Welke, Ingelore (2000), Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen* 2, 143-163. [Online: www.aling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf, Zugriff 14. Oktober 2009]

Oomen-Welke, Ingelore & **Krumm**, Hans-Jürgen (2004), Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 31/2004, 5-13.

Oomen-Welke, Ingelore (2007), Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.) (2007), 145-151.

Orban, Leonard (2009a), Multilingualism in the EU: promoting intercultural dialog, linguistic diversity and language. [Online: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/090424_ALT_E_conference/ALTE_conferencere_EN.pdf, Zugriff 16.Oktober 2009]

Orban, Leonard (2009b), Multilingualism and the new demography of Europe. [Online: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/090713_London/speech_London_July_2009_EN.pdf, Zugriff 16.Oktober 2009]

Orban, Leonard (2009c), European multilingualism as a bridge to a wider world. [Online: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/090711_Terceira/Terceira_speech_en.pdf, Zugriff 16.Oktober 2009]

Orban, Leonard (2009d), Fostering Personal Identity in a Multicultural Europe. [Online: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/090615_Bolzano/Speech_Bolzano_EN.pdf, Zugriff 16.Oktober 2009]

Oxford, Rebecca L. (1999), Anxiety and the language learner: new insights. In: Arnold (Hrsg.) (1999), 58 – 67.

Pantos, Regina (2007), Herausforderung Mehrsprachigkeit. Eintrittskarte in die moderne Gesellschaft. In: *JuLit. Arbeitskreis für Jugendliteratur*, 2/07, 3-10.

Pfaffeneder, Angela (1997), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und dessen Bedeutung für die Fortbildung von Lehrerinnen*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Pommerin-Götze, Gabriele; Jehle-Santoso, Bernhard & Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.) (1992), *Es geht auch anders. Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt: Dayeli Verlag.

Rastner, Eva Maria (2005), Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. In: *IDE 2/2005*. [Online: http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Rastner_2_05.pdf, Zugriff 1. Dezember 2009]

Reich, Hans H. & **Roth**, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci;

Ritchie, William C. & **Bhatia**, Tei K. (Hrsg.) (2009), *The New Handbook of Second Language Acquisition*. UK [u.a.]: Emerald.

Ruhso, Katja (2005), *Zweitspracherwerb und Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Pflichtschulen in Österreich*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Skutnabb-Kangas, Tove (1983), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. In: Sharp, Derrick (Hrsg.), *Multilingual Matters 7*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (Hrsg.) (1995), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin (u.a.): Mouton de Gruyter.

Spolsky, Bernard (Hrsg.) (1999), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam (u.a.): Elsevier.

Der Standard (2008a), OÖ-Landesschulratspräsident: In der Pause Deutsch sprechen. 18. November 2008, 14:51. [Online: <http://derstandard.at/fs/r5384/Integration>, Zugriff: 19.Oktober 2009]

Der Standard (2008b), Privatsache Pausensprache. 18. November 2008, 16:20. [Online: http://derstandard.at/fs/1227102624785?sap=2&_pid=11345824, Zugriff: 19.Oktober 2009]

Stern, Hans H. (1991), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Trim, John (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.

Thürmann, Elke (2001), Schule im Wandel – und was daraus für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für den Fremdsprachenunterricht folgt. In: Königs (Hrsg.) (2001a), 131-157.

Vetter, Eva (2005), Moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einblick in ein junges Forschungsfeld. In: Faistauer, Cullin, Cali & Chester, Keith (Hrsg.) (2005), 77-84.

Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: R. Piper & Co. Verlag.

Wandruszka, Mario (1990), *Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch-Französisch-Englisch-Italienisch-Spanisch im Vergleich*. Tübingen: Francke Verlag.

Weber, Peter J. (1997), Sind Mehrsprachige erfolgreicher im neuen Europa?. In: Ammon, Mattheier & Nelde (Hrsg.) 1997, 185-191.

Wojnesitz, Alexandra (2009), *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS*. Universität Wien: Dissertation.

TEIL F: ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BP = Befragte Person

DL = DeutschlehrerInnen

einspr. = einsprachig(-e,-en, -er...)

Kap. = Kapitel

L1 = Erstsprache

L2 = Zweitsprache

LP= Lehrperson

LSI = Landesschulinspektor

ms = mehrsprachig (-e,-en,-er...)

MS = Mehrsprachigkeit

Sch = SchülerInnen

ST= Subjektive Theorien

1. MATERIALIEN ZUM FORSCHUNGSPROJEKT

1.1. Interviewleitfaden nach Themenblöcken

DaF-Lehrstuhl/Diplomarbeitsprojekt: Alexandra Pözlbauer:

Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb

Allgemeine Vorinformationen über die InterviewpartnerInnen

Geschlecht

Alter

Fächer

Sprachen

Was ist Ihre Erstsprache? Welche Sprachen sprechen Sie noch? Sprechen Sie eine Erstsprache Ihrer SchülerInnen? Welche Sprachen sollen in den Schulen gelehrt werden?

Auslandsaufenthalt

Haben Sie mehr als einen Monat im Ausland gelebt?

Studienzeit/Unterrichtserfahrung

In welchem Jahr haben Sie Ihr Studium begonnen?

Wie viele Jahre unterrichten Sie schon?

Definition von Mehrsprachigkeit

Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?

Woran denken Sie beim Begriff der Mehrsprachigkeit? Wie würden Sie diesen Begriff erklären?

HINWEIS: „Vielen Dank für Ihre Erläuterung. An dieser Stelle möchte ich Sie darauf hinweisen, dass ich im Folgenden mit dem Begriff der mehrsprachigen und einsprachigen SchülerInnen arbeite. Unter mehrsprachigen SchülerInnen verstehe ich solche SchülerInnen, die zweisprachig aufgewachsen sind, und diejenigen, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben bzw. gelernt haben und erst im Kindergarten oder in der Schule systematisch damit begonnen haben, Deutsch zu erlernen.“

Migration und Schule

Wie beurteilen Sie die österreichische Schulpolitik im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen?

Ist Ihre Schule mehrsprachig? Wie ist die Verteilung von ein- bzw. mehrsprachigen SchülerInnen in Ihren Klassen?

- Sehen Sie diese Mehrsprachigkeit eher als Chance oder Herausforderung?

Erst- und Zweitsprache

Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und dem Erlernen einer weiteren Sprache?

- Wenn ja, welchen?

Halten Sie es für sinnvoll, die Erstsprachen beim Deutschlernen heranzuziehen?

- Warum ja?
- Warum nein?

Haben Sie die Möglichkeit, die Erstsprachen in den Unterricht einzubeziehen?

- Wie, wie oft, wann, mit welchen Zielen?
- Sind Sie der Meinung, dass Sprachvergleiche eher förderlich oder hinderlich für den Zweitspracherwerb sind? Warum?

Ist es möglich, den individuellen Bedürfnissen Ihrer ein- und mehrsprachigen SchülerInnen gleichzeitig gerecht zu werden?

- Auf wessen Kosten gehen mögliche Abstriche? (LehrerInnen, SchülerInnen? Lernziele? psychologische Entwicklungen?)

Was würden Sie brauchen, damit eine stärkere Einbeziehung der Erstsprachen möglich ist?

Wie bedeutend ist die Erstsprache für den Zweitspracherwerb? Inwiefern?

Ausbildung/Wissensquellen

Haben Sie eine gute DaZ-Ausbildung erhalten?

Woher beziehen Sie Ihr Wissen zum DaZ-Unterricht bzw. Zweitspracherwerb? (mögliche Erläuterungen: Medien, Studium, Fortbildung, wissenschaftliche Lektüre, Erfahrung) Warum?

Die Erstsprachen im Deutschunterricht

Erlauben Sie die Verwendung von Erstsprachen in bestimmten Situationen?

Soll im Deutschunterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden?

- Warum ja?
- Warum nein?

Stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen im Deutschunterricht ihre Erstsprachen verwenden?

- Wenn ja, warum?
- Wie reagieren Sie darauf?
- Ergeben sich dadurch Probleme?

Hat es einen Einfluss auf den Lernfortschritt der mehrsprachigen SchülerInnen, wie ihren Erstsprachen in der Schule begegnet wird?

Ist es sinnvoll, die SchülerInnen zum Deutschsprechen auch in den Pausen aufzufordern?

- Vertreten Sie mit Ihrem Standpunkt eine Mehrheit oder eine Minderheit an Ihrer Schule?

Gibt es eine verpflichtende oder empfohlene Vorgehensweise an Ihrer Schule zur Verwendung der Erstsprachen in der Schule?

Ein- und mehrsprachige SchülerInnen

Wie wirkt sich eine Einbindung der Erstsprachen von mehrsprachigen SchülerInnen im Unterricht auf die einsprachigen SchülerInnen aus?

Profitieren mehrsprachige und einsprachige SchülerInnen vom Einbezug der Erstsprachen in den Deutschunterricht? Wie? Inwiefern?

1.2. Interviewleitfaden mit Kategorienzuordnung¹⁵

DaF-Lehrstuhl/Diplomarbeitsprojekt: Alexandra Pözlbauer

Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb

0 Geschlecht

0 Alter

0 Zweitfach

0 Was ist Ihre Erstsprache?

A Welche Sprachen sprechen Sie noch?

0 Sprechen Sie eine Erstsprache Ihrer SchülerInnen?

0 Welche Sprachen sollen in den Schulen gelehrt werden?

0 Haben Sie selbst mehr als einen Monat im Ausland gelebt?

0 In welchem Jahr haben Sie Ihr Studium begonnen?

0 Wie viele Jahre unterrichten Sie schon?

B Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?

C Woran denken Sie beim Begriff der Mehrsprachigkeit?

D Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit?

HINWEIS der Interviewerin: „Vielen Dank für Ihre Erläuterung. An dieser Stelle möchte ich Sie darauf hinweisen, dass ich im Folgenden mit dem Begriff der mehrsprachigen und einsprachigen SchülerInnen arbeite. Unter mehrsprachigen SchülerInnen verstehe ich solche SchülerInnen, die zweisprachig aufgewachsen sind, und diejenigen, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben bzw. gelernt haben und erst im Kindergarten oder in der Schule systematisch damit begonnen haben Deutsch zu erlernen.“

E Ist Ihre Schule mehrsprachig? Wie viel Prozent der SchülerInnen sind mehrsprachig?

F Ist diese Mehrsprachigkeit eher eine Chance oder eine Herausforderung?

G Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und dem Erlernen einer weiteren Sprache? Wenn ja, welchen?

¹⁵ Während der Interviews nicht gestellte oder in der Arbeit nicht direkt ausgewertete Fragen sind kursiv gedruckt.

Wie beurteilen Sie die österreichische Schulpolitik im Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen?

Ist es möglich, den individuellen Bedürfnissen Ihrer ein- und mehrsprachigen SchülerInnen gleichzeitig gerecht zu werden? Auf wessen Kosten gehen mögliche Abstriche?

Wie bedeutend ist die Erstsprache für den Zweitspracherwerb? Inwiefern?

O Haben Sie eine gute DaZ-Ausbildung erhalten?

H Haben Sie die Möglichkeit, die Erstsprachen in den Unterricht einzubeziehen? *Wie, wie oft, wann, mit welchen Zielen?* Was würde es benötigen, um es mehr bzw. öfters zu tun?

I Sind Sie der Meinung, dass Sprachvergleiche eher förderlich oder hinderlich für den Zweitspracherwerb sind? Warum?

O Woher beziehen Sie Ihr Wissen zum DaZ-Unterricht bzw. Zweitspracherwerb? (mögliche Erläuterungen: Medien, Studium, Fortbildung, wissenschaftliche Lektüre, Erfahrung) Warum?

J Hat es einen Einfluss auf den Lernfortschritt der mehrsprachigen SchülerInnen, wie ihren Erstsprachen in der Schule begegnet wird?

K Erlauben Sie die Verwendung von Erstsprachen in bestimmten Situationen?

Halten Sie es für sinnvoll, die Erstsprachen beim Deutschlernen heranzuziehen? Warum ja? Warum nein?

Wie wirkt sich eine Einbindung der Erstsprachen von mehrsprachigen SchülerInnen im Unterricht auf die einsprachigen SchülerInnen aus?

Profitieren mehrsprachige und einsprachige SchülerInnen vom Einbezug der Erstsprachen in den Deutschunterricht? Wie? Inwiefern?

L Soll im Deutschunterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden? Warum ja? Warum nein? Stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen im Deutschunterricht ihre Erstsprachen verwenden? Kommt das überhaupt vor?

M Ist es sinnvoll, die SchülerInnen auch in den Pausen zum Deutsch sprechen aufzufordern? *Vertreten Sie mit Ihrem Standpunkt eine Mehrheit oder eine Minderheit an Ihrer Schule?*

N Gibt es eine verpflichtende oder empfohlene Vorgehensweise an Ihrer Schule zur Verwendung der Erstsprachen in der Schule?

1.3. Transliteration eines Beispielinterviews

BP- C¹⁶

Gut, also bevor ich das Interview beginne, würde ich gerne ein paar Faktenfragen klären. Und zwar, wenn ich fragen darf, wie alt sind Sie?

XXX (50+).

Und welche Fächer haben Sie?

Deutsch, XXX (ein Nebenfach).

Und Ihre Erstsprache ist Deutsch?

Ja.

Welche Sprachen sprechen Sie noch?

Englisch.

Welche Sprachen sollten Ihrer Meinung nach an den Schulen gelehrt werden, oder vermehrt gelehrt werden?

Nachbarsprachen, Englisch.

Haben Sie selbst mehr als einen Monat im Ausland gelebt?

Na.

In welchem Jahr haben Sie ihr Studium begonnen?

XXX (in den 70ern).

Nur damit ich ungefähr weiß, wann ihre Studienzeit war. Wie viele Jahre unterrichten Sie schon?

Wie viele Jahre ich jetzt schon unterrichte? XXX (20+Jahre).

Nachdem es in meiner Diplomarbeit sehr viel um Mehrsprachigkeit geht, ähm, möchte ich Sie vorab fragen, ob Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen würden?

Nein, Mehrsprachigkeit bedeutet für mich zwei Sprachen echt gut zu können. Englisch kann ich nicht gut. Ich kann mich verständlich machen, ich kann rüber bringen, was ich sagen will, aber nur in meinem Bereich. Wenn ich diffiziler, oder subtiler werden wollen würde, dann könnte ich das nicht ausdrücken. Alles das,

¹⁶ Aussagen, die die Anonymisierung der Daten gefährden könnten, sind mit XXX gekennzeichnet und die anonymisierte Information wurde in Klammer nachgestellt.

was über die oberflächlichsten 30 Prozent drüber hinausgeht, an Subtilität, an intimeren Bereichen, kann ich nicht ausdrücken. Daher würd ich nie im Leben behaupten können, dass ich zweisprachig bin.

Wie würden Sie diesen Begriff jetzt jemand anderen erläutern? Was würden Sie sagen?

Auch so.

Genauso wie sie es jetzt gesagt haben?

Ja. Wenn er es nicht verstünde, dann würde ich es noch mal ...

Vielen Dank für diese Erklärung. Ich möchte Sie an dieser Stelle hinweisen, dass ich mit einem etwas anderen Begriff arbeite für meine Arbeit und zwar arbeite ich mit dem Begriff der mehrsprachigen und einsprachigen SchülerInnen, d.h., dass ich unter ms SchülerInnen solche verstehe, die zweisprachig aufgewachsen sind und diejenigen Deutsch als Zweitsprache erlernt oder erworben haben und frühestens in Kindergarten und Schule systematisch damit begonnen haben DaZ zu lernen. Also nach meiner Definition sind die ms überwiegend SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die es sind dann die typischen Deutsch als Erstsprache Kinder.

Wieso? Mehrsprachig ist einfach, wenn man später eine Sprache später genauso gut dazu lernt, fast genauso gut wie die Muttersprache.

Aber nach meiner Definition müssen sie nicht so gut sein.

Müssens net so gut sein? Können sie auch nicht so gut sein. Aber ich denke da an eine 80% ige Sprachkompetenz. Ja? Net an a 30%ige, 20%ige Sprachkompetenz und das is a Riesenunterschied.

Danke. Würden Sie sagen, dass diese Schule mehrsprachig ist?

Die Schule als was? Die Schule?

Die Schule mit ihren SchülerInnen.

Dass die Schüler mehrsprachig sind, und die Schülerinnen? Ja zum Teil schon. Aber die Schule als Institution nicht, weil es eine österreichische Schule ist, wo natürlich die Deutsch die Erst- und Einzigsprache ist. Also als Institution nicht.

Ja, is klar.

Vom Schülerpublikum her, vom Besuch her, zum Teil schon, natürlich. Zu einem großen Teil mit Migrationshintergrund.

Wieviel würden sie da schätzen?

Schätzen, schätzen. Ich würd sagen 30%, aber ich kann es echt nicht sagen. Das is jetzt nur so daher gesagt. Wird auch verschieden sein in manchen Klassen. Interessanterweise eine ähnliche Verteilung wie, es hat ja vor dem 2. Weltkrieg 30% jüdische Schülerinnen gegeben.

Interessant.

Ja, find ich wirklich interessant.

Wie ist die Verteilung in Ihren Klassen?

Ich rede eh von meinen Klassen. Manchmal kann es sein, dass es in den ersten Klassen ein bisschen mehr sind, da gibt es dann doch eine Drop-Out Quote, weil sie einfach eine Grundlage net haben in einer deutschsprachigen, in einer österreichischen Schule, dem Unterricht zu folgen, weil einfach die Kompetenz net da is.

Und, äh, wie sehen Sie diese Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht, in Ihren Klassen? Sehen Sie das als Chance für die Klasse, oder als Herausforderung für sich selbst oder für die Schüler?

Im Unterricht gibt es die Mehrsprachigkeit nicht. Im Unterricht hama Deutsch. Daher kann i net drüber sprechen ob das im Unterricht insgesamt is es eine oder wäre es eine, könnte, ja könnte es eine Chance sein und das würde aber bedeuten, dass man die Sprachen der Nachbarländer lernen sollte. z.B. net Französisch als Zweitsprache sondern Ungarisch, oder oder oder Kroatisch...das wär sehr viel interessanter und dann hätt ma a sehr viel mehr davon. Dann würden diejenigen Schüler, die woanders rausfallen, weil sie einfach keinerlei Erfolg haben und hinterherhinken, die kompetenten Chefs sein. Das wär nicht uninteressant. Ich versuch's immer bei irgendwelchen Projekten mit einfließen zu lassen, aber es is irrsinnig schwer. Wie soll man die Sprachkompetenz eines Menschen in einer anderen Sprache als der der deutschen, also in unserer Unterrichts- und Verkehrssprache in den Deutschunterricht mit einfließen lassen?

Genau, darum geht es. Das hab ich gemeint, also diesen Mehrsprachigkeitshintergrund, den die Schüler mitbringen. Es is schon klar, dass die Klasse eine Deutschklasse ist an einer österreichischen Schule.

In der Unterstufe kann ich das nicht erkennen, ja, in der Unterstufe kann ich das deshalb nicht erkennen, weil es gar nicht so subtile Diskussionen und Gespräche gibt. Aber in der Oberstufe kann ich's und die Schüler und Schülerinnen können einen anderen kulturellen Hintergrund auch verbalisieren und drüber sprechen und das zum Ausdruck bringen und auch positiv einbringen in das Gesamtgeschehen. In der Unterstufe geht's net. In der Unterstufe ist es ein Sprachhemmnis, ein großes. Sie haben noch nicht die verbale Fähigkeit, die verbale Subtilität um auf diese kulturelle Andersartigkeit überhaupt hinweisen zu können. Sie verstehen zu können. Da ringen's einfach nur nach Worten. Wenn einmal die Worte da sind, die Sprachbeherrschung da ist, dann kann man auch darüber reden, wo die

kulturellen Unterschiede sind, ohne Wertigkeit jetzt, wo die Vorzüge sind, es gibt Dinge in jeder Kultur, die supertoll sind, wo man sich gegenseitig sehr beflügeln könnte und andere Dinge, die vielleicht net so klass san und darüber könnte man diskutieren. Des is daun scho sehr spannend.

Also das wäre dann die Chance, die sich dann erst später ergeben und dann immer mehr werden?

Es sind scho Chancen. Denn ich denk ma, eine andere Kultur ist eine andere Sicht auf die Welt. Verschiedene Sichten auf die Welt können verschiedene Lösungsansätze zeigen. Man kann nur etwas lösen, was ma sehen kann. Sehen kann man nur dann, wenn man mehrere Sichten auf die Welt haben. Das heißt je mehr Sprachen, eine Kultur ist ein Programm, Sichtprogramm auf die Welt. Je mehr solche Sichtprogramme möglich sind und auch angeboten werden, umso eher sind verschiedenartige Lösungsansätze, für solche Probleme vorhanden und desto eher nähern wir uns auch der entscheidenden Frage: wie sollen wir in den nächsten 15, 20 Jahren zu einem vernünftigen Umgang miteinander kommen? Wenn wir das net schaffn, is ja mehr mit der Menschheit nix. Das war jetzt kein schöner deutscher Satz, aber Sie werden das dann schon...

Es gab schon genug schöne Sätze. Also das waren dann jetzt die Chancen, und sehen Sie auch Herausforderungen für die Schüler im Klassenverband oder für sich selbst in ihrer Aufgabe?

Ja, Ja. Die Herausforderungen san scho interessant. Wenn, wenn Kroaten die Mazedonier als Drecksäue schimpfen, dann ist das natürlich schon eine Herausforderung zu lernen, dass man sich gegenseitig akzeptiert. Das is ja net so. Kroaten und Serben net wahr, die sind ja zum größten Teil aus Familien, die sich vor ein paar Jahren noch gegenseitig, also im Familienhintergrund ist Vertreibung, ist Tod und Kampf gegeneinander. Und jetzt sitzen sie in den selben Klassen drinnen. Die Frage ist, ob sie sich eigentlich als Österreicher sehen, was ich in vielen Fällen nicht glaube, nicht glaube. Es is seltsam. Kürzlich war ich erst mit einer Gruppe Österreicher und Türken unterwegs und die Türken haben auf einmal gesagt „Wir sind Türken“, zwar auf Deutsch gesagt. Und auf meinen Hinweis „Naja, ihr seid’s aber österreichische Türken“ hat dann einer gemeint, das ist aber jetzt Diskriminierung.

Diese Erfahrung habe ich auch schon gemacht. Das ist interessant. Die Ursachen zu erforschen wäre interessant.

Wobei, I net. Hier in an dieser Schule ist Kopftuch kein Problem. Von wegen, von wegen Herausforderungen. Aber in anderen Schulen ist das sehr wohl so und das ist für unsere Gesellschaft eigentlich nicht erklärbar, dieses ganze Phänomen. Ist nicht erklärbar. Während hier, es is noch so, dass das so was Seltenes ist, dass man sagt „Das muss sie ja tragen“. Aber insgesamt ist es in der Gesellschaft nicht wirklich erklärbar. Wissen’s was i man?

Sie meinen warum es überhaupt dazu kommt in dieser Diskussion?

Nein, ich meine, dass das Kopftuch nicht erklärbar ist.

Ja, das Kopftuch als... Kleidung.

Als was?

Als Kleidungsobjekt.

Nein.

Oder als kulturelles Symbol?

Ich nehm an, dass ist ein Symbol für den wahren Weg der Muslimfrau.

Meine Oma trägt auch ein Kopftuch.

Ist sie aus dem Waldviertel? Da tragen alle ein Kopftuch. Das ist eine Sache der Arbeitskleidung.

In der Kirche? Sie trägt es auch in der Kirche.

Da brauchen die Frauen überhaupt etwas auf. Um das offene Haar zu verhüllen, weil das schickt sich nicht.

Es ist ein Relikt aus früheren Zeiten.

Ein Relikt aus früheren Zeiten. Da stoßen Kulturen aufeinander, wo eine Kultur schon die Aufklärung hinter sich gebracht hat und die andere nicht. Da lasst sich kaum reden drüber.

Mhm.

Wenn Kemal Atatürk eben eine, sozusagen eine Aufklärung verordnet hat „Weg mit dem Kopftuch“. Das niemals eingedrungen ist sozusagen, dann lässt es sich eben für Gesellschaften, die weit in ihrer Entwicklung, glaube ich, jetzt wird es schwierig, jetzt weit von diesem Punkt weg gegangen sind, jetzt schwer vermitteln, dass man jetzt einen Schritt ins Archaische geht. Das ist ganz etwas Seltsames. Hier ist es so, dass Kopftuchträgerinnen eine schützenswerte Spezies sind. Während es aber in der Gesellschaft net so is. Hier ist es umgekehrt.

Mhm. Ok, zurück wieder zu den Mehrsprachigkeitsdiskussionen und den Zusammenhang zwischen Mutter- und Zweitsprache. Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und dem Erlernen weiterer Sprachen, in diesem Fall Deutsch?

Na klar is ein Zusammenhang. Der Zusammenhang is dadurch gegeben, dass eben wenn Deutsch die Zweitsprache ist, diese Sprache in vielen Fällen nicht so weit beherrscht wird, in vielen Fällen recht gut beherrscht wird, in manchen wenigen Fällen besser beherrscht wird als das Deutsch, derer, die seit 15, 16, 17

Jahren hier sind. Aber das sind ganz wenige Fälle. Aber meistens fehlt etwas in der (deutschen) Sprachkompetenz.

In der deutschen Sprachkompetenz?

Ja.

Das ist interessant. Ich habe auch schon andere Leute davon erzählen gehört und die haben gemeint, dass es umgekehrt ist, dass sie in ihren Erst-, Muttersprachen niedrigere Kompetenzen erreichen und entweder eine halbe Mehrsprachigkeit erreichen oder sogar gewisse Dinge in der deutschen Sprache weiter ausgebildet sind. Also Sie sagen eher der umgekehrte Weg?

Ich weiß nicht ob ich Sie jetzt richtig versteh. Aber für mich is es so, dass jemand, wenn er eine andere Erstsprache hat, eine nichtdeutsche Erstsprache, in der Zweitsprache Deutsch eben net die 100% erreicht. Ganz selten passiert es, dass jemand eine derartig hohe Kompetenz erwirbt, dass er besser wird als die anderen, da is jetzt ein Schüler, in einer Klasse, die ich habe, der is jetzt der beste Schüler, der eine andere Erstsprache hat, ich glaube das ist auch ein Türke. Der is entweder ein Sprachphänomen, wirklich sehr gut in Sprachen oder er hat verstanden, dass es entscheidend ist die Sprache zu lernen um in der Gesellschaft Fuß fassen zu können und keine Probleme zu haben. Eine XXX (Frau), die aus XXX nach Österreich gekommen ist, sie hat auch Lehramt studiert, hat immer zu mir gesagt, sie hält dieses Lamentieren von Leuten überhaupt net aus, die da herkommen und dann jammern, weil sie nicht akzeptiert werden. Sie hat gesagt, es ist das Entscheidende, das Allerwichtigste in einer Gesellschaft, um Fuß fassen zu können ist das Beherrschen, das Erlernen der Verkehrssprache dieser Gesellschaft. Das Entscheidende, das alles Entscheidende ist Deutsch zu lernen. Ohne dass das jetzt diskriminierend ist, aber man kommt einfach nicht weit ohne dem, wenn's drum geht, dass man an Job kriegt irgendwo..... Dann wird der afoch reden. Aber wenn der merkt, ich hab Probleme dem Menschen überhaupt zu vermitteln was ich will, dann wird er den Menschen afoch net nehmen. Deshalb ist es ein Riesenproblem wenn man diese Zweitsprache net genauso gut kann. So is des, da wird man net drumherum gehen. (...) Daher ist es ein Nachteil Deutsch nicht als Muttersprache zu haben. Obwohl, wie gesagt, eine echte Zweisprachigkeit ist ein ungeheurer Vorteil, weil es auch eine zweite Kultur und ein zweites Denkprogramm bringt. Nur muss man es eben beherrschen.

Glauben Sie, dass es beim Zweitspracherwerb, hier eben im Deutschunterricht, es dann eher förderlich oder eher hinderlich ist, die Herkunftssprachen heranzuziehen?

Heranzuziehen? Ich wüsste nicht wie das gehen sollte, wie ich das machen sollte.

Beispiel Sprachvergleiche.

Es gibt Leute, da is das förderlich und Leute, da is das hinderlich. Ich kann's nicht sagen. Es gibt Leute, die spielen sich mit zwei, drei Sprachen. Mein Gott, es gibt

Leute, die können 30 Sprachen. Und es gibt Leute, die haben allergrößte Probleme Zweitsprachen in Wort und Schrift zu lernen und sind vielleicht mathematisch begabt.

Haben Sie die Möglichkeit Erstsprachen einzubeziehen in den Unterricht?

Ich kann die Sprachen net. Englisch könnt ich, ja.

Was würden Sie benötigen, um die Erstsprachen einzubeziehen? Was würden Sie brauchen an Ressourcen? Angenommen Sie wären der Meinung, es wäre sehr förderlich.

Aber ich unterrichte ja Deutsch.

Genau.

Um Deutsch zu erlernen? Also um Deutsch zu lehren?

Um Deutsch zu lehren mit Hilfe der Herkunftssprachen, durch Sprachvergleiche, um z.B. Interferenzprobleme zu entdecken z.B. und gezielter DaZ zu lehren.

Kann ich nicht sagen, das kann gut sein, das kann auch verwirren. Da sehe ich dieselbe Problematik wie vorher schon erwähnt. Ich denk ma, es gibt Menschen, da kann das hilfreich sein. Wenn sie denken, dann ist eine Denkhilfe etwas Hilfreiches, etwas Wirksames. Das Problem ist dort, wo diese Denkhilfe nicht angenommen wird vom Intellekt, weil es einfach... . Mein Gott, weil die Reife noch nicht da ist. Dann verwirrt es. Dann verwirrt's. Ich hab vor vielen Jahren im Studium noch Nachhilfe gegeben, einem Mädchen, die hatte Bulgarisch als Erstsprache, und wenn die aber, die hat dann die Sprachen durcheinander gebracht, als Englisch dazu gekommen ist, die hat dann einfach in drei Sprachen geschrieben, die hat das net auseinanderhalten können. Ein typischer Fall dafür, dass das dann verwirrt, so eine vergleichende, so der Versuch von einer Sprache in die andere hilfreich einzuwirken. Wenn es einer versteht, kann das sicher hilfreich sein und auch immer wieder die Erstsprache auch besser stellen. Denn es is ja auch so, dass Menschen, die in der Zweitsprache schlecht sind, auch die Erstsprache nicht richtig gut können, weil sie sie nicht immer und dauernd sprechen, weil sie sie nicht richtig sprechen, weil sie den für die Rückkoppelung zuständigen Sprachprozess nicht haben.

Also ein Pauschalurteil könnten Sie hier nicht fällen?

Nein, das sind alles nur Vermutungen.

Auch keine Tendenz?

Das ist jenseits von Wissenschaftlichkeit. Das sind subjektive Ansichten.

Genau. So heißt auch meine Diplomarbeit. Subjektive Theorien. Erlauben Sie die Verwendung von Erstsprachen auch im Unterricht? Kommt das vor?

XXX. Zusammenfassende Paraphrasierung aus Gründen der Anonymisierung: Die Testperson erzählt über konkrete Beispiele aus ihrem Nebenfach, in dem sie in Form von Projekten Sprachvergleiche zu- und auch anstellen ließ.

Aber man kann es net wirklich einbauen. (...) Es is a Projekt, das kann zwei Monate dauern. Aber man kann es meiner Meinung nach net in a kontinuierliche Arbeit reinstecken, wenn es einfach darum geht, wie gemma mit unserer eigenen Sprache um.

Jetzt noch einmal zurück. Wenn Sie die Einbindung der Erstsprachen in Ihren Unterricht für förderlich halten würden.

Sie werden 30 Seiten haben

Ich transkribier nur was ich will. Moment, jetzt habe ich den Faden verloren. Wenn Sie die Einbindung für förderlich halten würden, welche Ressourcen, was würden Sie brauchen in Ihrer Situation, um das machen zu können?

Wenn ich keinen Lehrer hätte, der diese Sprache könnte, müsste ich die Sprache selbst können, d.h. entweder selbst können oder einen Zweit-, Dritt-, Viertlehrer.

Ok.

Wobei ich auch wieder nicht wüsste, wie das ablaufen sollte, oder welche Didaktik oder welche Methodik man da verwenden könnte. Gut, das wäre dann die Sache der Entwicklung, und der Planung, und der Erfahrung unter Umständen. Aber so rein praktisch hätte ich da ein echtes Problem damit. Wir haben ja eine elendslange, sagen wir, wir haben jetzt zwei Sprachen, stell dir vor, aber wie is es denn dann. Trennen wir dann? Also ich glaube praktisch is es nicht möglich. Oder hama dann vier Lehrer drinnen im Deutschunterricht? Ich glaube praktisch is es nicht möglich. Oder hama zwa Monat einen Kroatischlehrer, zwei Monate einen Serbischlehrer, zwei Monate einen Türkischlehrer, zwei Monate einen Tschechischlehrer? Vom Praktischen her kann ich es mir irrsinnig schwer vorstellen, wie der Ablauf sein sollte.

Danke schön. Jetzt habe ich noch eine Frage zu Ihrer Ausbildung? Haben Sie eine DaZ-Ausbildung während Ihres Studiums in irgendeiner Form bekommen? War das damals irgendein Thema?

Nein, war kein Thema.

Mhm. Und, ähm, bekommen Sie jetzt Material vom Stadtschulrat oder Empfehlungen oder Kurse in diesem Gebiet angeboten, um sich weiterzubilden, oder ist das nicht der Fall?

Das weiß ich nicht, da müssten Sie im Stadtschulrat nachfragen, ob es das gibt. Aber ich denk ma nur, es gibt sicher Seminare dazu, Fortbildungsreihen gibt es auch, es gibt sicherlich auch Materialien dafür. Es gibt sicher Leute, die sich wissenschaftlich und entwicklungsmäßig damit beschäftigen. Aber es ist nicht das

womit ich mich im Moment beschäftige , weil es auch meine Möglichkeiten und zeitlichen Ressourcen im Moment nicht zulassen.

Und würden Sie mehr Wissen dazu brauchen in Ihren Klassen? Wäre es interessant für Sie einen Kurs zu besuchen?

Wäre sicherlich interessant gewesen.

Aber nicht zwingend notwendig?

Nein, nicht zwingend notwendig, weil ich meine, dass es in den wenigsten Fällen wirklich was bringt.

Mhm. Glauben Sie, dass es überhaupt möglich ist, den individuellen Bedürfnissen der ein- und mehrsprachigen SchülerInnen in einem Klassenverband gerecht zu werden?

Man kann sich diesen Bedürfniserfüllungen immer nur mehr irgendwie asymptotisch annähern. Den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen kann man prinzipiell nie gerecht werden, es sei denn man hätte eine Einschülerklasse. Aber net einmal dann. Aber man kann sich natürlich annähern. Die Frage is, welche Bedürfnisse tatsächlich von einer Gesellschaft in einem Berufsfeld, das heutzutage angeboten wird, gegeben sind.

Mhm. Und was würden Sie sagen, auf wessen Kosten gehen die meisten Abstriche, die sie dabei ziehen müssen? Also wenn Sie sagen, man kann sich nur asymptotisch nähern, dann müssen irgendwo Abstriche gezogen werden. Auf wessen Kosten gehen die?

Asymptotisch der individuellen Bedürfnisbefriedigung?

Genau. Also, Abstriche vom Idealbild.

Na z.B. gibt es nur 24 Stunden am Tag. Wenn man arbeitet als Lehrer, muss man Zeit in der Schule verbringen, Zeit in die Vorbereitung stecken, einen Teil in die eigene Familie stecken, in die Ausbildung stecken, in sich selbst stecken. Das sind Dinge, die, die Abstriche erzwingen. Es geht net, weil es einfach net geht, weil es einfach net durchführbar ist. Ich meine, das Ideal ist immer das paradiesische Totale, nicht, aber genau dort kann man net hin, weil es an allen Ecken und Enden fehlt und net funktioniert. (...)

Hat es einen Einfluss, wie mehrsprachige SchülerInnen die Sprache lernen, wie ihren Herkunftssprachen in der Schule begegnet wird?

Hat es einen Einfluss...?

... auf den Lernfortschritt der Schüler, wie man ihren Herkunftssprachen begegnet?

Man begegnet den Herkunftssprachen nicht.

Nie?

Nie. Im Deutschunterricht net. Wie denn?

Wenn die Schüler untereinander in den Herkunftssprachen sprechen.

Sollen's net. Sollen's net.

Genau das wäre meine nächste Frage. Was machen Sie, wenn sie es tun?

Ein freundlicher Hinweis, dass es nicht, in dem Fall, nicht zielführend ist. Deshalb versuche ich auch immer wieder bei den Eltern zu erreichen, dass viel mehr das Deutsche gesprochen wird. Sehr oft ist es aber das Problem, dass die Eltern das Deutsche nicht gut oder wesentlich schlechter können als die Kinder und dann kommt es auch zu diesem babylonischen Sprachwirrwarr, das dazu führt, dass die Kinder von Migranten, die ja schon die nächste Generation dann sind, große Sprachprobleme haben.

Mhm. Und würden Sie die SchülerInnen auch in den Pausen dazu auffordern, also wenn Sie hören, auf dem Schulhof oder auf den Gängen?

Ich find es nicht sehr, mein Gott. Wenn man in einer Gruppe ist und zwei tuscheln ist das nicht ok und wenn man in einer Gruppe ist und zwei unterhalten sich in einer anderen Sprache, die nur sie verstehen, ist das auch nicht ok. Es führt einfach dazu, dass man sich fragt, was wird da eigentlich geredet und das führt zu unangenehmen Situationen. Und die Schüler machen das auch sehr selten, sie sehen ziemlich bald, dass das Konflikte hervorrufen kann.

Und passiert es oft?

Was?

Dass Sie es hören?

Nein, sag ich ja grad. Sehr leise und sehr zurückhaltend nur.

Gibt es dazu eine verpflichtende oder empfohlene Vorgehensweise von der Direktion oder höheren Instanzen oder ist das jedem Lehrer sein individuelles Vorgehen?

Weder noch. Es gibt keine verpflichtende oder vorgeschlagene Vorgangsweise aber es ergibt sich aus gewissen gesellschaftlichen Grundkonstanten, und diese sind verstehen können und vertrauen. Das Ausweichen in eine andere Sprache bedeutet immer, ich möchte jetzt etwas sagen, das andere nicht hören sollen. Die Frage ist also dann, warum sollen es andere nicht hören. Daher is es nicht ok. Das weiß aber auch jeder, daher ist eine akzeptierte gesellschaftliche Regelung. Wenn wir kleine Kinder haben und wir wollen, dass sie etwas nicht verstehen, gehen wir auch ins Englische. Die schreien dann als erstes: Ihr sollt nicht so reden. Da sind

sie sehr böse dann und fühlen sich ausgeschlossen. Und es ist ein Ausschließen. In die eine und in die andere Richtung.

Glauben Sie, dass das in allen Kulturkreisen eine Grundregelung ist?

Also wenn die Kinder so san, sama olle so. Kinder zeigen's am ehrlichsten. Glaub i scho, ja.

Also Sie sind der Meinung, wenn ich Sie jetzt richtig verstanden habe, dass im Deutschunterricht Deutsch gesprochen werden soll, aus den Gründen, die Sie schon erläutert haben? Ist das richtig?

Im Deutschunterricht soll Deutsch gesprochen werden.

Ausschließlich?

Hm.

Oder ist ausschließlich zu viel?

Nein, ausschließlich ist zu viel. Aber was bietet sich sonst noch an? Das müsste eine andere Sprache sein, die alle kennen. Das ist net wirklich denkbar. Eine andere Möglichkeit wäre, ich hab so XXX organisiert, wo alle Englisch gesprochen haben um niemanden auszuschließen. (...) Wenn man jetzt eine andere Verkehrssprache nehmen würde, dann wäre das entweder eine Sprache, die eine andere Gruppe sehr gut kann, weil sie aus dieser Kultur kommt, würd i net gut finden. Oder eine zweite für alle verpflichtende Sprache, wie z.B. Englisch. Das wär in Ordnung, obwohl ich es mir nicht wirklich sinnvoll vorstellen kann, im Deutschunterricht jetzt Englisch, wenn es darum geht jetzt Deutsch zu lernen. In anderen Gegenständen vielleicht, da könnte ich es mir vorstellen. Gut net, aber i könnt ma's vorstellen. Ein anderes Problem is das der Fachsprachen. Das was ma am Anfang gesprochen haben, es fehlen oft die Fachvokabeln. Die Fachvokabeln für ein Fach sind irrsinnig schwierig zu lernen und net nur für mich schwierig zu lernen, ich weiß wenigstens wovon ich rede, aber noch schwieriger für die Kids zu verstehen. Wie haßt „Biberjunges“ in Englisch. I waß net.

Auf eine Sache möchte ich jetzt noch einmal zurückgehen, ich weiß net ob ich das überhört habe, weil ich weitergedacht habe, aber ob es einen Einfluss hat auf den Lernfortschritt wie man den Herkunftssprachen begegnet. Dann sind wir aber auf die Pausen zu sprechen gekommen und darauf, dass das gar nicht der Fall ist. Aber glauben Sie, dass das, wenn Sie z.B. sagen, bitte spricht jetzt Deutsch, wenn Sie die Herkunftssprachen in Projekten heranziehen, merken Sie da irgendwelche positiven oder negativen Gefühle, die ausgelöst werden bei den ein- und mehrsprachigen SchülerInnen? Was löst das aus bei den Kindern, wenn plötzlich die Herkunftssprachen zum Thema werden?

Die wollten dann auch mehrsprachig sein, die haben dann z.B. ins XXX (Dialekte) übersetzt. Also ihre Dialekte herangezogen, um auch eine Mehrsprachigkeit unter Beweis stellen zu können.

Mhm. Ok. Und glauben Sie, dass z.B. bei diesem Projekt die einsprachigen SchülerInnen davon profitiert haben? Vom Mehrsprachigkeitshintergrund der anderen?

In welcher Weise denn? Irgendwelcher?

Genau.

Na klar haben sie profitiert.

In welcher Weise?

Sie haben Toleranz gelernt, ich mein, es geht darum zu akzeptieren, dass wir verschiedene sprachliche Hintergründe haben, dass Europa ein sprachliches Babylon ist und dem positiv entgegen zu kommen. Das war auch der Grund warum ich das gemacht habe. Also insofern haben sie profitiert. Sie haben sich gefreut darüber, nämlich insofern gefreut, dass das Ganze funktioniert. Anders wäre es in der Sprache selber. Aber einen prinzipiellen Zugang zu Mehrsprachigkeit haben sie sehr wohl gelernt.

Ich bin jetzt fertig mit meinen Fragen. Wollen Sie noch irgendwas ergänzen?

Ja, danke. Aber jetzt muss ich schon gehen.

Danke für das Interview.

1.4. Kategorienüberblick

In dieser Übersicht wurden die tatsächlich ausgewerteten Fragen in vier Bereiche unterteilt und ihren entsprechenden Kapiteln zugeordnet. Ab dem zweiten Bereich beginnt die Buchstabenzuteilung der einzelnen Fragen.

0	Allgemeine Vorinformationen	0	Geschlecht, Alter, Zweifach, eigenes DaF/DaZ-Wissen und Ausbildung, eigener Auslandsaufenthalt > ein Monat, Kenntnisse in den L1 der Sch, Fremdsprachenangebot in den Schulen;	5.3. 2.3.	Kap. 5.
I	Mehr-sprachigkeit	A	Welche Sprachen sprechen Sie noch?	6.1.	Kap. 6
		B	Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?		
		C	Woran denken Sie beim Begriff der Mehrsprachigkeit?	6.2.	
		D	Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit ?		
		E	Ist Ihre Schule mehrsprachig? Wie viel Prozent der Sch sind mehrsprachig?	6.3.	
		F	Ist diese Mehrsprachigkeit eine Chance oder Herausforderung?		
II	L1 → L2: Linguistik und Sprachdidaktik	G	Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und dem Erlernen der Zweitsprache? Wenn ja, welchen?	7.1.	Kap. 7
		H	Haben Sie die Möglichkeit die Erstsprachen einzubeziehen? Was würden Sie benötigen, um es mehr bzw. öfters zu tun?		
		I	Sehen Sie Sprachvergleiche eher förderlich oder hinderlich für den Zweitspracherwerb?		
III	L1 → L2: Sprache und Identität	J	Hat es einen Einfluss auf den Lernfortschritt der mehrsprachigen SchülerInnen, wie ihren Erstsprachen in der Schule begegnet wird?	8.1.	Kap. 8
		K	Erlauben Sie die Verwendung von Erstsprachen in bestimmten Situationen?		
		L	Soll im Deutschunterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden? Warum ja? Warum nein? Stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen im Deutschunterricht Ihre Erstsprachen verwenden? Kommt das überhaupt vor?		
		M	Ist es sinnvoll, die SchülerInnen auch in den Pausen zum Deutsch sprechen aufzufordern?		
		N	Gibt es eine empfohlene oder verpflichtende Vorgangsweise dazu?		

2. ZUSAMMENFASSUNGEN

2.1. Zusammenfassung in deutscher Sprache

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit ist ein Forschungsprojekt, das die subjektiven Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb untersucht hat. Dafür wurden Interviews mit zehn DeutschlehrerInnen und einer/m SchulleiterIn an zwei allgemein bildenden höheren Schulen und Herrn Landesschulinspektor Blüml in Wien durchgeführt. Die subjektiven Theorien der befragten Personen wurden in der Auswertung den wissenschaftlichen Theorien gegenübergestellt und in drei größere Themenblöcke eingeteilt: Mehrsprachigkeit, die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht und die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aus psychologischer Sicht.

Obwohl sich einige Hypothesen, wie z.B. die Annahme, dass es gravierende Unterschiede in der Sprachkompetenz von mehrsprachigen und einsprachigen SchülerInnen in der AHS gibt, nicht gehalten haben, wurden die Hypothesen mehrheitlich bestätigt. Außerdem kam es auch zu einigen unerwarteten Ergebnissen. Eine zentrale Erkenntnis der Arbeit ist die Tatsache, dass die befragten Personen über den Mehrsprachigkeitshintergrund ihrer SchülerInnen oft gar nicht Bescheid wissen, bzw. erst durch Zufall und/oder sehr spät darauf stoßen. Trotz der verbreiteten Erkenntnis, wie wichtig die Erstsprachen für den Zweitspracherwerb sind, werden diese gar nicht oder nur sehr selten im Deutschunterricht herangezogen. Dadurch geht wichtiges Potential verloren, sowohl für die (noch) einsprachigen als auch für die mehrsprachigen SchülerInnen. Insgesamt vertraten die befragten Personen beinahe durchwegs positive Vorstellungen von Mehrsprachigkeit in der Schule. An konkreten Vorstellungen, dem Willen und den Möglichkeiten die Erstsprachen der SchülerInnen tatsächlich im Unterricht einzusetzen mangelt es allerdings.

Um eine umfassendere Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Schule und im Deutschunterricht gewährleisten zu können, erfordert es grundlegende Änderungen der Rahmenbedingungen. Es muss ein Umfeld geschaffen werden, das es den Lehrpersonen zeitlich und strukturell erlaubt, sie möglicherweise sogar dazu drängt, sich intensiver mit den Sprachbiographien ihrer SchülerInnen auseinanderzusetzen.

2.2. Abstract in englischer Sprache

The empirical foundation of this thesis is a research project that examines the subjective theories of German teachers in Austrian high schools („Gymnasien“) about the role of first languages in second-language learning. Qualitative interviews with ten German teachers and one principal at two Viennese high schools were conducted. Moreover, the Viennese superintendent for schools, Mr. Karl Blüml, was interviewed. Consequently, the subjective theories were opposed to their scientific equivalents and organized in three major thematic unities: multilingualism, the significance of the first language for second-language learning from a linguistic and didactic perspective and the significance of the first language for second-language learning from a psychological point of view.

The majority of the hypotheses have been confirmed. However, some hypotheses have not been verified, as for example the assumption that there are severe differences between multilingual and monolingual pupils in Viennese “Gymnasien” when it comes to the German language competence. Moreover, there were some unexpected results. An essential finding was that the interviewees often simply do not know about the multilingual background of their students. Despite their awareness about the importance of the first languages in second-language learning, the teachers rarely or never include them in their classrooms. Generally, the German teachers proved to carry positive attitudes and perceptions about multilingualism. Nevertheless, they lack concrete ideas, the will and the facilities to work with the first languages in their classrooms.

In order to guarantee a comprehensive valuation and valorization of multilingualism in school and in the German classroom, it requires fundamental changes of the institutional framework in which learning and teaching take place. Especially the lack of time and the inadequate structure of a timetable that forces the teachers to stick to fifty-minute-units hinder the teachers in successfully managing multilingual classrooms. To sum up, there is a strong need for a renewed educational environment that enables the teachers to work with the different language biographies of their students and their first languages in German classrooms.

3. EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ort, Datum

Unterschrift

4. LEBENS LAUF

29. Dezember 2009

Kontakt Daten

Name: **ALEXANDRA PÖLZLBAUER**
E-Mail: alexandra.poelzlbauer@gmail.com

Schulbildung:

März 2005 - Feb. 2010 Lehramtsstudium UF Deutsch und Englisch (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache) an der Universität Wien

Okt. 2002 – Juni 2004 Studium an der Akademie für Wirtschaft und Fremdsprachen „Didactica“ in Wien – Abschluss als „Europaassistentin“

1994 – 2002 Gymnasium der Erzdiözese Wien in Sachsenbrunn

Praktische Tätigkeiten/ studienrelevante Erfahrungen

Seit Februar 2008 Assistentin des Programmleiters im *Austria Illinois Exchange Program der Wirtschaftsuniversität Wien*, Leitung des Seminars „Deutsch - Sprechen und Schreiben für Fortgeschrittene“

Sommer 2008 und 2009 DaF-Unterrichtstätigkeit an der *Sommerhochschule der Universität Wien* in Strobl/Wolfgangsee

Ende Jänner 2008 Abhalten eines landeskundlichen Seminars über Österreich für HochschullehrerInnen an der *burjatischen Universität in Ulan-Ude*

WS 2007/08 DaF-Auslandspraktikum an der *Lomonossov Universität* (Moscow State University, MGU) in Moskau

April/Mai 2007 DaF Hospitations- und Unterrichtspraktikum im *Sprachenzentrum* der Universität Wien

August/Sept. 2006 DaF-Unterricht im Institut *Actilingua*, Wien

Juli 2006, 2007 und 2008 DaF Lehrerin und Betreuerin internationaler Jugendlicher, „Deutsch im Sacré Coeur“ in Pressbaum, *IFL Dr. Rampitsch*, Wien

Juli 2004 – Feb. 2005 Management Assistentin im Architekturbüro *Serda Architects Vienna ZT GmbH*, Wien