

Danksagung

Das Schreiben der Diplomarbeit war ein langer und lehrreicher Prozess, der von vielen Menschen unterstützt wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Professor Dr. Gero Fischer für die Möglichkeit bedanken, meinem Interesse nachgehen zu können.

Ebenso gilt mein Dank den Lehrerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch und den Schülern und Schülerinnen, die an meiner Umfrage teilgenommen haben.

Die Unterstützung eines Freundes bei der Auswertung der Erhebung hat geholfen, daran nicht zu verzweifeln. Danke! Ebenso bedanke ich mich bei Sergios Katsikas für den Zuspruch und die inhaltlichen Diskussionen und die Zeit, die er mir zur Verfügung stellte.

Die größte Stütze während des Schreibprozesses war mein Freund Matthias, der mir von der ersten Idee bis zur Abgabe der Arbeit stets eine Hilfe war. Du hast viel Geduld mit mir gehabt, mir den Rücken freigehalten und keine Mühe gescheut. Vielen Dank, dass du dir Zeit für mich genommen hast.

Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit der Selbsteinschätzung mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen in den Sprachen Deutsch und Polnisch in Bezug zu ihrer Sprachkompetenz. Untersucht werden Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch in Wien besuchen. Der in Österreich vorherrschende monolinguale Habitus verlangt eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger bzw. deutsch-polnischsprachiger Schüler und Schülerinnen hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Mittels einer quantitativen Erhebung wurden Daten gesammelt. Der Fragebogen zielte auf die subjektive Einschätzung der Bereiche Sprechen, Lesen und vor allem Schreiben in Deutsch und Polnisch ab. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Deutsch im Vergleich zu Polnisch besser abschneidet. Am vergleichsweise sichersten fühlen sich die Schüler und Schülerinnen beim Sprechen der polnischen Sprache.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	6
I. THEORETISCHER TEIL.....	9
1. BEGRIFFLICHE ERLÄUTERUNGEN.....	9
1.1. Muttersprache	9
1.2. Erstsprache	12
1.3. Fremdsprache.....	13
1.4. Mehrsprachigkeit	14
2. DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG.....	18
2.1. Bildungssprache – Alltagssprache – Fachsprache.....	19
2.2. Konzept „Durchgängige Sprachbildung“	20
3. SPRACHERWERB.....	21
3.1. Spracherhalt und Sprachwechsel	22
3.2. Lesen und Schreiben	23
3.3. Mehrschrittlichkeit	25
3.4. Wie wird Sprache erworben?.....	26
4. MUTTERSPRACHLICHER UNTERRICHT	27
4.1. Warum brauchen wir/sie den muttersprachlichen Unterricht?	28
4.2. Die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts	29
4.3. Der muttersprachliche Unterricht Polnisch.....	31
4.4. Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht.....	33
4.5. Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht	34
4.6. Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“	40

II. EMPIRIE	43
5. METHODE	43
5.1. Allgemeine Erläuterungen zum Fragebogen	43
5.2. Auswertung der Fragebögen	50
5.3. Methodenreflexion	69
III. DISKUSSION	70
6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	70
6.1. Bereich Sprechen.....	71
6.2. Bereich Lesen.....	73
6.3. Bereich Schreiben.....	74
6.4. Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch im Ranking	85
7. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	86
8. AUSBLICK.....	89
9. SCHLUSSFOLGERUNGEN	90
10. STRESZCZENIE	92
11. LITERATURVERZEICHNIS.....	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über den muttersprachlichen Unterricht Polnisch	33
Tabelle 2: Alter.....	50
Tabelle 3: Hattest du schon in der Volksschule muttersprachlichen Unterricht?	51
Tabelle 4: Sprichst du Zuhause Deutsch und Polnisch?	51
Tabelle 5: Sprichst du beide Sprachen gleich oft?	52
Tabelle 6: Sprichst du außer Deutsch und Polnisch noch andere Sprachen?.....	53
Tabelle 7: Gibt es noch andere Sprachen, die zu Hause oder in der Familie gesprochen werden?	53
Tabelle 8: Hast du gelernt auf Polnisch zu schreiben?.....	59
Tabelle 9: Kannst du auf Polnisch schreiben?	60
Tabelle 10: Wie hast du in der polnischen Sprache schreiben gelernt?	60
Tabelle 11: Darstellung der Grade des Sicherheitsgefühls	61
Tabelle 12: Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Polnisch.....	62
Tabelle 14: Einteilung der Verwendung der polnischen Sprache	63
Tabelle 15: Denkst du, dass es wichtig für dich ist auf Polnisch schreiben zu können?	64
Tabelle 16: Einteilung der Antworten zu Wichtigkeit	64
Tabelle 17: Schreibst du mit deinen polnischsprachigen Freunden oder Freundinnen oder deiner polnischsprachigen Familie in Wien/Österreich?	64
Tabelle 18: Wenn ja, schreibst du mit ihnen auf... ..	65
Tabelle 19: Ranking der Sprachen im Bereich Schreiben.....	66
Tabelle 20: Ranking der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch im Bereich Schreiben.....	66

Einleitung

Das Interesse an Sprachen zeigt sich in der Wahl meiner Unterrichtsfächer Deutsch und Polnisch. Die Wahl der Unterrichtsfächer spiegelt die Sprachen wider, mit denen ich aufgewachsen bin. Mit dem Eintritt in die Schule wurde die deutsche Sprache zur wichtigeren Sprache. Während ich in der deutschen Sprache alphabetisiert wurde, setze ich mich mit dem Schreiben auf Polnisch erst mit Beginn meines Diplomstudiums auseinander. Im Zuge meines Studiums bin ich auf Mehrsprachigkeit gestoßen und habe seitdem den Wunsch diesem Thema nachzugehen.

In dieser Arbeit schreibe ich über mehrsprachige Schüler und Schülerinnen, die eine Wiener Pflichtschule oder höhere Schule besuchen und an dem muttersprachlichen Unterricht Polnisch teilnehmen. Ich möchte wissen, ob die Schüler und Schülerinnen die polnische Sprache ähnlich einschätzen wie die deutsche Sprache. Das Interesse für das Thema kommt von meiner Zweisprachigkeit. Ich bin zweisprachig in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen und habe Schulbildung immer auf Deutsch erfahren. Ich möchte herausfinden, ob Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, die polnische Sprache als sprachliche Ressource wahrnehmen und auf diese zurückgreifen. Ich habe die polnische Sprache hauptsächlich in gesprochener Form erlebt. Das Lesen der polnischen Sprache war anfänglich eine Herausforderung, die viel Konzentration beanspruchte, ist mit der Zeit jedoch deutlich einfacher geworden, sodass der Lesefluss in der polnischen Sprache ähnlich dem der deutschen Sprache ist, vor allem wenn es um das Lesen von Freizeitlektüre geht. Das Schreiben in der polnischen Sprache stellt selbst noch heute eine Herausforderung für mich dar. Meine dominante Sprache ist Deutsch. Es ist die Sprache, die meine Umgebung spricht, in der ich mich bilde, in der ich meine Gefühle klar und deutlich fassen kann und eine Sprache, die mich mit dem Großteil meiner Familie und meines Freundeskreises verbindet. Wäre Polnisch dominanter, wenn beiden Elternteile die Sprache sprechen würden? Ich möchte der Frage nachgehen, von welchen Sprachen die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, umgeben sind. Aufgrund meiner persönlichen Sprachbiographie stellt sich mir die Frage, ob der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch die Sprache vor allem auch in ihrer schriftlichen Form zugänglicher macht. Diese Frage werde ich für mich nicht mehr beantworten können. Zu diesem Zeitpunkt ist es mir möglich nachzuforschen, wie Schüler und Schülerinnen

ihre Sprachen erleben und nützen, wenn sie die Möglichkeit wahrnehmen den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, den Gogolin als Strategie zur Erhaltung von Minderheitensprachen sieht (vgl. Gogolin 1994, 15). In dieser Arbeit geht es nicht um die Frage, wie mehrsprachige Kinder am besten Deutsch lernen können, sondern wie sich mehrsprachige Schüler und Schülerinnen innerhalb des österreichischen Bildungssystems ihre Mehrsprachigkeit in ihrer mündlichen und schriftlichen Form aneignen können bzw. welche Unterstützung sie dabei von außen brauchen und bekommen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über die Einstellung der Schüler und Schülerinnen zu ihrer (mindestens) deutsch-polnischen Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit zu bekommen. Unter Mehrsprachigkeit wird das Beherrschen mehrerer Sprachen verstanden, wobei sie in den meisten Definitionen mit einem gewissen Grad an Sprachkompetenz in Verbindung gebracht wird (vgl. Boeckmann 2010; Holliday 2006). Hier wird der Grad der Beherrschung der Sprachen nicht gemessen, da ich annehme, dass die Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch sowieso die Sprachen Deutsch und Polnisch allein durch den schulischen Kontext beherrschen. Sie besuchen den muttersprachlichen Unterricht Polnisch, der im österreichischen Bildungssystem verankert ist und so kann angenommen werden, dass die Schüler und Schülerinnen Polnisch bis zu einem gewissen Grad beherrschen. Die deutsche Sprache wird zumindest in der Schule gebraucht, somit wird angenommen, dass die Schüler und Schülerinnen in beiden Sprachen über Kompetenzen verfügen. Es wird angenommen, dass die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, sprachlich unterschiedliche Voraussetzungen in der polnischen Sprache mitbringen. Wenngleich in dieser Arbeit hauptsächlich mit dem Begriff Mehrsprachigkeit gearbeitet wird, wird in Kapitel 1 „Begriffliche Erläuterungen“ auf Erst-, Zweit- und Fremdsprache eingegangen. Der Terminus Muttersprache wird genauer beleuchtet, da er für diese Arbeit als grundlegend angesehen wird. Die Bezeichnung muttersprachlicher Unterricht implementiert, dass die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, Polnisch als ihre Muttersprache identifizieren. Neben Muttersprache ist, wie bereits erwähnt wurde, der Begriff Mehrsprachigkeit ebenfalls in diesem Kapitel zu finden. In Kapitel 2 „Durchgängige Sprachbildung“ wird auf eben dieses Konzept eingegangen.

Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen. (<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>) (Letzter Abruf am 04.02.2020)

Ich werde auf dieses Konzept zurückgreifen und es in den Kontext des muttersprachlichen Unterrichts setzen. In Kapitel 3 „Spracherwerb“ wird auf die Prozesse eingegangen, die das Erwerben und Lernen von Sprache begleiten. Einerseits wird in diesem Kapitel nochmals auf die Begriffe Erst-, Zweit-, und Fremdsprache eingegangen, und andererseits werden auch die Spracherwerbprozesse in den Bereichen Lesen, Sprechen und Schreiben behandelt. Da der muttersprachliche Unterricht eine Grundlage für diese Arbeit darstellt, wird in Kapitel 4 „Muttersprachlicher Unterricht“ dieser in Hinblick auf Notwendigkeit und Nutzen, Organisation und rechtliche Grundlage erörtert. In Kapitel 5 „Methode“ wird die Erhebung mittels Fragebogen beschrieben, indem auf die Datensammlung und Datenauswertung eingegangen wird. Die Ergebnisse der Erhebung sind im Kapitel 5.2. „Auswertung des Fragebogens“ nachzulesen. Das Kapitel ist in die Bereiche Sprechen, Lesen und Schreiben eingeteilt, wobei die Fragen zum Bereich Schreiben überwiegen. Das letzte Unterkapitel ist ein Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Reflexion der Methode mit kritischen Bemerkungen zu der eigenen Forschung wird unter Kapitel 5.3. „Methodenreflexion“ angeführt. Die Zusammenführung der Ergebnisse mit der Literatur ist im Kapitel „Diskussion“ zu finden. Auch hier werden die Bereiche separat voneinander diskutiert, wobei es zu Überschneidungen und Zusammenhängen kommen kann, sodass verschiedene Aspekte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. So wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, ob Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts die polnische Sprache als Schreibressource wahrnehmen und welche Bedeutung sie der polnischen Sprache in ihrer geschriebenen Form zuschreiben. Weiter wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen erfragt und im Spezielleren ein Vergleich der deutschen und polnischen Sprache in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen. Die Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts sollen in ihrer Mehrsprachigkeit erfasst werden. Im österreichischen Schulkontext wird die Aufmerksamkeit häufig der deutschen Sprache geschenkt. Diese Arbeit soll die weiteren Sprachen der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt stellen und aufzeigen, wie diese die polnische

Sprache im Vergleich zur deutschen Sprache wahrnehmen. Weiter werden Antworten auf die Frage gesucht, wie Schreiben gelernt und gelehrt werden muss, damit mehrsprachige Personen mehrschriftlich werden. Die deutsche Sprache wird im österreichischen Kontext mit Schuleintritt aktiv gelernt, Unterricht für die weiteren Sprachen, die die Kinder sprechen, findet – sofern es das Angebot gibt – nur im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts statt. Das Ziel meiner Arbeit ist es, auf die eigene Wahrnehmung der Schriftlichkeit mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen aufmerksam zu machen, da in einer literalen Gesellschaft die geschriebene Sprache eine Voraussetzung für Bildung und Beruf darstellt.

I. Theoretischer Teil

1. Begriffliche Erläuterungen

Das folgende Kapitel beinhaltet Erläuterungen zu Begriffen, die für die Arbeit in der einen oder anderen Weise relevant sind. Die Diskussion des Begriffs Muttersprache erlangt ihre Berechtigung durch das Vorkommen in der Bezeichnung des Untersuchungsgegenstandes, nämlich dem muttersprachlichen Unterricht. Die Begriffe, die in Diskursen gewählt werden, um Sprachen voneinander abzugrenzen, sind uneinheitlich. Aus diesem Grund werden auch die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache kurz kritisch beleuchtet. Es folgt die Erklärung des Begriffs Fremdsprache, da auch dieser in Verbindung mit dem muttersprachlichen Unterricht (siehe Kapitel 4.6. Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“) relevant wird. Zuletzt folgt der Begriff Mehrsprachigkeit.

1.1. Muttersprache

Der Begriff Muttersprache ist hier relevant, da der Begriff in der Bezeichnung des Unterrichts vorkommt. Anfänglich wurde er als muttersprachlicher Zusatzunterricht eingeführt. Seit 1992 wurde er einhergehend mit anderen Veränderungen als muttersprachlicher Unterricht bezeichnet (vgl. Fleck o.J., 1). Eine erste Annäherung an die Erklärung des Begriffs Muttersprache findet sich im Duden, der die Muttersprache als eine Sprache bezeichnet, die ein Kind von seinen Bezugspersonen lernt und „primär im Sprachgebrauch hat“ (Duden online o.J.). Kruses Definition der

Muttersprache wird durch den Aspekt erweitert, dass die Muttersprache eine Sprache sei, die vom Kind nicht aktiv erlernt werden muss. Weiter meint er, dass die Muttersprache auch immer die Erstsprache eines Menschen sei (vgl. Kruse 2012, 14). Kruse, anders als Kielhöfer und Jonekeit, sieht die Muttersprache als Sprache, die von den Eltern oder Bezugspersonen an Kinder weitergegeben werden kann (vgl. Kruse 2012, 14). Dass die Muttersprache eine Sprache sei, die von Müttern an ihre Kinder weitergegeben wird wie Kielhöfer / Jonekeit behaupten (vgl. Kielhöfer / Jonekeit 1998, 18), kann in manchen familiären Kontexten als zutreffend erachtet werden. Durch diese Definition wird vorausgesetzt, dass Frauen beim Spracherwerb der Kinder beteiligt sind und die Sprache, die die Frauen mit ihren Kindern sprechen, als die Muttersprache der Kinder bezeichnet wird. Dabei wird die Sprache des Vaters aus den Augen gelassen und somit auch sein Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder, wobei bei Kielhöfer / Jonekeit auch von Vatersprache die Rede ist (vgl. Kielhöfer / Jonekeit 1998, 18). Also ist die Muttersprache demnach die Sprache, die von Müttern an ihre Kinder weitergegeben wird. Im Deutschen ist der Begriff der Vatersprache nicht geläufig. So impliziert der Begriff Muttersprache stereotype Vorstellungen über die Rollen von Frauen und Männern als Eltern. Es wäre durchaus interessant der Frage nachzugehen, ob Sprachen der Väter und Mütter gleich oft an Kinder weitergegeben werden. Dies ist eine Fragestellung, die in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert wird. Festzuhalten ist demnach, dass die Bezeichnung Muttersprache in einer sprachlich diversen Gesellschaft nicht immer zutreffend sein kann. In der polnischen Sprache ist es nicht die Muttersprache, sondern die Sprache des Vaters, nämlich *język ojczysty*. Ob Muttersprache oder *język ojczysty*, mit der Verwendung solcher Termini ist auch die Gleichsetzung von Nation und Sprache möglich. Oomen-Welke hebt hervor, dass darin eine genaue Zuschreibung passiert, welche Nation welche Sprache zu sprechen habe (vgl. Oomen-Welke 2003, 145 zitiert nach König 2016, 273). Dass der Begriff Muttersprache zu kurz greift, zeigt Kruse, indem er auf eingewanderte Personen aufmerksam macht, die die Sprache des Aufnahmelandes angenommen haben (vgl. Kruse 2012, 14) oder wie Planer es ausdrückte: „[sich] die Staatssprache des Landes zur Erstsprache entwickel[t]“ (Planer 2016, 3) hat. Kruse versteht unter dem Begriff Muttersprache die Familiensprache und definiert die Erstsprache als Sprache, die vom Umfeld gesprochen wird (vgl. Kruse 2012, 15). Die Unterscheidung, die Kruse hier macht, ist durchaus fragwürdig. Hervorzuheben ist jedoch die Tatsache, dass Sprachen dynamisch sind und die Weitergabe einer Familiensprache über Generationen

verschiedenen Veränderungen ausgesetzt ist. Es ist fraglich, ob Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, Polnisch als Muttersprache im Sinne Bloomfields sprechen. Bloomfields Definition der Muttersprache zielt auf die Abfolge des Erlernens von Sprachen ab (vgl. Bloomfield 1965, 43 zitiert nach Planer 2016, 3). So ist die Sprache, die als erste gelernt bzw. erworben wird, die Muttersprache. König zeigt in ihrer Studie, dass das Deutsche in der zweiten Generation ebenfalls als eine weitere Muttersprache angesehen wird und Personen nicht nur eine Muttersprache identifizieren (vgl. König 2016, 287). Es ist durchaus möglich, dass Schüler und Schülerinnen, die das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch nehmen, Polnisch und Deutsch auf unterschiedliche und vielfältige Weisen erwerben. Somit wäre es sinnvoller die Sprachen anders zu kategorisieren. Es ist vor allem in einer literalen Gesellschaft von Bedeutung, ob Sprachen schriftlich und mündlich beherrscht werden und in weiterer Folge, auf welcher Ebene die Sprachen gesprochen werden. Anbieten würde sie eine Einteilung in alltags-, bildungs-, und fachsprachliche Elemente (vgl. Lange / Gogolin 2010, 10; siehe Kapitel 2.1. Bildungssprache- Alltagssprache – Fachsprache). Würden die Motivationsgründe ebenfalls beachtet werden, also würde der Frage nachgegangen, warum eine Sprache gelernt werden möchte, hätte man mehr Anknüpfungspunkte für Sprachunterricht. Der Begriff Muttersprache enthält keine Informationen über den Beherrschungsgrad der Sprache. So betont König, dass im Begriff Muttersprache nicht auf eine Veränderung der sprachlichen Kompetenzen oder der sprachlichen Präferenzen eingegangen werden kann (vgl. König 2016, 273f).

Zu der Bezeichnung muttersprachlicher Unterricht zurückkehrend, ist es fraglich, ob diese mittlerweile noch angemessen ist. Die Informationsblätter zum Thema Schule und Migration vom Bundesministerium für Bildung werden in dieser Arbeit vor allem in Kapitel 4. Muttersprachlicher Unterricht relevant, wobei sie auch hier im Sinne der Begriffsklärung nützlich sind. Peterson meint, dass der Begriff Muttersprache zu ungenau sei und „auch wenn dieser Begriff recht eindeutig und harmlos klingt, ist es beinahe unmöglich, ihn zu definieren“ (Peterson 2015, 6 zitiert nach König 2016, 272). Anders formuliert würde ich sagen, dass er die sprachliche Diversität nicht widerspiegelt. Dies ist auch in den Informationsblättern zu bemerken. So wird ersichtlich, dass der Begriff nicht aussagekräftig genug ist, um das Angebot an ein Publikum zu richten.

Der muttersprachliche Unterricht ist ein freiwilliges kostenloses Angebot für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder für familiär zweisprachige bzw. mehrsprachige Schüler/innen im allgemein bildenden Schulwesen. (Garnitschnig 2018, 4)¹

Der Begriff Muttersprache ist überholt. So wird das Angebot an zwei- und mehrsprachige Schüler und Schülerinnen gerichtet, wobei es nicht relevant zu sein scheint, wie sie sich zu dieser Sprache positionieren. Mittlerweile wird die Formulierung andere Erstsprache als Deutsch verwendet, wobei die Bezeichnung des Unterrichts gleichbleibt. Würde es möglicherweise sinnvoller sein, den sprachlichen Zusatz muttersprachlicher Unterricht wegzulassen?

Durch die ungenaue Definition dieses Begriffes, wird in dieser Arbeit ausschließlich im direkten Zusammenhang mit dem Unterricht an sich auf ihn zurückgegriffen und bezieht sich demnach nicht auf die Sprache, sondern auf das Unterrichtsfach bzw. -angebot. Um auf die Sprachen der Schüler und Schülerinnen Bezug zu nehmen, wird hier von mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen die Rede sein.

1.2. Erstsprache

Der Terminus Muttersprache wurde besprochen, da ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit auf den muttersprachlichen Unterricht zurückgeht. Er ist unscharf definiert und wird vor allem in einem allgemein gesellschaftlichen Kontext verwendet. In einem wissenschaftlichen Diskurs wird meist auf den Terminus Erstsprache zurückgegriffen. Dabei wird sowohl unter dem Begriff Muttersprache als auch dem Begriff Erstsprache die Sprache verstanden, die als erste gelernt wird. König beispielsweise verwendet den Begriff Muttersprache synonym zu Erstsprache (vgl. König 2016, 272). Sie geht auf die Erwerbsforschung ein und beschreibt, dass Muttersprache vor allem von der Fremd- und Zweitsprache abgegrenzt wird (vgl. König 2016, 272). Knappik und Dirim hingegen operieren mit dem Terminus Erstsprache und grenzen in von dem Begriff Mehrsprachigkeit ab (vgl. Knappik / Dirim 2013, 20). In ihrer Studie zur Einschätzung Studierender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Deutsch als Erstsprache

¹¹ An dieser Stelle wird ausnahmsweise die 19. Auflage herangezogen. Alle anderen im Text vorkommenden Stellen beziehen sich auf die 20. Auflage des Informationsblattes Nr.5. (vgl. Literaturverzeichnis)

stellten sie hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz fest, dass „die sprachlichen Abweichungen von StudentInnen nicht gleich bewertet, sondern hierarchisiert wurden, je nachdem, ob die jeweilige Abweichung als dialektal bedingt oder als migrationsspezifisch wahrgenommen wurde.“ (Knappik / Dirim 2013, 21). Dies hatte zur Folge, dass dialektale Abweichungen als ausbesserbar und migrationsspezifische Abweichungen als nicht mehr korrigierbar wahrgenommen wurden (vgl. Knappik / Dirim 2013, 21). So wird ersichtlich, welche Zuschreibungen vorgenommen werden, wenn Sprachen in Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache eingeteilt werden. Die Gleichsetzung von Erstsprache mit perfekten Sprachkenntnissen, also native speakerismn, geht auf Holliday zurück (vgl. Holliday 2006). Durch die Gleichsetzung von Erstsprache mit perfekten Sprachkenntnissen wird angenommen, dass Sprecher und Sprecherinnen einer anderen Erstsprache nicht im Stande sind, das Niveau der native speaker zu erreichen (vgl. Knappik / Dirim 2013, 23). Die Einteilung einer Sprache in Erst- oder Zweitsprache erfolgt also durch die Abfolge des Erwerbs. Knappik und Dirim scheinen Gogolins (1994) monolingualen Habitus mitzudenken, wenn sie auf den Punkt bringen, dass in Österreich das Unterrichtsangebot auf Deutsch erfolgt und somit Deutsch für Schüler und Schülerinnen zur Bildungssprache wird. Somit ist die implizite Zuordnung, dass die Sprache, die als erste erworben wird auch die Sprache ist, die besser beherrscht wird, in den Begriffen Erst- und Zweitsprache verhaftet. Das Erwerben einer Sprache auf Bildungssprachenniveau kann, so Knappik und Dirim (2013), „die Erwerbsreihenfolge der Sprachen im Baby- bzw. Kleinkindalter“ (Knappik / Dirim 2013, 22) nichtig machen und somit auch die Zuordnung der Sprachen in Erst- oder Zweitsprache.

1.3. Fremdsprache

Der Begriff Fremdsprache wird im Kapitel muttersprachlicher Unterricht relevant, da dort der Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“ behandelt wird. Dieser ist im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts interessant, wenn Schüler und Schülerinnen einen Sprachentausch beantragen (siehe Kapitel 4.6. Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“). Ahrenholz beschreibt die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache in einem gemeinsamen Kapitel und geht dabei vor allem auf den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb ein (vgl. Ahrenholz 2017, 7). Demnach ist der

ungesteuerte Spracherwerb das Erwerben einer Sprache „in und durch Kommunikation“ (Ahrenholz 2017, 7) nachdem die Erstsprache erworben wurde. Die Fremdsprache erfolgt durch Lernen und Lehren. Als Beispiel dient Ahrenholz der Englischunterricht an deutschen Schulen (vgl. Ahrenholz 2017, 7). In solchen Kontexten ist Englisch die Fremdsprache. Kutrowatz fasst den Begriff Fremdsprache als Sprache zusammen, die in einer alltäglichen Kommunikationssituation nicht gebraucht und als Sprache, die in einem alltäglichen Kontext nicht benötigt wird (vgl. Kutrowatz 2019, 22). Kutrowatz merkt an, dass das Fremdsprachenlernen „nicht unmittelbar lebensbedeutsam ist und mehr aus Interesse und zu Zwecken der Allgemeinbildung erlernt wird“ (Kutrowatz 2019, 22). Bezieht man dies auf die Möglichkeit, die Sprache, die als muttersprachlicher Unterricht unterrichtet wird, als lebende Fremdsprache zu besuchen, zeigt sich die Ungenauigkeit der Begriffsauswahl. Die Schüler und Schülerinnen wählen die Sprachen höchstwahrscheinlich nicht zu Zwecken der Allgemeinbildung und verwenden die Sprache eben für die alltägliche zwischenmenschliche Kommunikation.

Es stellt sich heraus, dass es eine Herausforderung darstellt, Sprachen einzuteilen und es dadurch vor allem im schulischen Kontext sehr diffus und unübersichtlich wird. Es ist fraglich, ob man Sprachen im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Begriff der Fremdsprache in Verbindung bringen sollte.

1.4. Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit ist sehr weitläufig und dadurch für meine Arbeit geeignet, da es nicht darum geht, die Schüler und Schülerinnen zu einer Einteilung ihrer Sprachen zu bewegen. Der Begriff lässt viel Spielraum: Dies kann auf der einen Seite zu einer unklaren Definition ähnlich wie bei dem Begriff Muttersprache führen, lässt auf der anderen Seite Spielräume für Individualität und Komplexität. Sprachliche Komplexität ergibt sich laut Gogolin einerseits durch das Zusammenbringen vieler Sprachen durch die weltweite Migration und andererseits auch daher, dass dadurch „viele verschiedene Varianten individueller Ausprägung und sprachlicher Bestände und Fähigkeiten zusammenkommen“ (Gogolin 1994, 17). Das ist ein wesentlicher Aspekt, wenn man über Mehrsprachigkeit im Generellen und über mehrsprachige Schüler und Schülerinnen im österreichischen Bildungskontext im Speziellen spricht.

Die Unterschiede in den sprachlichen Lebenswelten lassen sich nur individuell erheben. Am treffendsten erscheint der Begriff lebensweltliche Mehrsprachigkeit nach Gogolin. Gogolin spricht über Schüler und Schülerinnen „mit lebensweltlichen Erfahrungen in mehr als einer Sprache“ und meint damit „alle diejenigen, die in Familien aufwachsen, in denen eine oder mehrere andere Sprache(n) neben Deutsch gebraucht werden.“ (Gogolin 2019, 4).

Die Schüler und Schülerinnen, die mehrere Sprachen sprechen, leben in unterschiedlichen sprachlichen Lebenswelten, die begrifflich schwer zu fassen sind, da sie so different sind. Schüler und Schülerinnen, die eine Wiener Schule besuchen, haben vermutlich vor allem Deutsch als Bildungssprache gemein. Mit dem Begriff Mehrsprachigkeit wird auch Bilingualismus und Vielsprachigkeit in Verbindung gebracht (vgl. Ahrenholz 2017, 5). Bilingualismus fasst Ahrenholz als den gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen zusammen, wobei er auch anmerkt, dass dieser Begriff als übergeordneter Begriff verwendet wird. Er betont, dass zwischen individueller wie auch gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit unterschieden wird (vgl. Ahrenholz 2017, 5), wobei Busch diese Formen wieder vereint (vgl. Busch 2017). Busch sieht Mehrsprachigkeit gegeben, wenn Personen mehr als zwei Sprachen sprechen (Busch 2003 zitiert nach Ahrenholz 2017, 5). Es wird angenommen, dass die Schüler und Schülerinnen, die bei der Erhebung mitmachen, mehr als zwei Sprachen sprechen und so nach Busch mehrsprachig sind. Ahrenholz diskutiert das Verständnis von Mehrsprachigkeit nach Crohot und Tracy, die darauf hinweisen, dass Mehrsprachigkeit oftmals nur als solche verstanden wird, wenn von „balancierter Sprachkompetenz“ (Ahrenholz 2017, 5) die Rede sein kann (vgl. Crohot 2007; Tracy 2009 zitiert nach Ahrenholz 2017, 5). Wie Tracy betont, ist in den seltensten Fällen mit dieser Gegebenheit zu rechnen (vgl. Tracy 2014, 19). Busch betrachtet den Begriff Mehrsprachigkeit aus dreierlei Perspektiven, der Raum-, der Subjekt- und der Diskursperspektive. Die Subjektperspektive stellt das Subjekt in den Mittelpunkt der Untersuchung und nähert sich der Mehrsprachigkeit durch einen sprachbiografischen Zugang. Busch argumentiert, dass die Sprachen mehrsprachiger Personen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden und Sprache nicht getrennt von Umgebung und Raum betrachtet werden kann, da Personen ihre sprachlichen Äußerungen den verschiedenen Anforderungen anpassen. Das fasst Busch unter dem Begriff sprachliches Repertoire zusammen (vgl. Busch 2017, 17). Weiter geht sie auf das

Spracherleben ein und meint damit, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2017, 18). Durch diese Betrachtung der Mehrsprachigkeit rückt das Erleben der Sprachen in den Vordergrund und bezieht die emotionale Ebene und nicht die Leistungsebene ein. „Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohl-fühlt oder nicht.“ (Busch 2017, 18). In Zusammenhang mit Spracherleben, das eine subjektive Annäherung an Mehrsprachigkeit darstellt, beschreibt Busch Achsen, nach denen man Spracherleben betrachten kann. Diese Achsen sind „Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“, „Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit“ und „sprachliche Macht oder Ohnmacht“. Die erste Achse meint eine Anpassung an die Sprache der Umgebung, die zweite Achse bezieht sich auf die Identifizierung mit einer Gruppe, und die dritte Achse meint eine Hierarchisierung der Sprachen (vgl. Busch 2017, 18).

Ahrenholz diskutiert die negativen als auch positiven Konnotationen von Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit dem Begriff Migrationshintergrund. Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund des Migrationshintergrunds zielt auf Kinder und Jugendliche ab, deren Sprachen oftmals kein hohes Ansehen genießen und deren Familien nicht nur Deutsch sprechen. Er versucht die positiven Konnotationen zu benennen, wobei er dabei selbst sehr vorsichtig bleibt und von Kompetenzen und gesellschaftlicher Akzeptanz spricht (vgl. Ahrenholz 2017, 15). Er kritisiert, dass der Begriff oftmals undefiniert bleibt, und dadurch vage. Dies würde seiner Meinung nach Schwierigkeiten im Benennen von Fördermaßnahmen nach sich ziehen. Dass Mehrsprachigkeit als Ressource wahrgenommen wird, bestätigt auch Ahrenholz (vgl. Ahrenholz 2017, 16). Löser und Woerfel verwenden den Begriff Familiensprache, um Sprachen von Personen zu benennen, die innerhalb ihrer Familie nicht nur Deutsch sprechen, aber keine Migrationserfahrungen (mehr) gemacht haben, also schon aus der zweiten oder weiteren Generation stammen (vgl. Löser / Woerfel 2017, 577f). Busch bezieht sich auf Vygotski, der „die Notwendigkeit [betont], die konkreten Situationen in Betracht zu ziehen und Mehrsprachigkeit nicht als statisch, sondern als sich dynamisch verändernd zu verstehen.“ (Vygotski 2007 zitiert nach Busch 2017, 46).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit ist auch das laut Gogolin herrschende Ungleichgewicht in der Wertigkeit der Sprachen, die Schüler und Schülerinnen sprechen, miteinzubeziehen. Sie spricht dabei vom monolingualen Habitus und der Dominanz der deutschen Sprache (vgl. Gogolin 1994). Sie nimmt an, dass Schüler und

Schülerinnen in schulischen Kontexten eine (Ab-)Wertung ihrer Mehrsprachigkeit erfahren. Als eine mögliche Reaktion auf die Abwertung der Sprachen könnte man Personen, die zweisprachig aufwachsen, aber mit der Zeit monolingual werden, verstehen. Meistens wird dies vom Umfeld beeinflusst, in dem die Personen keine Möglichkeit haben, ihre sprachlichen Ressourcen zu pflegen. Es kann ebenso sein, dass Personen die bestehenden Möglichkeiten nicht annehmen und daher monolingual werden (vgl. Gogolin 1994, 17).

2. Durchgängige Sprachbildung

In diesem Kapitel wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung angeführt, da es wesentliche Aspekte thematisiert, die in Verbindung mit dem Erlernen von Sprache stehen. Zuerst wird skizziert, was unter dem Begriff zu verstehen ist. Weiter wird auf die Termini Bildungs-, Alltags- und Fachsprache eingegangen.

Das Zusammentreffen vieler verschiedener sprachlicher Lebensumstände [...], das in der heutigen Gesellschaft ganz normal und üblich ist, führt zu sprachlicher Verschiedenheit – Heterogenität – in Lerngruppen. (Lange / Gogolin 2010, [5])

Lange und Gogolin stellen im Konzept der durchgängigen Sprachbildung die Ausbildung von sprachlichen Fähigkeiten in einem sprachlich heterogenen Bildungskontext an erste Stelle. Dabei sehen sie Institutionen in der Verantwortung Kinder und Jugendliche mit den, für das Bestehen in Bildungseinrichtungen notwendigen sprachlichen Kenntnissen auszustatten. Dies beruht laut den Autorinnen auf der Wertschätzung und der Anerkennung der heterogenen Voraussetzung, sowohl der sprachlichen als auch familiären. Mit ihrer Handreichung wollen Lange und Gogolin Möglichkeiten für ein gemeinsames Lernen im Kontext der sprachlichen Heterogenität aufzeigen (vgl. Lange / Gogolin 2010). Lange und Gogolin stellen fest, dass Bildungssprache in einem deutschsprachigen Kontext, sowohl die Sprache ist, „in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird“ (Lange / Gogolin 2010, 9) und weiter ist es auch eine „spezielle Ausprägung des Deutschen“ (Lange / Gogolin 2010, 9). Sie appellieren die Aufmerksamkeit auf die komplexen Anforderungen zu richten, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert werden und diese sprachlichen Fertigkeiten nicht als gegeben anzusehen, sondern als Sprache, die erst erlernt werden muss (vgl. Lange / Gogolin 2010, 17). Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung richtet sich nicht an das Unterrichtsfach Deutsch, sondern an jedes einzelne Schulfach, da jedes Schulfach eigene sprachliche Eigenheiten hat (vgl. Lange / Gogolin 2010, 18). Diese sprachlichen Anforderungen zeigen sich in den Begriffen Bildungssprache, Alltagssprache und Fachsprache (vgl. Lange / Gogolin 2010, 12).

2.1. Bildungssprache – Alltagssprache – Fachsprache

Der Begriff Bildungssprache wird von Lange und Gogolin in Zusammenhang mit Alltagssprache und Fachsprache definiert, wobei Alltagssprache in Bezug zur Bildungssprache als Abgrenzung verwendet wird und Fachsprache als Teil der Bildungssprache verstanden wird. Alltagssprache hat ein gemeinsames „Hier und Jetzt“ (Lange / Gogolin 2010, 12), auf das sich die interagierenden Personen beziehen. Die Sätze müssen nicht vollständig oder grammatikalisch richtig sein, damit die Personen einander verstehen können und Mimik und Gestik tragen ebenfalls zur Verständigung bei (vgl. Lange / Gogolin 2010, 12).

Die Bildungssprache wird durch das Fehlen des gemeinsamen Hier und Jetzt gekennzeichnet und muss demnach sehr exakt sein, um „gemeinsame, universale Bedeutung zu konstruieren“ (Lange / Gogolin 2010, 12). Anders als die Alltagssprache bedient sich die Bildungssprache der „Merkmale so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit““ (Lange / Gogolin 2010, 12) (siehe Kapitel 3. Spracherwerb). Das bedeutet, dass das gesprochene wie das geschriebene Wort den Regeln der Grammatik folgen, vollständig und sehr formal sind (vgl. Lange / Gogolin 2010, 12). Innerhalb des Begriffs Bildungssprache unterscheiden Lange und Gogolin den Begriff Schulsprache und zeigen die Doppeldeutigkeit des Begriffs ebenso auf, wie bei dem Begriff Bildungssprache selbst. Die Schulsprache ist demnach eine Sprache, die sowohl die Sprache der Institution Schule meint, als auch das „sprachliche [...] Register [...]“ (Lange / Gogolin 2010, 12). Lange und Gogolin sehen die Fachsprache als Teil der Bildungssprache und meinen damit eine Sprache, die „zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient“ (Lange / Gogolin 2010, 12). Auf den Kontext Schule bezogen gehört die Terminologie der Unterrichtsfächer zur Fachsprache (vgl. Lange / Gogolin 2010, 12).

Nachdem nun die Terminologie besprochen wurde, soll folgend das Konzept der durchgängigen Sprachbildung dargelegt werden, wobei es dabei nicht um eine reine Darstellung des Konzepts geht, sondern es auch in Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht relevant gemacht wird.

2.2. Konzept „Durchgängige Sprachbildung“

Durchgängige Sprachbildung bedeutet eine aufeinander aufbauende Entwicklung der Bildungssprache mit dem Ziel Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Lange / Gogolin 2010, 14). Lange und Gogolin beziehen das Konzept auf Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und/ oder Migrationshintergrund haben und die aufgrund der Schulbiographie der eigenen Eltern keine Bildungssprache zu Hause erfahren. Es scheint als würden die Autorinnen das Sprechen der deutschen Sprache als Zweitsprache mit dem Zusatz „mit Migrationshintergrund“ gleichsetzen (vgl. Lange / Gogolin 2010, 14). Auch würden einsprachige Kinder durch die durchgängige Sprachbildung profitieren, vor allem die, deren Eltern ebenfalls keine bis kaum Erfahrungen mit bildungssprachlichen Fertigkeiten gemacht haben (vgl. Lange / Gogolin 2010, 16). Durchgängige Sprachbildung soll „Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger machen“ (Lange / Gogolin 2010, 17). Das Äquivalent zum muttersprachlichen Unterricht in Österreich, ist in Deutschland der Herkunftssprachenunterricht. Lange und Gogolin führen einige Beispiele zu Erfahrungen mit dem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung an (vgl. Lange / Gogolin 2010, 45). Eine Grundschullehrerin berichtet, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrern und Lehrerinnen des muttersprachlichen Unterrichts aus gemeinsamer Alphabetisierung, gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und inhaltlicher Absprache bestünde. Durchgängige Sprachbildung hebt die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts hervor. Lange und Gogolin haben Interviews zum muttersprachlichen Unterricht geführt und zeigen eine Stelle aus einem Interview mit einer Lehrerin, die an einer Gesamtschule Türkisch als Wahlpflichtfach unterrichtet. Sie meine, dass durch das Abhalten des Türkischunterrichts als Wahlpflichtfach Mehrsprachigkeit breitere Akzeptanz und Bedeutung bekäme und Türkisch als Unterrichtsfach eine Wertsteigerung durch die Relevanz in Hinblick auf den Aufstieg in die weitere Schulstufe erfahre (vgl. Lange / Gogolin 2010, 46).

Obwohl der muttersprachliche Unterricht Polnisch im engen Sinne keinen Fächerunterricht darstellt, ist es im Zusammenhang mit dem Vertiefen einer Sprache durchaus relevant, dass bildungssprachliche, alltagssprachliche und fachsprachliche Elemente unterschieden werden. Im Vordergrund steht dabei, dass sich Lehrpersonen

bewusst werden, welche Anforderungen Sprache an ihre Schüler und Schülerinnen stellt. Die Vermittlung von bildungssprachlichen und fachsprachlichen Elementen ermöglicht die Nutzung der Sprache als Ressource und kann Zugang zu Bildung verschaffen. Durchgängige Sprachbildung sollte im muttersprachlichen Unterricht Polnisch von der Volksschule an geplant werden. Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht nicht durchgängig besuchen, sollten die Möglichkeit bekommen, auf ihrem sprachlichen Niveau zu lernen und weitere Register der polnischen Sprache zu erwerben. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung könnte für Schüler und Schülerinnen eine Steigerung ihres Selbstbewusstseins bedeuten, wenn sie sowohl deutsche als auch polnische bildungssprachliche Fertigkeiten aus ihrer Schulzeit mitnehmen. Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, bringen keine einheitlichen sprachlichen Voraussetzungen mit, daher wäre das Konzept in meinen Augen eine Möglichkeit, diese aufzufangen.

Im folgenden Kapitel werden die mit dem Spracherwerb zusammenhängenden Bereiche und Aspekte besprochen. Das Kapitel soll einen kurzen Auszug aus dem weiten Feld der Spracherwerbsforschung zeigen. Es wird vor allem auf die, für die Arbeit relevanten Bereiche Schreiben, Lesen und Sprechen eingegangen werden, wobei erste näher betrachtet werden.

3. Spracherwerb

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Voraussetzungen und Anforderungen Schreiben, Sprechen und Lesen an Schüler und Schülerinnen stellen. Die Bereiche Sprechen, Lesen und Schreiben stellen einen wesentlichen Aspekt der Untersuchung dar und werden hier theoretisch abgehandelt. Außerdem wird der Aspekt der Kommunikation, des Spracherhalts und des Sprachwechsels thematisiert, um den Erwerb von Sprache bestmöglich darzulegen. Vorerst wird kurz und prägnant auf die unterschiedlichen Spracherwerbe eingegangen.

Erstspracherwerb bezeichnet nach Boeckmann das Erwerben einer Sprache bis zum ungefähr vierten Lebensjahr (vgl. Boeckmann 2010, 5). Weitere Sprachen werden erst nach diesem Lebensjahr, also nach Abschluss des primären Spracherwerbs erworben.

Erwerben ist die Aneignung einer Sprache ohne Unterricht, das Lernen einer Sprache bezieht sich auf das unterstützte Aneignen einer Sprache durch Unterricht. Im Kontext der Erst-, Zweit- oder Mehrsprachigkeit wird die Erstsprache erworben, die Fremdsprache gelernt und die Zweitsprache kann sowohl erworben als auch gelernt werden, wenn die Person die Sprache durch ihr Umfeld und die Schule angeboten bekommt. Erwerben Kinder im primären Spracherwerb mehrere Sprachen gleichzeitig, so wird das nach Meisel (1994) als bi- oder multilingualer Erstspracherwerb bezeichnet (vgl. Boeckmann 2010, 5). Zurückkehrend zur Zweitsprache bedeutet Zweitspracherwerb das Erwerben einer weiteren Sprache ohne Unterricht. Angenommen ein Kind, das die polnische Sprache erworben hat, befindet sich nach dem primären Spracherwerb in einem österreichischen Umfeld und erwirbt diese Sprache durch das Umfeld, ohne unterrichtet zu werden. Dies wird auch als ungesteuerter Erwerb bezeichnet. Der gesteuerte Erwerb meint das Erlernen einer Fremdsprache nach dem primären Spracherwerb durch Unterricht. Mehrsprachigkeit bezeichnet Sprecher und Sprecherinnen mehrerer Sprachen, die diese Sprachen erworben oder gelernt haben. Boeckmann hebt hervor, dass von Mehrsprachigkeit die Rede sein kann, wenn Sprecher und Sprecherinnen „entsprechend kompetent“ (Boeckmann 2010, 6) in den Sprachen sind. Fraglich ist hierbei, an welchen Kriterien und Maßstäben die Kompetenz gemessen wird (siehe Kapitel 1. Begriffliche Erläuterungen).

3.1. Spracherhalt und Sprachwechsel

Traditionell mehrsprachige Gemeinschaften würden laut Riehl die Mehrsprachigkeit eher bewahren als allochthone Migrantengruppen. Sprachwechsel in städtischen Gebieten bedeutet oftmals die Nicht-Weitergabe der Sprache an die nächste Generation (vgl. Riehl 2014, 69). Ob eine Sprache erhalten bleibt oder ob es zu einem Sprachwechsel kommt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Eine Partnerschaft kann innerhalb oder außerhalb der eigenen Sprachgruppe eingegangen werden. Das beeinflusst, welche Sprachen in den Familien erhalten bleiben oder gewechselt werden, wobei es durchaus Spracherhalt in Partnerschaften gibt, in denen die beteiligten Personen aus verschiedenen Sprachgruppen kommen. Weiter kommt es meist durch die nachkommende Generation zu einem Sprachwechsel, wobei die ältere Generation mit dem Verlassen der Kinder wieder ihre Erstsprache finden. Als letzten

Punkt führt Riehl den Zeitpunkt des Ankommens in der neuen sprachlichen Umgebung an und meint damit, dass je nach Ankommen Sprachen eher oder eher nicht gewechselt oder erhalten werden (vgl. Riehl 2014, 70). Riehl führt eine von Brizić und Hufnagl durchgeführte Studie aus dem Jahr 2009 an, bei der 90% der 3. und 4. Klassen der Wiener Volksschulen befragt wurden. Die Studie zeigt, dass Polnisch an Wiener Volksschulen neben BKS, Türkisch, Arabisch und Rumänisch eine stark vertretene Sprache ist. Die Studie arbeitete mit dem Vitalitätsindex, der eine Möglichkeit darstellt, um Spracherhalt und Sprachwechsel vorherzusagen (vgl. Riehl 2014, 70). Für Polnisch war der Index vergleichsweise hoch. Polnisch ist demnach eine in Wien stark vertretene Sprache und wird in Familien als Familiensprache erhalten. Damit Kommunikation gelingen kann, brauchen die beteiligten Personen eine gemeinsame Sprache. Dies kann einerseits bedeuten, dass Schüler und Schülerinnen zwischen dem Deutschen und dem Polnischen variieren müssen, je nachdem welche Sprachen von dem Gegenüber beherrscht werden. Andererseits kann dies auch sprachintern ein Wechseln der Formen bedeuten.

Die Formen menschlicher Kommunikation lassen sich in die Bereiche Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören einteilen. Jeder einzelne Bereich stellt gewisse Anforderungen an die Sender und Senderinnen und Empfänger und Empfängerinnen der Nachrichten. Findet die Kommunikation beispielsweise schriftlich statt, entfallen für die gesprochene Sprache wichtige „[...] Verständnishilfen, wie Mimik, Gestik, Tonfall, [und] situative Hinweise [...]“ (Schenk 2007, 35). Die Anforderungen, die geschriebene Sprache an Personen stellt, sollen hier anhand der Bereiche Lesen und Schreiben ausführlicher beschrieben werden.

3.2. Lesen und Schreiben

Lesen und Schreiben sind in einer literalen Gesellschaft von großer Bedeutung, da sie Teilhabe ermöglichen. Schreiben ermöglicht das Festhalten von Gedanken und ist unabhängig von Raum und Zeit. Lesen kann als Werkzeug der Wissensaneignung verstanden werden (vgl. Schenk 2007, 37). Hinzu kommt, dass Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft auch den Schlüssel zur Bildung darstellen. Schon im ersten Schuljahr wird der Schwerpunkt vorwiegend auf das Aneignen von Lesen und Schreiben gelegt (vgl. Schenk, 39f). Schenk hebt hervor, dass Teilhabe an Kultur, die auf dem geschriebenen Wort beruht, erst durch die Fähigkeiten Lesen und Schreiben

ermöglicht wird (vgl. Schenk 2007, 41). Sie beschreibt die Formen Schreiben und Lesen im Kommunikationsprozess. Schreiben ist ihr zu Folge „das Verschlüsseln einer Information durch Zeichen, d.h., das, was man ausdrücken will, in Begriffe fassen und schließlich in schreibtechnische Abläufe umsetzen.“ (Schenk 2007, 37). Je nach angewandter Strategie sei Lesen einerseits „das Umsetzen von [...] Wörtern in halblaute oder gedachte sprechtechnische Abläufe sowie das Entschlüsseln und Verstehen des Bedeutungsgehalts“ (Schenk 2007, 37) und andererseits kann Lesen auch das Erkennen von Wörtern und ihrer Bedeutung sein. Lesen und Schreiben sind, anders als Sprechen und Hören, losgelöst von einem Gegenüber (vgl. Schenk 2007, 38). Schreiben ist somit „das Fixieren von Sprache durch Schriftzeichen“ (Schenk 2007, 38) und Lesen „das verstehende Entschlüsseln dieser Zeichen“ (Schenk 2007, 38). Neben der in schulischen Kontexten wichtigen Bedeutung von Lesen und Schreiben geht Schenk auch auf die individuelle und gesellschaftliche ein (vgl. Schenk 2007, 40). Schreiben kann als Hilfe eingesetzt werden, um Wichtiges niederzuschreiben, so dass es nicht vergessen wird, wie beispielsweise eine Einkaufsliste oder eine Liste mit Erledigungen. Außerdem ermöglicht die Fähigkeit Schreiben einen Austausch, der nicht an Ort und Zeit gebunden ist. Dies sind Aspekte, die Schenk unter „Lebenserleichterung und Bewältigung“ (Schenk 2007, 40) zusammenfasst. In Hinblick auf Lesen wird relevant, dass die Fähigkeit Lesen grundlegend ist, um Selbstsicherheit zu erlangen (vgl. Schenk 2007, 41). Dies trifft in meinen Augen ebenfalls auf das Schreiben zu. Schenk sieht das Schreiben und Lesen auch als Sozialisation durch Schrift (vgl. Schenk 2007, 41). Dabei geht sie auf die Einordnung einer einzelnen Person in die Gesellschaft ein und meint, dass Lesen und Schreiben Möglichkeiten bieten, um soziale Verhaltensweisen anzueignen und persönliche Entfaltung in der zwischenmenschlichen Kommunikation zu erfahren. Lesen und Schreiben ermöglichen Partizipation und sind vor allem in schulischen Kontexten als grundlegend zu erachten, da sie Auswirkungen auf die personale Entfaltung eines Kindes haben (vgl. Schenk 2007, 41f).

Nachdem nun die Beweggründe für das Erwerben der Fertigkeiten Lesen und Schreiben besprochen wurden, soll im Folgenden auf das Schreiben in mehreren Sprachen eingegangen werden.

3.3. Mehrschriftlichkeit

Unter Mehrschriftlichkeit versteht Riehl, dass Sprecher und Sprecherinnen die schriftliche Form mehrerer Sprachen beherrschen. Die Mehrschriftlichkeit bezieht sich auf die Alphabetisierung in mehreren Sprachen und die Ausdrucksfähigkeit beim geschriebenen Wort (vgl. Riehl 2018, 188). Riehl hält fest, dass es in der heutigen Gesellschaft mehrsprachige Personen gibt, die Sprachen nur in ihrer mündlichen Form beherrschen und sie daher mündlich als mehrsprachig bezeichnet werden können, und schriftlich als einsprachig (vgl. Riehl 2014, 121). Riehl fasst unter dem Begriff Biliteralismus jene mehrsprachige Schreibende zusammen, die unterschiedliche Schriftsysteme kennen und anwenden können (vgl. Riehl 2018, 188). Im Falle des Polnischen und des Deutschen nutzen die Personen das gleiche Schriftsystem für beide Sprachen, wobei sie „die unterschiedlichen Zuordnungen von Lauten und Buchstaben in den beiden Sprachen lernen, das heißt sie müssen die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln für die jeweiligen Sprachen erwerben.“ (Riehl 2018, 188). Ist dies nicht der Fall, werden die Regeln der Sprache, in denen die Personen alphabetisiert sind, auf die weitere Sprache oder die weiteren Sprachen übertragen. Das Teamteaching des muttersprachlichen Unterrichts in der Volksschule folgt dem Programm der koordinierten Alphabetisierung (vgl. Doyé / Hérouy 2011 zitiert nach Riehl 2018, 190). Die Voraussetzung hierfür ist, dass beide Sprachen ein Schriftsystem verwenden (vgl. Riehl 2018, 190). Sowohl die deutsche als auch die polnische Sprache verwenden die lateinische Schrift. Der Erwerb der Schriftsprache gelingt einerseits durch Alphabetisierung und das Erlernen der Orthographie und andererseits durch die Aneignung verschiedener grammatischer Strukturen, die in der gesprochenen Sprache nicht vorkommen. Die Unterscheidung zwischen Elementen der gesprochenen und geschriebenen Sprachen wird auch in konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit eingeteilt. Zum Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit gehören spezifische Textmuster, die Konventionen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft sind. Sprachvermittlung sollte daher Arbeit an Wortschatz, grammatischen Strukturen und an den spezifischen Anforderungen, die ein Text an die schreibende Person stellt, sein (vgl. Riehl 2018, 190f). Bereits erworbene Kompetenzen in einer Sprache werden auf das Schreiben in der weiteren Sprache übertragen (vgl. Bialystok 2007 zitiert nach Riehl 2018, 191). Dabei zeigen sich die Übertragungen weniger bei Wortschatz und Grammatik, da hier meist genug Zeit ist, um den Schreibprozess zu planen und zu

überarbeiten, sondern eher und dabei von der schreibenden Person unbemerkt beim syntaktischen Transfer (vgl. Riehl 2018, 196). Lutjeharms stellt fest, dass innerhalb des Leseprozesses Strategien, die in einer anderen Sprache bereits erworben wurden, ebenfalls übernommen werden. So wird beim Lesen auf bereits Bekanntes zurückgegriffen (vgl. Lutjeharms 1988, 37). Als Schreibenkönnen bezeichnet Riehl das „Beherrschen des Schriftsystems und der Orthographie“ (Riehl 2014, 121). Mehrschriftlichkeit ist mehr als das Schreibenkönnen, denn es bezieht auch die Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit mit ein. Mehrschriftlichkeit ist demnach die Fertigkeit Sprache in ihrer schriftlichen Form so einzusetzen, dass sie die Anforderungen, die ein Text an die schreibende Person stellt, erfüllt. Personen, die mehrsprachig aufwachsen, jedoch diese Kompetenzen in nur einer Sprache erworben haben, werden als schriftlich einsprachig bezeichnet. Die Folgen dieser schriftlichen Einsprachigkeit betreffen einerseits die Gesellschaft im Ganzen, da diese sprachlichen Ressourcen somit nicht zur Verfügung stehen und andererseits wird die Person so in ihrer Mehrsprachigkeit begrenzt (vgl. Riehl 2014, 121). Ehlich sieht die fehlende Schriftlichkeit als Einschränkung der Mehrsprachigkeit (vgl. Ehlich 2010, 59 zitiert nach Riehl 2014, 122). Riehl plädiert für eine Förderung der Mehrschriftlichkeit (vgl. Riehl 2014, 122). Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, und die Familiensprache nur als gesprochene Sprache anwenden, greifen beim Schreiben auf die Merkmale der gesprochenen Sprache zurück. Sie verwenden einfachen Wortschatz und greifen vermehrt auf die Formulierungen von Hauptsätzen zurück, die mitunter durch Gliederungssignale wie beispielsweise und verbunden sind (vgl. Riehl 2014, 128). Schreiben fordert von schreibenden Personen demnach das Schreibenkönnen, den Einsatz anspruchsvoller Lexik, Textkompetenz und die Anwendung der Formulierungsmuster, die für die jeweilige Sprache gelten.

3.4. Wie wird Sprache erworben?

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche Sprache erwerben und wie das für den muttersprachlichen Unterricht genutzt werden könnte.

Beim Spracherwerb spielt das Alter der erwerbenden Person eine grundlegende Rolle. Lenneberg nimmt an, dass sich das Erwerben von Sprachen ab dem 12. Lebensjahr

verändert (vgl. Lenneberg 1972). Dimroth hält fest, dass Lennebergs Hypothese auf der Annahme beruht, dass Kinder und Jugendliche bis zur Pubertät auf ein angeborenes sprachspezifisches Wissen zurückgreifen. Nach der Pubertät sei es Personen demnach nicht mehr möglich, auf dieses Wissen zurückzugreifen und sie müssen sich anderer Strategien bedienen (vgl. Dimroth 2007, 116). Ausgehend von neurolinguistischen Studien wird das Alter mittlerweile bei sieben Jahren festgelegt. Erwirbt ein Kind eine weitere Sprache vor diesem Alter, so wird der Erwerbsprozess dem Erwerb der Erstsprache ähnlich verlaufen. Die grammatischen Strukturen werden in der linken Hemisphäre des Gehirns verarbeitet und gespeichert, wie bei der Erstsprache (vgl. Keim 2012, 185). Das Erwerben einer Sprache nach dieser Altersgrenze bedeutet, dass Informationen, genauer genommen morphologisches Wissen, in verschiedenen Bereichen des Gehirns verarbeitet werden (vgl. Keim 2012, 185). Die Literatur zu Spracherwerb ist sich relativ einig, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachen unterschiedlich lernen und somit das Alter der erwerbenden Person eine grundlegende Rolle im Spracherwerb spielt. Umstritten im Feld des Spracherwerbs sind Faktoren, die das Lernen der Sprache begünstigen oder behindern. Relative Einigkeit herrscht darüber, dass das Ergebnis dabei ein anderes ist. Zur Klärung der Unterschiede beim Erwerb der Sprachen werden verschiedene Hypothesen formuliert. Da gäbe es die neurologische Entwicklung nach Lenneberg oder auch Erklärungen, die auf soziopsychologische Faktoren, wie beispielsweise affektive Faktoren zurückgreifen. Eine andere Betrachtung stellt den unterschiedlichen Input, der den Lernenden zur Verfügung gestellt wird, in den Fokus. Die Hypothesen, zur Frage nach dem „wie“, stellen ein sehr umstrittenes Feld dar (vgl. Edmondson / House 2011, 185-189). Im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts wäre es von großer Bedeutung der Frage nachzugehen, wie Transferleistungen von einer Sprache in die andere gelingen können, und welche Voraussetzungen in den einzelnen Sprachen dafür geschaffen werden müssen.

4. Muttersprachlicher Unterricht

In diesem Kapitel wird der muttersprachliche Unterricht im Generellen und der muttersprachliche Unterricht Polnisch in Wien im Speziellen ausgeführt. Die Informationsblätter zum Thema Schule und Migration, die jährlich vom Bundesministerium für Bildung überarbeitet und aktualisiert werden, enthalten

Informationen zur Organisation und Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich. Insgesamt gibt es sechs Informationsblätter und eine Sondernummer, die eine Zehnjahresübersicht über den muttersprachlichen Unterricht in Österreich enthält.

4.1. Warum brauchen wir/sie den muttersprachlichen Unterricht?

Die Schüler und Schülerinnen, die in Österreich schulpflichtig sind, sprechen in ihrem familiären Umfeld viele Sprachen. Laut dem Informationsblatt zum Thema Migration und Schule Nr. 5 beläuft sich die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen, die eine allgemein bildende Schule besuchen und mehrsprachig sind, im Schuljahr 2017/18 auf 223.507. Im Bundesland Wien sind es 94.519 mehrsprachige Schüler und Schülerinnen (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 1²). De Cillia fasst im Informationsblatt Nr. 3 mehrere Erkenntnisse zusammen, die für den Erwerb mehrerer Sprachen sprechen (vgl. de Cillia 2017). So hebt er hervor, dass die Erstsprache der Schüler und Schülerinnen eine wesentliche Rolle beim Erwerben weiterer Sprachen spielt. Er bezieht sich damit auf die von Cummins beschriebene Interdependenzhypothese, die besagt, dass für das Erlernen weiterer Sprachen, die Erstsprache unabdingbar ist. Laut Cummins habe das Nicht-Beherrschen der Erstsprache negative Auswirkungen auf die weiteren Sprachen (vgl. Cummins 1979). Zur Herausforderung werde das Nicht-Beherrschen vor allem in schulischen Situationen, in denen die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, abstrakt zu denken (vgl. de Cillia 2017, 4). In alltäglichen Sprechsituationen würde es nicht zum Vorschein kommen. Kinder, die in ihrem familiären Umfeld bis zum Schuleintritt hauptsächlich mit einer anderen Sprache als Deutsch operieren, werden, so de Cillia, mit dem Schuleintritt „meist mehr oder minder abrupt [von der Weiterentwicklung ihrer Erstsprache] abgeschnitten“ (de Cillia 2017, 4). De Cillia macht die Auswirkungen dieses Entwicklungsabbruchs deutlich, indem er auf die sprachlichen Fertigkeiten deutschsprachiger Kinder aufmerksam macht, die keinen Deutschunterricht erfahren würden. So wäre „die Beherrschung der Präterita der starken Verben oder die Unterscheidung zwischen dem 3. und dem 4. Fall [...] für viele ein unlösbares Problem.“ (de Cillia 2017, 3f). Damit

² In der 20. Auflage des Informationsblattes Nr. 5 sind keine Seitenzahlen angegeben, daher werden in dieser Arbeit die zitierten Stellen mit den Tabellenbeschriftungen belegt. Dies soll das Nachschlagen der Originalquelle erleichtern.

soll verdeutlicht werden, dass das Erwerben von Sprache durch die Auseinandersetzung mit dieser in einem schulischen Kontext erforderlich ist und dies trifft auf alle Sprachen zu, die die Kinder sprechen. Um zu gewährleisten, dass Kinder in Sprachen gestärkt werden, die ihnen mehr Sicherheit verschaffen als möglicherweise die deutsche Sprache, sollten mehrsprachige Kinder die Möglichkeit bekommen, in den entsprechenden Sprachen alphabetisiert und unterrichtet zu werden (vgl. de Cillia 2017, 7).

Der in Österreich angebotene muttersprachliche Unterricht stellt für mehrsprachige Schüler und Schülerinnen eine Möglichkeit dar, die Sprachkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Im folgenden Kapitel wird erklärt, was der muttersprachliche Unterricht ist, und wie er organisiert ist.

4.2. Die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts

Fleck führt an, dass die Anfänge des muttersprachlichen Unterrichts in den 1970-Jahren zu datieren sind. Der leitende Gedanke war, die Kinder der in Österreich tätigen Gastarbeiter und -arbeiterinnen bei Erwerb und Festigung ihrer Muttersprache zu unterstützen, sodass diese für eine Rückkehr in ihre Heimatländer vorbereitet wären. Die Entsendestaaten der Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen wirkten bei dem als Schulversuch geführten muttersprachlichen Zusatzunterricht mit. Die Sprachen, die unterrichtet wurden, waren BKS und Türkisch (vgl. Fleck o.J., 1). Mittlerweile sind es deutlich mehr Sprachen, die dazugekommen sind. Im Schuljahr 2017/18 wird der muttersprachliche Unterricht österreichweit in 26 Sprachen angeboten (vgl. Garnitschnig 2019, 10). Dem muttersprachlichen Unterricht dürfen Schüler und Schülerinnen beiwohnen, die in ihrem familiären Umfeld „ausschließlich oder teilweise (eine) andere Sprache(n) als Deutsch verwenden, und zwar ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, ihres Geburtsortes, ihrer Schulbesuchsdauer in Österreich und ihrer Kompetenz“ (Fleck o.J., 3).

4.2.1. Abhaltung des muttersprachlichen Unterrichts

Garnitschnig hält fest, dass der muttersprachliche Unterricht in Österreich in allen Bundesländern stattfindet, wobei die Verteilung der Sprachen von Bundesland zu Bundesland variiert (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 8a). Damit der muttersprachliche Unterricht abgehalten werden kann, braucht es je nach Bundesland zwischen fünf und

zwölf Teilnehmer und Teilnehmerinnen (vgl. Fleck o.J., 4). An einer allgemein bildenden höheren Schule müssen sich mindestens zwölf Teilnehmer und Teilnehmerinnen anmelden, um das Abhalten des Unterrichts zu gewährleisten. Um die organisatorische Voraussetzung der Gruppengröße zu erfüllen, werden vor allem die Sprecher und Sprecherinnen einer in Österreich nicht weit verbreiteten Sprache, klassen-, schulstufen-, schul-, und schulartenübergreifend in einer Gruppe zusammengefasst (vgl. Fleck o.J., 4; BMB 2016a, 25) und als Sammelkurse geführt (vgl. Garnitschnig 2019). Einzelne Schulstandorte stellen ihre Räumlichkeiten zur Abhaltung des jeweiligen muttersprachlichen Unterrichts zur Verfügung. Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist freiwillig. In der Volksschule gibt es den muttersprachlichen Unterricht als unverbindliche Übung, in der Sekundarstufe kann er auch als Freigegegenstand abgehalten werden (vgl. Fleck o.J., 4). Während die unverbindliche Übung nicht benotet wird, wird es der Freigegegenstand. Der muttersprachliche Unterricht kann in den Regelschulbetrieb in Form des Teamteaching integriert sein. Diese Art des Unterrichtens ist vor allem für die Volksschule vorgesehen. Durch das Teamteaching können Schüler und Schülerinnen in beiden Sprachen alphabetisiert werden (vgl. BMB 2016b, 39). Fleck hebt hervor, dass die Integration des muttersprachlichen Unterrichts in den regulären Vormittagsunterricht eine Zusammenarbeit der Lehrpersonen bedeute (vgl. Fleck o.J., 4). Die Koordination des muttersprachlichen Unterrichts mit dem deutschsprachigen Regelunterricht ermöglicht die Anwendung der Muttersprache auch in anderen Gegenstandsbereichen (vgl. BMB 2016b, 39). Nach dem Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts können auch Bereiche wie „Rechnen, Sachunterricht, [und] Musik [...] zweisprachig vermittelt werden“ (BMB 2016b, 39). Organisatorisch ist es an allgemein bildenden Pflichtschulen außerdem möglich, dass der muttersprachliche Unterricht auch parallel zum Regelunterricht stattfindet, wenn dadurch keine Pflichtgegenstände versäumt werden (vgl. BMB 2016a, 24). Im Informationsblatt Nr. 1 wird als Beispiel die Abhaltung des muttersprachlichen Unterrichts während des katholischen Religionsunterrichts, solange keines der angemeldeten Schulkinder für diesen Religionsunterricht angemeldet ist, angeführt (vgl. BMB 2016a, 24). Unter der Prämisse, dass während des muttersprachlichen Unterrichts die gleichen Themen behandelt würden wie im Unterricht in der deutschen Sprache, dürfte der muttersprachliche Unterricht parallel abgehalten werden. Als Beispiele für die gleichen Themen werden im Informationsblatt die Multiplikation und

Themen aus dem Sachunterricht angeführt (vgl. BMB 2016a, 24). In der Vorschulstufe ist es möglich den muttersprachlichen Unterricht „im Ausmaß von drei Wochenstunden parallel zum Unterricht“ (BMB 2016a, 23) abzuhalten. Der muttersprachliche Unterricht in der Volksschule kann in einem Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden, der in der AHS-Unterstufe kann über die vier Jahre „in einem Ausmaß von acht bis 21 Wochenstunden [...], d. h. pro Schulstufe mindestens zwei und maximal fünf oder sechs Wochenstunden“ (BMB 2016a, 23) angeboten werden. An der AHS-Oberstufe sind zwischen zwei und acht Wochenstunden vorgesehen (vgl. BMB 2016a, 23). Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wird im Zeugnis vermerkt. Die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht als unverbindliche Übung besuchen, sehen im Zeugnis die vermerkte Teilnahme und die, die den muttersprachlichen Unterricht als Freigegegenstand besuchen, die eingetragene Note (vgl. BMB 2016a, 26).

Laut Garnitschnig wurden im Schuljahr 2017/18 in Österreich 4.016 Stunden im Team und 3.034 Stunden als Kurs unterrichtet. Im Bundesland Wien wurden 3.413 Teamstunden abgehalten (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 3a). Eine Zusammenarbeit findet in den meisten Bundesländern vor allem zwischen den Klassenlehrpersonen und den Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts BKMS und Türkisch statt (vgl. BMB 2016a, 25). Insgesamt wurde der muttersprachliche Unterricht in einem Ausmaß von 7.050 Stunden unterrichtet. In Wien wurden 18.299 Schüler und Schülerinnen in einem Stundenausmaß von 4.520 Unterrichtsstunden von 237 Lehrpersonen unterrichtet. Österreichweit wurden im Schuljahr 2017/18 32.569 Schüler und Schülerinnen von 423 Lehrerinnen in einem Ausmaß von 7.050 Unterrichtsstunden unterrichtet (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 3a).

4.3. Der muttersprachliche Unterricht Polnisch

Polnisch wurde im Schuljahr 2017/18 österreichweit von neun Lehrerinnen - es sind ausschließlich weibliche Personen (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 8b) - in einem Ausmaß von 117 Stunden unterrichtet. Die Schüler- und Schülerinnengesamtzahl des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch belief sich in diesem Schuljahr auf 909 (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 6a). Der muttersprachliche Unterricht Polnisch fand im Burgenland, in der Steiermark, in Niederösterreich, Oberösterreich und Wien statt. Im

Bundesland Wien sind vier Lehrerinnen für Polnisch zuständig (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 8a). Im Schuljahr 2017/18 wurde der muttersprachliche Unterricht Polnisch österreichweit in folgenden Schularten angeboten: 581 Schüler und Schülerinnen der Volksschule, 57 Schüler und Schülerinnen der Hauptschulen und Neuen Mittelschulen, 34 der Sonderschule, 230 AHS-Schüler und Schülerinnen und sieben Schüler und Schülerinnen anderer Schularten (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 14a). Zur Veranschaulichung der obigen Zahlen, wurden diese in einer Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 1: Überblick über den muttersprachlichen Unterricht Polnisch

	Lehr- personen ³	Unterrichts- stunden ⁴	Schüler und Schülerinnen ⁵
Burgenland	1	3	13
Steiermark	1	3	21
Niederösterreich	2	10	85
Oberösterreich	1	14	91
Wien	4	87	699
Österreich	9	117	909

vgl. Informationen in den Fußnoten

4.4. Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht

Die Zahl der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen am muttersprachlichen Unterricht im Generellen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Einen wesentlichen Einfluss habe die Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Mehrsprachigkeit. Bejaht die Mehrheitsgesellschaft das Sprechen mehrerer Sprachen und wird dies als positiv gewertet, so steigen die Anmeldezahlen für den muttersprachlichen Unterricht. Die Haltung zu den Familiensprachen seitens der Eltern wird von der Haltung der Gesellschaft beeinflusst. Die Schüler und Schülerinnen stellen einen wesentlichen Faktor dar. Dabei muss ihrerseits Interesse, Unterstützung seitens der Eltern und auch die Qualität des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. Garnitschnig 2019, 40) bestehen. Gogolin sieht die in der Gesellschaft verbreitete Annahme, dass Gesellschaften sprachlich homogen seien, als

³ Garnitschnig 2019, Tab. 8a

⁴ Garnitschnig 2019, Tab. 10a

⁵ Garnitschnig 2019, Tab. 9a

problematisch an (vgl. Gogolin 1994, 20). Auch de Cillia führt Zitate von Eltern an, die ihre Bedenken gegenüber dem Sprechen anderer Sprachen als Deutsch äußern. Eltern sehen das ausschließliche Sprechen der deutschen Sprache als Vorteil (vgl. de Cillia 2017, 3). FABER geht auf die Gleichsetzung von Sprache und Nation ein, und führt dies auf die Herausbildung des nationalen Bildungswesens zurück (vgl. FABER 1989, 18 zitiert nach Gogolin 1994, 18). Gogolin sieht den muttersprachlichen Unterricht als „Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung“ (Gogolin 1994, 23), die sie in (mehrsprachigen) Gesellschaften als grundlegend erachtet. Durch Globalisierung und Mobilität wird weiterhin mit Migration gerechnet und die mitgebrachten Sprachen werden in den Familien nicht fallen gelassen (vgl. Gogolin 1994, 15). Die Sprachenvielfalt in Wiener Schulen wird bestehen bleiben, da Vertreter und Vertreterinnen sprachlicher Gruppen Strategien entwickeln, um das sprachliche Erbe zu garantieren. Die Sprachen, die in Familien gesprochen werden, werden von Generation zu Generation weitergegeben, daher wird der Unterricht der Sprachen, die in Familien gesprochen werden, weiterhin relevant bleiben (vgl. Gogolin 1994, 15).

Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf der Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, daß [sic!] die im Grunde beherrscht werde, daß [sic!] es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung. (Gogolin 1994, 24)

So stellt sich die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen mit dieser Annahme auch im muttersprachlichen Unterricht konfrontiert werden. Die Annahme, dass die Sprache – wie Gogolin formuliert - „im Grunde beherrscht werde“ (Gogolin 1994, 24), kann auf den muttersprachlichen Unterricht ebenso zutreffen, wie auf das Unterrichtsfach Deutsch. Um dieser Frage nachzugehen, wird im nächsten Kapitel der Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht zusammengefasst.

4.5. Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht

Das folgende Kapitel befasst sich mit dem Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts. Das Informationsblatt zum Thema Migration und Bildung Nr.6 enthält die relevanten Lehrpläne (vgl. BMB 2016b). Fleck führt an, dass der zuerst als Schulversuch stattfindende muttersprachliche Zusatzunterricht 1992 ins Regelschulwesen übernommen wurde (vgl. Fleck o.J., 1). Den Fachlehrplan für den

muttersprachlichen Unterricht für die AHS-Unterstufe gäbe es seit dem Schuljahr 2000/2001. Der für die AHS-Oberstufe folgte im Schuljahr 2004/2005 (vgl. Fleck o.J., 3). Der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht ist in „Volksschule und Allgemeine Sonderschule (Grundstufe)“ (BMB 2016b, 35), „Sekundarstufe I (Hauptschule, Volksschuleoberstufe, Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe) und Polytechnische Schule“ (BMB 2016b, 39) und „AHS-Oberstufe“ (BMB 2016b, 41) gegliedert. Fleck merkt an, dass der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht so gestaltet ist, dass er für neu eingeführte Sprachen Anwendung finden kann (vgl. Fleck o.J., 3; BMB 2016a, 23). Im Folgenden werden die Inhalte der Lehrpläne der verschiedenen Schulstufen und Schulformen zusammengefasst. Zuerst folgt die Zusammenfassung des Lehrplans der Grundstufe, anschließend die der Sekundarstufe I und zuletzt die der AHS-Oberstufe.

4.5.1. Volksschule und Allgemeine Sonderschule

Der Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts für die Volksschule und die Allgemeine Sonderschule ist in Grundstufe I (1. und 2. Klasse) und Grundstufe II (3. und 4.Klasse) gegliedert. Im Lehrplan werden zuerst die „Bildungs- und die Lehraufgabe“ beschrieben, die die „Lehr- und Lernzieldefinition“ enthalten. Die Teilziele des Lehrstoffs lauten „mündliche Kommunikation“, „schriftliche Kommunikation“, „Lesen“ und „Sprachbetrachtung“ (BMB 2016b, 35-37). Im Folgenden werden die Inhalte der beiden Stufen zusammengeführt. Das Thematisieren der Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen und des Herkunftslandes stellen einen wesentlichen Bestandteil des muttersprachlichen Unterrichts in der Grundstufe dar. Die Muttersprache der Schüler und Schülerinnen soll gefestigt werden, sodass diese eine Basis für weitere Bildungsprozesse bildet. Auch die mehrsprachige Lebenswelt soll behandelt werden (vgl. BMB 2016b). Wenngleich im Lehrplan von Muttersprache und Herkunftsland der Schüler und Schülerinnen die Rede ist und die neue sprachliche Lebenswelt die deutsche Sprache meint, so muss ich an dieser Stelle anmerken, dass diese Begrifflichkeiten in meinen Augen nicht die realen Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch skizzieren. Die Schüler und Schülerinnen, die das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts wahrnehmen, sind mehrsprachig und kommen aus einer mehrsprachigen Lebenswelt, wobei es weder mir

noch anderen zusteht Zuschreibungen zu tätigen. Zu dieser Thematik sind in Kapitel „Begriffe und Definitionen“ noch spezifischere Ausführungen (siehe Kapitel 1. Begriffliche Erläuterungen) zu finden. Der Rahmen, den der Lehrplan vorgibt, konzentriert sich auf die Festigung der Sprachen der Schüler und Schülerinnen und das Verständnis, dass jedes Kind einen anderen Sprachstand mitbringen kann. Ziel des muttersprachlichen Unterrichts in der Grundstufe ist es, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben sich mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und die Kommunikation in der Sprache zu verbessern und bewusst zu machen. Im Lehrplan wird empfohlen, dass die Alphabetisierung in den Sprachen bestenfalls parallel stattfindet. Das Unterrichten im Team ermöglicht dies. Garnitschnig listet in Nummer 5 der Informationsblätter des Referats für Migration und Schule werden die Stunden auf, die in Form des Teamteaching unterrichtet werden. In diesen Stunden sind die Regellehrpersonen und die Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts gemeinsam in der Regelklasse. In Bundesland Wien werden im Schuljahr 2017/18 3.413 Stunden muttersprachlicher Unterricht in Form des Teamteaching unterrichtet (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 3a). In Österreich unterrichten 342 Lehrpersonen den muttersprachlichen Unterricht an einer Volksschule. Dies ist nicht mit Teamunterricht gleichzusetzen. Es ist eher wahrscheinlich, dass der an einer Volksschule stattfindende muttersprachliche Unterricht in Form des Teamteachings umgesetzt wird. In Wien sind es 189 Lehrpersonen (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 11a), die 14.333 Volksschulkinder unterrichten (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 12a). Das sind 78,3 % aller Schüler und Schülerinnen aller Schularten (vgl. Garnitschnig 2019, Tab. 12b). Laut Garnitschnig wurden in „Wien drei Viertel der Unterrichtsstunden als Teamunterricht abgehalten“ (Garnitschnig 2019, 38).

Neben den zwei häufigsten Unterrichtssprachen BKS und Türkisch wurden auch folgende Sprachen im Team unterrichtet: Arabisch, Albanisch, Romanes, Tschetschenisch, Somali, Kurdisch/Kurmanci, Rumänisch, Persisch, Polnisch, Spanisch und Ungarisch. (Garnitschnig 2019, 38)

Der muttersprachliche Unterricht soll die persönlichen Interessen der Schüler und Schülerinnen aufgreifen und einen Rahmen bieten, in dem die Schüler und Schülerinnen das Aussprechen ihrer Bedürfnisse und Anliegen ausprobieren können. Während der Lehrplan der ersten zwei Stufen der Grundstufe darauf ausgelegt ist, die Schüler und Schülerinnen sprachlich auf ein Niveau zu bringen, sind die Ziele des

Lehrplans der dritten und vierten Stufe die sprachlichen Kenntnisse zu vertiefen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Unterricht „ein offenes, flexibles Angebot“ zur Verfügung stellen sollte und „eine stark differenzierende und individualisierende Vorgangsweise im Unterricht notwendig [sei]“ (BMB 2016b, 36). Differenzierung und Individualisierung ergeben sich aus der Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts aus verschiedenen mehrsprachigen Familien kommen (vgl. Fleck o.J., 6) und die polnische Sprache nicht einheitlich Verwendung findet. Allein vor dem Hintergrund, dass die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zumindest bilingual ist, kann es zu „zahlreiche[n] und vielschichtige[n] Abweichungen von der muttersprachlichen Standardsprache“ (BMB 2016b, 39) kommen. Dies kann sowohl auf die deutsche als auch die polnische Sprache zutreffen.

4.5.2. Sekundarstufe I

Der Lehrplan der Sekundarstufe I ist in „Bildungs- und Lehraufgabe“, „Beiträge zu den Bildungsbereichen“, „didaktische Grundsätze“ und „Lehrstoff“ unterteilt. Der Lehrstoff ist wiederum in die Bereiche „schriftliche Kommunikation“, „mündliche Kommunikation“, „Lesefertigkeit“ und „Sprachbetrachtung“ (BMB 2016b, 39-41) unterteilt. Der muttersprachliche Unterricht soll bei der „Entwicklung und Festigung einer funktionalen schriftlichen wie mündlichen Zweisprachigkeit in verschiedensten Situationen, Anwendungsbereichen und funktionalen Stilen“ (BMB 2016b, 40) unterstützen. Es wird darauf verwiesen, dass der muttersprachliche Unterricht hinsichtlich der Didaktik und des Lehrstoffs mit einigen Erweiterungen grundsätzlich dem Unterrichtsfach Deutsch entspricht (vgl. BMB 2016b). Hervorgehoben wird vor allem der Sprachvergleich als Methode, um sprachliche Strukturen und die Unterschiede der Sprachen hinsichtlich „Ausdruck von Zeit, Handlungsverlauf, Rektion, Phraseologie“ (BMB 2016b, 40) zu thematisieren. Durch den Sprachvergleich soll ein bewusster Umgang mit den Sprachen erzielt werden (vgl. BMB 2016b). Der Lehrplan betont das Herstellen von Verbindungen zu der deutschen Sprache auch hinsichtlich deutschsprachiger Literatur (vgl. BMB 2016b). Interessant ist, dass im Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts Wert auf die kontrastive Sprachbetrachtung gelegt und die fächerübergreifende Gestaltung des Unterrichts betont wird. Es erweckt den Anschein, dass der muttersprachliche Unterricht die

sprachliche Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen besonders beachten soll. Nun stellt sich die Frage, ob der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch der Sekundarstufe I ebenfalls solche Anforderungen an den Unterricht stellt. Relevant wäre dies vor dem Hintergrund, dass laut des 2. Informationsblattes zum Thema Migration und Schule im Schuljahr 2015/16 in der AHS-Unterstufe 13.397 Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, in der Hauptschule 2.455 und in der Neuen Mittelschule 18.817 (BMB 2017, 13) den Unterricht besuchten.

4.5.3. Sekundarstufe 2

Der Lehrplan der Oberstufe ist nach Klassen, Semestern und Modulen gegliedert. Der Lehrstoff ist in mündliche und schriftliche Kompetenz, Textkompetenz und literarische und mediale Bildung gegliedert. Das erste und zweite Semester wird in der 5. Klasse abgehalten, die 6. Klasse entspricht dem dritten und vierten Semester, wobei das dritte Semester als Kompetenzmodul 3 bezeichnet wird und das vierte Semester dementsprechend als Kompetenzmodul 4. Die Modulbezeichnung endet in der achten Klasse, im siebten Semester mit dem Kompetenzmodul 7 (vgl. BMB 2016b, 41-48.). Die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die didaktischen Grundsätze gelten für die gesamte Oberstufe (vgl. BMB 2016b, 41f). Bei den Bildungs- und Lehraufgaben geht es vor allem um „das Erreichen eines möglichst hohen Kompetenzniveaus“ (BMB 2016b, 41) und das Bewusstwerden über „das eigene Sprachprofil und die Vielfalt der Sprachen“ (BMB 2016b, 41). In der Oberstufe soll auch den Fragen der Identität und der Persönlichkeitsentwicklung nachgegangen werden, damit die Schüler und Schülerinnen lernen können ihre sprachlichen Ressourcen einzusetzen. Die didaktischen Grundsätze betonen, wie bereits im Lehrplan der Unterstufe, die Gleichwertigkeit der Sprachen der Schüler und Schülerinnen. Eine wertschätzende Einstellung zu den gesprochenen Sprachen ist grundlegend für die Mehrsprachigkeit (vgl. BMB 2016b, 41). Da die von den Schülern und Schülerinnen gesprochenen Sprachen gleichermaßen wichtig sind, gelten auch für den muttersprachlichen Unterricht in der Oberstufe die gleichen didaktischen Grundsätze des Unterrichtsfaches Deutsch. Es werden darüber hinaus für den muttersprachlichen Unterricht die Grundsätze der Individualisierung hinsichtlich des Kompetenzniveaus der Schüler und Schülerinnen, „die Vermittlung von aktiven Sprachlernstrategien“ und

das Betrachten der Mehrsprachigkeit hinsichtlich „sozialer und kultureller Bezüge“ (BMB 2016b, 42) geltend. Der Lehrstoff der jeweiligen Klassen wird hier nicht zusammengefasst. Es werden einige Beispiele zur Verdeutlichung angeführt. Der Lehrstoff des muttersprachlichen Unterrichts in der Oberstufe ist im Vergleich zu dem der Unterstufe in den verschiedenen Kompetenzbereichen expliziter aufgeschlüsselt. So ist die schriftliche Kompetenz in „Schreibhaltung und Textsorten [...], Schreiben für sich [...], Schreiben für andere [...], Schreibprozess [...], Rechtschreiben und Grammatik [...], Wortschatz [...]“ (BMB 2016b, 42) eingeteilt. Ab der Oberstufe wird von den Schülern und Schülerinnen die Auseinandersetzung auf der Metaebene verlangt. So sollen die Schüler und Schülerinnen in der 5. Klasse im Bereich der mündlichen Kompetenz beispielsweise „Rollen innerhalb verschiedener Kommunikationsprozesse erkennen und anwenden“ können (BMB 2016b, 42). Im letzten Semester sollen sich die Schüler und Schülerinnen im Bereich der schriftlichen Kompetenz soweit entwickelt haben, dass sie die Rechtschreibregeln nicht nur anwenden können, sondern auch bei „orthografischen und grammatikalischen Problemen zielführende Lösungen“ (BMB 2016b, 48) finden. Die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht in der 8. Klasse besuchen, sollen sich kritisch mit Literatur und Texten, Sprache und Kommunikation sowie Medien auseinandersetzen (vgl. BMB 2016b, 48).

Zusammenfassend sind die Fachlehrpläne darauf ausgelegt den Schülern und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts einen Raum zu geben, um ihre Mehrsprachigkeit zu thematisieren. Dabei werden die Sprachen auch im sozialen und kulturellen Kontext betrachtet. Vordergründig ist das Erreichen eines Niveaus, das den Schülern und Schülerinnen Sicherheit beim Anwenden ihrer Sprachen gibt. Auch der Sprachvergleich soll als Lernstrategie eingesetzt werden. Die Fachlehrpläne der Schulstufen bauen aufeinander auf und sollen mit dem passenden Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch ergänzt werden. Das Thematisieren von Migration und den sich daraus ergebenden Herausforderungen sollen ebenfalls im Unterricht Platz finden. Als Reaktion auf die von Gogolin zitierte Annahme, dass die deutsche Sprache als gegeben angesehen wird und in einem schulischen Kontext ausschließlich verfeinert gehöre, habe ich am Ende des 2. Kapitels Durchgängige Sprachbildung die Frage aufgeworfen, ob der muttersprachliche Unterricht die gleichen Anforderungen an seine Schüler und Schülerinnen stelle. Der Lehrplan des muttersprachlichen

Unterrichts thematisiert die Notwendigkeit zur Individualisierung und Differenzierung aufgrund der Heterogenität der sprachlichen Lebenswelt und erweckt dadurch den Anschein, dass der muttersprachliche Unterricht diese Vorannahme nicht teilt.

Im nächsten Kapitel wird der Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“ herangezogen und in Verbindung mit dem muttersprachlichen Unterricht gebracht.

4.6. Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“

Der Fachlehrplan „Lebende Fremdsprache“ ist hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts relevant, da Schüler und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, einen Sprachentausch beantragen können. Die Möglichkeit zum Sprachentausch richtet sich an Schüler und Schülerinnen, deren erstsprachliche Kompetenzen die der Deutschen so weit übersteigen, dass die Schüler und Schülerinnen Nachteile bei der Beurteilung im Unterrichtsfach Deutsch erfahren würden (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Die Schüler und Schülerinnen, die für einen Sprachentausch vorgesehen sind, sind im österreichischen Bildungssystem Seiteneinsteiger und -einsteigerinnen und können dem auf Deutsch geführten Unterricht weitgehend folgen und auch beurteilt werden (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Im Unterrichtsfach Deutsch können sie die „Anforderungen des Lehrplans noch nicht zur Gänze erfüllen [...], da der Erwerb der Zweitsprache in native-speaker-Qualität – von wenigen Ausnahmen abgesehen – mehr als zwei Jahre in Anspruch nimmt“ (Rundschreiben Nr. 37/2002). Voraussetzung ist das Beherrschen der Muttersprache in allen Bereichen (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Für Schüler und Schülerinnen eröffnet sich also die Möglichkeit, ihre Erstsprache als lebende Fremdsprache zu absolvieren. Die Grundlage dazu bietet laut dem Informationsblatt zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2016-17 der Fachlehrplan für den Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ (BGBl. II Nr. 321/2006 zitiert nach BMB 2016a, 26). Dieser Lehrplan orientiert sich am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (GERS) und an den Bildungsstandards“ (BMB 2016a, 26; vgl. Europarat 2001). Wie der Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht (vgl. BMB 2016a, 23) ist auch der Fachlehrplan für lebende Fremdsprachen so formuliert, dass er für alle Sprachen Anwendung findet (vgl. BMB 2016a, 26). Im Informationsblatt Nr. 1 sind unter dem Punkt „Lebende Fremdsprachen“ die

Schularten „Hauptschule/Neue Mittelschule“, „Polytechnische Schule“, „Unterstufe der AHS“, und „Oberstufe der AHS“ (BMB 2016a, 26f) angeführt. Je nach Schulart variieren die Sprachen. Schulen können eigenständig entscheiden, welche Sprachen sie zusätzlich anbieten (vgl. BMB 2016a, 26). In der AHS-Unter- und Oberstufe sind die Sprachen, die als lebende Fremdsprache unterrichtet werden können, gleich (vgl. BMB 2016a, 26f). Als erste oder zweite lebende Fremdsprache können in der AHS die Sprachen „Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch), Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch.“ (BMB 2016a, 26) unterrichtet werden. Interessant ist, dass hier die türkische Sprache nicht angeführt wird. Im Lehrplan der Hauptschule/Neuen Mittelschule wird sie aufgezählt (vgl. BMB 2016a, 26).

Das Informationsblatt Nr. 1 beschreibt die Möglichkeit des Tausches der lebenden Fremdsprache gegen die Erstsprache des Schülers oder der Schülerin. So kann in der 3. Klasse AHS-Unterstufe eine Sprache aus den oben aufgezählten Sprachen, also dem Kanon, als lebende Fremdsprache unterrichtet werden, wobei in weiterer Folge das Unterrichtsfach Latein ab der 5. Klasse zu einem Pflichtgegenstand wird (vgl. BMB 2016a, 26). Sollte jedoch Latein ab der 3. Klasse unterrichtet werden, „kommt in der 5. Klasse eine der oben angeführten Sprachen als 2. lebende Fremdsprache hinzu.“ (BMB 2016a, 26). Für Schüler und Schülerinnen, die den gymnasialen Zweig nicht besuchen, kann eine Sprache aus dem Kanon erst ab der 5. Klasse angeboten werden (BMB 2016a, 26). In diesem Falle würde es, nach dem Informationsblatt Nr. 1, keine Möglichkeit geben eine Sprache aus dem Kanon als lebende Fremdsprache in der Unterstufe zu absolvieren. In der Oberstufe können die Sprachen aus dem Kanon „als Pflichtgegenstand (1. oder 2. lebende Fremdsprache), als Wahlpflichtgegenstand, als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung geführt werden“ (vgl. BGBl. II Nr. 321/2006 zitiert nach BMB 2016a, 27).

Im Rundschreiben Nr. 37/2002 des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung werden Informationen zum Sprachentausch erläutert. So steht geschrieben, dass seit die AHS-Unterstufe und die Hauptschule denselben Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand haben, ein Sprachentausch mit den Muttersprachen der Schüler und Schülerinnen möglich ist (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Polnisch könnte demnach „bei der

Beurteilung an die Stelle des Unterrichtsgegenstandes Deutsch treten und Deutsch an die Stelle der 1. lebenden Fremdsprache (in der Regel Englisch).“ (Rundschreiben Nr. 37/2002). Eine Externistenprüfung sei nur im Falle des Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts als unverbindliche Übung, da es in diesem Falle, anders als bei einem Freigegegenstand, keine Beurteilung gibt, notwendig (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Sollte es keinen muttersprachlichen Unterricht in der betreffenden Muttersprache des Schülers oder der Schülerin geben, so ist ebenfalls eine Externistenprüfung notwendig (vgl. Rundschreiben Nr. 37/2002). Der Sprachentausch muss im Zeugnis der Schüler und Schülerinnen vermerkt werden (vgl. Zeugnisformularverordnung BGBl. Nr. 415/1989 in der geltenden Fassung, § 3 Abs. 1 Z 11 zitiert nach Rundschreiben Nr. 37/2002).

Am Ende der Schullaufbahn kann „[a]uf Grundlage der Lehrpläne für die AHS-Oberstufe und der Reifeprüfungsverordnung (RPVO)“ (BMB 2016a, 27) in der AHS-Oberstufe in einer lebenden Fremdsprache des Kanons schriftlich und mündlich maturiert werden, wenn „das Gesamtwochenstundenausmaß mindestens zehn beträgt“ (BMB 2016a, 27). Sind es sechs Gesamtwochenstunden kann im Wahlpflichtgegenstand mündlich maturiert werden (vgl. BMB 2016a, 27). Wird der muttersprachliche Unterricht als Freigegegenstand „im Ausmaß von mindestens vier Wochenstunden bis mindestens zur vorletzten Schulstufe besucht“ (§ 27 Abs. 1 lit. 24 RPVO zitiert nach BMB 2016a, 27), kann ebenfalls eine mündliche Prüfung erfolgen (vgl. BMB 2016a, 27).

II. Empirie

Vor der Methodik wird noch präzisiert, welche Forschungsfrage dem Fragebogen zu Grunde liegt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Selbsteinschätzung mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch in Wien besuchen, zu den Sprachen Deutsch und Polnisch in Bezug zu ihrer Sprachkompetenz zu beleuchten. Dabei werden die Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe befragt, welche subjektive Einschätzung die polnische Sprache in den Bereichen Sprechen, Lesen und vor allem Schreiben im Vergleich zu Deutsch erfährt.

5. Methode

5.1. Allgemeine Erläuterungen zum Fragebogen

Die vorliegenden Daten stammen aus einer schriftlichen Gruppenbefragung der Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch in Wien. Als Versuchsleiterin war ich während der Erhebung der Daten vor Ort. Durch die Anwesenheit bei der Durchführung der Befragung konnten Verständnisprobleme geklärt werden, indem ich Fragen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen beantwortete. Der Fragebogen musste einfach gestaltet werden, damit ein selbstständiges Beantworten der Fragen möglich war. Die offenen Fragen (Frage 1. bis 8.b, Frage 16. und 17.) beschränken sich auf neun, da die Beantwortung von offenen Fragen Formulierungsfähigkeiten verlangt und es dadurch möglicherweise zu Einbußen bei der Qualität der Antworten gekommen wäre. Drei Fragen (Frage 6.b., 8.c., und 20.) verlangen ein Ranking, die weiteren Fragen (F.9-F.15. und F.18 bis F.19.b.) haben geschlossenen Charakter. Durch die Anwesenheit vor Ort konnte sichergestellt werden, dass die Zielgruppe die Fragen beantwortet und keine dritten Personen miteinbezogen werden, die möglicherweise Einfluss auf die Antworten nehmen. Die Erhebung der Daten fand im Juni 2018 statt. Die Schüler und Schülerinnen füllten den Fragebogen händisch aus, was dazu führte, dass ein Fragebogen wegen unlesbarer Schrift ausgeschlossen werden musste. Die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, sind zwischen zehn und 17 Jahren alt und besuchen eine Wiener Pflichtschule oder höher bildende Schule.

Sprachlich wurde der Fragebogen so gestaltet, dass er für Schüler und Schülerinnen in der Altersgruppe von 10 bis 18 Jahren verständlich ist. Das führte dazu, dass einige Begriffe umschrieben bzw. ausformuliert wurden, um sicherzustellen, dass jüngere Schüler und Schülerinnen die Fragen verstehen konnten.

Die Fragen des Fragebogens lassen sich den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen zuordnen. Der Bereich Lesen spielt eine untergeordnete Rolle. Der Fokus liegt auf den zwei Bereichen Sprechen und Schreiben. Zu jedem Bereich wurde ein Ranking der Sprachen mit der Leitfrage, welche Sprachen sie am besten lesen, schreiben und sprechen würden, erstellt. Die Fragen zu den Rankings (Frage 6.b., 8.c., 20.) erfolgen nicht hintereinander, da so vermieden werden soll, dass die befragten Personen die Rankings von einer zur nächsten Frage übernehmen. Der Fragebogen zielt auf einen Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch ab, genauer auf die Verwendung dieser beiden Sprachen in ihrer schriftlichen Form, wobei vor allem die subjektive Einschätzung der Schüler und Schülerinnen eine wichtige Rolle (Fragen 9. bis 15. und Frage 18) spielt. Die Fragen zielen auf die Sicherheitsgrade des Schreibens in deutscher und polnischer Sprache ab. Weiter wird nach den Sprachen gefragt, die in schriftlicher Form Verwendung finden und nach Sprachen, die die Befragten beim Schreiben bevorzugen, welche ihnen leichter fallen und welche sie besser schreiben könnten. Außerdem werden die Schüler und Schülerinnen nach weiteren Sprachen gefragt, die sie sprechen, schreiben und lesen können, um ihre Mehrsprachigkeit zu erfassen. Der Fragebogen fragt nach den Sprachlernerfahrungen in der polnischen Sprache, genauer ob und wie sie schreiben gelernt haben. Im Fragebogen finden sich zwei Freitextfragen zur Verwendung und zur subjektiv empfundenen Wichtigkeit der polnischen Sprache in ihrer schriftlichen Form.

5.1.1. Der Fragebogen

Der hier angeführte Fragebogen entspricht im Wortlaut und Anordnung der Fragen exakt dem Fragebogen, der für die Erhebung eingesetzt wurde. Hier in der Arbeit ist der Fragebogen dahingehend verändert dargestellt, als dass die Abstände zwischen den Fragen geringer sind.

1. Wie alt bist du?
2. Hattest du schon in der Volksschule muttersprachlichen Unterricht?

3. Sprichst du zu Hause Deutsch und Polnisch?
4. Sprichst du außer Deutsch und Polnisch auch noch andere Sprachen?
5. Sprichst du beide Sprachen gleich oft?
- 6.a. Gibt es noch andere Sprachen, die zu Hause oder in der Familie gesprochen werden?
 - b. Bitte trage in die Tabelle die Sprachen ein, die du sprechen kannst.
Beginne bei der Sprache, die du am besten sprechen kannst.
7. Hast du gelernt auf Polnisch zu schreiben?
- 8.a. Kannst du auf Polnisch schreiben?
- b. Kannst du auf Polnisch lesen?
- c. Bitte trage in die Tabelle die Sprachen ein, die du lesen kannst.
Beginne bei der Sprache, auf der du am liebsten liest.
9. Wie hast du in der polnischen Sprache schreiben gelernt?
 - alleine
 - in der Schule
 - mit meinen Eltern
 - oder: _____
10. Musst du lange überlegen, bevor du ein Wort oder einen Satz auf Polnisch schreibst?
 - ja
 - ein bisschen
 - kaum
 - nein

11. Musst du lange überlegen, bevor du ein Wort oder einen Satz auf Deutsch schreibst?

- ja
- ein bisschen
- kaum
- nein

12. Fühlst du dich sicher, wenn du ein Wort auf Polnisch schreibst oder

- hast du Angst es falsch zu schreiben?
- ich fühle mich sicher.
- ich denke nicht darüber nach.
- es ist mir nicht wichtig, ob ich es richtig oder falsch schreibe.

13. Fühlst du dich sicher, wenn du ein Wort auf Deutsch schreibst oder

- hast du Angst es falsch zu schreiben?
- ich fühle mich sicher.
- ich denke nicht darüber nach.
- es ist mir nicht wichtig, ob ich es richtig oder falsch schreibe.

14. Schreibst du lieber auf Polnisch oder auf Deutsch?

- auf Deutsch
- auf Polnisch

15. Mir fällt es leichter ...

- auf Polnisch zu schreiben
- auf Deutsch zu schreiben

16. Verwendest du die polnische Sprache, um Sachen zu schreiben? Zum Beispiel eine Whatsapp-Nachricht, eine Einkaufsliste oder einen Eintrag in dein Tagebuch.

17. Denkst du, dass es wichtig für dich ist auf Polnisch schreiben zu können? Erkläre, warum es dir wichtig ist.

18. Kannst du besser auf Polnisch oder auf Deutsch schreiben?

- Deutsch besser
- Polnisch besser
- Beide gleich gut

19.a. Schreibst du mit deinen polnischsprachigen Freunden und Freundinnen oder deiner polnischsprachigen Familie in Wien/Österreich?

- ja
- nein

b. Wenn ja, schreibst du mit ihnen auf...

- Deutsch
- Polnisch
- andere Sprache: _____

20. Bitte trage die Sprachen in die Tabelle ein, die du schreiben kannst.

Beginne bei der Sprache, die du am besten schreiben kannst.

5.1.2. Datensammlung

Vor der Datensammlung habe ich mit den Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch in Wien Kontakt aufgenommen, sowie mit den Direktoren und Direktorinnen der Standorte, an denen der muttersprachliche Unterricht stattfindet. Nach dem Einsammeln der Einverständniserklärungen wurden die Schüler und Schülerinnen darüber informiert, dass dies eine Erhebung sei, die ich für meine Diplomarbeit verwenden würde und ich erinnerte sie daran, dass die Teilnahme freiwillig sei. Ich habe die Schüler und Schülerinnen darüber in Kenntnis gesetzt, dass ihre Daten anonym behandelt werden. Ich suchte in Absprache mit den Lehrpersonen

die verschiedenen Standorte des muttersprachlichen Unterrichts innerhalb zweier Wochen im Juni 2018 auf. Bei der Erhebung handelt es sich um eine schriftliche Befragung, die händisch ausgefüllt wurde.

5.1.3. Datenauswertung

Die Daten wurden mittels eines Papierfragebogens erhoben, zur Erfassung der Daten verwendete ich eine Exceltabelle, in die ich die Daten manuell eingab. Nachdem die Fragebögen Ende Juni 2018 vollständig eingesammelt waren, wurden sie mit Identifikationsnummern versehen. Anschließend wurde für jede Frage ein Kodiersystem festgelegt, nach dem die Antworten von den Fragebögen in die Exceltabelle übertragen wurden. Das Kodieren der Antworten in die Exceltabelle wurde händisch vorgenommen. Für die Erstellung der Kategorien für Frage 16 und 17 (siehe Kapitel 5.1.1. Der Fragebogen) wurden die Antworten der Schüler und Schülerinnen gelesen und anschließend mehrere Versuche unternommen, passende Kategorisierungen vorzunehmen, sodass diese Kategorien die Antworten der Schüler und Schülerinnen bestmöglich widerspiegeln. Nachdem die Kategorien durch das händische Sortieren feststanden, wurde in einem weiteren Schritt die Exceltabelle hinsichtlich der Kategorien überarbeitet. Für die Beschreibung der Daten diente die deskriptive Statistik als Grundlage.

5.1.4. Anmerkungen

Bei Befragungen sind die Antworten der Probanden und Probandinnen immer im Kontext der Erhebung zu betrachten und damit einhergehend auch durch diese beeinflusst. So können Setting und Anwesenheit anderer Personen die befragten Personen in ihrer Antwortgebung unbewusst beeinflussen. Bei Schnell et al. wird die soziale Erwünschtheit anhand der Frage nach Konsum von Alkohol und dem Lenken eines Pkws dargestellt (vgl. Schnell / Hill / Esser 2013, 347). Die Antworten können verzerrt und beschönigt werden. Im genannten Beispiel von Schnell et al. geht es um ein Thema, bei dem Personen eher dazu tendieren können, gesellschaftlich akzeptierte Antworten zu geben. Hier, im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch, ist die soziale Erwünschtheit dahingehend relevant, da sich manche Schüler und

Schülerinnen dazu verpflichtet fühlen könnten, die Antworten in Bezug auf die Verwendung der Sprachen zu beschönigen. Die Antworten könnten entsprechend der vermuteten Erwartungshaltung der Lehrperson oder einem Pflichtbewusstsein gegenüber den Sprachen verzerrt werden. Die Erhebung wurde in einem schulischen Rahmen durchgeführt, die Lehrpersonen waren anwesend. Zwar wurde mehrmals betont, dass die Daten anonym behandelt und nicht von den Lehrpersonen gesichtet werden. Die Situation könnte aber trotzdem Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen gehabt haben.

5.2. Auswertung der Fragebögen

An der wissenschaftlichen Erhebung haben 112 Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, teilgenommen. Es liegen 112 Fragebögen vor, von denen einer wegen unlesbarer Schrift ausgeschlossen werden musste. Demnach sind 111 Fragebögen die Grundlage der weiteren Ausführungen. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel festgehalten. Anfänglich werden in den Unterkapiteln *Bereich Sprechen*, *Bereich Lesen* und *Bereich Schreiben* die Fragen aus dem Fragebogen angeführt. Die von den befragten Personen vorgenommene Reihung der Sprachen wird im Kapitel 5.2.4. auf die Sprachen Deutsch und Polnisch reduziert. Diese werden in den drei Bereichen einander gegenübergestellt.

Die Schüler und Schülerinnen, die die Fragebögen ausfüllten, sind zwischen zehn und 17 Jahren alt. Der Mittelwert liegt bei einem Alter von 12.5 Jahren. 50 % der Schüler und Schülerinnen sind zwischen elf und zwölf Jahren alt. Während die Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen zehn und inklusive 14 auf eine Gesamtzahl von 96 kommen, sind Schüler und Schülerinnen im Alter 15 bis 17 in einer Gesamtzahl von 15 vertreten.

Tabelle 2: Alter

Alter	10	11	12	13	14	15	16	17
Häufigkeit	8	31	27	16	14	5	6	4

Von den befragten Personen geben 110 Auskunft, ob sie muttersprachlichen Unterricht schon in der Volksschule besucht hätten. Von diesen haben 84 % das Angebot in der Volksschule wahrgenommen.

Tabelle 3: Hattest du schon in der Volksschule muttersprachlichen Unterricht?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	92	18

5.2.1. Bereich Sprechen

Die Fragen zum Bereich Sprechen lauten wie folgt:

- 3. Sprichst du zu Hause Deutsch und Polnisch?
- 4. Sprichst du außer Deutsch und Polnisch auch noch andere Sprachen?
- 5. Sprichst du beide Sprachen gleich oft?
- 6.a. Gibt es noch andere Sprachen, die zu Hause oder in der Familie gesprochen werden?

Im Folgenden werden die Fragen inhaltlich zusammengefasst und die Ergebnisse beschrieben. Die Ergebnisse werden weiterführend in der Diskussion interpretiert.

5.2.1.1. Verwendung der Sprachen Deutsch und Polnisch

Die Schüler und Schülerinnen werden gefragt, ob sie die deutsche und die polnische Sprache zu Hause verwenden würden.

Tabelle 4: Sprichst du Zuhause Deutsch und Polnisch?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	45	66

59 % der Schüler und Schülerinnen gaben an, dass sie nicht beide Sprachen verwenden würden. Im Fragebogen wurde nicht explizit nach der Sprache gefragt, die in diesem Falle zu Hause gesprochen werde, aber 63 Schüler und Schülerinnen fügten die Information hinzu, dass sie die polnische Sprache verwenden würden. Zwei

Teilnehmer und Teilnehmerinnen geben die deutsche Sprache als Sprache an, die zu Hause verwendet wird. Offen bleibt, in welchem Umfeld diese Schüler und Schülerinnen die polnische Sprache sprechen.

5.2.1.2. Häufigkeit der Verwendung von Deutsch und Polnisch

Frage 5 fragt, ob die Schüler und Schülerinnen Deutsch und Polnisch gleich oft sprechen würden. 108 Schülern und Schülerinnen antworteten:

Tabelle 5: Sprichst du beide Sprachen gleich oft?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	69	39

Das bedeutet, dass 64 % der befragten Personen, also fast zwei Drittel, die polnische Sprache und deutsche Sprache in ihrer mündlichen Form im gleichen Ausmaß verwenden. Bedenkt man, dass 63 der befragten Schüler und Schülerinnen angaben, ausschließlich die polnische Sprache in ihrem häuslichen Setting zu verwenden, ist die Einschätzung der Schüler und Schülerinnen nachvollziehbar.

5.2.1.3. Verwendung weiterer Sprachen

Die Frage, ob es noch andere Sprachen gäbe, die sie sprechen würden, beantworteten 111 Teilnehmer und Teilnehmerinnen. 81 % der Schüler und Schülerinnen, also vier von fünf, sprechen neben Deutsch und Polnisch noch mindestens eine weitere Sprache.

Tabelle 6: Sprichst du außer Deutsch und Polnisch noch andere Sprachen?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	90	21

104 Schüler und Schülerinnen beantworteten die Frage, ob es noch andere Sprachen gäbe, die zu Hause oder in ihrer Familie gesprochen werden würden. 19 % der Schüler und Schülerinnen, also ein Fünftel, bejahte diese Frage.

Tabelle 7: Gibt es noch andere Sprachen, die zu Hause oder in der Familie gesprochen werden?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	20	84

Von den 20 gaben 13 an, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden. Folgende Sprachen wurden genannt, wobei die Reihung der Sprachen alphabetisch ist und nicht die Häufigkeit der Nennung widerspiegelt: Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Gebärdensprache, Italienisch, Russisch, Serbisch und Slowakisch.

5.2.1.4. Darstellung der sprachlichen Lebenswelt im Bereich Sprechen

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden gebeten alle Sprachen, die sie sprechen können, in Form einer Auflistung zu notieren, wobei sie die Sprache oben platzieren sollen, die sie in ihrer Einschätzung am besten sprechen können.

Das Ranking zum Bereich Sprechen zeigt, dass Deutsch, Polnisch und Englisch bei den Schülern und Schülerinnen dominieren. Von 111 Schülern und Schülerinnen setzten 69 % Deutsch auf Platz 1, 29 % auf Platz 2 und 2 % auf Platz 3. Die polnische Sprache stellten von 111 Schülern und Schülerinnen 40 % auf Platz 1, 53 % auf Platz 2 und 7 % auf Platz 3. Von 110 Schüler und Schülerinnen stellten 3% Englisch auf Platz 1, 15 % auf Platz 2, 80 % auf Platz 3 und 3 % auf Platz 4. In der Kategorien Französisch, Italienisch, Russisch und Andere fällt auf, dass keine dieser Sprachen auf Platz 1 und nur 2 Sprachen auf Platz 2 gesetzt wurden. Die unterstehende Tabelle zeigt die genauen Zahlen.

Tabelle 8: Ranking der Sprachen im Bereich Sprechen

Sprechen	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	77	32	2	0	0
Polnisch	111	44	59	8	0	0
Englisch	110	3	16	88	3	0
Französisch	15	0	0	2	11	2
Italienisch	3	0	0	0	2	1
Russisch	5	0	1	0	3	1
Andere	17	0	1	3	13	0

5.2.1.5. Darstellung der Ergebnisse bezüglich Deutsch, Englisch und Polnisch

Die in der Präsentation der Daten verwendete Tabelle 2 wird hier komprimiert dargestellt. Es werden ausschließlich die Sprachen Deutsch, Polnisch und Englisch beachtet, da diese von den Schülern und Schülerinnen in der Wertung am häufigsten auf die Plätze 1-3 gesetzt wurden.

Die Ergebnisse im Bereich Sprechen unterscheiden sich erheblich von jenen in den Bereichen Lesen und Schreiben. 69 % der Schüler und Schülerinnen setzten Deutsch auf Platz 1, 40 % Polnisch, 3 % Englisch. Insgesamt wurde Platz 1 124 Mal vergeben, 13 Kinder konnten sich folgerichtig nicht zwischen den Sprachen entscheiden. Durch die Doppelnennungen von Sprachen auf Platz 1 erklärt sich die prozentuale Gesamtsumme, die 100% übersteigt. Deutsch wird im Vergleich zu Polnisch fast doppelt so oft auf Platz 1 gesetzt. Ebenfalls erheblich anders als bei den Bereichen Lesen und Schreiben fallen die weiteren Platzierungen aus. Beim Sprechen gibt es nur zehn Stimmenabgaben von Schülern und Schülerinnen, die Deutsch oder Polnisch nicht als ihren beiden ersten Sprachen angeben. Zwei Kinder wählten Deutsch auf Platz 3, acht Kinder Polnisch. Mitbedingt durch die doppelten Nennungen im Bereichen Sprechen ergeben sich 124 Stimmenabgaben für Platz 1, 107 für Platz 2, 98 für Platz 3 und 3 für Platz 4.

Tabelle 9: Ranking der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch im Bereich Sprechen

Sprechen	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	77	32	2	0	0
Polnisch	111	44	59	8	0	0
Englisch	110	3	16	88	3	0

Zum Bereich Sprechen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass 59 % der Schüler und Schülerinnen angaben, dass sie zu Hause nicht beide Sprachen verwenden würden. Von den Schülern und Schülerinnen, die zu Hause nur eine Sprache sprechen und diese Sprache explizit angaben, verwenden 95 % Polnisch. Fragt man nach der Häufigkeit der Verwendung beider Sprachen in allen Lebensbereichen, so zeigt sich, dass von 108 Teilnehmern und Teilnehmerinnen 64 % Deutsch und Polnisch in derselben Häufigkeit verwenden.

Die Befragung zu der sprachlichen Lebenswelt ist einerseits hinsichtlich weiterer Sprachen generell und andererseits weiterer Sprachen innerhalb der Familie aufgegliedert. Während 90 Befragte angeben, sie würden allgemein noch weitere Sprachen sprechen, nennen 84 keine weiteren Familiensprachen. Im Bereich Sprechen zeigt das Ranking, dass Deutsch 69 % der Schüler und Schülerinnen auf Platz 1 setzen, Polnisch wird von 40 % auf Platz 1 gesetzt und 3 % setzen Englisch auf Platz 1.

5.2.2. Bereich Lesen

Der Bereich Lesen wurde in dieser Arbeit vernachlässigt. Folgende Frage zielt auf diesen Bereich ab:

- 8.b. Kannst du auf Polnisch lesen?

Die Schüler und Schülerinnen, die an der Befragung teilnehmen, geben ausnahmslos an, dass sie das Lesen der polnischen Sprache beherrschen würden.

Tabelle 10: Kannst du auf Polnisch lesen?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	111	0

5.2.2.1. Darstellung der sprachlichen Lebenswelt im Bereich Lesen

111 Schülern und Schülerinnen nahmen am Ranking der Sprachen Deutsch, Polnisch und Englisch im Bereich Lesen teil. Deutsch setzten 71% auf Platz 1, 24 % auf Platz 2 und 4% auf Platz 3. Eine Person stellt das Lesen in der deutschen Sprache auf Platz 4. Polnisch wurde von 23 % der Schüler und Schülerinnen auf Platz 1 gewählt. 42% setzten Polnisch auf Platz 2, 32 % auf Platz 3. Zwei Personen werteten Polnisch auf Platz 4. Englisch wurde von 13 % der Schüler und Schülerinnen auf Platz 1, 32 % auf Platz 2, 53 % auf Platz 3 gesetzt. Zwei Schüler und Schülerinnen platzierten Englisch auf Platz 4. Das Lesen in Französisch, Italienisch, Russisch und Andere wurde von keinem/r der befragten Personen auf den ersten oder zweiten Platz gesetzt. Selbst auf Platz 3 wird eine dieser Sprachen nur von rund einem Drittel der Befragten gesetzt.

Tabelle 10: Ranking der Sprachen im Bereich Lesen

Lesen	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	79	27	4	1	0
Polnisch	111	26	47	36	2	0
Englisch	111	14	36	59	2	0
Französisch	13	0	0	4	9	0
Italienisch	2	0	0	0	1	1
Russisch	4	0	0	1	2	1
Andere	12	0	0	4	8	0

5.2.2.2. Darstellung der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch

Tabelle 11: Ranking der Sprachen Deutsch, Polnisch und Englisch im Bereich Lesen

Lesen	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	79	27	4	1	0
Polnisch	111	26	47	36	2	0
Englisch	111	14	36	59	2	0

Im Bereich Lesen zeigt das Ranking, dass die 111 teilnehmenden Personen das Lesen in deutscher Sprache bevorzugen. Deutsch auf Platz 1 haben mehr als dreimal so viele Schüler und Schülerinnen im Vergleich zu Polnisch gewählt. 71 % der Schüler und Schülerinnen haben Deutsch auf Platz 1 gewählt. 23 % wählten Polnisch auf Platz 1 und 13% Englisch. Auffällig ist, dass fast alle Schüler und Schülerinnen Deutsch auf Platz 2 gewählt haben, sofern es nicht ihre erste Wahl war. Dies verhält sich bei Polnisch gänzlich anders. Nur rund ein Viertel wählte Polnisch auf Platz 1, doch entgegen einer möglichen Annahme wählten die anderen Schüler und Schülerinnen Polnisch nicht mit einer zahlenmäßigen Deutlichkeit auf Platz 2, sondern oft auf Platz 3. Interessant ist, dass 32 % Polnisch nicht unter ihre ersten beiden Lesesprachen wählen. Insgesamt wurden Deutsch und Polnisch 43 Mal auf Platz 3 oder 4 gesetzt. 19 % der Schülerinnen und Schüler wählten mindestens eine der beiden Sprachen nicht unter die Top 2.

Obwohl die Möglichkeit einer doppelten Nennung nicht explizit im Fragebogen angegeben wurde, setzten Probandinnen und Probanden mehrere Sprachen auf den gleichen Platz in der Reihung. So ergibt sich, dass es 119 Angaben für Platz 1, 110 für Platz 2 und 109 (inklusive weiterer Sprachen) für Platz 3 gibt. Besonders auffällig sind Angaben, welche Deutsch, Polnisch und Englisch auf Platz 1 reihen. Die abnehmenden absoluten Zahlen von Platz 2 bis Platz 5 lassen sich dadurch erklären, dass es den teilnehmenden Personen überlassen war, so viele Sprachen anzugeben, wie sie wollten.

5.2.3. Bereich Schreiben

Es zielen folgende Fragen auf den Bereich Schreiben ab:

- 7. Hast du gelernt auf Polnisch zu schreiben?
- 8.a. Kannst du auf Polnisch schreiben?
- 9. Wie hast du in der polnischen Sprache schreiben gelernt?
- 10. Musst du lange überlegen, bevor du ein Wort oder einen Satz auf Polnisch schreibst?
- 11. Musst du lange überlegen, bevor du ein Wort oder einen Satz auf Deutsch schreibst?
- 12. Fühlst du dich sicher, wenn du ein Wort auf Polnisch schreibst?
- 13. Fühlst du dich sicher, wenn du ein Wort auf Deutsch schreibst?
- 14. Schreibst du Sachen lieber auf Polnisch oder auf Deutsch?
- 15. Mir fällt es leichter auf Polnisch/Deutsch zu schreiben.
- 18. Kannst du besser auf Polnisch oder auf Deutsch schreiben?
- 19.a. Schreibst du mit deinen polnischsprachigen Freunden und Freundinnen oder deiner polnischsprachigen Familie in Wien/Österreich?

5.2.3.1. Voraussetzungen

111 Probanden und Probandinnen beantworteten die Frage, ob sie gelernt hätten die polnische Sprache zu schreiben. Fast alle Probanden und Probandinnen gaben an, schreiben gelernt zu haben.

Tabelle 8: Hast du gelernt auf Polnisch zu schreiben?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	108	3

In der leicht veränderten Fragestellung, die auf den Ist-Zustand der Mehrschrittlichkeit abzielt, verhalten sich die Ergebnisse fast ident.

Tabelle 9: Kannst du auf Polnisch schreiben?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	109	2

Die Schüler und Schülerinnen lernten das Schreiben in der Schule und/oder mithilfe ihrer Eltern. Von den 111 Schülern und Schülerinnen gaben 31 % an, dass sie Schreiben in der Schule gelernt hätten. 41 % der Befragten gaben die Kombination Eltern und Schule an und 14 % Schüler und Schülerinnen schreiben das Schreibenlernen ihren Eltern zu. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Eltern als auch Schule eine grundlegende Rolle beim Lernen des Schreibens spielen.

Tabelle 10: Wie hast du in der polnischen Sprache schreiben gelernt?

Wie	Allein	Schule	Eltern	Andere	Allein & Schule	Allein & Eltern	Schule & Eltern	Eltern & Andere
Häufigkeit	2	34	16	9	2	1	46	1

5.2.3.2. Gegenüberstellung von Deutsch und Polnisch hinsichtlich Sicherheit beim Schreiben

Von 111 Teilnehmern und Teilnehmerinnen beantworteten 73 % die Frage, ob sie „lange“ überlegen müssten, bevor sie ein Wort oder einen Satz auf Deutsch schreiben, mit „nein“. 18% geben an, „kaum“ zu überlegen, 9 % „ein bisschen“. Keiner der befragten Schüler und keine der befragten Schülerinnen bejahen diese Frage. Die gleiche Frage wurde auch in Hinblick auf die polnische Sprache gestellt, da gaben 32 % an, sie müssten „nicht lange“ überlegen, 37 % „kaum“, 29% „ein bisschen“ und zwei Personen bejahten.

Die Schüler und Schülerinnen wurden gefragt, ihr Gefühl der Sicherheit beim Schreiben eines Wortes oder eines Satzes auf Polnisch und auf Deutsch einzuschätzen. Hinsichtlich der polnischen Sprache geben von 110 Schülern und Schülerinnen 39 %

an, sie würden sich beim Schreiben sicher fühlen, 20 % würden nicht über die Schreibweise nachdenken, 29 % hätten Angst, einen Fehler zu machen, und 12 % sei es nicht wichtig, ob das Wort oder der Satz richtig wären. Hinsichtlich der deutschen Sprache gaben 67 % der Schüler und Schülerinnen an, sie würden sich beim Schreiben deutscher Sprache sicher fühlen, 15 % würden nicht über die Schreibweise nachdenken, 11 % hätten Angst, einen Fehler zu machen, und 6 % sei es nicht wichtig, ob das Wort oder der Satz richtig wären.

Tabelle 11: Darstellung der Grade des Sicherheitsgefühls

Fragen	Antwortmöglichkeiten	Deutsch	Polnisch
Musst du lange überlegen, bevor du ein Wort oder einen Satz [...] schreibst?	nein	81 von 111	36 von 111
	kaum	20 von 111	41 von 111
	ein bisschen	10 von 111	32 von 111
	ja	0 von 111	2 von 111
Fühlst du dich sicher, wenn du ein Wort [...] schreibst	ja	74 von 110	43 von 110
	denkt über Schreibweise nicht nach	17 von 110	22 von 110
	Angst vor Fehlern	12 von 110	32 von 110
	Schreibweise sei unwichtig	7 von 110	13 von 110

5.2.3.4. Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Polnisch hinsichtlich Präferenz

Von 110 Schülern und Schülerinnen geben bei der Frage, in welcher Sprache sie lieber schreiben würden, 85 % Deutsch, 7 % Polnisch und 8 % beide Sprachen an. Während 89 % angeben, es würde ihnen leichter fallen, deutsch zu schreiben, fällt es 6 % in der polnischen Sprache leichter und 5 % stufen die Sprachen gleich ein. Von 111 geben 68 % an, sie würden besser auf Deutsch schreiben, 3% gaben an, sie würden besser Polnisch als Deutsch schreiben und 30 % der Teilnehmer und Teilnehmerinnen stufen beide Sprachen gleich ein. Auch bei diesen Fragen schneidet die deutsche Sprache hinsichtlich der Einschätzung der Sprachkompetenzen deutlich besser ab als Polnisch. Die Schüler und Schülerinnen schreiben lieber auf Deutsch und es fällt ihnen leichter, die deutsche Sprache in ihrer schriftlichen Form zu verwenden.

Die folgende Tabelle zeigt die gesammelten Ergebnisse zu den Fragen 14, 15 und 18:

Tabelle 12: Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Polnisch

Fragen	Deutsch	Polnisch	Deutsch und Polnisch
14. Schreibst du Sachen lieber auf Polnisch oder auf Deutsch?	93 von 110	8 von 110	9 von 110
15. Mir fällt es leichter auf Polnisch/Deutsch zu schreiben.	98 von 110	7 von 110	5 von 110
18. Kannst du besser auf Polnisch oder auf Deutsch schreiben?	75 von 111	3 von 111	33 von 111

5.2.3.5. Polnisch als Schreibressource

Von 109 Teilnehmern und Teilnehmerinnen verwenden 90 % die polnische Sprache als sprachliche Schreibressource. 10 % geben an die polnische Sprache nicht zu verwenden.

Tabelle 15: Verwendest du die polnische Sprache, um Sachen zu schreiben?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	98	11

Die bejahenden Antworten sind in weitere Kategorien eingeteilt. In der Kategorie „Ja“ werden die Antworten gesammelt, die keine weiteren Informationen enthalten. Die Kategorien „selten“, „manchmal“, „oft“ enthalten Antworten von Schülern und Schülerinnen, die mitteilen, wie oft sie die polnische Sprache in ihrer Schriftform verwenden. In weiteren Kategorien sind Antworten zusammengefasst, die die Verwendung der polnischen Sprache in der geschriebenen Form abhängig von Medium oder Person machen.

Tabelle 13: Einteilung der Verwendung der polnischen Sprache

Antwort	Ja	Selten	manchmal	oft	Nachricht	Personen- abhängig	Sonstiges
Häufigkeit	23	7	18	3	21	21	5

5.2.3.6. Bedeutsamkeit des Schreibens

106 Schüler und Schülerinnen beantworteten die Frage, ob es für sie wichtig sei, auf Polnisch schreiben zu können. Fast alle Probanden und Probandinnen, nämlich 96 %, bejahten die Frage.

Tabelle 14: Denkst du, dass es wichtig für dich ist auf Polnisch schreiben zu können?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	102	4

Die genaueren Antworten auf diese Frage sind in insgesamt sieben Kategorien eingeteilt. Diese sind in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Tabelle 15: Einteilung der Antworten zu Wichtigkeit

Antwort	Andere	Auswandern	Muttersprache	Müssen	Partizipation	Sprache	Zukunft
Häufigkeit	5	13	20	10	18	17	19

Innerhalb der Kategorie „Zukunft“ lassen sich noch weitere Unterteilungen vornehmen. Diese sind Beruf, Matura/Studium, und eine etwas vagere Unterteilung „später nützlich“.

Die Frage 19 erfragt, ob die Schüler und Schülerinnen mit ihren polnischsprachigen Freunden oder Freundinnen und/oder der polnischsprachigen Familie in Österreich schreiben. Weiter konnten die Schüler und Schülerinnen angeben, welche Sprache sie für die schriftliche Kommunikation verwenden würden.

Wie in der untenstehenden Tabelle ersichtlich wird, geben fast alle Schüler und Schülerinnen an, dass sie mit ihren polnischsprachigen Freunden oder Freundinnen und/oder der polnischsprachigen Familie in Österreich schreiben.

Tabelle 16: Schreibst du mit deinen polnischsprachigen Freunden oder Freundinnen oder deiner polnischsprachigen Familie in Wien/Österreich?

Antwort	Ja	Nein
Häufigkeit	107	4

Die knappe Mehrheit greift in der Kommunikation mit polnischsprachigen Personen auf Polnisch zurück. Es zeigt sich jedoch, dass 43 % beide Sprachen in Kommunikationssituationen gebrauchen.

Tabelle 17: Wenn ja, schreibst du mit ihnen auf...

Antwort	Deutsch	Polnisch	Beides
Häufigkeit	6	54	46

5.2.3.7. Darstellung der sprachlichen Lebenswelt im Bereich Schreiben

Die unten angeführte Tabelle zum Bereich Schreiben zeigt, dass 111 Schüler und Schülerinnen an einer Platzierung des Schreibens in der deutschen Sprache teilnahmen. 88 % der Befragten stellten das Schreiben in der deutschen Sprache auf Platz 1, 8 % auf Platz 2, und 4 % auf Platz 3. Von 110 Schülern und Schülerinnen stellten 11 % das Schreiben in der polnischen Sprache auf Platz 1, 54 % auf Platz 2, 34 % auf Platz 3 und 2 % auf Platz 4. Eine Wertung für das Schreiben in der englischen Sprache machten insgesamt 108 Schüler und Schülerinnen. 7 % der Schüler und Schülerinnen stellten das Schreiben in der englischen Sprache auf Platz 1, 43 % auf Platz 2, 48 % auf Platz 3 und 2 % auf Platz 4. Die Rankings von Französisch, Italienisch, Russisch und Andere sind für die ersten Plätze von geringer Bedeutung, da nur 19 % der 31 Nennungen auf Platz 2 oder 3 zu finden sind.

Tabelle 18: Ranking der Sprachen im Bereich Schreiben

Schreiben	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	98	9	4	0	0
Polnisch	110	12	59	37	2	0
Englisch	108	8	46	52	2	0
Französisch	13	0	0	3	10	0
Italienisch	2	0	0	0	1	1
Russisch	4	0	1	0	2	1
Andere	12	0	0	2	10	0

5.2.3.8. Darstellung der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch

Die Tabelle konzentriert sich auf die Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch und ist ein Auszug aus der Tabelle 18.

Tabelle 19: Ranking der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch im Bereich Schreiben

Schreiben	Personen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5
Deutsch	111	98	9	4	0	0
Polnisch	110	12	59	37	2	0
Englisch	108	8	46	52	2	0

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten die deutsche Sprache deutlich lieber als die polnische verwenden. 88 % der Schüler und Schülerinnen setzte Deutsch auf Platz 1. Polnisch wurde von 11 % der Schüler und Schülerinnen auf Platz 1 gesetzt. Im Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch bedeutet das, dass achtmal so viele Schüler und Schülerinnen der deutschen Sprache den Vorzug gaben. 7 % der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die Englisch angegeben haben, setzten Englisch auf Platz 1. Während vier von 111 Schülern und Schülerinnen Deutsch auf Platz 3 oder 4 gereiht haben, taten dies 39 von 110 Schüler und Schülerinnen mit der polnischen Sprache. Das entspricht 36 % und somit mehr als einem Drittel der Schüler und Schülerinnen. 34 % der Schüler und Schülerinnen setzten Polnisch auf Platz 3. Zwei Schüler und Schülerinnen stellten Polnisch auf Platz 4. Deutsch und Polnisch werden insgesamt 43 Mal auf Platz 3 oder 4 gesetzt. Die doppelten Nennungen im Bereich Schreiben ergeben 118 Stimmenabgaben für Platz 1, 114 für Platz 2, 93 für Platz 3 und vier für Platz 4.

Es ist interessant, dass sich bei Frage 18 mehr Schüler und Schülerinnen für die polnische Sprache aussprechen, als bei den Fragen 14 und 15. Die Tabelle zeigt, dass die deutsche Sprache gegenüber der polnischen Sprache bevorzugt wird und in der Wertung höher gereiht wird. Zusammenfassend lässt sich für den Bereich Schreiben festhalten, dass die Schüler und Schülerinnen die deutsche Sprache der polnischen Sprache vorziehen.

5.2.4. Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch im Ranking

Im Folgenden werden ausschließlich die Sprachen Deutsch und Polnisch in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen ausgewertet. Die Auswertung der einzelnen Rankings ist in den jeweiligen Kapiteln zu finden. Deutsch landet im Bereich Schreiben 98 Mal auf Platz 1, im Bereich Lesen 79 Mal und im Bereich Sprechen 77 Mal. Polnisch landet im Bereich Schreiben zwölf Mal auf Platz 1, im Bereich Lesen 26 Mal und im Bereich Sprechen 44 Mal. Die Ergebnisse stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

Während die Stellung der deutschen Sprache vom Schreiben über das Lesen zum Sprechen absinkt, steigt jene der polnischen Sprache in dieser Reihenfolge an. Insgesamt liegt Deutsch bei 333 Nennungen 254 Mal auf Platz 1, was einen

Durchschnittswert von 85 bedeutet. Anders ausgedrückt setzen im Durchschnitt 76 % der Schüler und Schülerinnen Deutsch auf Platz 1. Schreiben liegt mit 88 % deutlich über diesem Mittelwert, während Lesen mit 71 % sowie Sprechen mit 69 % etwas darunter liegen.

Polnisch landet bei 332 Nennungen (eine Person hat im Bereich Schreiben keine Angabe gemacht) insgesamt 82 Mal auf Platz 1. Der Durchschnittswert liegt bei 27, was einen prozentualen Mittelwert von 25 % bedeutet. Anders als bei der deutschen Sprache liegt der Bereich Schreiben im Polnischen mit 11 % weit unter dem Durchschnitt. Im Bereich Lesen befinden sich die angegebenen 23 % ebenfalls unter dem Mittelwert. Nur im Sprechen liegt der Wert mit 40 % über dem Durchschnitt. Das Verhältnis von Deutsch mit 254 Nennungen auf Platz 1 und Polnisch mit 82 Nennungen auf Platz 1 entspricht mehr als dem Dreifachen. Anders ausgedrückt setzen im Durchschnitt 3 von 4 Schüler und Schülerinnen Deutsch auf Platz 1. Ein Schüler oder eine Schülerin von 4 wählt Polnisch auf Platz 1.

Der addierte Gesamtwert von knapp über 100% ergibt sich durch die vereinzelt doppelten Nennungen. Auf Platz 2 lesen sich die gesammelten Ergebnisse anders. Deutsch landet im Bereich Schreiben 9 Mal auf Platz 2, im Bereich Lesen 27 Mal und im Bereich Sprechen 32 Mal. Polnisch landet im Bereich Schreiben 59 Mal auf Platz 2, im Bereich Lesen 47 Mal und im Bereich Sprechen 59 Mal. Anders als auf Platz 1 steigen die Angaben zur deutschen Sprache auf Platz 2 von Schreiben über Lesen hin zu Sprechen an. Deutsch liegt zusammengerechnet 68 Mal auf Platz 2, Polnisch hingegen 165 Mal.

5.3. Methodenreflexion

Retrospektiv betrachtet ist die Wahl des analogen Fragebogens dahingehend interessant, als das Papier ergiebig ist und dadurch Notizen und Anmerkungen der Probanden und Probandinnen zu lesen sind, die in einer digitalen Form keinen Platz gefunden hätten. Durch den Raum, den Papier bietet, habe ich teilweise Informationen erhalten, die die Schüler und Schülerinnen unaufgefordert hinzufügten. Fragebögen in digitaler Form erlauben keine Mehrfachnennungen, wenn diese nicht erlaubt sind. Bei der analogen Variante lassen sie sich nicht verhindern. Hinzu kommt, dass bei digitalen Erhebungen festgelegt werden kann, dass die Probanden und Probandinnen zu jeder Frage eine Antwort geben müssen. Bei der analogen Form können Personen nicht gezwungen werden, alle Fragen zu beantworten, daher kommt es bei manchen Fragen zu unterschiedlichen Teilnahmen bei der Beantwortung der Fragen. Die Prozentzahlen basieren daher immer auf der Beteiligung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei den einzelnen Fragen.

Die Auswertung des Fragebogens wäre durch das Verwenden von Skalen (1-10) als Antwortmöglichkeit statt vorgegebener Antwortmöglichkeiten effizienter geworden. Bei der Auswertung der Daten bemerkte ich, dass einige Fragen unvollständig waren. Als Beispiel kann ich die Frage nach den zu Hause gesprochenen Sprachen anführen. Im Fragebogen lautet die Frage 3 wie folgt: „Sprichst du zu Hause Deutsch und Polnisch?“ Durch genaueres Nachfragen hätte ich erfragen können, welche Sprache im Speziellen gesprochen wird. Auch bei Frage 5 wäre eine Zusatzfrage sinnvoll gewesen, da ich nicht erfragt habe, welche Sprache öfter oder weniger oft gesprochen wird. Generell kann ich feststellen, dass die Auswertung Interessantes hervorgebracht bzw. gezeigt hat, aber genauso sichtbar werden die Stellen, die noch bearbeitet werden könnten. So leistet die Erhebung eine grobe Bestandaufnahme über die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, hinsichtlich der Bereiche Schreiben und Sprechen in der Gegenüberstellung von Deutsch und Polnisch. Während der Auswertung ist mir aufgefallen, dass ich nicht bedachte, dass der muttersprachliche Unterricht Polnisch auch von Schüler und Schülerinnen besucht werden könnte, die erst vor Kurzen nach Österreich gezogen sind und davor in Polen gelebt und dort die Schule besucht haben. Dies kann Einfluss auf die Ergebnisse nehmen.

III. Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung diskutiert und in Bezug zum ersten Teil der Arbeit gestellt. Weiter folgt eine präzise Zusammenfassung, in der das Wesentliche betont und hervorgehoben wird. Im Kapitel „Ausblick“ wird ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen auf weitere Forschungsmöglichkeiten und -lücken hingewiesen. Zuletzt folgt das Kapitel „Schlussfolgerungen“, in dem bereits entwickelte und erprobte Konzepte vorgestellt werden. Diese werden auf mögliche Handlungsmöglichkeiten im österreichischen Bildungssystem umgelegt. Es werden ebenfalls Erkenntnisse festgehalten, die im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit dem muttersprachlichen Unterricht gewonnen wurden und in keinem direkten Zusammenhang mit der Untersuchung stehen.

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die ausgewerteten Daten diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse zu den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben nacheinander bearbeitet. Als Grundlage dieser Diskussion dient die Auswertung der Daten.

Die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, sind zwischen zehn und 17 Jahren alt. In einer Einteilung in Unter- und Oberstufe, die sich nach dem Normalalter richtet, würde das bedeuten, dass Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen zehn und 14 in der Regel zur Unterstufe gerechnet werden können. So wäre die Zahl der Schüler und Schülerinnen der Unterstufe, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, bei einer Gesamtzahl von 96, wohingegen die Schüler und Schülerinnen, die altersgemäß dem Besuch einer Oberstufe zuzuordnen wären, auf eine Gesamtzahl von 15 kommen. Die Gründe für die im Vergleich niedrige Zahl könnten, neben dem Wegfallen des Drucks seitens der Eltern und damit einhergehend einer zunehmenden Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen, unter anderem auch vermehrter Nachmittagsunterricht im Regelschulbetrieb oder eine Interessensverschiebung sein. Hinzu kommt, dass Schüler und Schülerinnen möglicherweise verstärkt wahrnehmen, dass das Besuchen des muttersprachlichen Unterrichts für die schulische Laufbahn in einem Wiener Kontext eine geringe Bedeutung hat und nicht ausschlaggebend für schulischen Erfolg ist. Das Besuchen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch hängt stark von der Motivation der Schüler und Schülerinnen ab. Die Leistungen, die die Schüler und Schülerinnen

wöchentlich erbringen müssen, können möglicherweise mit zunehmendem Alter eher als Belastung empfunden werden.

6.1. Bereich Sprechen

Bei der Verwendung der Sprachen Deutsch und Polnisch zeigt sich, dass es neben Deutsch und Polnisch auch noch andere Sprachen gibt, die zu Hause gesprochen werden. Folgt man jedoch den Antworten der Schüler und Schülerinnen, lässt sich die Behauptung aufstellen, dass die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch an einer Wiener Schule besuchen, in einem häuslichen Setting vor allem die polnische Sprache verwenden. Dies bedeutet in weiterer Folge, dass die erziehungsberechtigten Personen vorwiegend Polnisch sprechen oder zumindest eine von ihnen. Es zeigt sich, dass die Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch verschiedene Voraussetzungen in Bezug auf die polnische Sprache in den muttersprachlichen Unterricht mitbringen. Während die meisten Schüler und Schülerinnen angeben, die polnische Sprache in familiären Kontexten zu verwenden, gibt es auch die Schüler und Schülerinnen, die ausschließlich die deutsche Sprache zu Hause verwenden. Interessant wäre zu erfahren, wann diese Schüler und Schülerinnen von der polnischen Sprache Gebrauch machen, denn meine Annahme war, dass alle Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, zumindest mit einer Person aus ihrem näheren familiären Umfeld die polnische Sprache sprechen. Keim zählt den Kontakt zu anderen Sprechern und Sprecherinnen der Sprache, die über angemessene Sprachfähigkeiten verfügen, und ein abwechslungsreiches Sprachangebot als wesentliche Bedingungen für den Erwerb von Sprachen (vgl. Keim 2012, 185). Das Angebot des Unterrichts richtet sich auch speziell an Kinder und Jugendliche, deren Lebenswelt nicht nur von Deutsch geprägt ist (vgl. Fleck o.J., 3). 36 % der Schüler und Schülerinnen geben an, dass sie die Sprachen unterschiedlich häufig verwenden würden. Davon machen etwas unter 50 % im Fragebogen sichtbar, welche Sprache sie öfters sprechen. Durch das Fehlen der expliziten Nachfrage im Fragebogen, die es allen teilnehmenden Schülern und Schülerinnen ermöglicht hätte, genauer auf die Häufigkeit der Verwendung der Sprachen einzugehen, kann Folgendes nur als Anregung dienen: Acht Schüler und Schülerinnen geben an, öfters Deutsch, neun öfters Polnisch zu sprechen. Die Aussagen zu interpretieren, erscheint angesichts der Antworthäufigkeit als unmöglich. Einerseits könnte es durchaus sein, dass mehr Schüler und Schülerinnen angegeben

hätten, in ihrer Einschätzung öfters Polnisch zu sprechen. Dies wäre durchaus mit den Angaben zur Verwendung der Sprachen zu Hause vereinbar. Auf der anderen Seite wäre es auch nicht weiter verwunderlich, wenn der Gebrauch des Deutschen überwiegen würde, da Deutsch als Schul- und Umgebungssprache wahrscheinlich sehr präsent ist. 81 % der Befragten sind neben Deutsch und Polnisch von weiteren Sprachen umgeben. Dies bezieht sich vor allem auf den schulischen Kontext, in dem die Schüler und Schülerinnen zumindest Englisch als Lebende Fremdsprache lernen. Zu den Sprachen Familiensprachen zählen: Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Gebärdensprache, Italienisch, Russisch, Serbisch und Slowakisch. Die Schüler und Schülerinnen, die eine dieser Sprachen als weitere Familiensprache sprechen, sind wenige. Die meisten Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, sprechen zu Hause ausschließlich Polnisch. Die Einordnung dieser Schüler und Schülerinnen in eine Zweisprachigkeit bildet ihre sprachliche Lebenswelt jedoch nicht zur Gänze ab. Die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen, die die Schüler und Schülerinnen hinsichtlich der Verwendung der Sprachen Deutsch und Polnisch mitbringen, zeigen, dass der muttersprachliche Unterricht ein differenziertes Angebot bereitstellen muss. Weiters sind unterschiedliche sprachliche Register zu unterscheiden. So bedarf es auch im Polnischen, wie es Lange und Gogolin in einem deutschsprachigen Kontext verlangen, einer Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache und des Schaffens eines Bewusstseins für diese unterschiedlichen Register (vgl. Lange / Gogolin 2010, 17). Die Verwendung der polnischen Sprache in familiären Kontexten ist nicht gleichzusetzen mit perfekten Sprachkenntnissen in dieser Sprache, denn um die verschiedenen sprachlichen Register einsetzen zu können, braucht es auch das sprachliche Angebot, um diese zu entwickeln (vgl. Lange / Gogolin 2010, 17). Demnach kann nicht angenommen werden, dass in Familien bildungssprachliche Elemente eingeübt werden (vgl. Lange / Gogolin 2010, [5]).

Aus dem Vergleich der Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch lässt sich schlussfolgern, dass sich Schüler und Schülerinnen im Gebrauch der polnischen Sprache im Bereich Sprechen sicherer fühlen als in den Bereichen Schreiben oder Lesen. Es darf angenommen werden, dass es Schülern und Schülerinnen keine Schwierigkeiten bereitet, die deutsche und polnische Sprache in ihrer mündlichen Form zu verwenden. In den Bereichen Lesen und Schreiben scheint es anders zu sein,

da diese Fertigkeiten mehr Anforderungen an Schüler und Schülerinnen stellen. Möglicherweise finden diese Bereiche abseits der Schule weniger Aufmerksamkeit, weshalb die Schüler deutlich stärker zu der deutschen Sprache tendieren.

6.2. Bereich Lesen

Der Bereich Lesen spielt in dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle, da angenommen wird, dass die Schüler und Schülerinnen über rezeptive Fertigkeiten verfügen, die ihnen erlauben Geschriebenes zu entschlüsseln und zu verstehen. So wird angenommen, dass die Schüler und Schülerinnen während ihrer schulischen Laufbahn erfahren haben, dass Lesen das Entschlüsseln von Wörtern und das Erkennen ihrer Bedeutung ist (vgl. Schenk 2007, 37). Da sich die polnische Sprache diakritischer Zeichen bedient, wird angenommen, dass sich die Schüler und Schülerinnen diese bereits angeeignet haben (vgl. Brehmer / Mehlhorn 2018, 87f). Weiter wird angenommen, dass die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch nicht seit der Volksschule besuchten, das Lesen in der polnischen Sprache durch das Übernehmen von Lautwerten aus der deutschen Sprache gelernt haben. Aufgrund der Verwendung der polnischen Sprache im Alltag nehme ich an, dass die Schüler und Schülerinnen im Stande sind, die Lautwerte des Deutschen auf die polnische Sprache zu übertragen und gegebenenfalls die Phonem-Graphem-Zuordnung zu adjustieren (vgl. Brehmer / Mehlhorn 2018, 87f). Alle befragten Schüler und Schülerinnen gaben an, dass sie im Stande seien, die geschriebene polnische Sprache zu lesen. Durchaus interessant wäre eine Untersuchung, wie erfolgreich Schüler und Schülerinnen in der polnischen Sprache lesen. Bei der Wahl der Sprachen innerhalb des Rankings schneidet die polnische Sprache im Vergleich zu Deutsch schlechter ab und wird öfter auf Platz 2 oder 3 gesetzt. Obwohl alle Schüler und Schülerinnen angaben, dass sie lesen könnten, ist es nicht verwunderlich, dass Polnisch bezüglich Lesen im Ranking schlechter abschneidet als Deutsch. Lesen verlangt die Fertigkeit, Rückschlüsse auf bereits Gelesenes zu ziehen, die Aufnahme von Informationen und deren Verarbeitung. Hinzu kommt, dass inhaltliches und sprachliches Wissen aktiviert und genutzt werden muss und die neu gewonnenen Informationen mit den bereits Vorhandenen zusammengeführt werden müssen (vgl. Bredel / Fuhrhop / Noack 2011, 74). Wie bereits beschrieben, nehme ich an, dass die Schüler und Schülerinnen die Phonem-Graphem-Zuordnung adjustiert haben, wobei

fraglich bleibt, wie schnell sie Buchstabenkombinationen als Silben oder Wörter wahrnehmen. Erkennen Lesende die Buchstabenkombinationen nicht als Wörter und haben sie Schwierigkeiten, deren Bedeutung und Funktion im Satz zu erkennen, hemmt das den Lesefluss (vgl. Bredel / Fuhrhop / Noack 2011, 122). Je geübter die Leser und Leserinnen sind, umso leichter fällt das Lesen. Um lesen zu üben, braucht es Leseanlässe (vgl. Brehmer / Mehlhorn 2018, 88). Im österreichischen Schulsystem überwiegt der Deutschunterricht. Hinzu kommt, dass das Lesen in der deutschen Sprache in allen anderen Fächern ebenfalls geübt wird. Da Polnisch auf den muttersprachlichen Unterricht begrenzt ist, bieten sich für die Schüler und Schülerinnen weniger Leseanlässe. Ein weiterer Faktor ist der schulische Leistungsdruck, den Schüler und Schülerinnen verspüren. Das erfolgreiche Lesen in der Fremdsprache Englisch ist durchaus bedeutsamer für schulisches Weiterkommen als das Lesen in der polnischen Sprache. Einhergehend mit den wenigen Leseanlässen wird auch die Leseflüssigkeit unter dem Stundenausmaß des muttersprachlichen Unterrichts leiden. Möglicherweise rückt Polnisch dadurch auf die hinteren Plätze.

6.3. Bereich Schreiben

Die Schüler und Schülerinnen gaben weitestgehend an, den muttersprachlichen Unterricht Polnisch bereits in der Volksschule besucht zu haben. Es bleibt offen, ob sie in ihrer gesamten schulischen Laufbahn den muttersprachlichen Unterricht besuchten oder es zu Unterbrechungen kam. Aufgrund der Organisation des muttersprachlichen Unterrichts ist es möglich, dass die Schüler und Schülerinnen, die bereits in der Volksschule von dem Angebot Gebrauch machten, in der polnischen Sprache alphabetisiert wurden. Möglicherweise auch während des Regelunterrichts in Form des Teamteachings (vgl. BMB 2016b, 39). Weiter könnte man schlussfolgern, dass die Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule nicht besuchten, auch nicht alphabetisiert wurden. Dabei scheinen die Eltern eine grundlegende Rolle beim Erwerb der polnischen Schriftsprache zu haben und demnach wäre es möglich, dass sie diese Aufgabe übernommen haben. Interessant ist, dass die Kategorie „Eltern“ als Hilfe beim Erlernen des Schreibens von mehr als der Hälfte der Schüler und Schülerinnen angegeben wurde. So sind es in Summe 56 % der Schüler und Schülerinnen, die auf die Unterstützung der Eltern zurückgriffen. An dieser Stelle wurde nicht nachgefragt, warum die Eltern am Schreiblernprozess beteiligt waren. Einerseits kann es das persönliche Anliegen der Eltern sein, die

polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form an die Kinder weiterzugeben. Andererseits wäre es durchaus möglich, dass das Stundenausmaß des muttersprachlichen Unterrichts nicht ausreicht, um Schülern und Schülerinnen das Schreiben beizubringen, und die Eltern hier unterstützend eingreifen müssen. Es ist fraglich, ob Schüler und Schülerinnen, die gelernt haben die polnische Sprache zu schreiben, diese auch im Verlauf ihrer Schullaufbahn als Ressource einsetzen können. So ist es möglich, dass Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch in der Volksschule besucht haben, das Schriftsystem und die Regeln der Orthographie beherrschen (vgl. Riehl 2014, 121), aber die Anforderungen, die ein Text an sie stellt, nicht erfüllen können. Riehl sieht dies als eingeschränkte Mehrsprachigkeit, da die Sprache nur begrenzt Anwendung finden kann (vgl. Riehl 2014, 121). Die fehlende Mehrschriftlichkeit würde bedeuten, dass Schüler und Schülerinnen im fortgeschrittenen Alter die Sprache als Schreibressource nicht mehr nutzen können. Bei der Erstellung des Fragebogens war diese Annahme ausschlaggebend für das Formulieren zweier Fragen, die zwar ähnlich scheinen, aber Unterschiedliches meinen. Die Frage „Hast du gelernt auf Polnisch zu schreiben?“ erfragt, ob die Schüler und Schülerinnen in der polnischen Sprache alphabetisiert wurden. Die Frage „Kannst du auf Polnisch schreiben?“ erfragt den Ist-Zustand der Verwendung der polnischen Sprache in geschriebener Form.

Die Schüler und Schülerinnen verwenden die deutsche Sprache in ihrer schriftlichen Form im Schulalltag unabhängig von den Fächern. Die polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form wird im Schulalltag wahrscheinlich ausschließlich in den Stunden des muttersprachlichen Unterrichts verwendet. Auch der Vergleich der beiden Sprachen Deutsch und Polnisch hinsichtlich der Sicherheit beim Schreiben zeigt ein Gefälle zwischen den zwei Sprachen. Wie man sehen kann, schneidet die deutsche Sprache im Vergleich zur polnischen Sprache besser ab. So scheint die Schreibweise deutscher Wörter bei den Schülern und Schülerinnen gefestigter zu sein, als die Schreibweise polnischer Wörter. Die Angst vor einem Fehler beschäftigt in der polnischen Sprache mehr Schüler und Schülerinnen, als in der deutschen Sprache. Auch dies kann auf die im Vergleich zur deutschen Sprache geringe Anwendung der polnischen Sprache im schulischen Setting zurückzuführen sein.

Auch bei der Gegenüberstellung der Sprachen Deutsch und Polnisch hinsichtlich Präferenz schneidet die deutsche Sprache besser ab als Polnisch. Die Schüler und Schülerinnen schreiben lieber auf Deutsch und es fällt ihnen leichter, die deutsche

Sprache in ihrer schriftlichen Form zu verwenden. Dies ist aufgrund der Häufigkeit der Verwendung der deutschen Sprache im schulischen Alltag nicht verwunderlich. Die Schüler und Schülerinnen müssen beispielsweise in den verschiedensten Fächern informieren, nennen, erklären, begründen und erweitern so stetig ihr Repertoire in der deutschen Sprache. Bei den bisherigen Fragen wählten wenige Schüler und Schülerinnen beide Sprachen als Antwortmöglichkeit. Es wäre durchaus denkbar gewesen, dass zweisprachig aufwachsende Schüler und Schülerinnen beiden Sprachen gleich werten. Doch die Ergebnisse der Befragungen spiegeln dies nicht wider.

6.3.1. Polnisch als Schreibressource

Die Antworten der Schüler und Schülerinnen auf die Frage 16, ob sie die polnische Sprache verwenden würden, um beispielsweise eine Einkaufsliste zu schreiben, eine WhatsApp-Nachricht oder einen Tagebucheintrag zu verfassen, wurden in mehrere Kategorien unterteilt. Die Antworten auf diese Frage enthalten oftmals die bereits vorgegebenen, in der Frage enthaltenen Beispiele. Diese wurden in der Fragestellung angeführt, um die Verständlichkeit zu erleichtern. Vor allem in der Kategorie „Nachricht“ spiegeln sich die angegebenen Beispiele in den Antworten wider. Die in diesem Unterkapitel angeführten Zitate sind die den Fragebögen entnommenen Antworten der Schüler und Schülerinnen auf die Frage 16 des Fragebogens. Von 109 Teilnehmern und Teilnehmerinnen merkten elf an, sie würden die polnische Sprache zu diesem Zweck nicht verwenden, während 98 bejahten. Die Schüler und Schülerinnen, die angaben, die polnische Sprache für diese Zwecke nicht zu verwenden, antworteten mit folgenden Begründungen:

Nein. Das alles mache ich auf Deutsch.

Nein, leider auf Deutsch (irgendwie automatisch).

Nein, Deutsch aber wenn es meine Mutter nicht versteht oder lesen kann, dann auf Polnisch.

Bei einer Antwort ist durch die Verwendung des Wortes *leider* zu erkennen, dass diese Person anscheinend bedauert, die polnische Sprache dabei nicht einzusetzen. Interessant ist ebenso, dass das Wort *automatisch* auftaucht. Die deutsche Sprache würde automatisch als Schriftsprache verwendet werden, während die Polnische – wie in dem Zitat zu lesen ist – nur dann zur Anwendung kommt, wenn die Verständigung in der deutschen Sprache nicht erfolgreich war.

Die bejahenden Antworten sind weiter in Kategorien unterteilt, wobei sich drei Kategorien auf die Häufigkeit der Verwendung beziehen („selten“ (7), „manchmal“ (18), „oft“ (3)), eine Kategorie auf ein Medium („Nachricht“ (21)) und eine weitere Kategorie, die Antworten zusammenfasst, die die Verwendung der schriftlichen Sprache von den Adressaten abhängig macht („personenabhängig“ (21)). Weiters gibt es die Kategorie „Sonstiges“ (5). 23 Schüler und Schülerinnen antworten ausschließlich mit „ja“.

Die Häufigkeit der Verwendung der polnischen Sprache in ihrer schriftlichen Form wird anhand der Antworten in die Kategorien „selten“, „manchmal“ und „oft“

eingeteilt. Antworten, die in der Kategorie „selten“ gesammelt werden, enthalten Äußerungen wie „eher Deutsch“ oder „ich verwende Deutsch mehr als Polnisch“. Die Antworten, die zur Kategorie „manchmal“ zählen, sind etwas differenzierter. So wird die polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form verwendet, etwa wenn „Postkarten an [...] Familie“ gesendet werden. Auch hier findet sich die Verwendung des Wortes *automatisch* wieder.

Automatisch verwende ich Deutsch; manchmal stelle ich um, wenn ich daran denke (gemischte Sprache). Wenn ich an meinen Vater schreibe, verwende ich automatisch Polnisch.

Dieses Zitat zeigt, dass die Verwendung der polnischen Sprache in ihrer schriftlichen Form stark an eine Person gebunden ist, während die deutsche Sprache diese Abhängigkeit nicht benötigt. In diesem Fall wird die polnische Sprache in der Kommunikation mit dem Vater „automatisch“ verwendet, die deutsche Sprache wird anscheinend generell „automatisch“ verwendet.

Bei der Analyse der Antworten zu der Frage, ob Schüler und Schülerinnen die polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form verwenden würden, geht eine Person auf das Phänomen des Sprachenmischens ein. Majzlan hebt hervor, dass das Mischen der Sprachen bedeute, dass sich Personen während des Verwendens der deutschen Sprache einiger polnischer Begriffe bedienen und vice versa (vgl. Majzlan 2013, 74). So würde das Sprachenmischen vor allem passieren, wenn beide am Gespräch beteiligten Personen über Kenntnisse beider Sprachen verfügen. Das Mischen von den zur Verfügung stehenden Sprachen passiert, wenn es zu „Wortfindungsschwierigkeiten [kommt] oder beim momentanen Verlust von Worten“ (Majzlan 2013, 73).

Bei anderen Aussagen scheint eine Wertung der Sprachen auf:

Nein, ich schreibe lieber auf Deutsch, aber manchmal schreibe ich auf Polnisch.

So ist Deutsch die bevorzugte Sprache. Es wird nicht genauer erläutert, in welchen Situationen die polnische Sprache zur Anwendung kommt. Dies könnte einerseits der schulische Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch sein, wie auch andererseits die Kommunikation außerhalb. Auch die folgende Aussage differenziert die Verwendung der beiden Sprachen in ihrer schriftlichen Form. Während die polnische Sprache nur in bestimmten Situationen verwendet wird, scheint die deutsche Sprache generell eingesetzt zu werden:

Nur manchmal, wenn die Nachricht an jemanden geht, der nur Polnisch spricht oder an meine Mutter. Sonst schreibe ich eher auf Deutsch.

In der Kategorie „oft“ ergibt sich eine Skala von „ja, sogar sehr oft“ bis zu „ja, oft“. In der Kategorie „Nachricht“ werden vor allem WhatsApp-Nachrichten und SMS als Kommunikationsmedien genannt. Wie bereits angeführt, sind die Antworten auf diese Frage oftmals die bereits vorgegebenen, in der Frage enthaltenen Beispiele.

Die Kategorie „personenabhängig“ bezieht sich auf Antworten, die sich explizit auf die Kommunikation mit bestimmten Personen beziehen. Dies können Freunde und Freundinnen sein, wie auch die Eltern und andere Familienmitglieder. Aus einigen Antworten lässt sich die Vermutung anstellen, dass die polnische Sprache ausschließlich in der Kommunikation mit diesen ganz bestimmten Personen in Verbindung steht, während die deutsche Sprache in jeglicher Situation eingesetzt wird:

Ja, ich verwende Social Media (WhatsApp, Instagram und Snapchat) um mit meinen polnischen Freunden zu kommunizieren.

Dagegen wird im untenstehenden Zitat die polnische Sprache als Norm angesehen und nur in der Kommunikation mit Freundinnen wird die deutsche Sprache gebraucht:

Ich schreibe auf Polnisch, nur wenn ich mit meinen Freundinnen schreibe, dann schreibe ich auf Deutsch.

Hier scheint die polnische Sprache sehr präsent zu sein. Bei anderen scheint es eine klare Trennung zwischen Familiensprache und Sprache innerhalb des Freundeskreises zu geben:

Wenn ich mit meiner Familie schreibe, verwende ich Polnisch und wenn ich mit meinen Freunden schreibe Deutsch.

Bei der Nachricht kommt es drauf an, mit wem ich schreibe (z.B.: mit Freunden Deutsch, mit Eltern Polnisch), andere Sachen tu ich nicht.

Die Feststellung „andere Sachen tu ich nicht“ scheint sich auf die in der Frage enthaltenen Beispiele zu beziehen. So werden in diesem Fall die polnische und deutsche Sprache ausschließlich verwendet, um sich mit anderen Personen auszutauschen.

Darüber hinaus scheint die polnische Sprache ausschließlich Verwendung zu finden, wenn bei den Adressaten keine Kenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sind. Der Zusatz, die polnische Sprache würde in der Kommunikation mit Personen verwendet werden, „die kein Deutsch verstehen“, kann bedeuten, dass im Austausch mit Personen, die über Kenntnisse beider Sprachen verfügen, Deutsch verwendet wird:

Ja, allerdings nur mit meinen Eltern, oder Verwandten, die kein Deutsch verstehen.

Außerdem finden sich in den Antworten Aussagen, die zeigen, dass die Schüler und Schülerinnen neben Deutsch und Polnisch noch weitere Sprachen beherrschen:

Ich schreibe meiner Mutter immer nur auf Polnisch, mit meinem Vater auf Slowakisch, mit Freunden Deutsch.

Anhand dieses Zitats wird sichtbar, welche Sprachen die Person umgeben. So scheint die Person mehrere Sprachen als Bestandteil ihres Alltags zu verstehen. Beide Elternteile sprechen eine jeweils andere Sprache und die deutsche Sprache wird im Austausch mit Freunden und Freundinnen verwendet. Die Antwort zeigt, dass Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, sich nicht in eine deutsch-polnische Zweisprachigkeit einordnen lassen, da sie sichtlich mehrsprachig sind.

In der Kategorie „Sonstiges“ werden andere Situationen erwähnt, die die Verwendung der polnischen Sprache in ihrer schriftlichen Form verlangen. So wird neben Hausübungen auch das Verfassen von Aufsätzen und Texten sowie das Schreiben von Geschichten und Liedern genannt. Vor allem das Verfassen von Aufsätzen, Texten und Gedichten kann in Verbindung mit dem muttersprachlichen Unterricht gebracht werden, wobei es durchaus möglich ist, dass dies auch außerhalb eines schulischen Kontextes passiert.

6.3.2. Bedeutsamkeit des Schreibens

Die Schüler und Schülerinnen wurden aufgefordert zu notieren, ob und, wenn ja, warum sie es als wichtig erachten, die polnische Sprache schreiben zu können. Von 106 Schülern und Schülerinnen stuften 96 % das Schreiben als wichtig ein. Vier Schüler und Schülerinnen empfinden das Schreiben in der polnischen Sprache als unwichtig. Interessant ist, dass zwei Personen explizit angaben, dass es den Eltern ein Anliegen sei. Eine der befragten Personen teilte mit, dass es ihr persönlich nicht wichtig sei, schreiben zu können, aber ihren Eltern. Eine andere meint, sie würde ihre Mutter nicht enttäuschen wollen, daher lerne sie Polnisch zu schreiben. Es zeigt sich, dass die Eltern in manchen Fällen Engagement zeigen, um Familiensprachen zu erhalten. Dies beeinflusst in weiterer Folge auch die Einstellung der Schüler und Schülerinnen zu ihrer Mehrsprachigkeit (vgl. Garnitschnig 2019, 40). Im Folgenden werden die Aussagen der Schüler und Schülerinnen in Kategorien zusammengefasst.

Insgesamt gibt es sieben Kategorien, die wie folgt lauten: „Andere“, „Auswandern“, „Muttersprache“, „Müssen“, „Partizipation“, „Sprache“ und „Zukunft“. Innerhalb der Kategorie „Zukunft“ lassen sich noch weitere Unterteilungen vornehmen. Diese wären „Beruf“, „Matura/Studium“, und „Später nützlich“. Unter der Kategorie „Andere“ sind fünf Äußerungen zusammengefasst, die sich sonst keinen Kategorien zuordnen lassen und deren Begründungen sich nicht explizit auf die Fragestellungen beziehen, sondern generell auf die polnische Sprache.

Unter der Kategorie „Auswandern“ finden sich die Aussagen von 13 Schülern und Schülerinnen, für die das Beherrschen der polnischen Schriftsprache wichtig sei, da ein Umzug nach Polen möglich wäre. Während manche Äußerungen sehr definitiv zu sein scheinen, wie „in ein paar Jahren werden wir nach Polen ziehen“, erscheinen die Auswanderungsgedanken anderer noch sehr vage: „es kann sein, dass wir nach Polen ziehen“. Andere schreiben, dass sie in Polen wohnen wollen. Das scheint ein persönlicher Wunsch zu sein, der möglicherweise nicht an das gleiche Vorhaben seitens der Eltern gebunden ist. Während bei einigen Schülern und Schülerinnen der Umzug ein Familienvorhaben zu sein scheint, da sie die zweite Person Plural verwenden, machen andere von der ersten Person Singular Gebrauch, was den Anschein erweckt, dass dies eher einen persönlichen Wunsch des Schülers oder der Schülerin darstellt. Dabei stellt das Beherrschen der polnischen Schriftsprache für die Schüler und Schülerinnen eine Voraussetzung für das Leben in Polen dar.

Unter der Kategorie „Zukunft“ sind 19 Antworten zusammengefasst, die sich einerseits auf Konkretes wie das Ablegen der polnischen Matura, das Aufnehmen eines Studiums und berufliche Vorteile beziehen. Andererseits finden sich dort auch die Aussagen von zehn Schülern und Schülerinnen, die angeben, dass es wichtig sei, Polnisch schreiben zu können, da sie es „irgendwann brauchen könnten“. In welcher Weise es ihnen von Nutzen sein könnte, wird in diesen Äußerungen nicht präzisiert. Es sei nützlich für die Zukunft oder es könnte in Zukunft helfen, die polnische Sprache schreiben zu können, es könnte brauchbar sein. Andere meinen, sie wollen schreiben können, wenn sie groß seien. Hier scheint es eine rein intrinsische Motivation zu sein, aus der heraus die Personen das Schreiben in der polnischen Sprache können möchten und somit als wichtig erachten. In der Unterkategorie „Beruf“ finden sich neben den Antworten, dass jede weitere Sprache auch bessere Berufschancen bedeute, auch solche, die konkretere Berufsfelder nennen, wie die Arbeit im Tourismus und die

Tätigkeit als Übersetzerin. In der Unterkategorie „Matura/Studium“ war es den Schülern und Schülerinnen vor allem wichtig, Polnisch schreiben zu können, weil sie es als Voraussetzung erachten, um die polnische Matura abzulegen. Eine Person würde ein Studium in Polen in Erwägung ziehen und auch hier ist die Beherrschung der polnischen Sprache in ihrer schriftlichen Form eine Grundvoraussetzung. Da die Schüler und Schülerinnen durchaus Interesse und Vorhaben bekunden, in denen sie von mehrschriftlichen Fertigkeiten profitieren würden, wäre es von Bedeutung, wenn sie ihre Fertigkeiten in der geschriebenen Sprache während der Schulzeit ausbauen. Um die Anforderungen der geschriebenen Sprachen zu erfüllen, brauchen Schüler und Schülerinnen Textsortenwissen und das Wissen um die Konventionen der geschriebenen polnischen Sprache (vgl. Riehl 2018, 191). Um dieses Wissen zu erwerben und die Anforderungen der geschriebenen Sprache zu begreifen, würden Schüler und Schülerinnen auch im muttersprachlichen Unterricht Polnisch von durchgängiger Sprachbildung profitieren (vgl. Lange / Gogolin 2010). In Hinblick auf das Ablegen der polnischen Matura oder die Aufnahme eines Studiums in Polen wäre es hilfreich, wenn die Schüler und Schülerinnen bildungssprachliche Elemente im muttersprachlichen Unterricht erwerben.

Die Kategorie „Muttersprache“ enthält Äußerungen der Schüler und Schülerinnen, die die Wichtigkeit des Schreibens im Polnischen damit begründeten, dass die polnische Sprache ihre Muttersprache sei. Von den 106 Schülern und Schülerinnen bezeichnen 21 % die polnische Sprache explizit als ihre Muttersprache. Aus genau diesem Grund sei es ihnen wichtig, diese schreiben zu können. Manche Schüler und Schülerinnen fügten dem noch hinzu, dass es „unangenehm“ oder „peinlich“ wäre, wenn sie ihre Muttersprache nicht schreiben könnten. Interessant ist, dass sie es als unangenehm und peinlich empfänden, würden sie die polnische Schriftsprache nicht beherrschen. Dies kommt dem Konzept von Holliday nach, der das Gleichsetzen des Begriffs „Muttersprache“ mit perfekten Sprachkenntnissen kritisiert (vgl. Holliday 2006). Zwar wird an dieser Stelle seitens der Schüler und Schülerinnen nicht behauptet über perfekte Sprachkenntnisse zu verfügen, jedoch wird angedeutet, dass zum Beherrschen einer Sprache sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Form zählen. Riehl unterscheidet zwischen mehrsprachigen und mehrschriftlichen Personen. Während mehrsprachige und mehrschriftliche Personen mehrere Sprachen in Wort und Schrift

beherrschen, gibt es auch Personen, die mehrere Sprachen sprechen, aber nicht schreiben können und daher schriftlich einsprachig sind (vgl. Riehl 2014, 121).

Es scheint für manche auch eine Sache des Respekts zu sein, die polnische Sprache zu lernen. Eine Person spricht davon, „dass man es ausnutzen [sic!] sollte, wenn man eine andere Muttersprache kann und sie so gut wie möglich lernen.“ Es wird auch angesprochen, dass das Beherrschen einer Sprache als Ressource gesehen wird:

Ja, denn jede weitere Sprache und Kultur ist eine Bereicherung. Es hilft über den Tellerrand hinauszuschauen, man kann mehr „kombinieren“ (sich z.B. von ähnlichen Worten herleiten). Ich wurde als Polin geboren und es ist ein Teil von mir, den ich nicht vernachlässigen sollte. [...] Aber so fände ich es peinlich meinen polnischen Teil einfach zu ignorieren.

Die Kategorie „Partizipation“ umfasst 18 Antworten, die sich auf die Teilnahme am Familienleben und im Freundes- und Freundinnenkreis beziehen. Die Schüler und Schülerinnen scheinen die polnische Sprache nicht als ihre Muttersprache zu verstehen, sondern als eine Sprache, die ihnen Teilhabe ermöglicht:

Naja, eigentlich kommt meine fast ganze Familie aus Polen und es wäre ein bisschen komisch, wenn ich die Einzige wäre, die nicht auf Polnisch schreiben kann.

Während 20 Schüler und Schülerinnen explizit geschrieben haben, dass Polnisch ihre Muttersprache sei und sie sie aus diesem Grund beherrschen wollen, definieren andere Schüler und Schülerinnen das Polnische nicht als ihre Muttersprache, sondern als eine Sprache, die die Familie spricht, und weiter als Sprache, in der sie sich mit ihrer Familie verständigen können. Einige meinen, dass sie deswegen die polnische Sprache lernen müssen, um sich am Familienleben beteiligen zu können. Es ist ihnen wichtig, „damit [sie] mit [ihren] Großeltern schreiben können“. Diese Schüler und Schülerinnen scheinen die polnische Sprache in erster Linie als Sprache der Anderen zu verstehen. Es ist eine Sprache, die Familie, Freunde und Freundinnen beherrschen, und aus diesem Grund können sie selbst auch diese Sprache. Daraus ergibt sich für diese Schüler und Schülerinnen die Wichtigkeit, die polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form zu beherrschen, um partizipieren zu können:

Ja, weil wenn viele in der Familie nur Polnisch können, will ich, dass ich ihnen auf Polnisch schreiben kann.

Bei den Schülern und Schülerinnen, die die polnische Sprache als ihre Muttersprache bezeichnen, scheint die polnische Sprache ihre eigene Sprache zu sein, und nicht die Sprache der Anderen. Den Gedanken, dass das Beherrschen der geschriebenen Sprache auch Teilhabe ermöglicht, hebt Schenk hervor (vgl. Schenk 2007, 41f).

Unter der Kategorie „Sprache“ sind 17 Antworten zusammengefasst, die nicht konkret auf die polnische Sprache, sondern auf Sprachen im Generellen abzielen. Damit ist gemeint, dass die Antworten der Schüler und Schülerinnen den Anschein erwecken, dass es nicht die polnische Sprache per se ist, die ihnen wichtig ist, sondern das Beherrschen einer weiteren Sprache, die in diesem Falle zufällig die Polnische ist. Vermehrt ist in den Antworten zu lesen, dass sie stolz seien, eine „andere Sprache“ zu können. Eine andere bezieht sich in meinen Augen auf Polnisch, somit ist Deutsch die Sprache, die alle können, also die Normsprache, und Polnisch nimmt den Platz der „anderen Sprache“ ein, die eben nicht von allen gesprochen wird. Das zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen das Beherrschen einer weiteren Sprache neben Deutsch als positiv werten. Die Akzentuierung liegt bei diesen Antworten nicht auf „polnische“, sondern auf „weitere“ Sprache. Die polnische Sprache wird also als eine Sprache betrachtet, die nicht definiert wird über das Merkmal „polnisch“, sondern als eine „weitere“ Sprache, die die Schüler und Schülerinnen beherrschen. Auch zeigt sich, dass es den Schülern und Schülerinnen ein Anliegen ist, viele Sprachen zu beherrschen, denn sie schreiben die Wichtigkeit darin fest, dass man verschiedene Sprachen bräuchte. Einige äußern, dass die polnische Sprache eine „geschenkte Sprache“ sei, und sehen darin eine Verantwortung, die polnische Sprache auch in ihrer schriftlichen Form zu können.

Die unter der Kategorie „Müssen“ zusammengefassten Antworten scheinen die polnische Schriftsprache als sehr wichtig einzustufen, da sie eine fehlerhafte Schreibweise oder das Nicht-Können als „peinlich“ und „unangenehm“ empfinden. Es hat den Anschein, als ob es eine Pflicht darstelle, Polnisch schreiben zu können. Die Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich in dieser Gruppe nach der Verwendung der Verben „müssen“ und „sollen“. Während manche meinen, sie *müssten* schreiben können, meinen andere, sie sollten es können:

Es ist mir wichtig, weil wenn ich nach Polen fahre und jemand will, dass ich ihm etwas aufschreibe, dann sollte ich es können.

Bei diesen Äußerungen scheint die Überzeugung mitzuschwingen, dass das Beherrschen der polnischen Sprache eine Pflicht der Schüler und Schülerinnen darstelle. Vor allem wird öfters auf das Land Polen verwiesen: „Ja, weil wenn ich in Polen bin, muss ich es können“. Somit könnte man annehmen, dass die polnische

Sprache schreiben zu können erst an Wichtigkeit gewinnt, wenn sich die Schüler und Schülerinnen in Polen aufhalten.

Nachdem nun die Ergebnisse zu den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben diskutiert wurden, folgt im nächsten Unterkapitel ein Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch. In diesem Vergleich wird darauf eingegangen, wie die Sprachen Deutsch und Polnisch innerhalb des Rankings gesetzt wurden.

6.4. Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch im Ranking

Im gesamtheitlichen Vergleich der Sprachen Deutsch und Polnisch in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben liegt Deutsch insgesamt 68 Mal auf Platz 2, Polnisch hingegen 165 Mal. Dieser Wert ist von zwei Seiten kritisch zu betrachten. Auf der einen Seite wäre es im Sinne einer Chancengleichheit für Schüler und Schülerinnen mit verschiedenen Muttersprachen wünschenswert, dass sich das Verhältnis zwischen Deutsch und Polnisch annähert. Würden Schüler und Schülerinnen öfters der polnischen Sprache den Vorzug geben, läge Deutsch öfters auf Platz 2 und Polnisch dementsprechend weniger oft auf Platz 2. Auf der anderen Seite kann der aktuelle Wert mit 165 zweiten Plätzen kritisiert und als zu gering angesehen werden, da die Schüler und Schülerinnen Polnisch im Verhältnis zu Deutsch oft an die dritte und vierte Stelle gesetzt haben. Wird davon ausgegangen, dass es sich bei Englisch in den seltensten Fällen um eine weitere Familiensprache handelt, ist zu diskutieren, weshalb 35 % der Schüler und Schülerinnen im Bereich Schreiben, 34 % im Bereich Lesen und 7 % im Bereich Sprechen Polnisch nur am dritt- oder viertliebsten verwenden. Kurzfristig könnte dementsprechend ein Stagnieren der Anzahl an zweiten Plätzen der polnischen Sprache wünschenswert sein, sofern Stimmen von Platz 3 und 4 zu Platz 2 und Stimmen von Platz 2 zu Platz 1 wandern. Langfristig darf darüber nachgedacht werden, ob im Sinne der Sprachförderung und Chancengleichheit eine zahlenmäßige Angleichung der ersten und zweiten Plätze im Ranking von Schülern und Schülerinnen erstrebenswert wäre.

Nachdem nun die Ergebnisse der Erhebung diskutiert und interpretiert wurden, folgt im nächsten Kapitel eine Zusammenfassung der Erkenntnisse. Diese soll die wichtigsten Erkenntnisse aufzeigen. In einem weiteren Kapitel werden die Schlussfolgerungen dargelegt und aufgezeigt, welcher Veränderungen es bedarf, damit Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit gelingen können.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser Zusammenfassung werden die Ergebnisse der Erhebung und die Diskussion dieser in aller Kürze dargelegt. Dabei werden keine neuen Erkenntnisse oder Interpretationen vorkommen.

In dieser Arbeit wurde mittels einer quantitativen Erhebung untersucht, ob Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch in Wien besuchen, ihre Sprachkompetenz in Polnisch ähnlich einschätzen wie die in Deutsch. Dabei wurden ebenfalls außerschulische Faktoren erfragt, wie die Verteilung der Sprachen Deutsch und Polnisch in der alltäglichen Familiensituation. So war es interessant zu erfahren, dass die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen, die den muttersprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, zwei polnischsprachige Elternteile haben. Weiter wurde untersucht, von welchen Sprachen die Schüler und Schülerinnen umgeben sind. Dabei wurde auf weitere Sprachen generell, als auch auf die weiteren Sprachen neben Deutsch und Polnisch in den Familien eingegangen. Die Arbeit ging der Frage nach, wie mehrsprachige Schüler und Schülerinnen innerhalb des österreichischen Bildungssystems ihre Mehrsprachigkeit in der gesprochenen und geschriebenen Sprache entfalten können. Es zeigte sich, dass der muttersprachliche Unterricht Polnisch für Schüler und Schülerinnen eine Möglichkeit darstellt, die polnischen Sprachfertigkeiten auszubauen. Ein weiterer wesentlicher Faktor für das Erwerben der polnischen Sprache ist die Unterstützung seitens der Eltern. Die Arbeit setzte sich zum Ziel, die subjektive Einschätzung der Schüler und Schülerinnen zu erfassen und ihnen eine Möglichkeit zu geben, ihre Sprachen nach ihrem eigenen Ermessen zu bewerten. Einen wesentlichen Schwerpunkt setzte dabei das Schreiben in der polnischen Sprache, da davon ausgegangen wurde, dass das Beherrschen des geschriebenen Wortes Schüler und Schülerinnen in ihrer Mehrsprachigkeit, genauer genommen in diesem Fall in ihrer Mehrschriftlichkeit, bestärkt. Das Hervorheben der subjektiven Einschätzung der Sprachen sollte den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geben, über ihre Sprachen nachzudenken, ohne diese dabei einer Beurteilung hinsichtlich richtig oder falsch zu unterziehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Schüler und Schülerinnen zwischen 10-14 Jahren den muttersprachlichen Unterricht besuchen. Die Anzahl der Schüler und

Schülerinnen im Alter zwischen 15-17 Jahren ist bedeutend geringer, sodass deutlich wird, dass mit steigendem Alter das Angebot weniger wahrscheinlich in Anspruch genommen wird. Die meisten Schüler und Schülerinnen kommen aus einem polnischsprachigen Elternhaus, in dem beide Elternteile Polnisch sprechen. Die Eltern wurden in Verbindung mit dem Erlernen des Schreibens der polnischen Sprache als wesentlich erachtet. Die meisten der befragten Schüler und Schülerinnen schreiben den Eltern dabei eine wichtige Rolle zu. Das Interesse der Eltern an der Weitergabe der polnischen Sprache zeigt sich auch in den Zahlen zum Besuch des muttersprachlichen Unterrichts in der Volksschule. 84 % der Schüler und Schülerinnen haben dieses Angebot wahrgenommen. Neben Deutsch und Polnisch spricht jede/r fünfte Schüler/in eine weitere Sprache innerhalb der Familie. 81 % der Befragten geben an, dass sie neben Deutsch und Polnisch von weiteren Sprachen umgeben sind. Generell zeigt sich, dass die Schüler und Schülerinnen das Beherrschen weiterer Sprachen als Bereicherung wahrnehmen. Bezogen auf die polnische Sprache in ihrer schriftlichen Form werten 96 % der Schüler und Schülerinnen diese als wichtig. Wenige Schüler und Schülerinnen sehen darin keine Bedeutsamkeit, machen jedoch deutlich, dass sie seitens der Eltern Druck verspüren, Polnisch zu lernen. Die Schüler und Schülerinnen erachten das Beherrschen des Schreibens aus verschiedenen Gründen als wichtig. Es zeigt sich, dass Schüler und Schülerinnen die polnische Sprache ganzheitlich beherrschen wollen, um auswandern zu können oder sie sehen dadurch Vorteile in der Zukunft wie beispielsweise in Beruf oder Ausbildung. Weiter wird auch von 21 % der Befragten angegeben, dass Polnisch ihre Muttersprache sei. Das Nicht-Beherrschen der geschriebenen Sprache bringen sie mit Unwohlsein in Verbindung. Hinzu kommt, dass Schreiben ihnen Teilhabe ermöglicht. Diese wird vor allem in familiären Kontexten festgemacht und somit stehe es außer Frage, die polnische Sprache nicht schreiben zu können. Die meisten Schüler und Schülerinnen geben an, dass sie die polnische Schriftsprache verwenden. Die Schüler und Schülerinnen, die von sich behaupten, die polnische Schriftsprache nicht zu verwenden, empfinden Bedauern. Deutsch ist für sie die Sprache, auf die sie automatisch zurückgreifen. Auf die Automatisierung einer Sprache gehen auch Schüler und Schülerinnen ein, die Polnisch in der geschriebenen Form verwenden. So zeigt sich, dass Polnisch oder Deutsch stark von den Personen abhängt, mit denen kommuniziert wird. Deutsch wird dabei nach Aussagen der Schüler und Schülerinnen automatisch verwendet und Polnisch erst, wenn andere Personen Deutsch nicht

beherrschen. Wenngleich die deutliche Mehrheit der befragten Schüler und Schülerinnen dem Schreiben in der polnischen Sprache Wichtigkeit und Bedeutsamkeit zuschreiben, so zeigt sich, dass Polnisch im Vergleich zu Deutsch bei der Wahl der Sprachen schlechter abschneidet. Im Bereich Sprechen zeigt das Ranking, dass Deutsch mit den meisten Stimmen auf Platz 1, Polnisch von den meisten Schülern und Schülerinnen auf Platz 2 und Englisch von der Mehrheit auf Platz 3 gesetzt wird. Schüler und Schülerinnen fühlen sich beim Sprechen der polnischen Sprache sicherer als beim Lesen und Schreiben. Im Bereich Lesen wählten 32 % der Schüler und Schülerinnen Polnisch nicht unter die ersten beiden Sprachen. Dreimal so viele Schüler und Schülerinnen wählten Deutsch im Vergleich zu Polnisch auf Platz 1. Polnisch wird im Vergleich zu Deutsch öfter auf Platz 2 oder 3 gesetzt. Im Bereich Schreiben zeigt sich, dass es den Schülern und Schülerinnen leichter fällt und lieber ist, Deutsch zu schreiben. Im Ranking wird von 88 % der Befragten Deutsch auf Platz 1 gestellt. Polnisch wird lediglich von 11 % auf Platz 1 gesetzt.

Die Selbsteinschätzung mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen zu den Sprachen Deutsch und Polnisch in Bezug zu ihrer Sprachkompetenz zeigt, dass Polnisch häufiger als Deutsch auf Platz 2 gereiht wird. Polnisch wird im Vergleich zu Deutsch auch öfter an die dritte und vierte Stelle gesetzt. Es besteht keine Ausgeglichenheit zwischen Deutsch und Polnisch. Es wäre wünschenswert, dass sich die Sprachen Deutsch und Polnisch angleichen, sodass eine balancierte Zweisprachigkeit erreicht werden kann. Es steht außer Frage, dass der muttersprachliche Unterricht für zwei- oder mehrsprachige Schüler und Schülerinnen bedeutsam ist. Durch das zu geringe Stundenausmaß fehlt es den Schülern und Schülerinnen an Möglichkeiten, ihre sprachlichen Fertigkeiten auszubauen.

8. Ausblick

Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse werfen weiterführende Fragen auf, die sich durch Folgeuntersuchungen ergänzen ließen. Wenn die deutliche Mehrheit der Schüler und Schülerinnen der Meinung ist, Polnisch im Vergleich zu Deutsch nicht so gut zu beherrschen, wäre es durchaus interessant zu erfragen, warum dies der Fall ist. Weiter wäre es nicht weniger interessant, Personen zu den Sprachen Deutsch und Polnisch zu befragen, die den muttersprachlichen Unterricht nicht besuchten und im familiären Kontext Polnisch nur mit einem Elternteil sprechen. Es stellt sich dabei die Frage, wie sich Personen, die dieses Angebot nicht in Anspruch genommen haben, zu den Sprachen positionieren. Eine weitere Gruppe, die dem gegenübergestellt werden könnte, sind Personen, die die polnische Schule besuchen. Wie schätzen diese Schüler und Schülerinnen ihre Sprachkompetenzen in den verschiedenen Bereichen ein? Ein Vergleich der Schüler und Schülerinnen des muttersprachlichen Unterrichts Polnisch und der Schüler und Schülerinnen der polnischen Jan III. Sobieski Schule hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit könnte eine weitere Antwort auf die Frage, wie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit gelingen kann, geben.

9. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wird festgehalten, welche Lösungsansätze sinnvoll sein könnten, um Mehrsprachigkeit gelingen zu lassen und die mehrsprachigen Ressourcen, die innerhalb unserer Gesellschaft zu finden sind, soweit verfügbar zu machen, sodass Sprecher und Sprecherinnen mehrerer Sprachen diese auch ganzheitlich als Ressource nützen können. Dabei ist es ausschlaggebend Sprachen in allen Bereichen zu fördern und diese sowohl in gesprochener als auch geschriebener Form zu nutzen. Wie bereits festgehalten, stellt die geschriebene Form eine genauso bedeutende Komponente der Sprachbeherrschung dar, wie die gesprochene.

Der muttersprachliche Unterricht ist eine Strategie, um auf weitere Sprachen der Schüler und Schülerinnen aufmerksam zu machen und zu entkräften, dass österreichische Schüler und Schülerinnen einsprachig sind. In Österreich ist der muttersprachliche Unterricht in den seltensten Fällen an Leistungsdruck gekoppelt und wird auch nicht benötigt, um das Weiterkommen im Schulsystem zu garantieren. Konzepte, die die weiteren Sprachen der Schüler und Schülerinnen in den schulischen Erfolg eingebunden haben, stellen fachliche Inhalte in den Mittelpunkt. Es werden Fächer unterrichtet anstelle einer Sprache. Die Sprache gewinnt dadurch eine andere Bedeutung und es ist in diesem Fall das Medium, durch das Wissen angeeignet wird. Daher ist es nicht mehr zentral, ob man die polnische Sprache beherrscht, sondern ob man sich der polnischen Sprache bedienend beispielsweise erklären kann, warum ein Baum schwimmt und eine Eisenstange untergeht. Cummins hat mit dem Konzept der Immersion gezeigt, dass durch Konzepte, in denen Bildungsinhalte in mehreren Sprachen unterrichtet werden, die sprachlichen Kompetenzen wachsen. In Österreich ist man durchaus bemüht ähnliche Konzepte einzuführen. CLIL (Content and Language Integrated Learning) beschränkt sich im Regelschulbetrieb vor allem auf die englische Sprache (vgl. Doff 2010, 11). Es steht außer Frage, dass die englische Sprache bedeutend ist und in einer globalisierten Welt als lingua franca durchaus ihre Berechtigung erfährt. Die sprachliche Diversität unserer Gesellschaft wird aber bestehen bleiben, da die Sprecher und Sprecherinnen von Minderheitssprachen nicht die Tendenzen zeigen, ihre Sprachen fallen zu lassen (vgl. Gogolin 1994, 15). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese Sprachen zu fördern. Um Bildungschancen zu gewährleisten, die in Handlungsmöglichkeiten am österreichischen Arbeitsmarkt resultieren, müssen die Sprachen der Schüler und Schülerinnen gestärkt werden.

Neben dem Erwerb der deutschen Sprachen sollten die Sprachen der Schüler und Schülerinnen dabei ebenso in den Mittelpunkt gerückt und Teil des österreichischen Bildungssystems werden. Der muttersprachliche Unterricht ist ein Angebot, das erneuert und überarbeitet gehört. Er muss an die sprachliche Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen angepasst werden muss. Die Bezeichnung muttersprachlicher Unterricht transportiert, dass diese Sprache die Muttersprache sei, und demnach auch der Erwerb dieser Sprache dem Erstsprachenerwerb gleicht. Wenngleich es sein kann, dass dies auf manche Schüler und Schülerinnen zutrifft, die erst im Zuge ihrer schulischen Laufbahn nach Österreich gekommen sind, gibt es durchaus Schüler und Schülerinnen, deren Sprachen auf andere Erwerbsbedingungen stoßen. Auch die Lehrer und Lehrerinnen des muttersprachlichen Unterrichts brauchen eine andere Ausbildung, um angemessen auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen reagieren zu können. Meist sind dies Personen, die in ihren Herkunftsländern ausgebildet wurden, um Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, die die Sprache nicht unter Migrationsbedingungen erwerben. Daher braucht es eine Ausbildung, die den Erwerb der Sprachen unter Migrationsbedingungen berücksichtigt. Polnischsprachige Schüler und Schülerinnen in Polen brauchen einen anderen Input als polnischsprachige Schüler und Schülerinnen in Österreich. Der muttersprachliche Unterricht muss verstärkt und professionalisiert werden. Vor allem bedarf es einer Didaktik, die diese Gegebenheiten berücksichtigt. Wie kann Sprache unter diesen Bedingungen unterrichtet werden? Welche Ideen, Konzepte, Methoden brauchen wir, um zu gewährleisten, dass den Schülern und Schülerinnen die Sprachen zugänglich gemacht werden können?

10. Streszczenie

W tej pracy piszę o uczniach wielojęzycznych, którzy uczęszczają do szkoły obowiązkowej lub średniej w Wiedniu i dodatkowo uczą się języka polskiego jako język ojczysty. Chciałabym wiedzieć, czy uczniowie oceniają język polski podobnie jak język niemiecki. Zainteresowanie tym tematem wynika z mojej dwujęzyczności. Dorastałam dwujęzycznie w kraju niemieckojęzycznym i zawsze uczyłam się w języku niemieckim.

Chciałabym się dowiedzieć, czy uczniowie biorący udział w lekcjach języka ojczystego postrzegają i używają języka polskiego jako źródła językowego. Chciałabym zbadać języki, w których uczniowie uczący się polskiego jako języka ojczystego, są otoczeni. Na podstawie mojej osobistej biografii języka powstaje pytanie, czy uczęszczanie na kurs języka polskiego czyni ten język bardziej dostępnym, zwłaszcza w formie pisemnej. Teza ta nie dotyczy pytania o to, w jaki sposób dzieci wielojęzyczne najlepiej uczą się języka niemieckiego, ale o to, jak uczniowie wielojęzyczni mogą nabyć swoje umiejętności wielojęzyczne w formie ustnej i pisemnej w ramach austriackiego systemu edukacji oraz jakiego wsparcia zewnętrznego potrzebują i dostają.

Celem mojej pracy jest zwrócenie uwagi na własne postrzeganie umiejętności pisania przez wielojęzycznych uczniów, ponieważ w literalnym społeczeństwie język pisany jest warunkiem uzyskania wykształcenia i zawodu. Kolejnym celem jest zapoznanie się z postawami uczniów wobec (przynajmniej) niemiecko-polskiej wielojęzyczności i różnej pisemności. Wielojęzyczność oznacza znajomość kilku języków, chociaż w większości definicji wiąże się z pewnym poziomem kompetencji językowych (por. Boeckmann 2010; Holliday 2006). Poziom biegłości w posługiwaniu się językami nie jest tutaj mierzony, ponieważ zakładam, że uczniowie uczący się języka polskiego i tak mówią po niemiecku i po polsku tylko w kontekście szkolnym. Uczęszczają na język polski, który jest zakotwiczony w austriackim systemie edukacji, dlatego można założyć, że studenci są w pewnym stopniu biegli w posługiwaniu się tym językiem polskim. Język niemiecki jest używany przynajmniej w szkole, dlatego zakłada się, że uczniowie mają kompetencje w obu językach.

Pryjmuje się, że uczniowie uczący się języka polskiego jako języka ojczystego, mają różne wymagania językowe w języku polskim. Riehl definiuje wielojęzyczność jako

umiejętność pisania, znajomość typów tekstu i znajomość konwencji, które niesie ze sobą każdy język (por. Riehl 2018, 188).

Chociaż w niniejszej pracy używa się głównie terminu wielojęzyczność, rozdział 1 „Objaśnienie terminów” dotyczy pierwszego, drugiego i obcego języka. Pojęcie języka ojczystego jest badane bardziej szczegółowo, ponieważ jest uważane za fundamentalne dla tej pracy. Termin „nauczanie języka ojczystego” oznacza, że uczniowie uczęszczający na nauczanie języka ojczystego identyfikują język polski jako swój język ojczysty. Oprócz języka ojczystego, jak już wspomniano, termin wielojęzyczności można również znaleźć w tym rozdziale.

Rozdział 2 „Konsekwentna edukacja językowa” dotyczy tej właśnie koncepcji. Ciągła edukacja językowa oznacza, że uczniowie uczą się rejestrów językowych szkoły i edukacji. Opanowanie języka szkolnego i edukacyjnego nie może być zatem postrzegane jako warunek konieczny, ale należy go nauczać i uczyć się (patrz Lange / Gogolin 2010). Powrócę do tej koncepcji i umieszczę ją w kontekście nauczania języka ojczystego.

Rozdział 3 „Akwizycja języka” dotyczy procesów towarzyszących nabywaniu i uczeniu się języka. Z jednej strony w tym rozdziale omówiono ponownie pojęcia pierwszy, drugi i język obcy, a z drugiej strony omówiono procesy nabywania języka w obszarach czytania, mówienia i pisania. Ponieważ nauczanie języka ojczystego stanowi podstawę tej pracy, rozdział 4 „Nauczanie języka ojczystego” omawia to w kategoriach konieczności i korzyści, organizacji i podstawy prawnej.

Rozdział 5 „Metoda” opisuje ankietę za pomocą kwestionariusza, w którym omawia się gromadzenie i analizę danych. Wyniki ankiety znajdują się w rozdziale 5.2. „Ocena kwestionariusza”. Rozdział podzielony jest na obszary mówienia, czytania i pisania, przy czym dominujące są pytania dotyczące pisania. Ostatni podrozdział to porównanie języków niemieckiego i polskiego w zakresie mówienia, czytania i pisania. Refleksja na temat tej metody z krytycznymi uwagami do własnych badań podano w rozdziale 5.3 „Refleksja nad metodą”. Wyniki badań są łączone z literaturą w rozdziale „Dyskusja”. Także tutaj będą poszczególne zagadnienia osobno przedstawione, czyli tak aby różne aspekty mogły być postrzegane z różnych perspektyw. Teza ta ma za zadanie sprawdzić, czy uczniowie uczący się w języku

ojczystym postrzegają język polski jako źródło pisania i jakie znaczenie przypisują mu w formie pisemnej. Ta praca bada wielojęzyczność uczniów w ich codziennym życiu, a w szczególności porównanie języków niemieckiego i polskiego w zakresie czytania, pisania i mówienia. Uczniowie uczący się języka ojczystego powinni być ujęci w swojej wielojęzyczności. W kontekście szkoły austriackiej często zwraca się uwagę na język niemiecki. Praca ta powinna koncentrować się na innych językach uczniów i pokazywać ich postrzeganie języka polskiego w porównaniu z językiem niemieckim.

W tej pracy przeprowadzono badanie ilościowe w celu ustalenia, czy uczniowie uczęszczający na język polski jako język ojczysty w Wiedniu oceniali swoją znajomość języka polskiego w stopniu podobnym do niemieckiego. Poproszono również o czynniki spoza szkoły, takie jak podział języka niemieckiego i polskiego w codziennych sytuacjach rodzinnych. Ciekawie było dowiedzieć się, że większość uczniów uczęszczających na język polski jako język ojczysty ma dwoje rodziców mówiących po polsku. Badano także inne języki oprócz niemieckiego i polskiego z otoczenia uczniów. W pracy zadano pytanie, w jaki sposób uczniowie wielojęzyczni mogą rozwijać swoją wielojęzyczność w języku mówionym i pisany w austriackim systemie edukacji. Wykazano, że nauczanie języka ojczystego to sposób, w jaki uczniowie mogą rozwijać swoje umiejętności językowe. Innym ważnym czynnikiem w przyswajaniu języka polskiego jest wsparcie rodzicielskie. Celem pracy było zarejestrowanie subiektywnej oceny uczniów i umożliwienie im oceny ich języków według własnego uznania. Najważniejsze było pisanie w języku polskim, ponieważ założono, że znajomość słowa pisanego zachęci uczniów do ich wielojęzyczności, a dokładniej w tym przypadku do ich pisemności w różnych językach. Podkreślenie subiektywnej oceny języków powinno dać uczniom możliwość myślenia o swoich językach bez konieczności oceny, czy mają rację, czy nie.

Wyniki pokazują, że głównie uczniowie w wieku 10-14 lat uczęszczają na lekcje języka ojczystego. Liczba uczniów w wieku od 15 do 17 lat jest znacznie niższa, dlatego staje się jasne, że wraz z wiekiem oferta ta będzie mniej wykorzystywana. Większość uczniów pochodzi z polskojęzycznego domu, w którym oboje rodzice mówią po polsku. Rodzice zostali uznani za niezbędnych w związku z nauką pisania języka polskiego. Większość ankietowanych uczniów przypisuje ważną rolę rodzicom. Zainteresowanie rodziców przekazywaniem języka polskiego jest również

widoczne w liczbach dotyczących uczestnictwa w zajęciach z języka ojczystego w szkole podstawowej. Z oferty skorzystało 84% uczniów. Oprócz niemieckiego i polskiego co piąty uczeń mówi innym językiem w rodzinie. 81% respondentów twierdzi, że są otoczeni innymi językami oprócz niemieckiego i polskiego. Zasadniczo widać, że uczniowie postrzegają znajomość innych języków jako wzbogacenie. W odniesieniu do języka polskiego w formie pisemnej 96% uczniów oceniło go jako ważny. Niewielu uczniów nie widzi w tym żadnego znaczenia, ale wyjaśniają, że odczuwają presję rodziców na naukę języka polskiego. Studenci uważają opanowanie nauki pisma za ważne z różnych powodów.

Okazuje się, że uczniowie chcą mieć całościową znajomość języka polskiego, aby móc wyemigrować, lub widzą korzyści w przyszłości, na przykład w pracy lub na szkoleniu. Ponadto 21% respondentów stwierdziło, że język ojczysty to język polski. Brak znajomości języka pisanego łączy je z złym samopoczuciem. Ponadto pisanie umożliwia im udział w życiu codziennym. Ma to miejsce głównie w kontekście rodzinnym i dlatego nie ma wątpliwości, że nie można pisać w języku polskim. Większość studentów twierdzi, że używa pisemnego języka polskiego. Uczniowie, którzy nie używają języka polskiego w piśmie, twierdzą że tego żałują. Niemiecki to język, którego używają automatycznie. Automatyzacją języka zajmują się również uczniowie, którzy używają języka polskiego w formie pisemnej. To pokazuje, że polski lub niemiecki zależy w dużej mierze od ludzi, z którymi się komunikujesz. Według uczniów język niemiecki jest używany automatycznie, a język polski tylko wtedy, gdy inni ludzie nie mówią po niemiecku.

Chociaż zdecydowana większość ankietowanych uczniów przypisuje znaczenie pisaniu w języku polskim, oczywiste jest, że polski pod względem wyboru języków słabo wypada w porównaniu z niemieckim. Jeśli chodzi o mówienie, ranking pokazuje, że język niemiecki z największą liczbą głosów jest na pierwszym miejscu, język polski na drugim miejscu dla większości studentów, a angielski na trzecim miejscu. Uczniowie czują się pewniej mówiąc w języku polskim niż czytając i pisząc. W obszarze czytania 32% uczniów nie wybrało języka polskiego jako pierwszych dwóch języków. Trzy razy więcej studentów wybrało język niemiecki na pierwszym miejscu a język polski jest często na drugim lub trzecim miejscu. W dziedzinie pisania pokazano, że uczniom łatwiej i lepiej jest pisać po niemiecku. W rankingu 88%

respondentów stawia język niemiecki na pierwszym miejscu. Polski jest dopiero na pierwszym miejscu u 11%.

Samooceńca wielojęzycznych studentów w zakresie języka niemieckiego i polskiego w odniesieniu do ich umiejętności językowych pokazuje, że polski jest częściej na drugim miejscu niż niemiecki. Polski jest w porównaniu do niemieckiego często na trzecim i czwartym miejscu. Nie ma równowagi między niemieckim i polskim. Pożądane byłoby zharmonizowanie języków niemieckiego i polskiego, aby osiągnąć zrównoważoną dwujęzyczność. Nie ma wątpliwości, że nauczanie języka ojczystego jest ważne dla uczniów dwujęzycznych lub wielojęzycznych. Z powodu niewystarczającej liczby godzin uczniowie nie mają możliwości rozwoju swoich umiejętności językowych.

W ostatnim rozdziale opisano, które podejścia mogą być przydatne, żeby wielojęzyczność okazała się sukcesem, a także wielojęzyczne zasoby, które można znaleźć w naszym społeczeństwie, były szeroko i w całościowy sposób dostępne dla osób posługujących się wieloma językami. Bardzo ważne jest promowanie języków we wszystkich obszarach i używanie ich w mowie i piśmie. Jak już wspomniano, forma pisemna jest tak samo ważnym elementem opanowania języka, jak język mówiony. Nauczanie języka ojczystego powinno zostać wzmocnione i spersonalizowane. Ponadto treści edukacyjne w języku polskim powinny być uwzględniane w codziennym życiu szkolnym. Potrzebna jest również dydaktyka, aby poradzić sobie z tym, w jaki sposób należy nauczać języków pochodzenia w warunkach migracji.

11. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit*. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-20.
- Bialystok, Ellen (2007): *Acquisition of literacy in bilingual children. A framework for research*. In: *Language Learning Supplement* 57, 45-77.
- Bloomfield, Leonard (1965): *Language*. New York / Chicago u.a.: Holt, Rinehart and Winston.
- BMB (Hrsg.) (2016a): „*Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*.“ 20., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung. (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 1/2016-17)
- BMB (Hrsg.) (2016b): „*Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*.“ 11., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 6/2016-17)
- BMB (Hrsg.) (2017): „*SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16*.“ 18., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 2/2016-17)
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft*. Kassel: Universität Kassel / Berlin/München u.a.: Langenscheidt. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15)
- Bredel, Ursula / Fuhrhop, Nanna / Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Brehmer, Bernhard / Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto. (=Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis; LinguS 4)
- Brzić, Katharina / Hufnagl, Claudia (2011): *Multilingual Cities*. Wien: Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. [Manuskript, online verfügbar über academia.edu]
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas. (= UTB 3774)
- Crochot, Françoise (2007): Deutschlehrer und Mehrsprachigkeit. Vortrag auf dem 22. DGFF-Kongress, 03.-06.10.2007 in Gießen.
- Cummins, Jim (1979): *Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children*. In: Review of Educational Research 49/2, 222-251
- de Cillia, Rudolf (2017): „*Spracherwerb in der Migration*.“ 19., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung. (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 3/2016-17)
- Dimroth, Christine (2007): *Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempto, 115-138.
- Doff, Sabine (2010): *Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven*. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Doyé, Peter / Hérouy, Michèle (2011): *Lernen in zwei Sprachen in der Grundschule*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Stuttgart: UTB, 186-190.
- Duden online (o.J.): Stichwort *Muttersprache*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache> (Letzter Abruf am 02.01.2020)

- Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (4., überarb. Aufl.). Tübingen / Basel: Francke. (= UTB 1697)
- Ehlich, Konrad (2010): *Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens*. In: Pohl, Thorston / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 47-62.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Übersetzt von Jürgen Quetz u.a.). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- FABER (1989): *Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Förderung eines Schwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)“* vorgelegt von Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann & Hans H. Reich. Hamburg: Universität Hamburg, Mimeo.
- Fleck, Elfie (o.J.): *Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen*. Unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/fachtexte/mu_schulrechtl_schulorganisat.pdf (Letzter Abruf am 15.10.2019)
- Garnitschnig, Ines (2018): *„Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2016/17.“* 19., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (= Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2019)
- Garnitschnig, Ines (2019): *„Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2017/18.“* 20., aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (=Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2019) Unter <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=84> (Letzter Abruf am 21.01.2020)
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2019): *Durchgängige Sprachbildung*. Unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf (Letzter Abruf am 28.01.2020)
- Holliday, Adrian (2006): *Native-speakerism*. In: *ELT Journal* 60 (4), 385-387.
- <https://www.foermig.uni-hamburg.de> (2020): Universität Hamburg. Bildungssprache. Durchgängige Sprachbildung. Unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (Letzter Abruf am 04.02.2020)
- Keim, Inken (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (1998): *Zweisprachige Kindererziehung*. 10. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2013): „*Native Speakerism*“ in der *Lehrerbildung*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2013, 20-23.
- König, Katharina (2016): „*Erstsprache - Herkunftssprache - Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache.*“ In: Raml, Monika M. (Hrsg.): *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 269-294.
- Kruse, Jan (2012): *Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachpolitisches Ziel der EU*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 89)
- Kutrowatz, Julia Maria (2019): *Durchgängige Sprachbildung im bilingualen Kontext*. Wien: Univ. Masterarbeit.
- Lange, Imke / Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. Münster u.a.: Waxmann.
- Lenneberg, Eric H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. (Aus dem Engl. übers. v. Friedhelm Herborth). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Löser, Jessica M. / Woerfel, Till (2017): „*Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz.*“ In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 577-600.
- Lutjeharms, Madeline (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag.
- Majzlan, Viktoria (2013): *Polnischsprachige Kinder in Wien: Sprachliche Besonderheiten in der Kontaktsituation*. Wien: Univ. Diplomarbeit.
- Meisel, Jürgen M (1994): *Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): „*Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht*“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Stuttgart: Francke, 145-151.
- Peterson, John (2015): *Sprache und Migration*. Heidelberg: Winter.
- Planer, Magdalena (2016): *Translationskompetenz vs. Bilingualismus: Die Translationspolitik in Südtirol*. Innsbruck: Univ. Masterarbeit.
- Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehl, Claudia M. (2018): *Mehrschriftlichkeit und Transfer*. In: Roche, Jörg / Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 187-198. (= Kompendium DaF/DaZ, Bd. 4)
- Rundschreiben Nr. 37/2002: „Information zum „Sprachentausch“: § 18 Abs. 12 SchUG vom 23. August 2002 in der inhaltlichen Fassung 06.04.2018. Unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2002_37.html (Letzter Abruf am 15.11.2019)
- Schenk, Christa (2007): *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. 7., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke. (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung*. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempo, 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2009): *Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“*. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-196
- Tracy, Rosemarie (2014): *Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall*. In: Krifka, Manfred / Błaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette et. al. (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin / Heidelberg: Springer, 13-32.
- Vygotski, Lev Semenovič (2007): *Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter (russisch-deutsch)*. In: Meng, Katharina / Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, 40-73.