

Barbara Buchholz

Mehrsprachigkeit in der Grundschule

Erhebung von Sprachstand, Sprachkompetenz und Sprachgebrauch
von SchülerInnen und LehrerInnen
in Regions-, Migrations-, EU- und Welt Sprachen
und Studie über den Unterricht in mehrsprachigen Klassen
am Beispiel von burgenländischen Primarschulen



Pädagogische Hochschule Burgenland

Eisenstadt 2012

Inhaltsverzeichnis

Abstrakt (Deutsch/Englisch)	IV
Vorwort	V
Einleitung	1
1 Forschungspräliminarien	2
1.1. Forschungsgegenstand und Rationale	2
1.2 Forschungsziel	3
1.3. Grundlagen der Forschung	3
1.3.1 Das Qualitative Forschungsparadigma	3
1.3.2 Das Quantitative Forschungsparadigma	3
1.3.3 Das Integrative Forschungsparadigma	4
1.3.4 Das Epistemologische Forschungsparadigma	4
1.4 Entstehung und Durchführung des Forschungsprojektes	4
1.4.1 Initiatoren und Unterstützer	4
1.4.2 Das ForscherInnenteam	5
1.4.3 Durchführung	5
1.4.4 Ergebnisdarstellung	5
2 Forschungskontext „Mehrsprachigkeit“	7
2.1 Mehrsprachigkeit – Historie und Terminologie	7
2.2 Mehrsprachigkeit und Bildungspolitik	8
2.3 Mehrsprachigkeit im Unterricht – Zweit-, Fremd- und Mehrsprachenlernen	9
2.3.1 Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache	13
2.3.2 Deutsch als Zweitsprache	15
2.3.3 Muttersprachlicher Unterricht	16
2.3.4 Bilingualer Unterricht	17
2.3.5 Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Schulautonomie	18
2.3.6 Mehrsprachigkeit im Regelunterricht	19
2.3.6.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit	20
2.3.6.2 Unterrichtsmethoden der Mehrsprachigkeit	21
2.3.6.3 Unterrichtsmaterialien zur Mehrsprachigkeit	22
2.3.6.4 Maßnahmen zur Implementierung von Mehrsprachigkeit	22
2.4 Volksschullehrererausbildung für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule	23

3 Forschungsdesign	26
3.1 Theoretische Einbettung	26
3.2 Stichproben	26
3.3 Methoden der Datensammlung	28
3.3.1 Umfragen	28
3.3.2 Interviews	29
3.3.3 Beobachtungen	30
3.3.4 Schulbeschreibungen	32
3.4 Methoden der Datenanalysen	32
3.4.1 Quantitative Datenanalyse	32
3.4.2 Qualitative Datenanalyse	33
3.5 Validität, Reliabilität, Limitation	33
3.5.1 Validität und Reliabilität	33
3.5.2 Forschungslimitationen	34
4 Demografische und schulorganisatorische Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen	36
4.1 Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheiten	36
4.1.1 Minderheitenschulwesen im Bereich der Grundschule	37
4.1.2 Kroatisch	39
4.1.3 Ungarisch	40
4.2 Mehrsprachigkeit durch SchülerInnen mit Migrationshintergrund	41
4.2.1 Deutsch als Zweitsprache an burgenländischen Volksschulen	44
4.2.2 Muttersprachlicher Förderunterricht an burgenländischen Volksschulen	45
4.3 Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht	47
4.3.1 Fremdsprachenunterricht in Englisch	47
4.3.2 Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen	49
4.3.3 Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen	49
4.4 Beurteilung der Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit	49
5 Sprachenressourcen für Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen	51
5.1 Sprachen der SchülerInnen	52
5.1.1 Welche Sprachen sprechen die SchülerInnen?	52
5.1.2 Welche Sprachen lernen die SchülerInnen an der Schule?	54
5.1.3 Welche Sprachenniveaus erreichen die SchülerInnen?	55
5.1.3.1 Schülerelbsteinschätzung	55
5.1.3.2 Lehrereinstufung	60
5.1.4 Welche Sprachen möchten die SchülerInnen lernen?	63
5.2. Sprachen der Lehrerinnen	67
5.2.1 Welche Sprachen sprechen die LehrerInnen?	67
5.2.2 Welche Sprachenniveaus erreichen die LehrerInnen?	68
5.2.3 Welche Sprachen können die LehrerInnen unterrichten?	70
5.2.4 Welche Ausbildung für Mehrsprachigkeit haben die LehrerInnen?	71

6 Maßnahmen für Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen	73
6.1 Lehrereinstellung als Gelingensbedingung von Mehrsprachigkeit im Unterricht	73
6.1.1 Lehrereinstellung zu den Schülerkenntnissen in der Bildungssprache Deutsch	73
6.1.1.1 Sprachschwierigkeiten mehrsprachiger SchülerInnen in Deutsch	76
6.1.1.2 Sprachförderung mehrsprachiger SchülerInnen in Deutsch	78
6.1.2 Lehrereinstellung zu anderen Schülersprachen als Deutsch im Unterricht	80
6.1.3 Lehrereinstellung zu Mehraufwand für Mehrsprachigkeit	81
6.2 Der Unterricht in mehrsprachigen Klassen	83
6.2.1 Die Integration unterschiedlicher Schülersprachen im Normalunterricht	85
6.2.1.1 Themen, Inhalte und Projekte zur Mehrsprachigkeit	86
6.2.1.2 Sprachliche Aktivitäten im Rahmen des Interkulturellen Lernens	87
6.2.1.3 Material- und Medieneinsatz in mehrsprachigen Klassen	88
6.2.2 Implementation unterschiedlicher Schülersprachen als Mehrsprachenunterricht	89
6.2.2.1 Sprachenlernumgebung in den Klassen	91
6.2.2.2 Individualisierung und Differenzierung im Sprachenunterricht	93
6.2.2.3 Sprachenlernunterstützung	94
6.2.2.4 Schülerzentrierte Kommunikation	96
6.2.2.5 Förderung von (mehr- und meta-)sprachlicher Kompetenz	97
<i>Exkurs: Zusatzbeobachtungen im Englischunterricht der Volksschulen</i>	99
6.2.2.6 Soziokulturelles Sprachenumfeld in Klassengemeinschaften	100
6.3 Schule als (mehr-)sprachlicher Raum	103
6.3.1 Sprachenprestige	103
6.3.2 Symbolische Präsenz der Mehrsprachigkeit	104
6.3.2.1 Sprachliche Landkarten in den Schulen (<i>Linguistic Landscapes</i>)	105
6.3.2.2 Sprachenporträts der SchülerInnen	105
6.3.2.3 Mehrsprachige Anlässe und Aktivitäten	110
6.3.3 Unterrichtsangebote zur Mehrsprachigkeit	111
6.3.4 Pädagogische Leitvorstellungen zur Mehrsprachigkeit	112
7 Conclusio – Resümee und Ausblick	115
7.1 Resümee – Status Quo: Mehrsprachigkeit an der Volksschule	115
7.2 Ausblick – Mehrsprachigkeit als Bildungsziel an der Volksschule	131
7.2.1 Perspektiven zu Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung	131
7.2.2 Perspektiven zu Mehrsprachigkeit in der Grundschule	134
Kurzzusammenfassung – <i>Executive Summary</i>	137
Bibliographie	144
Anhang	150
Stichprobenliste – Datensammlung	150
Instrumentarium	152
Abkürzungen	162

Abstrakt

Nach zahlreichen theoretischen Studien zu Themen schulischer Mehrsprachigkeit wird mit der vorliegenden Forschungsarbeit erstmals empirisch die Mehrsprachigkeit im Unterricht erhoben, und zwar am Beispiel der Grundschulen im Burgenland, welches durch seine autochthonen Minderheiten in Kroatisch, Ungarisch und Romanes selbst eine mehrsprachige Kulturgeschichte vorzuweisen hat. Dabei werden sowohl Status der Sprachendiversität in den Klassen, als auch Durchführung und Auswirkung von methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht evaluiert. Die empirische Untersuchung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden und involvierte über hundert Volksschulen.

Als Ergebnis der Untersuchung wurde festgestellt, dass SchülerInnen- und LehrerInnenpopulation mehrheitlich mehrsprachig sind, und dass das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit an den Schulen weitgehend gegeben ist, da es von der Schulpolitik gefördert und von vielen Schulleitungen mittels unterschiedlicher Maßnahmen unterstützt wird. Hingegen wird Mehrsprachigkeit im Unterricht weitgehend nicht berücksichtigt. Dieser ist *einsprachig*, bzw. an Standorten des burgenländischen Minderheitenschulwesens *zweisprachig*, und nicht – auch nicht partiell – mehrsprachig im Sinne von multilingual. Zum Umgang mit sprachlicher Diversität wird teilweise das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ angewandt, nicht aber mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, u.a. weil die Lehrpersonen dafür kaum ausgebildet sind. Für eine mehrsprachige Zukunft muss „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ im Lehrplan verankert, und *alle* Lehrpersonen sprachendidaktisch ausgebildet sein.

Abstract

After numerous theoretical studies on plurilingualism in schools, this piece of research provides an empirical investigation on plurilingual teaching for the first time. Focus of evaluation was firstly the state of language diversity in the classes and secondly the implementation and the effect of specific methodological teaching measures to support multilingualism in lessons. The inquiry was carried out both ways by qualitative and quantitative methods. It took place in more than a hundred primary schools in the Burgenland, a federal state of Austria that has multilingual history because of its autochthonous minorities with Croatian, Hungarian and Roma languages.

As result, the investigation revealed the fact that both primary school teachers and students are predominately plurilingual. At schools the awareness of multilingualism exists in terms of support and promotion by the educational authorities and most, yet not all school managements. On the other hand, multilingual teaching approaches as regards language diversity are not realized in the classrooms, thus showing that – instead of (partially) *multilingual* – the *monolingual*, respectively *bilingual* lessons prevail, even at the minority schools. Whereas the teaching principle of “Intercultural learning” is partly obeyed, most of the teachers are not didactically trained to cope with lingual diversity in their classes. It can be inferred that both a specific training in multilingual didactics during initial teacher education for *all* teachers and the insertion of multilingualism in the national primary school curriculum are crucial to a multilingual future at our schools.

Vorwort

In der schulischen Bildung waren andere Sprachen als Deutsch für Grundschulen lange Zeit kein Thema. Heute, da sprachliche und kulturelle Diversität in den Klassen zum Normalfall, und frühes Fremdsprachenlernen zur Selbstverständlichkeit wurde, ist es daher umso wichtiger, dafür zu sorgen, dass die Verwirklichung der Vision einer mehrsprachigen Bildung in ihrer Umsetzung durch die Schule, insbesondere durch die Volksschule gefördert wird.

Als Lehrende und Forschende in der LehrerInnenausbildung ist mir seit je die Sprachenpädagogik ein wichtiges Anliegen. So habe ich schon früher als Volksschullehrerin über zwanzig Jahre die Entwicklung der Unterrichtsformen des frühen Fremdsprachenlernens in Englisch mitgetragen. Das große Interesse, die tiefe Freude und die Herausforderung, welche meine Schülerinnen und Schüler durch die englische Fremdsprache erlebten, waren für mich seit Beginn Ansporn dazu, in meinen Klassen auf diesem Sektor viel Arbeit zu investieren und sorgt noch heute bei meiner Tätigkeit in der LehrerInnenausbildung für großes Engagement. Dazu kam die Beobachtung, dass sich SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit der Fremdsprache Englisch besonders wohl fühlten und hier die österreichischen Kinder in ihrer Leistung oft übertrafen. Daher begann ich schon sehr früh, diesen Kindern auch die deutsche Unterrichtssprache mit Hilfe von fremdsprachendidaktischen Unterrichtsmethoden nahezubringen, was sprachlichen Erfolg und kulturelle Akzeptanz mit sich brachte.

Parallel dazu machte ich durch zahlreiche, oft mehrjährige Auslandsaufenthalte, bei denen ich teilweise ebenfalls unterrichtete, selbst Erfahrungen mit sprachlichen Hindernissen, kulturellen Unterschieden und sogar Ausländerdiskriminierung. Dadurch sah ich sprachliche und kulturelle Diversität in der eigenen Klasse aus einer neuen Perspektive, eignete mir methodische Kenntnisse für den Umgang damit an und begann – in einer Zeit, als schulische Mehrsprachigkeit noch in den Kinderschulen steckte – mit der Entwicklung eigener behelfsmäßiger Unterrichtsmaterialien. Dabei halfen mir meine SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ebenso, wie meine eigenen „Sprach-Wurzeln“ (ungarische Mutter, österreichischer Vater, englisches Studium, zwei weitere Fremdsprachen, Auslandsaufenthalte und Reisen).

Aus diesen meinen „bottom-up“ Erfahrungen und dem ständigen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie später mit meinen Studierenden sowohl an der Pädagogischen Hochschule, als auch an der Universität, drängte sich die Frage auf, wie heute im Unterricht der Volksschulklassen tatsächlich mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität umgegangen wird. Somit ist diese Studie aus der Praxis entstanden. Aber auch der Ruf nach Evaluierung, welcher ausgehend vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates (GERS 2001) und von den Ergebnissen des „Language Education Policy Profile“-Prozesses (LEPP 2009) erfolgte, war ein wertvoller Impuls für mich. Im vorliegenden Forschungsprojekt fungiere ich demnach als „Außenbeobachter mit Insiderwissen“ plus Eigenerfahrung auf diesem Sektor. Dankenswerterweise wurde das Projekt von der Pädagogischen Hochschule Burgenland, welche „Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung“ als einen von drei Schwerpunkten in ihrem Leitbild führt, unterstützt.

An dieser Stelle möchte ich vor allem dem Rektor der PH Burgenland, Herrn Mag. Dr. Walter Degendorfer, für seine Initiative und Unterstützung danken. Großen Dank schulde ich allen DirektorInnen und LehrerInnen in den Schulen, die bei den Umfragen, Interviews und/oder Diskussionen mitarbeiteten, ebenso sei allen SchülerInnen in den beteiligten Schulen und deren Eltern für die Teilnahme, bzw. für ihr Einverständnis gedankt. Auch den Studierenden meiner Mehrsprachigkeitsdidaktik-Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule, die pro aktiv im Forscherteam der Studie mitgewirkt haben, sei hier herzlich gedankt. Sie haben bei der Datensammlung unschätzbare Hilfe geleistet.

Aufrichtiger Dank gebührt auch jenen Experten, die sich trotz dicht gedrängter Terminkalender für Manuskriptdurchsicht bzw. Rücksprachen zur Verfügung stellten, insbesondere Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter von der Universität Wien. Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch von der Universität Wien und Frau Prof. Mag. Dr. Elisabeth Furch von der PH Wien danke ich für die Diskussion und Frau Prof. Mag. Dr. Claudia Mewald von der PH Niederösterreich für ihren Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexion. Sie alle haben mir wertvolle Denkanstöße und Hintergrundinformationen gegeben und Mut gemacht, diese schwierige Forschungsaufgabe zu bewältigen.

Weiters möchte ich Frau LSI i.R. Mag. Edith Mühlgaszner vom Landesschulrat für Burgenland und ihren MitarbeiterInnen herzlich für ihre Unterstützung und die Zurverfügungstellung von Statistiken danken. In diesem Sinne hoffe ich, dass diese meine Arbeit einen konstruktiven Beitrag zur kontinuierlichen Entwicklung der mehrsprachigen Bildungs- und Erziehungsarbeit an den burgenländischen, und darüber hinaus österreichischen Schulen darstellt.

Prof. Dr. Barbara Buchholz MA
PH Burgenland, Eisenstadt, im Mai 2012

*Einsprachigkeit ist heilbar.
(Leo Weisgerber)*

Einleitung

Geopolitische Veränderungen und soziopolitische Entwicklungen wie Globalisierung, EU-Erweiterung, Migrationsströmungen usw. zeigen starke Auswirkungen im Sprachenunterricht aller Schulen, insbesondere auch in Österreichs östlichstem Bundesland, dem Burgenland, das durch seine Volksgruppen und Nachbarstaaten selbst eine bald 500-jährige mehrsprachige Kultur besitzt. Dies zeigt sich vor allem in den Volksschulen, wo Kinder mit unterschiedlichsten Erstsprachen gemeinsam in mehrsprachigen Klassen lernen.

Nach zahlreichen theoretischen Studien zu Themen schulischer Mehrsprachigkeit erfolgt mit der vorliegenden Forschungsarbeit erstmals eine empirische Bestandsaufnahme zur Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Untersuchung wurde mittels quantitativer und qualitativer Methoden durchgeführt und involvierte über hundert burgenländische Primarschulen. Dazu wurden Sprachstand, Sprachgebrauch und Sprachkompetenz von Burgenlands GrundschülerInnen¹ und Grundschullehrpersonen in Regions-, Migrations-, EU-, und Weltsprachen empirisch erhoben. Weiters wurde der Frage nachgegangen, inwieweit der Sprachenvielfalt im Grundschulunterricht durch sprachpädagogische Unterrichtsansätze in Sprach-Sachlernen, Interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik Rechnung getragen wird. Dabei wurde auch der potentielle Einfluss bilingualer Unterrichtsformen und sprachlicher Schulgegenstände, (fremd- und muttersprachlicher Unterricht in verschiedenen Sprachen) berücksichtigt. Die Ergebnisse der Datenanalysen dienen dazu, konkrete Möglichkeiten für gezielte Professionalisierungsmaßnahmen aufzuzeigen, mit dem Ziel, in Zukunft verbesserte Maßnahmen, Ressourcen und Rahmenbedingungen für frühe (Mehr-) Sprachenerziehung an den burgenländischen Volksschulen zu schaffen, mit deren Hilfe man den veränderten Bedingungen und vorhandenen Sprachenressourcen in allen Klassenzimmern besser gerecht werden kann.

Im Folgenden beschreibt das erste Kapitel Problem, Rationale und Grundlagen des Forschungsprojektes. Der zweite Abschnitt gibt einen Überblick über terminologische, historische und sprachpolitische Hintergründe sowie eine Zusammenstellung der schulischen Formen von Mehrsprachigkeit, in welcher auch die methodisch-didaktischen Konzepte zur schulischen Mehrsprachigkeit beschrieben werden.

Das dritte Kapitel widmet sich der Methodologie der Forschungsarbeit und dem Instrumentarium zur Datenakkumulation sowie den Stichproben und ihren Bedingungen. Die Darstellung der Ergebnisse der Datenanalysen, deren Interpretation, Triangulation und Diskussion erfolgt in den drei darauffolgenden Abschnitten analog zu den Forschungsfragen (1.1) und in Relation zur spezifischen Situation an den burgenländischen Volksschulen: Abschnitt vier beschreibt die demografischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der Mehrsprachigkeit, Abschnitt fünf zeigt die an den Grundschulen vorhandenen Ressourcen an Sprachenvielfalt auf, und schließlich beschreibt Abschnitt sechs die organisatorischen und methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung von schulischer Mehrsprachigkeit in den Klassen, im Unterricht und an den Schulen sowie deren pädagogische Leitvorstellungen zur interkulturellen und mehrsprachigen Erziehung.

Die Conclusio gibt, ausgehend von der schlussfolgernden Zusammenfassung des Status Quo der schulischen Mehrsprachigkeit an Burgenlands Volksschulen, einen Überblick zu Optimierungspotenzialen und einen Ausblick auf zukunftsleitende und schulentwicklungsorientierte Handlungsperspektiven zur Realisierung des „Bildungsziels Mehrsprachigkeit an der Grundschule“.

¹ In der vorliegenden Studie werden aus textökonomischen Gründen allgemeine Genderbezeichnungen mit dem Binomen-I verschriftlicht, bei sekundär- oder tertiärphrasalen Begriffen entfallen sie (z.B. Schülerumfrageergebnis, Volksschullehrerausbildung), ebenso bei Anglizismen.

1 Forschungspräliminarien

1.1 Forschungsgegenstand und Rationale

Die Untersuchung erfolgte ausgehend von Beobachtungen aus der Schulpraxis und beleuchtet explizit die Situation der frühen (Mehr-) Sprachenerziehung an den Volksschulen des Burgenlandes. Sie verarbeitet neueste Forscherkenntnisse und folgt damit den rezenten Bestrebungen der Bildungspolitik der Europäischen Union, Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik in allen EU Staaten zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Denn obwohl insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass sich die Sprachenvielfalt und Fremdsprachenkompetenz der Bevölkerung in den letzten 40 Jahren erweitert bzw. verbessert hat, stellt sich dennoch die Frage, ob und wie sich dies in der Realität des Alltags, und hier insbesondere des Schulalltags der Kinder konkret auswirkt: Wie verständigen einander SchülerInnen und LehrerInnen unterschiedlicher Erstsprachen im schulischen Umfeld der deutschen Unterrichtssprache, wie kommunizieren sie im privaten Bereich, wie begegnen sie anderen Kulturen und deren Sprachen – und wollen bzw. können sie diese selbst lernen und anwenden? In diesem Kontext interessiert vor allem, inwieweit die sprachliche und kulturelle Heterogenität in Unterricht und Klasse, beim Lernen und Lehren berücksichtigt wird, sodass die Kinder von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit besser profitieren. Die forschungsleitende Frage lautet daher:

Ist die Grundschule im traditionell mehrsprachigen Burgenland schon im heutigen „Mehrsprachenzeitalter“ angekommen? D.h. sind sprach- und sprachunterrichtspolitische Ressourcen, Maßnahmen und Rahmenbedingungen an den Volksschulen Faktoren, die die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen begünstigen oder fördern?

Damit in Zusammenhang stehen folgende Forschungsfragen:

1. *Welche Sprachenressourcen für Mehrsprachigkeit sind vorhanden?*
Welche Sprache(n) sprechen die SchülerInnen an den burgenländischen Grundschulen? Welche Sprache(n) lernen sie an der Schule, welche möchten sie lernen. Welches Sprachniveau² erreichen die SchülerInnen (4.Schulstufe) in den einzelnen Sprachfertigkeiten der respektiven Sprachen? Welche Sprache(n) sprechen die LehrerInnen und welche können sie selbst unterrichten?
2. *Welche Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit existieren an den Volksschulen?*
Welche sprachlichen Unterrichtsformen für mehrsprachige SchülerInnen werden an den burgenländischen Grundschulen angeboten, z.B. bilinguale Schulen, Klassen und Gruppen, Fremdsprachenunterricht in verbindlichen und unverbindlichen Übungen (verbindliche Übung Lebende Fremdsprache – VLF in Englisch/Französisch/Kroatisch/Ungarisch), Zusatzsprachunterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Deutsch als Zweitsprache – DaZ, Muttersprachlicher Unterricht – MUU etc.) oder Kursangebote (freiwillige Nachmittagskurse), und wie werden sie beurteilt?
3. *Welche Maßnahmen für Mehrsprachigkeit werden an den Volksschulen getroffen?*
Welche Lern- und Lehrensätze, welche organisatorischen und welche methodisch-didaktischen Maßnahmen gelangen in mehrsprachigen Klassen zur Anwendung? Welche sprachpädagogischen Leitvorstellungen der interkulturellen Dimension prägen den Unterricht? Wie gestaltet sich das sprachliche Umfeld der SchülerInnen in Schule und Klasse? Und: Wie sind die Lehrpersonen für Mehrsprachigkeit im Unterricht „gerüstet“?

Während die erste Fragengruppe ein Bild des Sprachenreichtums in den Grundschulen zeichnen soll, beschreiben die zweite und dritte Fragengruppe, inwieweit diesem Sprachenreichtum in schulorganisatorischer bzw. in methodisch-didaktischer Hinsicht entsprochen werden kann.

² Nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS, Europarat 2001), dem 6-gliedrigen Einstufungsinstrument des Europarates für Sprachenkompetenz in allen Sprachfertigkeiten (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>).

1.2 Forschungsziel

Das Ziel dieses Forschungsprojektes ist die Evaluierung der schulischen Mehrsprachigkeit in Burgenlands Volksschulklassen. Hierbei soll aber nicht, wie meist üblich, die Qualitätskontrolle als Begründung für Evaluation im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Initialisierung von Innovation und die unterstützende Hilfe bei ihrer Reflexion.

Weiters möchte die vorliegende Arbeit, anders als die meisten Studien, die in den letzten Jahren zum Thema Mehrsprachigkeit publiziert wurden – und das sind hunderte allein im europäischen Raum – weder die psycholinguistischen, noch die soziolinguistischen Facetten des bilingualen Spracherwerbs in multikulturellen Klassen (vgl. Peltzer-Karpf und Brizic 2006) darstellen, sondern vielmehr die Art des Umganges mit Sprachen- (und Kulturen-)vielfalt in der Volksschule im Allgemeinen sowie die Anwendung und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht im Besonderen.

Diese Studie wird also mit Hilfe der bereits vorhandenen Fakten der Schulstatistik und der Forschungsergebnisse zu multilinguaalem Spracherwerb keine weiteren *hard facts* produzieren, aber auf Basis dieser Informationen und der eigenen Feldforschung zur Erhebung obiger Forschungsfragen eine Art narrative Situationsbeschreibung verfassen, welche die Bedingungen von Mehrsprachigkeit in der Schulrealität darstellt und Optimierungspotenziale enthüllt. Somit soll im Sinne von Schulentwicklung eine mehrsprachige Bildung an Volksschulen unter der Devise „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ in Zukunft nutzbar gemacht werden.

1.3 Grundlagen der Forschung

1.3.1 Das Qualitative Forschungsparadigma

Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit dem frühen bi- und multilingualen Sprachunterricht, einem linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Phänomen, welches neben der quantitativen Messung von Ergebnissen als Momentaufnahme auch eine Forschungstradition erfordert, die die Erfassung der *komplexen Thematik durch einen multimethodischen Fokus und interpretative und naturalistische Zugänge zu den zu beforschenden Inhalten erlaubt* (Denzin & Lincoln, 2000:3).

Dies ist notwendig, da nur durch qualitative Forschung die Menschen und Phänomene in ihrer authentischen Umgebung verlässlich untersucht werden können (Becker 1986). Der qualitative Ansatz ermöglicht durch direkte und indirekte Feldarbeit (Beobachtungen, Interviews, Kap. 3.3) einen Blick auf das Unterrichtsgeschehen in authentischer Form. Es wird versucht, aus den gewonnenen Daten Sinn zu entwickeln und sie im Verständnis der verschiedenen Interpretationen, welche durch die beteiligten Gruppen von Menschen in all ihrer Komplexität zu dem Wirkungskreis gebracht werden, zu erläutern (vgl. Buchholz, Mewald, Schneidhofer 2007).

Der qualitative Ansatz dieser Studie begründet überdies einen Prozess des Verstehens, welcher durch die Analyse der Ansichten der betroffenen Personen in der Lage ist, ein komplexes und dennoch holistisches Bild der vielschichtigen Dimensionen von bilingualen Unterricht auf der Primarstufe zu geben (Creswell 1998).

1.3.2 Das Quantitative Forschungsparadigma

Das quantitative Forschungsparadigma dieser Studie wird durch Datenerhebungsverfahren repräsentiert, welche numerische Daten erzeugen (Umfragen, Einstufungen). Diese dienen dazu, Häufigkeiten zu quantifizieren und dadurch Tendenzen zu entdecken, welche die Fälle beschreiben. Die quantitativen Instrumente (Fragebögen für SchülerInnen, VolksschullehrerIn-

nen und VolksschulleiterInnen) werden in Aufbau und Forschungsabsicht im Abschnitt 3.3.1 beschrieben. Die quantitative Fragebogenerhebung wird als ergänzendes Instrument der Datenerhebung betrachtet, welches folgenden Aufgabenbereichen dient:

1. der Beschreibung des Samples als demografische Basis für die qualitative Interpretation der Teilergebnisse aus den Beobachtungen
2. der Unterstützung von Objektivität und Validität: Die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Daten aus den quantitativen und qualitativen Teilen der Fragebögen mit solchen aus anderen Datenquellen soll nicht nur die Objektivität des Untersuchungsverlaufs, sondern auch die Glaubwürdigkeit der Analysen stützen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der quantitative Forschungsteil in diesem Projekt als Mittel zur Deskription des Forschungsfeldes dient (vgl. Buchholz, Mewald, Schneidhofer 2007). Zusätzlich unterstützen die quantitativen Daten durch Triangulation die Objektivität der qualitativen Daten. Sie sind somit ein Instrument der quasi externen Validität und ergänzen somit die interne Validität der qualitativen Daten (Kap. 3.5.1).

1.3.3 Das Integrative Forschungsparadigma

Qualitative und quantitative Forschung gehen in diesem Forschungsprojekt eine Symbiose des Zusammenwirkens zweier unterschiedlicher Traditionen zum gegenseitigen Nutzen ein. In der Praxis werden oft qualitative und quantitative Methoden gemeinsam im selben Forschungsprojekt verwendet und in vielen Fällen hat sich diese Symbiose als zweckmäßig erwiesen (Kelle 2007).

Dem multimethodischen Fokus dieser Forschung mit der Verwendung verschiedenartiger Methoden liegt der Versuch zugrunde, ein möglichst sicheres und tiefes Verständnis des Phänomens zu gewinnen. Die absolut objektive Realität kann jedoch nie „eingefangen“ werden, und man wird immer nur verstehen können, was (durch andere) vermittelt wird, denn Triangulation ist kein Werkzeug der Validation, sondern nur eine Alternative dazu. Wenn die Integration verschiedener Methoden zum besseren Verständnis beiträgt, dann bedient sich dieses Forschungsprojekt einer Strategie, die grundsätzlich jeder Untersuchung zu Präzision, Breite, Komplexität, Reichhaltigkeit und Tiefe verhilft (Flick 1992).

1.3.4 Das Epistemologische Forschungsparadigma

Der epistemologische Ansatzpunkt der Forscherin orientiert sich an den Axiomen des Konstruktivismus. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ich als Forscherin mich im konstruktivistischen Sinn als Lernende sehe und die Forschungssituation nach den Grundsätzen des Konstruktivismus erfassen wollte. In diesem Sinn sind die Interpretationen und Erkenntnisse dieser Studie als konstruierte Wirklichkeiten zu betrachten, welche auf der Basis der Analyse der erhaltenen Daten entwickelt wurden (vgl. Buchholz, Mewald, Schneidhofer 2007).

1.4 Entstehung und Durchführung des Forschungsprojektes

1.4.1 Initiatoren und Unterstützer

Das Forschungsprojekt wurde 2009 vom Rektor der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB), Herrn Mag. Dr. Walter Degendorfer, in Zusammenarbeit mit mir als Autorin und Forscherin, selbst Professorin für Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik an dieser Institution, initiiert und dem Hochschulrat vorgestellt. Es wurde nach Bewilligung durch den Forschungsbeirat³ unter der Agenda des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung, das formal als

³ Siehe Forschungsantrag und Arbeitsplan an das KFE der PH Burgenland.

Träger des Projekts fungierte, realisiert. Weiters wurde es durch den Landesschulrat für Burgenland genehmigt und insbesondere von Frau LSI Mag. Edith Mühlgaszner unterstützt. Nach verblicher Suche nach einem/r Ko-AutorIn für diese Untersuchung wurde mir die alleinige Leitung und Durchführung des Projektes übertragen. Vom Beginn der Vorarbeiten bis zur Schlusspräsentation waren Studierende des Volksschulstudiums im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen aktiv in den Forschungsprozess eingebunden.

1.4.2 Das ForscherInnenteam

Durch die professionelle Zusammenarbeit von Pädagogischer Hochschule Burgenland, Landesschulrat für Burgenland und Schulpraxisschulen waren Kontaktaufnahme und Forschungsanbahnung vereinfacht. Als Didaktikerin in Fortbildungsveranstaltungen und Praxisberaterin der PHB bin ich mit vielen LeiterInnen und LehrerInnen der untersuchten Volksschulen persönlich bekannt, woraus sich eine gewisse Vertrauensbasis voraussetzen ließ. Meine eigene jahrelange schulpraktische Erfahrung erleichterte zusätzlich die Kommunikation mit den TeilnehmerInnen, welche die Datensammlung grundsätzlich förderten und mir und meinem Forschungsteam, allesamt Studierende des Volksschulstudienganges, offen und unvoreingenommen gegenüber standen. Somit wurde die Anwesenheit der ForscherInnen begrüßt und das Forschungsprojekt nicht als Bedrohung gesehen.

Nachdem ich als Forscherin selbst aus der Unterrichtspraxis komme, möchte ich, zusammen mit den Studierenden, die hier das ForscherInnenteam bildeten, dazu beitragen, Forschung zu einem relevanten Instrument der Bildung werden zu lassen, um im Sinne Elliott's (2001) nicht (nur) neues Wissen zu produzieren, sondern um die Praxis zu verbessern. Dieses Ziel anzustreben war nur durch die Bereitwilligkeit der Studierenden und aller TeilnehmerInnen, der SchülerInnen, der LehrerInnen und der SchulleiterInnen zur Kooperation bei den Befragungen, Beobachtungen und Interviews möglich.

1.4.3 Durchführung

Vorab wurden bereits im auslaufenden Wintersemester 2009/10 die Vorarbeiten für das Projekt begonnen, bevor es mit Beginn des Sommersemesters 2010 startete. Instrumentenentwicklung und Exploration erfolgten im Frühjahr 2010. Im weiteren Verlauf wurden die Umfragen (zwei Phasen) und die explorativen Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt, bevor während der Sommerferien die ersten Datenanalysen anlaufen konnten. Die Beobachtungen und die vertiefenden Interviews mit SchulleiterInnen und LehrerInnen fanden im Wintersemester 2010 und Sommersemester 2011 statt.

Während aller Recherche- und Erhebungsprozesse in der Gesamtlaufzeit von vier Semestern widmete sich die Autorin den jeweiligen Fachgebieten, die die Studierenden in diesen Zeiträumen innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen zu bearbeiten hatten (Instrumentenkonzeption und -entwicklung, Durchführung von Interviews, Befragungen und Beobachtungen). Die Datenerhebungen konnten im Sommer- 2011, die finalen Analysen im Wintersemester 2011/12 abgeschlossen werden, wonach der Forschungsbericht im Februar 2012 fertig gestellt wurde.

1.4.4 Ergebnisdarstellung

Wie bereits unter „Forschungsziel“ (Kap. 1.2) erwähnt, erstellt diese Studie mittels Triangulation der statistischen Fakten mit den Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Feldforschung zu obigen Forschungsfragen eine Art narrative Situationsbeschreibung, welche dem Leser vermitteln soll, wie Mehrsprachigkeit in der Schulrealität von Burgenlands Volksschulen gelebt wird.

Dies geschieht unter Einbeziehung von zehn Leitsätzen zur Mehrsprachigkeit, von denen ursprünglich 15 im Rahmen einer Konferenz zur „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ für Kärnten entwickelt wurden, eine ebenfalls mehrsprachige Region Österreichs mit autochtho-

nen Minderheiten (Wintersteiner et al 2008). Diese wurden von mir für das Burgenland wie folgt adaptiert⁴ und dienen in dieser Studie zur Darstellung des Resümees, des *Status Quo*, in Kap. 7.1:

10 Leitsätze zur Mehrsprachigkeit:

1. Mehrsprachigkeit ist der Normalzustand, Einsprachigkeit ist die Ausnahme. – In Zeiten der Globalisierung, wird Mehrsprachigkeit zu einem Gebot der Stunde. Das Burgenland ist ein multikulturelles und mehrsprachiges Land mit Geschichte und bietet alle Voraussetzungen.
2. Alle Menschen sollten mindestens zwei Fremdsprachen lernen, davon eine (internationale) Nachbarschaftssprache und eine Begegnungssprache (Empfehlungen des Europarats).
3. Der Mensch ist prinzipiell in der Lage, im Laufe seines Lebens mehrere Sprachen zu lernen – und zwar von klein auf – und mehr als eine gleichzeitig.
4. Es ist eine selbstverständliche Notwendigkeit, dass MigrantInnen die Verkehrssprache(n) des aufnehmenden Landes erlernen. Förderung individueller Mehrsprachigkeit bedeutet, auch unterschiedliche Niveaus, (partielle) Kompetenzen wert zu schätzen und keine Diskriminierung aufkommen zu lassen.
5. Es sollte ebenso selbstverständlich werden, dass auch die Sprachen und Kulturen der MigrantInnen von der „Aufnahmebevölkerung“ als Lernchance betrachtet werden.
6. Das Erlernen der Muttersprache(n) sollte als Menschenrecht gelten, wobei dieses Lernen im Medium der Muttersprache erfolgen soll, inklusive Alphabetisierung.
7. Ob Mehrsprachigkeit als positiv erlebt wird, hängt vom Prestige der jeweiligen Sprache(n) ab, also von den „Machtverhältnissen“ zwischen den Sprachen.
8. Mehrsprachigkeit dient dem interkulturellen Dialog über alle Grenzen hinweg, fördert soziale Kohäsion und ist somit wesentlich für gelebte Demokratie, sprachliche Vielfalt, Toleranz und Frieden.
9. Wir brauchen eine Schulsprachenpolitik, die das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit und zu interkulturellem Dialog in allen schulischen Bereichen konsequent implementiert: von der Lehrerbildung bis zum durchgängigen Sprachenbildungskonzept...
10. Wir brauchen dringend jenes Lehrpersonal, welches interkulturellen Dialog und Mehrsprachigkeit in der Realität des Schulalltags bewerkstelligt und somit einen Paradigmenwechsel des Schulsystems in Richtung „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ herbeiführt.

Zugleich sollen dadurch Optimierungspotenziale erkannt und für eine öffentliche Debatte im Sinne von Schulentwicklung nutzbar gemacht werden, mit dem Ziel, etwas zur nachhaltigen Erreichung des „Bildungsziels Mehrsprachigkeit“ an den Volksschulen beizutragen.

⁴ In Anlehnung adaptiert nach den „15 Thesen zur Mehrsprachigkeit“ von Werner Wintersteiner, Georg Gombos, Daniela Gronold, anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ zur Regionalentwicklung des Alpen-Adria- Raums in globaler Perspektive; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: In ÖDaF Mitteilungen, Heft 2/2008, Huber Verlag, Wien.

2 Forschungskontext „Mehrsprachigkeit“

Als Signifikanzebene sind vorab einige forschungsrelevante Fakten zu Definition und Erscheinungsbild der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu Definition und Erscheinungsbild der Mehrsprachigkeit im grundschulischen Kontext im Besonderen, sowie der frühen schulischen Sprachenerziehung in Relation zum Umgang mit sprachlicher Diversität zu beleuchten.

2.1 Mehrsprachigkeit – Historie und Terminologie

Die Europäische Union wurde von Beginn an als mehrsprachige Sozietät⁵ angelegt. Die Sprachen der Mitgliedsländer gelten als „gleich an Wert und Würde“. Sprachen werden als integraler Teil und Träger der Kulturen und Zivilisationen gesehen. Die Notion einer *Europäischen Lingua Franca* wird abgelehnt. Es gibt elf Amtssprachen, somit braucht die multilinguale Gesellschaft Europas nicht nur professionelle Linguisten und Übersetzer für Legislatur und Verwaltung, sondern auch plurilinguale Bewohner, die über die Sprachschranken hinweg kommunizieren können. Das Credo der EU Bildungsexpertengremien lautet daher:

*Jeder Europäer, jede Europäerin sollte neben der Muttersprache mindestens zwei Unionssprachen sprechen.*⁶

Unsere Gesellschaft innerhalb der Europäischen Gemeinschaft, vervielfältigt durch Migration, Internet und globale Mobilität, ist also zunehmend mehrsprachig und multikulturell – ein Faktum, mit dem wir alle täglich im öffentlichen und privaten Rahmen, in Arbeits-, Familien- und Freundeskreis leben, und welches auch verstärkt den geschützten Lebensraum von Volksschulkindern durchdringt. Diese sukzessive, dennoch starke Veränderung unserer Lebenswelt in Richtung sprachlicher und kultureller Vielfalt blieb insbesondere für die Bildungseinrichtungen der EU nicht ohne Auswirkung. Erstens wird Bildung per se und Ausbildung in jeglicher Form erst durch Sprache(n) möglich: Sprache gilt als *das* vernunfts- und verstandesbildende Phänomen⁷, jede weitere Sprache erhöht den Bildungsgrad des Individuums. Zweitens wird die individuelle Mehrsprachigkeit als Ideal für jeden einzelnen Bürger, jede einzelne Bürgerin der EU gesehen, gilt sie doch als Voraussetzung für interkulturelle Vernetzung und Mobilität.

Das Attribut „mehrsprachig“ (*multilingual*) bezeichnet im Gegensatz zu „einsprachig“ (*monolingual*) Personen bzw. Sozietäten, die zwei oder mehrere Idiome verwenden und inkludiert – ohne zu werten – alle Formen von Sprachanwendung bei Erst-, Zweit-, Dritt-etc.-sprachen. Dazu zählen aber auch Menschen, die eine sogenannte *inersprachliche Mehrsprachigkeit* vertreten, indem sie unterschiedliche Varietäten nur einer Sprache beherrschen.

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ kam erst durch den Zusammenschluss der europäischen Gemeinschaft vermehrt zur Anwendung. Er wurde auf Grund der Vielsprachigkeit in den Institutionen und Büros der EU (Kommission, Rat und Parlament) und der damit verbundenen Vielfalt der verwendeten Sprachen, Übersetzungen und Terminologien einst sogar selbst zum „Opfer“ von terminologischen Missverständnissen zwischen den Begriffen von *Pluri-* versus *Multilingualität*.

Man einigte sich schließlich auf die Definition des Europarates. Demnach bezeichnet „Mehrsprachigkeit“ (*Plurilingualismus – plurilingualism*) das individuelle Phänomen, das die Fähigkeit

⁵ Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Mackiewicz, der „Vater der europäischen Studierendenmobilität“, 2002 in seiner viel beachteten Rede zur plurilingualen Wissensgemeinschaft Europas vor dem Europarat (www.celelc.org/docs/speech_final_website_1.doc).

⁶ In den Worten des „White Paper on Education and Training“ der Europäischen Kommission (1995) heißt es: „It is becoming necessary for everyone ... to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue“ – die berühmte Formel 1+>2.

⁷ Herder (1772)

eines *Individuums*, mehrere Sprachen zu verwenden beschreibt, während sich der Begriff „Vielsprachigkeit“ (*Multilingualismus – multilingualism*) auf die linguistische Diversivität (*linguistic diversity*) einer *Gesellschaft* bezieht. Trotz dieser Unterscheidung, bedingen einander beide Begriffe und zeigen eine klare politische Dimension. Heute wird „Mehrsprachigkeit“ vielfach als eine Art idealisierter Überbegriff verwendet, für individuelle sprachliche Vielfalt und interkulturellen Dialog.

Laut einer zeitgemäßen Auffassung definiert sich „Mehrsprachigkeit“ nicht nur als die (perfekte) Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen, sondern als ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der lebensweltlichen oder schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über ungesteuerten Spracherwerb und/oder durch Sprachkontakt erworbene sprachliche Fertigkeiten bis hin zum Bilingualismus zweisprachig aufgewachsener Menschen in mehrsprachigen Familien (de Cillia, 2008:16).

In dieser Studie wird vorwiegend der Begriff „Mehrsprachigkeit“ verwendet, welcher „mehr als eine Sprache“ bezeichnet, jedoch auch die Unterscheidung zwischen „zweisprachig“ und „vielsprachig“ (im Sinne von pluri- bzw. multilingual, siehe oben), d.h. „mehr als zwei Sprachen“ impliziert.

2.2 Mehrsprachigkeit und Bildungspolitik

Als wichtige Grundbedingung für Mehrsprachigkeit besitzt insbesondere die *frühe* (Fremd-) Sprachenerziehung⁸ einen hohen Stellenwert, auf welcher der Erwerb weiterer lebende Fremdsprachen auf der Grundschule und/oder unteren und oberen Sekundarstufe und schließlich lebenslanges Sprachenlernen gründen (siehe Eurydice Bericht 2000). Um das Ziel der mehrsprachigen Kompetenz und deren Vergleichbarkeit für die BürgerInnen kontinuierlich weiter zu verfolgen, implementierte der Europarat inzwischen nicht nur den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)⁹ und damit verbunden das Europäische Sprachenportfolio (ESP)¹⁰ sowie das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)¹¹, sondern er organisiert über das Europäische Fremdsprachenzentrum¹² regelmäßig internationale Konferenzen, Forschungs- und Sprachenprojekte¹³. Diese setzen konstant wichtige Impulse für die nationalen Bildungssysteme zur transparenten und vergleichbaren Weiterentwicklung von Sprach- und Sprachunterrichtspolitik der EU-Staaten.

Die Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in 16 Mitgliedsstaaten der EU wurden in den Jahren 2005 – 08 evaluiert (*Language Education Policy Profiles – LEPP*). An dieser Gesamtinitiative beteiligte sich auch Österreich. Der Länderbericht¹⁴ umfasst alle nationalen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungsanstalten sowie Schulbehörden) eines Staates und alle angebotenen Sprachen (Landes-, Regional-, Minderheiten-, Migrations-, EU- und Weltsprachen) und inkludiert Hintergrundinformationen zu Bildungssystem und Sprachgeographie. Ziel dieser pionierartigen Aktion zur gemeinsamen Reflexion von Sprach-

⁸ Viele im Rahmen der Europäischen Sprachinitiativen entstandene Studien belegen den Erfolg von früher Sprachförderung und von „bi- oder multilingualen“ Formen der frühen Fremdsprachenvermittlung (siehe <http://www.ecml.at/resources>)

⁹ Siehe Seite 2, Fußnote 2!

¹⁰ Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein 3-teiliges Instrument zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, welches auf dem GERS aufbaut und auch in Schulen als Lernbegleiter eingesetzt werden kann (ÖSZ 2004, 2007).

¹¹ Das EPOSA (Newby *et al*, 2005) ist ein auf dem GERS beruhendes Reflexionselement für die didaktische Ausbildung und Fortbildung von Sprachenlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

¹² EFSZ mit Sitz in Graz

¹³ Die Sprachen-Aktionspläne des Europarates stellen deren Ziele dar:

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/index_de.html .

¹⁴ BMUKK und BMWF (2008)

und Sprachunterrichtssituationen war es, ein nationales Sprachunterrichtsprofil (siehe Länderprofil¹⁵) als Instrument der Schulentwicklung zu erstellen, und dieses mit jenen anderer EU-Staaten vergleichen zu können. Dazu beleuchtet der LEPP-Bericht alle sprachenrelevanten Bereiche von Unterricht und Unterrichtsorganisation sowie LehrerInnenausbildung und Forschung und formuliert dazu auch viele offene Fragen.

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen ist die Erkenntnis, dass trotz der sprachlichen Diversität in der EU an den europäischen Schulen, die je nach Region und Schulart unterschiedlich stark von mehrsprachigen SchülerInnen frequentiert werden, überwiegend einsprachig unterrichtet wird, d.h. es herrscht frei nach Gogolin (1994):

...der monolinguale Habitus [an] der multilingualen Schule

Auch in Österreich dominiert der monolinguale Ansatz mit Deutsch als gesetzlicher Unterrichtssprache (Gogolin 1994 und Fischer 1997). Demgegenüber ist heute der „monolinguale Schüler“ eher die Ausnahme als die Regel: Krumm (2001) erhob mittels Sprachenporträts, die – reich an bunter Vielfalt – bereits SchülerInnen der dritten Schulstufe an Wiener Schulen die unterschiedlichsten Sprachkombinationen von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen attestierten (siehe Kap. 6.3.2.2). Gerade hier aber ist ein Paradigmenwechsel gefragt, der einen integrativen Zugang im schulischen Sprachunterricht ermöglicht und somit *die problematische Trennung zwischen Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenunterricht tendenziell aufhebt* (de Cillia, 2008:24).

Daher geht die Forderung der Experten in Richtung Umgang mit sprachlicher Diversität und Implementierung von Mehrsprachigkeit in allen Unterrichtsbereichen, und zwar insbesondere im Unterricht an der Grundschule, da die Erteilung eines interferierenden Sprach- Sachunterrichts möglichst vor oder innerhalb der zweiten Phase der phonemischen Perzeptivität, d.h. vor dem 9. Lebensjahr¹⁶ erfolgen sollte.

2.3 Mehrsprachigkeit im Unterricht – Zweit-, Fremd- und Mehrsprachenlernen

Dieser Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung vom traditionellen Zweitsprachenunterricht über den schulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) bis hin zum innovativen „Mehrsprachenunterricht“. Daran anschließend werden die verschiedenen Unterrichtsformen schulischer Mehrsprachigkeit, wie sie heute an den österreichischen Volksschulen bestehen, einzeln beschrieben.

Bereits in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts hatte sich – ausgehend vom traditionellen schulischen Zweitsprachenunterricht auf der Sekundarstufe – der Trend zum Dritt- und Mehrsprachenlernen entwickelt und im Zusammenhang damit das *frühe* Fremdsprachenlernen, welches als „didaktischer Meilenstein“ völlig neue Konzepte erforderte und so die Ära des kommunikativen und integrativen Sprachenlernens einläutete, *die* Voraussetzung für interaktive Mehrsprachigkeit.

Eine weitere Voraussetzung liefern seit den 60er Jahren zehntausende Menschen, die aus unterschiedlichen Motiven (Arbeitssuche, Armut, Globalisierung, Asyl) jährlich ihre Heimat verlassen, um sich in Österreich niederzulassen. Die vielen Migranten aus fremden Ländern und fernem Ethnien bringen hier für Schule und Gesellschaft neue, große Herausforderungen mit sich, u.a. Probleme des Spracherwerbs, des Sprachunterrichts und der sprachlichen Identitätsbildung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Mehrheitsgesellschaft.

¹⁵ ÖSZ (2009)

¹⁶ Siehe entwicklungspsychologische Studien von Guberina (1991), Pienemann (1998), Best (2003) u.a.

Die Wurzeln des *frühen* schulischen Zweitsprachenlernens reichen zurück bis kurz nach dem Ersten Weltkrieg, wo in den USA an Freien Waldorfschulen die ersten Versuche (Early Language Learning – ELL) unternommen wurden. Etwa zur selben Zeit – ab 1920 – wurde in Asien in der ehemaligen Sowjetunion „vermehrter Fremdsprachenunterricht“ ab der zweiten Klasse Grundschule eingeführt (Garajova, 2001:14)¹⁷.

Auch in Europa waren es die Waldorfschulen, aber auch staatliche Reformpädagogische Schulen, die versuchsweise den frühen Fremdsprachenunterricht über Jahrzehnte fortgeführt haben (Englisch und Französisch ab der 3. Volksschulklasse). Mitte der Fünfzigerjahre kam es mit Projekten in Schweden, Frankreich und Großbritannien wieder zu Versuchen im frühen Fremdsprachenlernen, die von Europarat und UNESCO¹⁸ unterstützt wurden. In einigen mehrsprachigen europäischen Ländern hingegen (z.B. Irland, Belgien, Schweiz, Spanien) gehörte der frühe Fremd- und Mehrsprachenunterricht schon lange davor zum Schulalltag. In Österreich können das Burgenland (Kroatisch, Ungarisch) und Kärnten (Italienisch, Slowenisch) auf eine dahingehende Tradition verweisen.

In der Geschichte des frühen Sprachenunterrichts stellten die sogenannten „Nürnberger Symposien“¹⁹ einen Wendepunkt in der Entwicklung dar: Die Empfehlungen für ein Rahmencurriculum, welches im Rahmen dieser internationalen Zusammenkünfte konsensual erarbeitet wurde, gründen auf Erfahrungsberichten, Erprobungsergebnissen und Expertisen und leiteten konkrete Planungsschritte für ein europäisches Grundschulcurriculum ein. Dieses beinhaltet verschiedene, auf empirischen, theoretischen und kreativen Überlegungen basierende methodisch-didaktische Konzepte, von denen einige diametral zueinander erscheinen:

- Konzept des Systematischen Fremdsprachenunterrichts
- Konzept der „Themen- und situationszentrierten Unterrichtsformen“
- Konzept der „Fremdsprache als Arbeitssprache“ (Inhaltsintegrativer Ansatz, CLIL²⁰, FAA u.a.)
- Konzept der Nachbarsprachen (Grenzüberschreitende Partnerschaften, Mobilität)
- Konzept der Sprachbegegnung (Persönliche und Kulturbegegnung)
- Konzept der Sprachenimmersion (Natürlicher²¹ u. Kommunikativer Ansatz²²; Lexikale Methode²³)
- Konzept der Integrativen Mehrsprachigkeit (Mehrsprachiger Ansatz – Interkomprehension²⁴)

Die Konzepte des *Systematischen Fremdsprachenunterrichts*²⁵ erscheinen heute teilweise überholt und wurden vielfach durch Konzepte der *Partiellen Sprachenimmersion* abgelöst, deren „Vorläufer“ die themen- und situationszentrierten Unterrichtsformen sind. Konzepte der *Sprachbegegnung* und *Nachbarsprachen* wurden durch Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums entwickelt und werden mittlerweile überall in der EU verwirklicht (siehe Eurydice- und ECML-Berichte²⁶).

¹⁷ Für den Fall, dass man sich hierzu weiterführend informieren möchte, bietet Garajova einen sehr guten und ausführlichen Überblick: *Fremdsprachen im Primarschulbereich* (2001:13ff).

¹⁸ Erste UNESCO Konferenz zu „Foreign Languages in Primary Education“ 1962 in Hamburg.

¹⁹ 1993 bis 1996 (siehe Garajova, 2001:18-9)

²⁰ Content and Language Integrated Learning – CLIL

²¹ Natürlicher Ansatz: Natural Approach (Krashen & Terrell 1983)

²² Kommunikativer Ansatz: *Communicative Language Teaching* (CLT) nach Swan (1985), up-date: Hattum (2006)

²³ Lexikale Methode: *Lexical Approach* nach Lewis, Michael (1993). Kurzbeschreibung: At URL (08/2011): <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16r12/>

²⁴ Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik (Ollivier & Strasser 2010)

²⁵ Sammelbegriff, z.B.: die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Audio-Lingualismus-Methode, der Kognitive Code, die Direkte Methode, u.a.

²⁶ URL: www.ecml.at

Heute wird im Fremdsprachenunterricht meist nach dem *Kommunikativen* (CLT²⁷) und *Integrativen* (CLIL) *Lehr- und Lernansatz* gearbeitet. Beide Formen gelten als mathetisch-didaktische Voraussetzungen für einen modernen Sprachenunterricht und sind partikular dem „*Natürlichen Ansatz*“ nach Krashen verbunden. Salopp formuliert, könnte man sagen: CLIL repräsentiert das *Was* und CLT das *Wie*. Beide Formen bedingen die konsequente Anwendung der Prinzipien der „*Neuen Lernkultur*“²⁸ und damit einer Reihe von spezifischen methodisch-didaktischen Maßnahmen und unterliegen bestimmten Qualitätskriterien. Zusammen mit dem Unterricht in der Bildungssprache (in Österreich Deutsch), welcher die Entwicklung „*genereller Sprachkompetenzen*“ (Metasprache, Kreativsprache, Grundgrammatik)²⁹ ermöglicht, bilden sie die Basis für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz (siehe unten Abschnitt 2.3.6.1)

Der *Mehrsprachige Ansatz* gewinnt aus oben genannten Gründen immer mehr Bedeutung. In vielen europäischen Ländern, insbesondere in Deutschland, existiert bereits eine wachsende wissenschaftliche Community, die sich zunehmend der intensiven fremdsprachendidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung widmet. Sie zielt auf die Optimierung des Erlernens von Fremdsprachen in plurilingualen Sozietäten. Ausgehend von dem *inferentiellen Lernbegriff* (Inferenz = Wissen, das durch logische Schlussfolgerungen gewonnen wurde) erforscht die Didaktik der Mehrsprachigkeit die Interaktion der sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse mit neuen Lerninhalten sowie deren Einformung in das deklarative und prozedurale Sprachenwissen des Menschen (Martinez, Reinfried 2006).

So führt das bisherige Fremdsprachenlernen, welches *additiv-linear* verläuft, d.h. dass eine Sprache nach der anderen, oft unabhängig voneinander gelernt wird (L1 + L2 + L3 + ...), bestenfalls zu einer Art „*additiven Mehrsprachigkeit*“ (Krumm 1996), die jedoch den realen Bedingungen des Sprachenlernens nicht gerecht werden (Bausch, Helbig 2003). Denn beim gleichzeitigen Erlernen zweier oder mehrerer Sprachen verlaufen die Lernprozesse nicht isoliert, sondern interagieren auf vielschichtige Art und Weise. Das Gehirn entwickelt Strategien zur Erkennung und Verwertung von sprachlichen Lernimpulsen, welche vorhandenes mit neuem Sprachwissen verknüpfen und dadurch wieder Wissen und Fertigkeiten generieren, z.B. durch *inter- und intralingualen* Transfer (Anwendungs-, Kontrastierungs-, Vergleichs-, Interkomprehensionsstrategien in der Ausgangs-, und/oder Brücken-, und/oder Zielsprache etc.).

Dies beträfe in erster Linie die Unterrichtssprache Deutsch, wo Mehrsprachigkeit thematisiert (auch innerhalb der deutschen Sprache selbst – z.B. Dialekte) und *generelle Sprachkompetenzen* entwickelt werden sollten (Metasprache, Kreativsprache, Grundgrammatik). Darauf aufbauend sollen unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen gradual erworben und parallel dazu untereinander immer neu vernetzt werden. Dies kann durch entsprechende Lehrmethoden oder durch eine förderliche Lernumgebung, z.B. auch die Begegnung mit Menschen, mit denen Sprachanwendung und Rückmeldung³⁰ erfolgen kann (Lehrpersonen, KollegInnen, FreundInnen) noch verstärkt werden.

In diesem Sinne sollte ein noch zu entwickelndes „*integratives Mehrsprachigkeitskonzept*“ (ibid.) als Leitprinzip in die Sprachen-Curricula einfließen und die einzelnen Fremdsprachenunterrichtsinhalte, -ziele und -methoden systematisch vernetzen, d.h. das Ziehen eines „*lernökonomischen*“ Effekts aus dem Erlernen unterschiedlicher Sprachen (Reinfried 1998). Das generelle Ziel dieses interagierenden Mehr(Fremd-)sprachenunterrichts ist weniger die isolierte, möglichst perfekte Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen, sondern vielmehr eine

²⁷ CLT hatte seine Anfänge im Großbritannien der 60/70er Jahre als eine Folge der früheren Strukturalen Methode, genannt "Situational Language Teaching" und als Antwort auf Chomsky's Kritik der strukturalen Theorie der Sprache und fand seinen späteren Widerhall in Krashen's "Natural Approach". (Siehe auch Brumfit 1984; Littlewood 2007)

²⁸ Die „*Neue Lernkultur*“ ändert die Aufgabenstellung: Lehrende agieren statt als Wissensvermittelnde als Vorbild und Begleiter, SchülerInnen erlangen mehr Eigenständigkeit (Stichwörter: Autonomes Lernen, Reflektives Unterrichten etc.).

²⁹ Vgl. de Cillia 2010

³⁰ Anwendung des „one person – one language principle“.

verschränkte interkulturelle Kommunikation in mehreren Sprachen, basierend auf sogenanntem *interlinguistischem Wissen*, dessen Summe kleiner ist als die Summe des Wissens in nacheinander gelernten Sprachen³¹:

$$\sum [L_{(1...n)}] < L_1 + L_2 + L_3 \dots L_n$$

Im Unterricht werden einerseits kognitive Verfahren zur Bewusstmachung (Sprachbewusstsein und Sprachsensibilität, metasprachliche Betrachtung) und notwendigen Abstraktion (Sprachlernprozesse), andererseits anwendungsorientierte Verfahren (Sprachakquisitionsprozesse) vorausgesetzt. In der Fremdsprachenerziehung werden daher die Arten des Spracherwerbs aus pädagogischer Sicht schon lange unterschieden³²: Sprachen können durch Sozialisation und durch „Eintauchen“ in die Sprache (Immersion) erworben werden (z.B. in der Familie und/oder Umgebung), durch Instruktion nur in der Institution gelernt werden (z.B. im Fremdsprachenunterricht), außerhalb derer die SchülerInnen damit nicht konfrontiert sind, oder beides.

Die Rolle der Lehrpersonen erfordert ebenfalls ein Umdenken in Richtung Mehrsprachigkeit, nicht zuletzt in der Aus- und Weiterbildung der SprachlehrerInnen. Hier beschreitet Österreich bereits neue Wege in der universitären Fremdsprachendidaktikausbildung: So entwickelte z.B. die Universität Innsbruck ein innovatives Konzept³³, wonach zukünftige LehrerInnen der Unterrichtsfächer Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Latein in Basiskompetenzen gemeinsam und teilweise sprachübergreifend (in sogenannten *umbrella*-Kursen) ausgebildet werden. Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern *aller* Lehrenden. Schließlich werden auch alle Sachfächer (Sachunterricht, Mathematik etc.) durch Sprache vermittelt. Daher sollten *à la longue* alle VolksschullehrerInnen als sogenannte „ExpertInnen für Mehrsprachigkeit“ weiter gebildet werden (vgl. de Cillia, 2010:13).

Im österreichischen Volksschullehrplan sucht man den Begriff „*Mehrsprachigkeit*“ als methodisch-didaktischen Anspruch aber vergeblich, denn expliziter Mehrsprachigkeitsunterricht ist an den österreichischen Grundschulen (noch) nicht vorgesehen. Jedoch gibt es das Unterrichtsprinzip „*Interkulturelles Lernen*“ (IKL) und eine Reihe von zweisprachigen Unterrichtsformen, die der zunehmenden Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in den Klassen Rechnung tragen sollen: Punkto Sprachen beinhaltet der Grundschullehrplan³⁴, der ein Rahmencurriculum ist, allgemeine Teile (Pflichtgegenstand Deutsch als Unterrichtssprache, verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“³⁵) und Zusatztteile für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ – MUU und den Sprachförderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ – DaZ). Daneben bieten viele Grundschulen im Rahmen der Schulautonomie, je nach Region und Bedarf zusätzlichen Fremdsprachenunterricht als Pflicht- oder Freigegegenstand an, wie im Burgenland vielfach die Volksgruppen- und Nachbarnsprachen (siehe Kap. 4.1). Bilinguale Schulformen haben keine Lehrplanvorgaben, sondern erfordern eigene Konzepte der betreffenden Schulen. Alle Formen sind in den folgenden Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.6 beschrieben.

³¹ Quelle: „Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen“ – Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag (Hrsg. Marcus Reinfried: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 1998, Universität Gießen, BRD)

³² „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS) vs „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP): Cummins (1991)

³³ Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF): Hinger, Unterrainer (2008)

³⁴ Alle Lehrpläne auf der Homepage des BMUKK: www.bmukk.gv.at

³⁵ Pflicht- und Freigegegenstände werden benotet, verbindliche und unverbindliche Übungen sind ohne Benotung.

2.3.1 Verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (VLF)

Die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache ab der ersten Volksschulklasse beruht auf dem VS-Lehrplan 1998³⁶. Die Implementierung³⁷ erfolgte ansteigend über fünf Jahre und war mit dem Schuljahr 2003/04 abgeschlossen. Laut Studentafel beinhaltet der verpflichtende Fremdsprachenunterricht (FSU) pro Schulstufe konkret je 32 Wochenstunden, das sind in vier Grundschuljahren insgesamt 128 Wochenstunden (wenig im internationalen Vergleich³⁸).

In den meisten EU Mitgliedsstaaten beginnt der Fremdsprachenunterricht an den Volksschulen zwischen dem siebenten und zehnten Lebensjahr (z.B. Finnland und Schweden: 7, Belgien und BRD: 8, Frankreich und Griechenland: 9, Estland und Ungarn: 10). Daneben gibt es aber einige Länder, wo der frühe Fremdsprachenunterricht ab dem sechsten Lebensjahr angeboten wird, jedoch nicht obligatorisch ist (z.B. Portugal, Irland, Schottland, Slowenien, Spanien). In Österreich wurde er mit der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ als einzigem EU-Mitgliedsstaat³⁹ verpflichtend *und* ab der ersten Schulstufe implementiert, allerdings – ebenfalls anders als in den meisten Staaten – *ohne* Benotung/Beurteilung.

Laut Bericht des Bundesministeriums an den Nationalrat⁴⁰ wird VLF in über 97% aller österreichischen Grundschulen mit der lebenden Fremdsprache Englisch unterrichtet⁴¹. Als Gründe für die „Vormachtstellung“ der englischen Sprache gelten einerseits das Fehlen von anderen lebenden Fremdsprachen auf der Sekundarstufe 1 sowie andererseits das *ausbildungsbedingte Fehlen entsprechender Volksschullehrkräfte* für Französisch, Spanisch oder Italienisch etc. (Kettmann et al, 2002:4). Die Abhaltung von VLF in anderen Sprachen, was z.B. in mehrsprachigen Regionen (autochthone Siedlungs- oder Einwanderungsgebiete) opportun erschie-
ne, ist zurzeit von der Schulpolitik nicht angedacht.

Ausgehend von den historischen Entwicklungsformen (von der „Fremdsprachlichen Vorschulung“ in den späten 60er bis zur „Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache“ auf der dritten und vierten Schulstufe in den frühen 80er Jahren) etablierte sich Anfang der 90er Jahre ein Versuchsprojekt „Lebende Fremdsprache ab Grundstufe 1“, das aus einer Reihe von Schulversuchen mit klingenden Namen bestand (*Lollipop, Butterfly, Bunny, Teddybear*). Sie waren die Wegbereiter des Schulversuchs „Lebende Fremdsprache ab der ersten Schulstufe“ (ab1993/94, 16.SchOG-Novelle⁴²), der schließlich zur heutigen Form überführte. Eine Evaluierung des Schulversuchs (Peltzer-Karpf et al 1996) bestätigte seinen Erfolg und die hohe Akzeptanz, insbesondere des Englischunterrichts, bei allen beteiligten Personengruppen, Eltern, Kindern und Lehrern, und führte zu seiner Übernahme ins Regelschulwesen.

Laut Lehrplan ist das Ziel dieses Fremdsprachenunterrichts einerseits, die Motivation zur Beschäftigung mit anderen Sprachen zu fördern und andererseits den Aufbau des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, wobei Leseverstehen und Schreiben als lernunterstützende Maßnahmen erst auf Grundstufe 2 eingesetzt werden, sodass die SchülerInnen

³⁶ Lehrplan für Lebende Fremdsprache:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14053/vs_lp_8_lebende_fremdsprache.pdf

³⁷ Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr.132/1998 v. Aug. 1998/VOBl. v. 1.10.1998: SchOG §10 (2)b: „Im Lehrplan (§6) der 1. bis 4. Schulstufe sind vorzusehen: a) als Pflichtgegenstände: Religion, Lesen, Schreiben, Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Werken, Leibesübungen; b) als verbindliche Übungen: Verkehrserziehung und eine lebende Fremdsprache.“ (siehe auch auf der Homepage des Bundeskanzleramtes; URL: <http://www.ris.bka.gv.at/bgbl>)

³⁸ Siehe dazu europäische Vergleichswerte in Buchholz (2007, App.)

³⁹ Norwegen, das ebenfalls ab der 1. Klasse verpflichtenden Fremdsprachenunterricht führt, gehört nicht zur EU.

⁴⁰ Bericht an den Nationalrat/Parlamentsskorrespondenz/03/08.09.2003/Nr.643

⁴¹ Davon wurden in 98,6% aller Fälle Englisch angeboten, der Rest entfiel auf sonstige Sprachen (Französisch und Italienisch) – B. Seebacher (2001).

⁴² § 13e. (1) *An Volksschulen ist schulversuchsweise der Unterricht in Lebender Fremdsprache als verbindliche Übung ab der 1. Schulstufe ohne Erhöhung der Gesamtwochenstundenzahl in der Grundschule während der Schuljahre 1994/95 bis 1997/98 zu erproben.* (16.SchOG Novelle, BGBl. Nr.642, 19.8.1994)

nach vier Schuljahren, am Ende der Volksschule, in der fremdsprachlichen Kommunikation basal handlungsfähig sind (GERS Stufe A1 oder A2-).

Daher beruht der frühe Fremdsprachenunterricht prinzipiell auf den Konzepten des natürlichen Sprachenlernens ("Natural Approach" nach Krashen und „Kommunikativer Ansatz“) und des inhaltsintegrativen Unterrichtens (CLIL). Dieser Diversifizierung entsprechen auch die Sprachunterrichtskonzepte, die dem Lehrplan der Grundschule (das sogenannte „Österreichische Modell“) zugrunde liegen, welche implizieren, dass Sprachen zwar unterrichtet, dabei aber „erworben“ werden sollen:

- Immersionskonzepte: Totale oder partielle Immersion (kommunikative, cross-curriculare, bilinguale und gemischte Formen)⁴³
- Traditionelle Konzepte⁴⁴: Systematischer Sprachenunterricht, themen- und situationsorientierter Unterricht

Didaktisch hat der Fremdsprachenunterricht auf der *Grundstufe 1* zur Gänze inhaltsintegrativ und fächerübergreifend zu erfolgen, d.h. innerhalb des Fächerkanons (außer Deutsch) des Gesamtunterrichts und ohne Erhöhung der Gesamtwochenstundenanzahl: Die Kinder erleben die *phasenweise Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache in allen Unterrichtsgegenständen*⁴⁵. Ziel ist, die Fremdsprache ganzheitlich zu vermitteln, d.h. sie als Mittel zum Zweck des Lernens anderer als sprachlicher Inhalte direkt im Gesamtunterricht anzuwenden, z.B. in Musik, Mathematik, Sachunterricht usw. (siehe CLIL, Fremdsprache als Arbeitssprache). Dies geschieht innerhalb einer vollen Unterrichtsstunde (= 50 Minuten) pro Woche (= fünf Unterrichtstage), welche – in kleine Einheiten täglicher Sequenzen zwischen fünf und zehn Minuten zerlegt – vom Klassenlehrer nach Gutdünken in den Gesamtunterricht passend zeitlich integriert werden soll. Auf *Grundstufe 2* hat eine komplette Unterrichtseinheit pro Woche – oft in zwei halbe Stunden geteilt – gehalten zu werden, wobei die Fremdsprache bis zu einer Wochenstunde *zusätzlich* zeitintegrativ unterrichtet werden kann (täglich zehn Minuten ohne Erhöhung der Gesamtwochenstundenanzahl).

Die methodisch-didaktischen Grundlagen der VLF sind durch viele Jahre erprobt und inzwischen weitgehend akzeptiert. Sie alle fußen auf einer hohen methodisch-didaktischen und sprachlichen Kompetenz von Sprachlehrpersonen und/oder muttersprachlichen SprachassistentInnen. Demnach war und ist ein zu erwartender Schwachpunkt, dass sich die Sprachenintegration in den Fächerkanon auf Grund mangelnder Sprachkompetenzen der Lehrpersonen⁴⁶ als schwierig gestaltet. Waren in der Anfangsphase der VLF den meisten KlassenlehrerInnen noch muttersprachliche Fremdsprachenassistenten ("Native Speaker Assistants" – NSA) als Unterstützung an die Seite gestellt worden, so ist es damit inzwischen vorbei: Die Schulbehörden stellen keine Assistenten für Grundschulen mehr ein. Nur mehr an 10% der Volksschulen steht eine solche Kraft zur Verfügung, die entweder (inoffiziell) von Elternvereinen bezahlt wird oder gratis arbeitet. Hindernisse, die es bei der VLF also noch immer gibt, betreffen vor allem Finanzierung, Qualitätssicherung sowie eine entsprechende Lehreraus- und -weiterbildung⁴⁷.

Diese Missstände werden in einigen Bundesländern seit geraumer Zeit erfolgreich bekämpft: In Niederösterreich und anderen Ländern⁴⁸ durch das Projekt „*Sprachintensivierung Englisch im*

⁴³ Genaueres siehe Definitionsaufstellung bei Mewald 2004, App.1:2

⁴⁴ Siehe Duffek, 1999:22ff.

⁴⁵ BMUK (1998): Lehrplan Broschüre „Aller Anfang“ 5/98, S.14

⁴⁶ Laut einer rezenten Erhebung sind 66% der VS-Lehrpersonen für die Erteilung eines frühen Englischunterrichts nicht entsprechend ausgebildet (Buchholz 2007 und 2012)

⁴⁷ Durch Einschnitte und Schwerpunktverlagerungen in den Curricula verschlechterte sich die Ausbildungsqualität in Fachdidaktik Englisch für VS seit der Überführung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen im Jahr 2007 (Buchholz 2012). Die Lehrerfortbildung in Fachdidaktik Englisch für VS liegt im ungenügenden Bereich: Die mittlere Frequenz der Seminarbesuche in den letzten 5 Jahren beträgt 0,2 pro Lehrperson und Jahr (Buchholz 2007).

⁴⁸ In Tirol, Salzburg, Steiermark und Oberösterreich laufen ähnliche Projekte, tw. unter anderen Namen.

Bereich der Grundschule“ (siehe Kap. 2.3.5) und in Wien durch das Projekt „Nessie“ (*Native English Speaker Support in Education*): Durch den Einsatz eines mobilen *Native Speaker Teacher's* wird allen SchülerInnen der 4. Schulstufe eines Bezirkes im Rahmen eines einwöchigen Projekts die Möglichkeit geboten, erlernte sprachliche Fertigkeiten in Realsituationen anzuwenden.

Was die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien und Medien betrifft, so herrscht insbesondere für Englisch eine überaus bunte Vielfalt, fast schon ein Übermaß an Auswahlmöglichkeiten, was wiederum eine kompetente und kritische Auseinandersetzung damit erfordert. Auf dem Sektor der Lehrerhandbücher finden sich in der Mehrzahl sogenannte „methodische Kochrezepte“, die sicherstellen wollen, dass die Lehrpersonen Inhalte und Funktionen der Lehrwerke auch richtig an den Schüler, die Schülerin bringen.

Ein anderes, ebenfalls erwartetes Problem, nämlich die eventuelle Benachteiligung von anderssprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, trat in VLF nicht auf. Im Gegenteil, die Evaluierung des Grundschul-Englischunterrichts brachte die Erkenntnis, dass Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen sich während der Englischeinheiten wohl fühlen, da sie sich hier als den österreichischen Kindern „gleichgestellt“ empfinden (Buchholz 2007). Allerdings unter der Voraussetzung, dass Englisch *via* Englisch gelernt wird, und nicht – was leider häufig vorkommt – *via* Deutsch (siehe Kap. 6.2.2.5).

2.3.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Der Terminus „Deutsch als Zweitsprache“ bezieht sich auf das Lehren und Erlernen des Deutschen innerhalb einer fest umrissenen sozialen Gemeinschaft, deren Mehrheitssprache Deutsch ist, während „Deutsch als *Fremdsprache*“⁴⁹ (DaF) das Lehren und Erlernen des Deutschen außerhalb des deutschsprachigen Raums bezeichnet (politisch, sprachlich, kulturell)⁵⁰. Der besondere Förderunterricht in Deutsch für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wurde im Schuljahr 1992/93 in das Regelschulwesen übernommen und wird auf Basis der jeweils aktualisierten Form eines Lehrplan-Zusatzes⁵¹ unterrichtet, der nicht nach Schulstufen gegliedert ist, sondern ein mehrjähriges Lernkonzept darstellt, welches von SchülerInnen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen von Beginn an durchlaufen wird, wobei einzelne Kapitel bei vorhandenen Vorkenntnissen übersprungen werden können. Der Zusatz orientiert sich auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Volksschullehrplans in Deutsch und soll vor allem als Differenzierungshilfe dienen und bei fließenden Übergängen im Deutschunterricht helfen.

Die Abhaltung von DaZ erfolgt entweder parallel zum Normalunterricht (in eigenen Gruppen und Räumen; das Versäumen von Pflichtunterricht ist hier nicht dezidiert untersagt), oder integrativ (im Klassenverband mit Teamteaching), oder zusätzlich (Rand- oder Nachmittagsstunden). Das Ausmaß dieser Förderstunden reicht von fünf (für ordentliche SchülerInnen) bis zwölf (für außerordentliche SchülerInnen) Wochenstunden und kann bei Bedarf ganzjährig geführt werden. Durch eine zeitweise individuelle Kürzung von Pflichtgegenständen soll sowohl eine zu große Belastung, als auch das Versäumen von wichtigen Unterrichtsstunden verhindert werden. Was den LehrerInneneinsatz für DaZ in der Volksschule betrifft, weist das Gesetz ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer Zusatzausbildung hin⁵². Die Entscheidung über den konkreten Personaleinsatz im Rahmen des Planstellenkontingents obliegt dem jeweiligen Bundesland. DaZ Unterrichtsmaterialien sind z.T. über die Schulbuchaktion verfügbar. Das Bundesministerium hat eine Serviceseite zu DaZ eingerichtet⁵³.

⁴⁹ Hier sollte kein Missverständnis aufkommen, obwohl in den Listen des burgenländischen LSR wieder eine andere Bezeichnung geführt wird: Zusatz Deutsch (ZD)

⁵⁰ Klassifizierung nach Prof. Dr. Gerhard Neuner, Universität Kassel, Referat Deutsch als Fremdsprache.

⁵¹ Homepage des BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3998/VS7T_nichtdeutsch.pdf

⁵² SchOG §13 Abs.1

⁵³ Serviceseite zu DaZ: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/andere_erstsprachen.xml

Seit 2006/07 wurden zusätzlich zu DaZ sogenannte „Sprachförderkurse“ (Deutschförderkurse) für Vorschulkinder und für außerordentliche VolksschülerInnen eingerichtet. Diese beruhen zwar auf dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache“, sind aber auch für Kinder mit deutscher Erstsprache offen, die einer speziellen Förderung bedürfen.

2.3.3 Muttersprachlicher Unterricht (MUU)

Diese Unterrichtsform wurde 1992/93 in das Regelschulwesen der Volksschule als unverbindliche Übung übernommen und beruht auf einem Fachlehrplan⁵⁴, der so offen gestaltet ist, dass er sich grundsätzlich in jeder Erstsprache der SchülerInnen anwenden lassen sollte. MUU wird auch in anderen westlichen EU-Staaten angeboten, denn längst gilt es als gesichert, dass fundierte Kenntnisse in der Erstsprache (L1) die Grundlage von Bildung und für den Erwerb von Folgesprachen bildet. Auf der Homepage des österreichischen Bildungsministeriums⁵⁵ findet sich folgendes Statement:

Jedes Kind entdeckt und „ordnet“ die Welt mit Hilfe der Sprache. Selbst wenn ein Kind beim Schuleintritt noch keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte, so hat es doch eine gewisse Kompetenz in seiner Muttersprache. Es ist also – sprachlich gesehen – kein „unbeschriebenes Blatt“, sondern kann beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch auf seine Ressourcen aus der Muttersprache zurückgreifen. Die Alphabetisierung in der Erstsprache baut auf einer altersgemäßen sprachlichen Entwicklung von SchulanfängerInnen auf. Der Erwerb des Lautsystems und der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern zum Zeitpunkt des Schuleintritts weitgehend abgeschlossen.

Die SchulanfängerInnen, die zwar für eine Alphabetisierung in ihrer Erstsprache bestens gerüstet wären, sind mit einem solchen Prozess in einer unbekanntenen Zweitsprache jedoch überfordert. Der MUU bietet zumindest die Möglichkeit, hier Anknüpfungsmöglichkeiten zu schaffen. Weiters ermöglicht er die Verschriftlichung der L1, die für die sprachliche Entwicklung des Kindes im Sinne von „*ausgewogener Mehrsprachigkeit*“, i.e. Mehrsprachigkeit in Wort *und* Schrift (Riehl, 2010:64) unerlässlich ist.

Darüber hinaus stellt der MUU auch ein schulisches Setting für Sozialisationsprozesse in der Erstsprache her. Ziel des MUU muss daher sein, neben der Entfaltung der Bilingualität (deziert ohne religiöse Unterweisungen), die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung für die betreffenden SchülerInnen zu fördern und vor allem die Zweisprachigkeit zu festigen (Fleck 2002), insbesondere die Schulung der Sprachfertigkeiten in der Erstsprache.

Demnach spielen die muttersprachlichen Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Anstellungserfordernis (beim LSR) für muttersprachliche Lehrkräfte ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich. Nach ihrer Verfügbarkeit richtet sich indirekt naturgemäß das Sprachenangebot für den MUU. Bei Bedarf und entsprechenden stellenplanmäßigen Ressourcen ist die Erteilung des MUU grundsätzlich in jeder Sprache möglich (Fleck 2002). Die SchülerInnen müssen zum MUU von den Erziehungsberechtigten fristgerecht (Beginn des 2. Semesters) jeweils neu für das darauffolgende Schuljahr bei der Schulleitung angemeldet werden.

Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ungeachtet der Staatsbürgerschaft. Die Abhaltung des MUU erfolgt in zwei bis sechs Wochenstunden entweder integrativ (im Klassenverband mit Teamteaching) oder in Kursform zusätzlich (eigene Gruppen und Räume in Rand- oder Nachmittagsstunden), selten parallel zum Normalunterricht (es darf kein

⁵⁴ BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf

⁵⁵ Artikel URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16065/wievielmuttersprachebrauchte.pdf>

Pflichtunterricht versäumt werden, außer wenn Unterrichtsinhalte in der Muttersprache bearbeitet werden – siehe CLIL). Bei nicht-integrativer Führung des MUU (Kursform) können klassen-, schulstufen-, schul-, und sogar schulartenübergreifende Gruppen gebildet werden. Die Eröffnungs- und Teilungszahlen von Kursgruppen sind je nach Bundesland unterschiedlich geregelt.

Unterrichtsmaterialien in diversen Migrationssprachen bzw. in Kombination mit Deutsch sind inzwischen ebenfalls weitgehend über die Schulbuchaktion verfügbar. Das Bundesministerium hat eine Serviceseite zu MUU eingerichtet.⁵⁶ Im letzten Schuljahr 2009/10 wurden in Österreich an allen Pflichtschulen von ca. 380 Lehrpersonen 22 verschiedene Sprachen angeboten, an der Spitze liegt Türkisch mit rund 14.000 SchülerInnen⁵⁷.

Die Bezeichnung MUU steht in dieser Studie insbesondere für Zusatzunterricht in Migrationssprachen. Im Burgenland wird muttersprachlicher Unterricht zwar auch in Migrationssprachen, aber vorwiegend in den autochthonen Volksgruppensprachen erteilt (siehe unten, Bilingualer Unterricht – BILU, Kap. 2.3.4 und Fremdsprachenunterricht – FSU, Kap. 2.3.5).

2.3.4 Bilingualer Unterricht (BILU)

Bilingualer Unterricht ist Unterricht in zwei Muttersprachen in eigenen Schulen und Klassen. Die Führung von bilingualen Schulen oder Klassen ist nicht im allgemeinen VS-Lehrplan verankert, sondern gilt als Projekt (bzw. als Schulversuch)⁵⁸, das bei der Schulbehörde (LSR) beantragt werden muss, und für das bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Dazu gehört, dass jene Sprachen vermittelt werden, die in einem unmittelbaren soziokulturellen Zusammenhang mit den jeweiligen regionalen Bedingungen stehen. So ist entsprechend dem Bedürfnis der Zielgruppe, der gemischtsprachigen und/oder bilingualen Schülerpopulation, ein eigenes Konzept zu entwickeln, mit dem Ziel, sowohl die deutsche, als auch die jeweils andere Fremd-, Volksgruppen- oder Migrationssprache als Unterrichtssprache im Grundschulalter zu verankern.

Der Projektantrag muss genaue Angaben zu Gesamtwochenstundenausmaß, zum methodisch-didaktischen Konzept samt Durchführung der wissenschaftlichen Betreuung und Begleitung in allen relevanten Versuchsbereichen (z.B. Lehrerbildung, Entwicklung von Planungs- und Unterrichtsmaterialien) sowie konkrete Maßnahmen zur Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht (Evaluationskonzept) beinhalten.

Viele bestehende Projekte dokumentieren bereits den Erfolg dieses Unterrichtskonzeptes, im Besonderen das international beachtete Projekt *Vienna Bilingual Schooling* (VBS⁵⁹). Charakteristisch für diese bilinguale Form ist das Prinzip des *peer group learning*, bzw. das *one-person-one language-principle*, denn in bilingualen Klassen sitzen je rund zur Hälfte Kinder mit deutscher, bzw. nicht-deutscher Erstsprache (hier: Englisch), die außerdem in ihrer jeweiligen Zweitsprache (hier: Deutsch oder Englisch) über Sprachkenntnisse verfügen, die über das normale Maß hinausgehen. In zwei getrennten Gruppen (Eröffnungszahl 8) erfolgt die Alphabetisierung bzw. der Erwerb der Kulturtechniken parallel in der jeweiligen Erstsprache (rund acht Wochenstunden Sprachunterricht in beiden Sprachen, Lesen und Schreiben), während der Unterricht in allen anderen Unterrichtsbereichen in deutscher und/oder nicht-deutscher Sprache allen Kindern gemeinsam und in Teamteaching erteilt wird. Zur Verwirklichung der angeführten Ziele ist der Einsatz von sowohl deutschsprachigen VolksschullehrerInnen mit ausgezeichneten Fremdsprachenkenntnissen, als auch von VolksschullehrerInnen mit der jeweiligen Fremdsprache als Muttersprache zwingend notwendig, die einzeln im Gruppenunterricht ihre

⁵⁶ Serviceseite zu MUU (9/2010): <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.xml>

⁵⁷ BMUKK (2010b): Der Muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2010

⁵⁸ Siehe Richtlinien unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2010_01.xml (9/2010)

⁵⁹ Informationen siehe Wiener Stadtschulrat (9/2011): <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18/detid4>

jeweiligen Erstsprache unterrichten und im gemeinsamen Unterrichtsbereich im Team arbeiten.

Das von den Schulen zu erstellende Konzept für BILU beruht auf drei Lehrplänen, dem Allgemeinen der Volksschule, dem des Muttersprachenunterrichts (MUU) und jenem für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der Unterricht und das Schulleben werden bikulturell gestaltet. Während der Hälfte der Unterrichtsstunden sind beide LehrerInnen in der Klasse, die intensiv und gut koordiniert zusammenarbeiten müssen. Die Kinder erleben zwei Arbeitssprachen und haben zwei Bezugspersonen. So unterstützt z.B. die englischsprachige Lehrperson dabei primär die Kinder mit englischer Erstsprache und hält auch die englischen Muttersprachenstunden sowie für die deutschsprachigen Kinder der Klasse Englischstunden, während die deutschsprachige Lehrperson *vice-versa* agiert. Der Unterricht wird binnendifferenziert mit vielen Stunden in Offenem Lernen gestaltet. Dabei werden die Aufgaben in beiden Sprachen angeboten.

Aus sprachpädagogischer Sicht stellt diese Unterrichtsform ein Ideal dar. Das Konzept bilingualer Schulen beruht ausschließlich auf den Prinzipien der „Neuen Lernkultur“ (u.a. autonomes, differenziertes, reflektives Lernen in authentischer Sprachumgebung) und bietet dadurch Fremdspracherwerb für alle SchülerInnen entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand und Leistungsvermögen. Dabei werden alle Kinder sogar in der Volksschule in beiden Sprachen weit über die GERS Stufe A2 hinaus gefördert und können oftmals sogar noch Basiskenntnisse in einer Drittsprache erwerben. Dies setzt nachhaltige Impulse für ein lebensbegleitendes Sprachenlernen und eröffnet durch den frühen Beginn ab der 1. Klasse Volksschule erweiterte Möglichkeiten zum Erwerb anderer Sprachen, zu echter Mehrsprachigkeit. Leider ist diese Unterrichtsform bisher auf Wien, Graz, St. Pölten sowie einige Kärntner und burgenländischen Minderheitsgebiete beschränkt (Kap. 4.1.1).

Anders als oben beschrieben, wird der BILU im Burgenland überwiegend in einer „Mischform“ angeboten, d.h. nur *eine* selbst bilinguale Klassenlehrperson unterrichtet die gesamte Klasse sozusagen in „Personalunion“ – als Muttersprachenlehrer zweier Sprachen – sowohl in der deutschen, als auch in der kroatischen bzw. ungarischen Unterrichtssprache (Kap. 4.1.1). In der methodisch-didaktischen Verwendung und in der stundenplantechnischen Aufteilung beider Sprachen ist die Lehrperson daher weitgehend autonom. Die Begründung für diese gemischt-sprachigen Klassen ist, dass die Gruppengrößen der rein-kroatisch-, bzw. rein-ungarischsprachigen Kinder zu gering, bzw. Personaldoppelbesetzungen und entsprechende Organisationskosten zu hoch wären.

2.3.5 Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht (FSU) im Rahmen der Schulautonomie

Außerhalb der VLF unterliegt die Abhaltung von zusätzlichem Fremdsprachenunterricht in Volksgruppen-, EU- oder Migrationssprachen an Volksschulen, dazu zählen auch Schulversuche (z.B. Sprachintensivierung⁶⁰ mit muttersprachlichen Assistenten), weitgehend der Schulautonomie.

Da ein vermehrtes Fremdsprachenangebot (insbesondere in den sogenannten Prestigesprachen⁶¹) erwiesenermaßen eine hohe Attraktivität für viele SchülerInnen und besonders deren Eltern besitzt, sehen sich einzelne Schulen dazu veranlasst, z.B. zusätzliche Wochenstunde(n) für eine oder mehrere Fremdsprachen als Freigegegenstand (FG – mit Benotung) oder unverbindliche Übung (UÜ – ohne Benotung) oder im Rahmen der „Interessens- und Begabungsförderung“ anzubieten und auch kräftig zu bewerben. Dies kann auch einiges an „Wildwuchs“ produzieren. So verpassen manche Volksschulen ihrem Leitbild auf der Homepage teilweise

⁶⁰ Z.B. der Schulversuch „Sprachintensivierung Englisch im Bereich der Volksschule“ ist mit Ausnahme des Burgenlandes und der Steiermark österreichweit weit verbreitet; Richtlinien unter (11/2011) http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_03.xml

⁶¹ Dazu zählen heute neben der *lingua franca* Englisch alle sogenannten „großen“ europäischen Sprachen, aber auch bereits Russisch und Chinesisch/Mandarin.

fantasievolle Bezeichnungen, wie z.B. „Englisch als Arbeitssprache ab der 1. Klasse“ oder „Englischoffensive“. Einige Schulen bezeichnen sich sogar als „Englisch bilingual“ ohne es zu sein⁶² (siehe Kap. 6.3.1 und 6.3.3).

Fremdsprachenunterricht in Volksgruppensprachen kann, je nach Bedarf, sowohl als Pflichtgegenstand (PfG) mit Benotung/Beurteilung (in integrativer oder additiver Unterrichtsform), als auch als unverbindliche Übung und/oder als Freigegegenstand angeboten werden (siehe oben). Bei letzteren handelt es sich immer um additiven Sprachunterricht in Kursform und mit Fach/SprachlehrerInnen, wobei sich die gesetzlichen Eröffnungszahlen für Klassen oder Gruppen je nach Lage in einem autochthonen oder nicht-autochthonen Siedlungsgebiet richten⁶³.

2.3.6 Mehrsprachigkeit im Regelunterricht – Mehrsprachenunterricht (MSU)

Wie bereits erwähnt, kommt dieser Begriff im Lehrplan der Volksschule nicht explizit⁶⁴ vor, sehr wohl ist aber darin der Terminus „Interkulturelles Lernen“ (IKL) verankert, und zwar als Unterrichtsprinzip⁶⁵ (siehe oben S.12). Ein solches beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen (d.h. Sachunterricht, Mathematik, Musik, Bildnerische Erziehung und Bewegung und Sport sowie insbesondere Sprachenfächer, wie Deutsch, Englisch, Kroatisch, Ungarisch). IKL soll insbesondere dort einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten, wo Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache gemeinsam lernen. Dazu zählt die Berücksichtigung von Kulturgut, Lebensgewohnheiten, Tradition, Brauchtum, Liedgut, Tänze, Spiele und Sprache (inkl. Texte wie Märchen und Sagen)⁶⁶:

Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen. (BMUKK, 8/2010)

Darüber hinaus soll durch Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden geweckt werden, um kulturelle Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Dem entspricht der im GERS definierte Begriff⁶⁷ „*mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz*“, welcher die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an kultureller Interaktion zu beteiligen, bezeichnet. Ein Mensch wird dabei als gesellschaftlich Handelnder verstanden, der über - graduell unterschiedliche - Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (Reinfried 1998), während der herkömmliche Ansatz Fremdsprachenlernen so beschreibt, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, additiv hinzufügt. Laut GERS (Abschn. 8.1: *Definition und Vorüberlegungen*) tendiert das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen dazu...

⁶² Tatsächlich existiert im Burgenland zurzeit *keine einzige* Volksschule mit dem gesetzlich genehmigten Englisch Schwerpunkt „Sprachintensivierung Englisch im Bereich der Volksschule“, z.B. Schulversuchsprojekt des LSR für NÖ (11/2011):

http://www.lsr-noe.gv.at/dmdocuments/Projekte/SV_Sprachintensivierung_Englisch_im_Bereich_d_VS_01_08.pdf

⁶³ Eröffnungszahlen in nicht-autochthonen Siedlungsgebieten: Klasse: 7, Gruppe: 5 (Mühlgaszner, 2002:12-16)

⁶⁴ Einige (indirekte) Bezüge zu Mehrsprachigkeit finden sich in den Lehrplanteilen für Deutsch, VLF, MUU und DaZ.

⁶⁵ Seit Beginn der Neunzigerjahre an Volksschulen gesetzlich verankert (BGBl. 439/1991), verpflichtet es dazu, die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse im Unterricht zu berücksichtigen.

⁶⁶ Siehe Homepage des BMUKK (11/2011): http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml

⁶⁷ GERS, Abschn. 8.1: Definition und Vorüberlegungen at URL (08/2011):

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm>

- sich von der weit verbreiteten Annahme zu entfernen, dass sich L1 und L2 getrennt, wengleich ausbalanciert gegenüber stehen; dies geschieht, indem Mehrsprachigkeit als Regelfall, Zweisprachigkeit hingegen als Sonderfall der Mehrsprachigkeit angesehen wird;
- in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen.
- die plurikulturellen Dimensionen dieser vielfältigen Kompetenz zu betonen, ohne dabei notwendigerweise zu unterstellen, dass die Entwicklung der Fähigkeit, mit anderen Kulturen in Verbindung zu treten, und die Entwicklung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit miteinander verbunden sein müssen.

Mitte der 90er Jahre begannen in Österreich erste Gehversuche darin, *Sprach- und Kulturerziehung* (SKE) zu didaktisieren und als „fächerübergreifendes Fach“ zu implementieren. Konkrete SKE-Bildungsziele haben allerdings bis jetzt nur im Sekundarschullehrplan Eingang gefunden.

2.3.6.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit (MSD)

Erste Ansätze einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne eines „*integratives Mehrsprachigkeitskonzeptes*“ (siehe S.11) bei dem die einzelnen Fremdsprachenunterrichtsinhalte, -ziele und -methoden systematisch vernetzt werden, wurden bereits vielfach von engagierten Einzellehrpersonen erprobt, beschränkten sich aber im wesentlichen auf textbasierte (Meta)-Sprachbetrachtung, Kontrastierungs-, Vergleichsübungen im regulären Fremdsprachenunterricht – allesamt Dinge, die den Primar-Fremdsprachenunterricht nur bedingt betreffen. Da diese Methoden eher auf schriftliche, als auf mündliche Sprache konzentriert sind, sind sie bestenfalls für die Grundstufe 2 sinnvoll. In Ergänzung dazu bietet die Interkomprehensionsdidaktik⁶⁸ als Teil der MSD einen Ansatz zur Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten innerhalb einer Sprachfamilie.

„Mehrsprachenunterricht“ (oder auch „Mehrsprachigkeitsunterricht“, Krumm 2011) auf der Primarstufe sollte in erster Linie die oralen Sprachfertigkeiten betreffen, dazu charakteristische Elemente der Frühen Fremdsprachendidaktik enthalten (siehe VLF und DaZ) und fächerübergreifend (eine Art „*mehrsprachigen Gesamtunterricht*“), schülerzentriert und differenziert, auch projektbezogen ablaufen (z.B. Projektthema als verbindendes Element in mehrsprachigen Klassen).

Die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt erfolgt innerhalb des Interkulturellen Lernens, und vor allem in den Sprach-, aber auch in Sachfächern. Der Unterricht in der Bildungssprache Deutsch sollte auch die Entwicklung „*genereller Sprachkompetenzen*“ beinhalten (kreative Sprachanwendung, Sprachbetrachtung, Grundgrammatik etc.). Die konsequente Anwendung der Prinzipien der neuen Lernkultur ist unumgänglich. Qualitätskriterien für Mehrsprachenunterricht sind daher u.a.:

- Kommunikativer und integrativer Ansatz
- Schülerzentrierung
- Fächerübergreifende Inhalte (Themen und Projekte)
- Differenzierung nach Sprachen (Erstsprache, Zweit- oder Drittsprache)
- Differenzierung nach SchülerInnen (Aufgabenbewältigung und Leistungsbereitschaft)
- Differenzierung nach Methoden und Materialien

⁶⁸ Ollivier & Strasser (2010).

- Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien (Sprachenportfolio, KIESEL, Zoom, Trio; siehe unten)
- Reflexion

Wie bereits erwähnt, ist der „monolinguale“ Schüler heute eher die Ausnahme, Schüler sind überwiegend zwei- oder mehrsprachig, daher sind auch Klassen mehrsprachig, und es gilt, ihre Sprachen als wertvolle Ressourcen wahrzunehmen und regelmäßig und systematisch in den Regelunterricht der Bildungssprache Deutsch oder auch der lebenden Fremdsprache (VLF) einzubauen: SchülerInnen bringen ihre Kenntnisse in ihren jeweiligen Erstsprachen zu besprochenen Themen in Koordination mit dem Klassenlehrer zum Einsatz, so wird ein gemeinsamer „Mehrsprachenunterricht“ gestaltet. Für diesen sind Ziele, Inhalte, didaktische Überlegungen, Aktivitäten und Unterrichtsmethoden am besten in Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen (auch Lehrerteams) festzulegen.

2.3.6.2 Unterrichtsmethoden der Mehrsprachigkeit

Methodenvielfalt (in verschiedenen Sprachen) wirkt zusätzlich motivierend. Hier steht ein breites fachdidaktisches Repertoire zur Verfügung, welches viele Inhalte der *lebensweltlichen* Mehrsprachigkeit der Kinder (wie Kulturgut, Lebensgewohnheiten, Traditionen, Brauchtum, Liedgut, Tänze, Spiele und Sprache, inkl. Texte wie Gedichte, Märchen und Sagen, Geschichten und Kulturberichte) in die schulische Umgebung integrieren kann: z.B. Sprachspiele, Rollenspiele, Drama, Beobachtungs- und Sprachbetrachtungsaufgaben, Simulations- und Bewegungsspiele, Quizspiele, Computer gestützte Sprachübungen, Bildzuordnung, Textarbeit; dazu alle Arten von Medien (Fotos, Filme, Musik etc.) und Aktivitäten (Tänze, Sportbewerbe, Exkursionen etc.).

Deutsch, Englisch oder andere in der Klasse vertretene Sprachen können mit den Kindern selbst als „Experten“ in ihrer Erstsprache, als Brückensprache/n fungieren. Vorentlastungsarbeit mittels TPR⁶⁹ und/oder Bild-, Wortkarten- und Bewegungsspiele dienen zur Erarbeitung, Festigung, Wiederholung von lexikalischen und/oder grammatikalischen Inhalten (Anwendung von mehrsprachiger „*pedagogical grammar*“⁷⁰).

Im Unterricht sollten andere Sprachen als Deutsch in der Mitarbeit „zugelassen“ sein. Lehrpersonen geben Unterstützung durch verbale und nonverbale Äußerungen, klare, kurze evtl. mehrsprachige Anweisungen und Verständnisüberprüfung (alle SchülerInnen sollen alles verstehen). Die Elizitierung von Sprachproduktion erfolgt durch Peer-Dialoge, Gruppenarbeiten, selbsttätiges Lernen und interaktives, spielerisches Arbeitsverhalten in Erarbeitungs- und Übungsphasen.

Dazu kommen das gemeinsame Gestalten einer sprachenfreundlichen Lernumgebung, gelebte Kulturbegegnung und vielfältige Sozialkontakte in Klasse und Schule. Jeder Schüler, jede Schülerin zeichnet sein/ihr eigenes Sprachenporträt⁷¹, entwickelt seine/ihre eigene Sprachbiographie. Das Europäische Sprachenportfolio (ÖSZ 2004, 2007)⁷² dient als Reflexions- und Dokumentationsdokument des (multiplen) Spracherwerbs, wobei die (Fremd)sprachen keineswegs „perfekt“ geübt, gelernt, ausgesprochen, gemerkt oder gar beherrscht werden müssen, vielmehr stehen

⁶⁹ TPR – Total Physical Response (James Asher 1979).

⁷⁰ Der Begriff '*pedagogical grammar*' steht für die didaktische Vermittlung grammatikalischer Bedingungen ohne Regelanwendung; Odlin (1994)

⁷¹ Krumm (2001). At URL (8/2011): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Krumm.pdf>

⁷² Die österreichische Grundschul-Version des Europäischen Sprachenportfolios ist seit dem Frühjahr 2010 über den Anhang der Schulbuchliste (Schulbuchnummer 145.828) bei AMEDIA GmbH um 7 Euro erhältlich und kann direkt über die Homepage des ÖSZ (Arbeitsbereich "Publikationen" / *online*-Bestellformular) bei AMEDIA bestellt werden. Das ÖSZ sucht daher VolksschulpädagogInnen, die als ImplementierungslehrerInnen das Grundschulsprachenportfolio in ihrer Klasse einführen möchten Siehe URL (9/2010): http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=1-tree=3

die Entstehung einer Sprachsensibilität und die Entwicklung von Sprachbewusstsein im Vordergrund, mit dem Ziel eine interkulturelle und intersprachliche Kommunikation im Klassenverband anzubahnen.

2.3.6.3 Unterrichtsmaterialien zur Mehrsprachigkeit

Die Verwendung der Lehr- und Lernmaterialien wird auf diese Methoden abzustimmen sein. Es existiert mittlerweile eine respektable Auswahl an käuflich erwerblichen zwei- oder mehrsprachigen Büchern, Medien und Zeitschriften in den verschiedensten Sprachkombinationen. Aber auch authentische Gegenstände können herangezogen werden, wie Reiseprospekte, Kinder- und Kochbücher, Fotos etc., bzw. können Menschen, die die jeweilige Sprache vertreten in die Klasse eingeladen werden – der Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Daneben gibt es in Österreich eine vielfältige Auswahl an Lern- und Lehrmaterialien, die durch offizielle Projekte des Europarates, des Bildungsministeriums bzw. des Österreichischen Sprachenkompetenz-zentrums für Sprach- und Kulturerziehung (SKE) entwickelt wurden:

ZOOM: Für die Grundschule wurde 1996 – noch zu Zeiten des VLF Schulversuchs (siehe Kap. 2.3.1) auf Grund einer Initiative des Bildungsministeriums – eine Broschüre für die Hand der KlassenlehrerInnen entwickelt, die methodische Anregungen für die Durchführung des Unterrichts in lebender Fremdsprache beinhaltete, und das in insgesamt vier Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch und Slowenisch). Daraus entstand bis zum Jahr 2002 eine Reihe von Handreichungen für mehrsprachige fächerübergreifende Unterrichtssequenzen, später auch in Türkisch, Tschechisch, Ungarisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch (BKS), Slowakisch und Burgenlandkroatisch (ZOOM⁷³, Teil 1 bis 7⁷⁴).

SKE und KIESEL: Im Jahr 2000 folgte die nächste Initiative in Richtung Mehrsprachigkeit im Unterricht: Unter dem Titel „*SKE Impulse – Sprachen und Kulturen entdecken, erkunden, erfahren, erleben*“⁷⁵ erschien eine Publikationsserie für Primarschule und Sekundarstufe, die Ausgangspunkte und Zugänge zu Theorie und Praxis für Mehrsprachigkeit und vielschichtigem Kulturverständnis im Unterricht aufzeigte. Dieser folgte eine Sammlung von Handreichungen für die Praxis (KIESEL-Materialien)⁷⁶ die auf *integrativer Mehrsprachigkeitsdidaktik* beruht (siehe S.10). Ziel ist es, SKE als integrierten Bestandteil der Sprachfächer zu implementieren.

Sprachenportfolio: Seit dem Jahr 2008 existiert das „Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule“ in Österreich⁷⁷, welches seit dem Frühjahr 2010 nach einer Pilotierungsphase flächendeckend als Lernbegleiter an den österreichischen Volksschulen eingesetzt werden kann. Einen Leitfaden gibt es im Internet⁷⁸.

2.3.6.4 Maßnahmen zur Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Der immer weiter um sich greifenden Erkenntnis, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt, müsste also insgesamt ein Paradigmenwechsel folgen (siehe S.9), weg von der monolingual bzw. zweisprachig geprägten Schule hin zur mehrsprachigen Schule. Dazu werden im Folgenden Maßnahmen angeregt, von denen

⁷³ Ausführend war 1996 das Zentrum für Schulentwicklung (ZSE) des BMUK, ab 2002 das Österreichische Sprachenkompetenzentrum (ÖSZ) des BMBWK, beide Graz.

⁷⁴ Die meisten ZOOM Hefte sind heute vergriffen, Teil 2, 6 und 7 sind downloadbar unter URL (8/2010):

<http://www.oesz.at/links/publi.php?pop=0>

⁷⁵ Matzner, E. (Hsg.) für ZSE des BMUK (2000)

⁷⁶ KIESEL – Kinder entdecken Sprachen. Erprobung von Lehrmaterialien, siehe URL (8/2010):

<http://www.oesz.at/links/publi.php?pop=0>

⁷⁷ ÖSZ, URL (9/2010): http://www.oesz.at/sub_main.php?direkt=bereich.php?bereich=1tree=3

⁷⁸ Ein didaktisch aufbereitetes Lehrerbegleitheft für das Sprachenportfolio der österreichischen Grundschule zum Download: URL (9/2010): http://www.oesz.at/download/publikationen/esp_lehrerbegleitheft_web.pdf

sich einige relativ rasch und unkompliziert im Regelunterricht in den Klassen umsetzen ließen. In erster Linie geht es hier auch darum, die Mehrsprachigkeit in Schulen und Klassen durch die symbolische Präsenz aller Sprachen sichtbar zu machen (adaptiert nach Empfehlungen von de Cillia, 2010:12f):

- Sprachenporträts
- Sprachenportfolios
- Rituale und Regeln
- Sprachliche Landkarten (*linguistic landscapes*)
- „Sprachbesuche“ und persönliche „Sprachbegegnung“
- Mehrsprachige Lektüre in Klassen- und Schulbibliothek
- Mehrsprachige Einladungen
- „Dolmetschen“ bei Anlässen (Schulfeste, Elternsprechtage)
- Mehrsprachige Aktivitäten in Spiel und Sport

Andere Maßnahmen werden eher längerfristig realisierbar sein, wie z.B.: Alphabetisierung in der Erstsprache oder zweisprachige Alphabetisierung in Migrationssprachen, das Angebot von Migrationssprachen und Volksgruppensprachen als Schulfremdsprachen, Durchführung einer Bestandsaufnahme zu Sprachen an Schulen, Erstellung eines Sprachenprofils als Teil des Leitbildes und der Schulentwicklung usw. Oft hilft schon eine erste Selbstbefragung: Welche Ressourcen brauchen wir an unserer Schule für Mehrsprachigkeit, was sind die nächsten Schritte, welche Unterstützung wünschen wir uns? (de Cillia, 2010:13)

In diesem Zusammenhang erscheint nicht nur eine weitreichende Kommunikation und Kooperation (evtl. zeitweise Teamteaching-Phasen) zwischen den KlassenlehrerInnen und den Lehrpersonen der einzelnen Sprachfächer einer Volksschule, VLF, DaZ, MUU und MSD unumgänglich, sondern auch eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen.

Zusammenfassend, und um den Bedingungen der Sprachendiversität in den Klassen besser gerecht werden zu können, wäre im Unterricht ein „Konglomerat“ von *Mehrsprachigkeit und Interkulturellem Lernen* erstrebenswert. M.E. wäre hierfür die Einführung eines Kombinationsbegriffs wie „*Interkultureller (Mehr)-Sprachenunterricht*“ zweckmäßig, kurz ISU. Dies bedeutet, dass Sprachen- und Kulturvielfalt in der Bildung nicht zu trennen sind (siehe auch SKE – Sprach- und Kulturerziehung).

2.4 Volksschullehrerausbildung für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule

Die Frage, inwieweit die (mehr- oder fremd-)sprachdidaktische Kompetenzen für einen derartigen „Mehrsprachenunterricht“ in der Lehreraus- und -fortbildung bereits vermittelt werden, kann mangels einer offiziellen österreichweiten Erhebung an den 13 autonomen Pädagogischen Hochschulen nicht beantwortet werden. Es existiert jedoch eine neue Vergleichsstudie zur Englischausbildung von VolksschullehrerInnen, wo die sprachendidaktische Ausbildung auch generell beleuchtet wird (Buchholz 2012).

Das Ausbildungscurriculum der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB), die „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“ als einen von drei Studienschwerpunkten⁷⁹ führt, beinhaltet – außer Deutschdidaktik – insgesamt nur vier Lehrveranstaltungen im Leistungsausmaß von gesamt 10,5 ECTS, das sind gerade einmal 5,8 % aller sechsemestrigen Studieninhalte (=180 ECTS⁸⁰), siehe Tabelle 1.

⁷⁹ Siehe Homepage der PHB, URL (11/2011): <http://www.ph-burgenland.at/Schwerpunkte.44.0.html>

⁸⁰ ECTS European Credit Transfer System – Studienpunkte. 1 ECTS entspricht einer Arbeitsleistung von 25 Echtzeitstunden.

Tabelle 1

Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen im Ausbildungscurriculum 2011 ⁸¹ ohne STEP ⁸² : Studiengang VS – Lehramt der PH Burgenland im Vergleich					
	Sprachliche Fächer (außer Deutsch)	SWS ⁸³	SST ⁸⁴	ECTS	Zeitraum
FWFD	Lebende Fremdsprache (VLF)	5,5	105,00	7,0	6 Semester
FWFD	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	0,5	34,00	2,0	1 Semester
HUWI	Interkulturelles Lernen (IKL)	1,0	13,00	1,0	1 Semester
FWFD	Mehrsprachigkeit	0,5	6,50	0,5	1 Semester
	Summe Sprachliche Fächer	7,5	158,50	10,5	
	Musische Fächer	SWS	SST	ECTS	Zeitraum
FWFD	Musikerziehung	5,5	111,25	7,0	6 Semester
FWFD	Stimmbildung/Chorleitung	2,0	36,50	2,4	4 Semester
FWFD	Instrumentalmusikerziehung	2,5	49,30	3,2	5 Semester
	Summe Musische Fächer	10,0	197,05	12,6	
	Kreativfächer	SWS	SST	ECTS	Zeitraum
FWFD	Werkerziehung	8,0	184,00	9,7	6 Semester
FWFD	Bildnerische Erziehung	6,0	123,00	7,8	6 Semester
	Summe Kreativfächer	14,0	307,00	17,5	

FWFD – Fachwissenschaften/Fachdidaktik, HUWI – Humanwissenschaften

Zwei dieser vier Lehrveranstaltungen sind sprachendidaktische Gegenstände, die den angehenden VolksschullehrerInnen nicht nur das grundlegende methodisch-didaktische, sondern auch das sprachliche „Rüstzeug“ für den Unterricht in der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache (Englisch) und in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verschaffen sollen. Als sprachliche Grundanforderung für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht an der Volksschule gilt es, während der Lehrerausbildung von GERS Kompetenzstufe B2 (Matura) auf mindestens B2+ oder C1 zu gelangen.

Die beiden anderen Lehrveranstaltungen der PHB Erstausbildung Volksschule, „Interkulturelles Lernen“ und „Mehrsprachigkeit“, sollen den Studierenden einen Überblick über die mannigfaltigen Themen der kulturellen Vielfalt in der Schule von heute geben, wobei das erstere eher auf humanwissenschaftliche, das zweite eher auf fachdidaktische Bereiche eingeht. Für muttersprachlichen Unterricht (MUU) werden für muttersprachliche Lehrpersonen in unregelmäßigen Abständen Kurse nur im Rahmen der Lehrerfortbildung angeboten.

Zur Relativierung der Wertigkeiten stellt Tabelle 1 den Vergleich von Häufigkeiten und Leistungsausmaß verschiedener sprachlicher und nicht-sprachlicher fachdidaktischer Lehrveranstaltungen der PHB in Zahlen dar: Es zeigt sich ein bemerkenswertes Ungleichgewicht, insbesondere zugunsten der Werkerziehung als Einzelfach, dem die bei weitem höchste Zahl an Arbeitsstunden, d.h. insgesamt 280 Stunden⁸⁵ mit 9,7 Leistungspunkten zugestanden wird, gegenüber insgesamt nur 24 Stunden⁸⁶ mit nur 3,5 ECTS für DaZ, Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen zusammen. In Bezug auf Fremd- und Mehrsprachendidaktik wäre allerdings eine gesamtösterreichische Erhebung aller PH-Ausbildungscurricula mit Studieninhalten, Kompetenzen und Lehrmodellen anzulegen.

Für bilinguale VolksschullehrerInnen der autochthonen Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch bietet die PHB jeweils einen Ausbildungslehrgang für den zweisprachigen Unterricht an Volks- bzw. Hauptschulen mit deutsch-kroatischer bzw. deutsch-ungarischer Unterrichts-

⁸¹ Homepage PHB (12/2011): http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/download/curricula/Curriculum_VS_2011.pdf

⁸² STEP – Studiengangphase (4 Wo)

⁸³ SWS – Semesterwochenstunden (= Präsenzstudium face to face); 1 SWS entspricht 16 gehaltenen Lehrveranstaltungseinheiten á 45 Zeitminuten (Seminar oder Übung).

⁸⁴ SST – Selbststudium (Betreute Anteile werden in dieser Zahl nicht extra ausgewiesen) in Echtzeitstunden á 60 Zeitminuten

⁸⁵ SWS=96h plus SST=184h

⁸⁶ SWS=24h plus SST=53,5h

sprache sowie Kroatisch- und Ungarischunterricht an Volks- bzw. Hauptschulen an. Das Ausmaß beträgt je 34 ECTS, inkl. 18 SWS (entspricht 810 Zeitstunden Präsenzstudium und knapp 600 Zeitstunden Selbststudium) verteilt über sechs Semester. Die Lehrgänge beinhalten eine schriftlichen Klausurarbeit und eine mündliche Abschlussprüfung mit je 2,5 ECTS. Das Zustandekommen dieser Lehrgänge ist Jahr für Jahr von den Anmeldungen der Studierenden abhängig, sie sind Personen ohne bilinguale bzw. muttersprachliche Kenntnisse in Kroatisch und Ungarisch nicht zugänglich.

Ebenfalls an der PHB wurde in den Fortbildungslehrgang für PraxislehrerInnen ein Modulteil „Mehrsprachigkeit“ eingebaut: 12 Vortrageinheiten (=eineinhalb Tage am Wochenende) geblockt, ohne Selbststudium, ohne Studienauftrag und ohne Prüfung.

Inwieweit die im Dienst stehenden VolksschullehrerInnen des Burgenlandes in mehreren Sprachen, in Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgebildet sind, wurde in dieser Studie erhoben (siehe Kap. 5.2 bzw. Kap. 5.2.4).

3 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie repräsentiert eine empirische Untersuchung und basiert auf qualitativer und quantitativer Datenerhebung durch Dokumentenrecherche und Feldforschung.

3.1 Theoretische Einbettung

Dem Forschungsprojekt ging eine gründliche Literaturrecherche der Theorie von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik junger Lerner im europäischen Kontext voraus (siehe Forschungskontext „Mehrsprachigkeit“, Kap. 2), deren Kriterien in Diskussionen und Forschungsworkshops mit den Studierenden analysiert und extrahiert wurden und in die Kriterien- und Fragenkataloge einfließen, welche der Entwicklung der qualitativen (Beobachtungen, Beschreibungen und Interviews) und quantitativen Instrumente (Schulstatistik, Umfragen, Einstufungsscores) dieser Studie zugrunde gelegt wurden (vgl. Hu 2003). Weiters wurden rezente Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet (siehe Peltzer-Karpf & Brizic 2006, Krumm 1996, Krumm 2005, de Cillia 1998, 2008 und 2010 u.a.), aber auch Gesetzesvorlagen und Lehrpläne⁸⁷ sowie Richtlinien zu Minderheitenschulwesen und Schulversuchen in Relation zum Forschungsgegenstand (Kap. 1.1) analysiert und aufbereitet.

Dem quantitativen Ansatz folgend, erfolgte danach die Exploration der offiziellen schulstatistischen Daten⁸⁸ (BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und LSR – Landesrat für Burgenland) sowie des nationalen Länderprofils, das im Rahmen der europaweiten Erhebung der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik (*Language Education Policy Profiles* – LEPP⁸⁹) erstellt wurde. Parallel dazu erfolgte die Erhebung des Istzustandes an mehrsprachigen Volksschulklassen durch Fragebogenumfragen bei allen beteiligten Personengruppen (SchülerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen) direkt an den Volksschulen im Burgenland (Kap. 3.3.1).

Dem qualitativen Ansatz entsprechende Maßnahmen (Kap. 3.3.2, 3.3.3 und 3.3.4), wie Interviews (Phase 1 und 2) Beobachtungen und Schulbeschreibungen wurden teils parallel, teils im Anschluss anhand von – in der Exploration diskutierten und extrahierten – Qualitätskriterien durchgeführt, analysiert und mit den Ergebnissen der quantitativen Schritte trianguliert. Dies folgt, zusammen mit der integrierten Darstellung der Ergebnisse beider Methoden dem Integrativen Forschungsparadigma (1.3.3).

3.2 Stichproben

Das Sample für die vorliegende Studie umfasste 110⁹⁰ von insgesamt 189 Volksschulen⁹¹ des Burgenlandes (das sind knapp 60%). Die Anzahl der teilnehmenden Schulen schien dem Projekt angemessen und repräsentativ. Die Auswahl war durch den Forschungsgegenstand bedingt eher zufällig, so sollte die Situation der Mehrsprachigkeit an *Normal*- und nicht an *Spezial*schulen untersucht werden, wie wohl rund die Hälfte der ursprünglich adressierten Schulen zum burgenländischen Minderheitenschulwesen mit den autochthonen Sprachen Kroatisch und/oder Ungarisch zählen (siehe Kap. 4.1).

Ein Teil des Samples waren 36 gegenwärtige, bzw. ehemalige Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Weiters wurde auf eine möglichst paritätische Verteilung über alle sieben Bezirke wie auch über alle Siedlungsgebiete der autochthonen Minderheiten des Burgenlan-

⁸⁷ Alle Lehrpläne auf URL (9/2010): http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml

⁸⁸ URL: www.lsr-bgld.gv.at sowie Daten des Schuljahres 2009/10, die der Autorin vom LSR direkt zur Verfügung gestellt wurden

⁸⁹ BMUKK und BMWF (2008)

⁹⁰ Listen siehe Anhang

⁹¹ Stand: Schuljahr 2009/10

des geachtet. So waren pro Bezirk je 15 Volksschulen (außer Eisenstadt Stadt mit vier Schulen) sowie Schulen in allen Bezirkshauptstädten berücksichtigt.

Insgesamt meldeten in den Umfragen 53 Volksschulen offiziell – d.h. nicht anonym – zurück (siehe Kap. 3.3.1). Die meisten davon aus dem Bezirk Oberwart mit knapp 20%. Jeweils ein grobes Drittel der Schulen ist der deutschsprachigen (37,6%), der kroatisch-deutschen (39,3%), bzw. der ungarisch-kroatisch-deutschen (23,1%) Sprachenregion zuzuordnen.

Die Verteilung über urbane bzw. rurale Gebiete zeigt ebenfalls annähernd Drittelverteilung: So liegen 30,5% der Schulen in einer Bezirkshauptstadt, 33,9% in einer Kleinstadt und 35,6% in einem Dorf. Rund 20% der teilnehmenden Schulen haben Mehrstufenstruktur, der überwiegende Teil von 80% führt alle vier Schulstufen. Zusätzlich fanden an 25 Schulen der Stichprobe, vorzugsweise an den Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Burgenland die Interviews und Beobachtungen statt, da hier der Zugang innerhalb der Schulpraktischen Studien leichter möglich war.

Die unterschiedlichen Rücklaufquoten der Umfragen (alle Forschungsinstrumente siehe Kap. 3.3) ergaben, je nach Instrument unterschiedliche Stichprobengrößen: 151 VolksschullehrerInnen, 45 SchulleiterInnen und 1.016 SchülerInnen in den Umfragen.

Von den 151 Lehrpersonen sind 89,8% weiblich, 10,2% männlich. Das Durchschnittsalter liegt mit 45,6 Jahren relativ hoch, 73% der LehrerInnen sind 40 Jahre oder älter, nur 3,5% sind jünger als 30. Die jüngsten KollegInnen sind 24 Jahre alt, die ältesten 62. Das durchschnittliche Dienstalter beträgt 21,7 Jahre, 58% der LehrerInnen können auf mehr als 20 Dienstjahre zurückblicken, 26% auf mehr als 30 Dienstjahre, nur 13% haben eine Dienstzeit von weniger als zehn Jahren.

Aus dem Lehrersample arbeiten die meisten, d.h. 130 als Klassenlehrpersonen (88,4%), davon quasi paritätisch jeweils zwischen 25 und 30 Personen in Klassen der ersten, zweiten, dritten und vierten Schulstufe, ebenso viele in Mehrstufenklassen. Zehn LehrerInnen sind als Stütz- oder Assistenzlehrer (6,8%) und sieben als LeiterInnen tätig (4,8%), die in dieser Doppelfunktion auch sowohl an der Lehrer- als auch an der Leiterbefragung teilnahmen (siehe Kap. 3.3.1). Von den 45 SchulleiterInnen sind 73,3% weiblich, 26,7% männlich. Das Durchschnittsalter beträgt 50 Jahre, wobei 47% älter als 50, und weitere 37% älter als 45 Jahre sind.

Aus der Schülerumfrage ergab sich ein Schülersample von 1.016 Kindern, die entsprechend der Zielgruppe auf der 4. Schulstufe durchschnittlich 9,9 Jahre alt sind. Der Anteil der Mädchen überwiegt mit 51,7% jenen der Buben von 48,3%. Zusätzlich war eine Schülerstichprobe aller Grundschulstufen von 213 Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in die Erhebung zur Sprachkompetenzeinstufung eingebunden (siehe Lehrerfragebogen). Weitere 24 SchülerInnen arbeiteten ihre Sprachenporträts aus.

Insgesamt wurden im Rahmen der Schulbesuche fünf LeiterInnen und 28 VolksschullehrerInnen an 16 Volksschulen interviewt. Zusätzlich nahmen 25 Lehrpersonen an einem Gruppeninterview teil.

Die 35 Unterrichtsbeobachtungen wurden in 23 Klassen mit rund 440 SchülerInnen an 17 Schulen durchgeführt, und das Screening für die Schulbeschreibungen erfolgte in 20 Schulen. Weiters waren rund 150 Studierende des Volksschullehramtes an der PHB in den Gruppendiskussionen zu Instrumentenentwicklung und Diskursanalysen involviert, aber auch in der Datenakkumulation eingesetzt (Kap. 1.4.2).

3.3 Methoden der Datensammlung

3.3.1 Umfragen

Die Umfragen erfolgten mittels Fragebögen⁹², die auf Basis von Beobachtungen aus der Praxis, Forschungsexploration und Gruppendiskussion mit Studierenden entwickelt worden waren (siehe Kap. 1.4.2). Nach der Bewilligung durch Forschungsbeirat und Landesschulrat wurden die Fragebögen in zwei Phasen per E-Mail an die Direktionen der 110 Volksschulen gesendet, zusammen mit einem Begleitschreiben mit der Bitte, eine entsprechende Anzahl von Fragebögen auszudrucken, anonym auszufüllen und per Post-Sammelsendung an die PHB zu retournieren. Zur Kontrolle des Rücklaufs sollte zwar die Schule darauf vermerkt sein, anonyme Rücksendungen waren aber – besonders den LeiterInnen – frei gestellt. In der ersten Phase wurden Lehrpersonen und Leiter befragt. Danach waren diese aufgefordert, die Schülerfragebögen an ihre SchülerInnen der vierten Stufe zu verteilen und während einer ca. 10- bis 15-minütigen Unterrichtssequenz ausfüllen zu lassen.

Der *Fragebogen für DirektorInnen* (DFB) hat einen dreiteiligen Aufbau mit insgesamt 17 offenen und geschlossenen Fragen: Im ersten Teil werden demografische und sprachliche Daten zum individuellen persönlichen Profil in geschlossenen und halboffenen Fragen erhoben. Im zweiten Teil beschreiben die Probanden in geschlossenen (ja/nein), offenen und Erweiterungsfragen spezifische Charakteristika ihrer Schule, wie Lage, Unterrichtsangebot, Schwerpunkte und Projekte. Der dritte Teil betrifft die SchülerInnen der Schule und ermöglicht in einer abschließenden offenen Frage im Stile eines schriftlichen Interviews zu antworten.

Der *Fragebogen für Lehrpersonen* (LFB) enthält insgesamt 24 offene und geschlossene Fragen und gliedert sich in vier Teile, von denen der erste ähnlich wie der des Leiterfragebogens beschaffen ist und das persönliche Profil in Bezug auf demografische, dienstliche und sprachliche Angaben erhebt (zur sprachlichen Selbsteinschätzung war den Fragebögen eine Liste der Kompetenzstufen nach dem GERS⁹³ beigelegt – siehe Kap. 1.1). Der zweite Teil nimmt explizit auf die Unterrichtsmodalitäten der Lehrkraft Bezug und erfragt in offenen und halboffenen Fragen relevante methodisch-didaktische und organisatorische Belange der Mehrsprachigkeit. Der dritte Teil betrifft das Sprachunterrichtsangebot der Schule, an der die Lehrperson unterrichtet. Im vierten Teil sind die LehrerInnen aufgefordert, die sprachliche Zusammensetzung ihrer Klasse zu beschreiben.

Weiters konnten sie hier eine *informelle Einschätzung der Sprachfertigkeiten* ihrer SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach einer Kurzbeschreibung der Kompetenzstufen des GERS (A1 bis B1+) in Deutsch als Fremdsprache (DaF) vornehmen, wobei hier *keinerlei sprachdiagnostische* Testung intendiert war⁹⁴. In offenen Fragen erhielten sie weiters die Gelegenheit dazu, ihre persönlichen Eindrücke, Erfahrungen, Beobachtungen und Meinungen zu den Auswirkungen von Sprachlernvorgängen darzulegen. Auf diesem Wege wurden die DaF-Sprachenkompetenzen von 213 VolksschülerInnen aller vier Schulstufen eruiert.

Anders der Aufbau des *Schülerfragebogens* (SFB), welcher im ersten Teil nur drei Fragen nach demografischen Angaben enthält, die schriftlich zu beantworten sind. Der zweite Teil enthält 16 geschlossene Multiple Choice Fragen nach Sprachfertigkeiten in 10 zur Wahl stehenden Sprachen⁹⁵, die durch Anmalen bzw. Ankreuzen zu beantworten sind. Sie beinhalten soziolinguistische und affektive Variablen und geben den Kindern die Möglichkeit, ihre Sprachanwendung, Sprachgewohnheiten, Wünsche und Vorlieben sowie ihre Kompetenz in einzelnen Sprachfertigkeiten selbst einzuschätzen und zu beschreiben. Eine offene und zwei geschlossene (ja/nein)

⁹² Alle Fragebögen siehe Anhang

⁹³ Siehe Anhang

⁹⁴ Sprachdiagnostische Verfahren hätten den Rahmen dieser Studie bei weitem überstiegen und eigneten sich evtl. für zukünftige Forschungsprojekte.

⁹⁵ Bei Bedarf konnten die SchülerInnen weitere Sprachen in ein dafür vorgesehenes Kästchen eintragen.

Fragen in Teil drei beziehen sich auf schulische und soziale Komponenten der Schülersprache. Der Schülerfragebogen wurde nur für SchülerInnen der vierten Schulstufe eingesetzt, da bei dieser Altersgruppe das verstehende Lesen und dadurch die eigenständige und authentische Beantwortung vorausgesetzt werden kann.

Die *Rücklauftrate* lag mit durchschnittlich 37,3% im Bereich der Norm: Von allen 110 Schulen, die zu den Umfragen eingeladen waren, meldeten 53 Schulen offiziell zurück (= 48,2%), und an einer unbekanntem Anzahl von Schulen tätigten die TeilnehmerInnen ihre Rückmeldungen anonym. Die Summen der Rückmeldungen war insgesamt – je nach Art des Fragebogens – höchst unterschiedlich: So meldeten 32 Schulen alle drei Umfragen zurück, sechs Schulen retournierten nur zwei Fragebogenarten, und 15 Schulen beteiligten sich gar nur an einer der drei Umfragen, nämlich der Schülerbefragung. Keinerlei Reaktion zeigten 55 Schulen (darunter 13 Praxisschulen der PHB), zwei einzelne Schulen sagten ihre Teilnahme offiziell wegen Nichteinverständnis des Schulforums ab. Punkto Umfrageergebnisse betragen die Rücklauftraten daher:

- LFB (N=151; davon anonym: 32): 34,5%
- SFB (N=1016; davon anonym: 100): 45,5%
- DFB (N=45; davon anonym: 10): 32%

Alles in allem beteiligten sich an der Leiterumfrage 35 Volksschulen, an der Lehrerbefragung 38, und die meisten, namentlich 50 Volksschulen, an der Schülerumfrage. Dazu kommt eine nicht bekannte Anzahl von Schulen, die anonym rückgemeldet haben. Trotz der mäßig erscheinenden Rücklauftraten beläuft sich die Anzahl der Probanden aller drei Gruppen jeweils auf Werte über der 10-Prozentgrenze der Grundgesamtheit⁹⁶ (24% der SchulleiterInnen, 10,1% der SchülerInnen und 14,9% der Lehrpersonen).

3.3.2 Interviews

Die 33 *LehrerInneninterviews* (LI) dieses Forschungsprojektes wurden in zwei Phasen und zwei unterschiedlichen Formen durchgeführt: ein exploratives Interview mit sechs VolksschullehrerInnen zwecks Initialfindung möglicher Fragbogenfragen zu Beginn des Projektes und ein vertiefendes Interview mit 22 VolksschullehrerInnen und fünf VolksschulleiterInnen nach der Fragbogenerhebung. Beide Interviews sind Leitfadeninterviews (siehe Leitfaden 1 und 2 – LI1 und LI2).

Frage	Interview Leitfaden 1 für VolksschullehrerInnen
1	Welche Sprachen sprechen die Kinder in Ihrer Klasse?
2	Welche Sprachen sprechen Sie bzw. die anderen LehrerInnen an Ihrer Schule?
3	Welches Kompetenzniveau erreichen Ihre SchülerInnen in den Sprachfertigkeiten der deutschen Sprache? (Z.B. nach GERS)
4	Gelangen in mehrsprachigen Klassen auch mehrsprachige Lehr- und Lernansätze zur Anwendung?
5	Welche pädagogischen Leitvorstellungen des Interkulturellen Lernens prägen den Unterricht?
6	Welche Rahmenbedingungen existieren an Ihrer Volksschule?

In der Explorationsphase wurden mit den Studierenden als ForscherInnen Gruppendiskussionen und Workshops zur Entwicklung von Interviewfragen auf Basis von Literaturvorgaben zur empirischen (Friedrichs 1990) und qualitativen Sozialforschung (Mayring 2002) abgehalten, in deren Verlauf ein Fragenkatalog (Leitfaden 1) für die Interviews mit LeiterInnen und LehrerInnen entstand, der sechs offene Hauptfragen beinhaltet (Vorhandensein von Sprachenressourcen bei SchülerInnen und LehrerInnen, Rahmenbedingungen, mehrsprachige Unterrichtsansätze und pädagogische Leitvorstellungen des Interkulturellen Lernens). Diese explorativen Interviews wurden in fünf Einzelsitzungen mit fünf LehrerInnen und 11 Studierenden an fünf Praxisschulen

⁹⁶ 189 Volksschulen im Schuljahr 2009/10: 10.050 SchülerInnen, 1.012 LehrerInnen (Quelle: LSR, siehe Kap. 4.1).

abgeführt, transkribiert und analysiert. Die Ergebnisse daraus wurden mit den Resultaten der Lehrerumfrage trianguliert.

In der zweiten Interviewphase, nach den Umfragen (Kap. 3.3.1) wurde der Fragenkatalog in einem weiteren Workshop mit den Studierenden überarbeitet und um die Erkenntnisse aus den Befragungen erweitert bzw. vertieft. Diese vertiefenden Interviews sollten sowohl der Information, um Antworten im Fragebogen richtig zu interpretieren, als auch der Vertiefung und Aufklärung bereits analysierter Daten dienen. Ziel war es vor allem, Bereiche, die in den Umfragen ungenügend behandelt schienen, zu elizitieren. Das vertiefende Interview enthält acht Fragen (siehe unten, Leitfaden 2), davon drei offene, eine geschlossene und drei halboffene, wobei die Antworten auf Fragen 2 und 3 quasi nach einer Likert-Skala gestuft werden konnten (sehr wichtig – wichtig – eingeschränkt wichtig – unwichtig). Diese Interviews wurden an 14 Schulen mit 22 Lehrpersonen und fünf LeiterInnen abgehalten. Dabei wurde ein vertrauliches Gesprächsklima geschaffen, und es wurde den Befragten neben den fixen Fragen des Leitfadens noch genügend Spielraum zur freien Darstellung ihrer Situation und für persönliche Überlegungen gelassen.

Frage	Interview Leitfaden 2 für VolksschullehrerInnen/VolksschulleiterInnen
1	Sie haben in Ihrer Klasse/Schule mehrere SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Können diese Kinder schon (gut) Deutsch?
2	Wie wichtig sind Ihnen die Deutschkenntnisse dieser Kinder, wie werden sie gefördert?
3	Wie wichtig sind Ihnen die unterschiedlichen Muttersprachen Ihrer SchülerInnen. Fließen diese auch im Normalunterricht ein?
4	Erachten Sie es als sinnvoll und notwendig, Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einzubeziehen und wenn ja, in welcher Weise? (Z.B. Interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeitsdidaktik)
5	Verwenden Sie spezifische Unterrichtsmaterialien für Mehrsprachigkeit? (Z.B. Sprachenportfolio, Zoom, Trio usw.)
6	Welche fachlichen Kompetenzen (Erfahrungen, Ausbildungen) weisen die Lehrpersonen an Ihrer Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit auf?
7	Welche zusätzlichen Aufgaben kommen durch Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen auf die Lehrpersonen zu? Wie bzw. von wem werden sie dabei unterstützt?
8	Finden Sie die Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit ausreichend (für Kinder: DaZ, MUU; für LehrerInnen: Fortbildung, Sprachenressourcen-Zentren, Materialienversorgung etc.)?

Die Interviews mit den DirektorInnen wiesen keine zeitlichen Limitationen auf, während die Interviews mit den LehrerInnen teilweise zeitlich begrenzt waren, da sie meist den Unterricht fortsetzen mussten. Einige LehrerInnen waren jedoch bereit, sich auch nach dem Unterricht/den Besprechungsstunden Zeit für ein Interview zu nehmen. Zur Erfassung waren teils Notizen, teils Tonbandaufnahmen möglich. Alle Ergebnisse der Interviews wurden transkribiert und anonymisiert in die Analysen eingebracht. Die Kommunikation in den Interviews war auch im Hinblick auf die Unterrichtsbeobachtungen und Schulbeschreibungen bedeutsam und trug durch neue Erkenntnisse zu einer Bewusstseinsweiterung aller Beteiligten bei.

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Einzelinterviews wurde im Rahmen eines Lehrgangs der Praxislehrausbildung der PHB mit dem Titel „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ ein *Gruppeninterview* mit Diskussion zu den Fragen des Leitfadens² abgeführt (25 Mentoren als *Fokusgruppe*).

3.3.3 Beobachtungen

Die Dokumentation der *Unterrichtsbeobachtungen* (UB) erfolgte anhand von vorgegebenen Qualitätsindikatoren⁹⁷ (QI-1-16) mittels eines teilweise strukturierten Beobachtungsplans⁹⁸, wie folgt:

⁹⁷ Die Beschreibungen der Qualitätsindikatoren sind an dieser Stelle etwas verkürzt wiedergegeben, siehe Original im Anhang

⁹⁸ Beobachtungsbogen siehe Anhang

QI 1	Sprachen und Kulturen im Klassenraum sichtbar
QI 2	Klassenregeln und Rituale erkennbar – inkl. Sprachenbegegnung
QI 3a	Mehrsprachige Lernmaterialien vorhanden
QI 3b	Kindgerechter Einsatz mehrsprachiger Lernmaterialien beobachtbar
QI 4a	Differenzierung nach Schwierigkeit der Sprach- und Sprechaufgaben beobachtbar
QI 4b	Differenzierung nach Zeitvorgaben der Sprach- und Sprechaufgaben beobachtbar
QI 4c	Differenzierung nach Sprachfertigkeiten und -kompetenzstufen beobachtbar
QI 5a	Unterstützung durch sprachendidaktische Schritte beobachtbar (z.B. bei „Vorentlastung“)
QI 5b	Förderung: Zusätzliches (mehr)sprachliches Übungsangebot vorhanden
QI 6	L unterstützt Verständnis aller S verbal und nonverbal
QI 7	L gibt klare, sinnvolle, evtl. mehrsprachige Anweisungen
QI 8	L überprüft das Aufgabenverständnis aller S (z.B. Verständnisprobe)
QI 9	L regt S zum Sprechen in D und anderen Sprachen an (z.B. Rollenspiele)
QI 10	L fördert verbale und nonverbale Äußerungen bei allen S (z.B. Peer Dialogue)
QI 11	L setzt Methoden des „Offenen Lernens“ zur S-Kommunikation ein
QI 12	Gemeinsames Lernen (z.B. GA/PA/TW) zur S-Kommunikation beobachtbar
QI 13	Ki mit ndE agieren freiwillig/auf Aufforderung in ihrer Erstsprache (z.B. S als „Sprach-Experten“)
QI 14	S stellen freiwillig/auf Aufforderung Fragen zu Sprachen und Kulturen
QI 15	Interkulturelles Klassenklima und interaktives Arbeitsverhalten im Unterricht erkennbar
QI 16	Interkulturelles Klima und interaktives mehrsprachiges Verhalten in den Pausen beobachtbar

L – Lehrperson, S – SchülerIn, Ki – Kinder, ndE – nicht-deutsche Erstsprache, GA/PA – Gruppen/Partnerarbeit, TW – Teamwork

Der *Beobachtungsplan* wurde einerseits auf Basis der Theorie der *integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik* (siehe Abschnitt 2.3) und andererseits auf Basis von Empfehlungen aus der rezenten Mehrsprachigkeitsforschung entwickelt (vgl. de Cillia 2008). Die Strukturierung gelang durch respektive Adaptierung eines Beobachtungsblattes⁹⁹, welches von im Dienst stehenden VolksschullehrerInnen im Rahmen der Schulentwicklung zur Selbstevaluation verwendet wird. Dieses Instrument liefert deskriptive Daten über Unterrichtsorganisation und Unterrichtsverlauf.

Die Unterrichtsbeobachtungen beziehen sich auf 35 Unterrichtseinheiten im Rahmen der Schulpraxis in Praxisschulklassen, wovon alle durch nicht-teilnehmende Beobachtung (Studierende und Beraterin als Beisitzer) und parallel dazu drei Einheiten durch teilnehmende Beobachtung (Studierende als Unterrichtende) erfasst wurden. Alle Beobachtungen wurden *in situ* durchgeführt, 31 davon in Normklassen und vier in bilingualen Klassen. Davon waren 13 auf der ersten, drei auf der zweiten, acht auf der dritten, sechs auf der vierten Schulstufe, und fünf Beobachtungen fanden in Mehrstufenklassen statt. In 15 der beobachteten 35 Einheiten wurde Deutsch, in 12 Sachunterricht gehalten, fünf hatten Mathematik und drei „Gesamtunterricht“.

Die Beobachtungen wurden durch die Studierenden innerhalb der Schulpraktischen Studien auf der Basis der Freiwilligkeit und mit Zustimmung der Lehrpersonen durchgeführt. Obwohl davon auszugehen ist, dass das Bewusstsein des „Beobachtet-Werdens“ das Verhalten der SchülerInnen, LehrerInnen und StudentInnen verändern (vgl. Mewald 2005) und einen Hawthorne-Effekt (Richards et al 1997) hervorrufen würde, konnte aus zweierlei Gründen nicht auf diese Methode der Datensammlung verzichtet werden. Zum einen wäre eine systematische Reflexion von Qualitätsindikatoren eines interkulturellen mehrsprachigen Unterrichts nicht möglich gewesen, zum anderen hätte eine strukturierte und differenzierte Analyse der Schülereinbindung nicht erfolgen können. Aus dem Verhalten der SchülerInnen konnte jedoch geschlossen werden, dass diese nicht sichtbar durch die Beobachtungen gestört wurden. Sie sind als SchülerInnen einer Praxisschule an Beobachtungen gewöhnt und benahmen sich im Unterrichtsverlauf sehr natürlich.

Die teilweise-strukturierten Unterrichtsbeobachtungen (UB) *in situ* wurden mittels nicht-strukturierter (offener) externer *Praxisbeobachtungen* (PXB) reflektiert: Hier wurden Eindrücke und Erfahrungen aus Hospitationen und Exkursionen der Studierenden in der allgemeinen Schulpraxis in Gruppenworkshops gesammelt, analysiert, präsentiert und diskutiert. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden mit den Resultaten anderer Instrumente trianguliert. Die Ergebnisse waren Gegenstand für Gruppendiskussionen mit den forschenden Studierenden, wo sie auch ihre sonstigen Praxiserfahrungen einbringen konnten.

⁹⁹ Dient zur Selbstevaluation und Unterrichtsreflexion; Quelle LSR für OÖ; URL (6/2010): www.lsr-ooe.gv.at

3.3.4 Schulbeschreibungen – *Monitoring* und *Screening*

Das Monitoring erfolgte mittels *Forschungstagebuch* (FTB). Dieses war der Begleiter des Forschungs- und Entwicklungsprozesses, in dem alle Forschungs- und Veränderungsaktivitäten dokumentiert und zusammengefasst wurden. Sämtliche Notizen bei Interviews und informellen Gesprächen usw. wurden im Forschungstagebuch ebenso erfasst, wie persönliche Eindrücke und organisatorische Anmerkungen, um diese interpretierbar und bewertbar zu machen.

Die Bestandsaufnahme der sichtbaren und gelebten Mehrsprachigkeit an 20 Schulen (Screening) erfolgte mittels eines *Schul-Beschreibungsrasters* (SBR)¹⁰⁰, welcher strukturierte und offene – die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität betreffende – Beschreibungen inkludiert. Insbesondere das *linguistic landscaping*, die Aufnahme der symbolischen Sprachenpräsenz in der schulischen Erlebniswelt der Kinder interessierte hier: Posters, Zeichnungen, Beschriftungen, Bücher, musikalische Eindrücke, mehrsprachige Einladungen, Sprachbesuche und Begegnung mit anderssprachigen Menschen inkl. „Dolmetsch-Aktivitäten“ etc. (siehe Kap. 2.3.6.4). Hierzu zählen auch die *Sprachenporträts* (SPP), welche 24 SchülerInnen unter der Anleitung des Forschungsteams erstellten. Die Ergebnisse wurden in Gruppen mit den Studierenden als ForscherInnen diskutiert und dienten zur Triangulation und Reflexion.

Zum besseren Überblick dient zusammenfassend die Aufstellung der Instrumente der Datenakkumulation wie folgt:

- Umfragen: 1016 SchülerInnen der 4. Schulstufe, 151 LehrerInnen und 45 LeiterInnen
- GERS Einstufung (Deutsch als Fremdsprache): 213 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf allen vier Grundschulstufen
- Leitfadenterviews: 33 Lehrpersonen (28 LehrerInnen und 5 LeiterInnen) an 16 Volksschulen
- Unterrichtsbeobachtungen: 35 Unterrichtseinheiten in 23 mehrsprachigen Klassen an 17 Praxisvolksschulen mit 440 SchülerInnen
- Sprachenporträts: 24 VolksschülerInnen
- Fokusgruppendifkussion: 25 PraxislehrerInnen
- Schul-Screenings an 20 Volksschulen
- Forschungstagebücher

3.4 Methoden der Datenanalysen

Wie bereits erwähnt, wurden in dieser Studie Daten dem integrativen Forschungsansatz entsprechend mit qualitativen und quantitativen Methoden erhoben und ausgewertet. Um Reliabilität und Validität der Daten zu erhöhen, wurden multiple Datenquellen erfasst. Unterrichtsbeobachtungen in zweierlei Formen, offen bzw. nicht-strukturiert und teilweise- strukturiert, dreierlei Fragebögen und zweierlei Interviews in zwei Phasen wurden interagierend und mit Daten aus den Beschreibungen trianguliert. Detailanalysen erfolgten nach datenspezifischen Kriterien, d.h. die unterschiedlichen Daten wurden vor der Triangulation dem jeweiligen Erfordernis entsprechend paradigmengarakteristischen Analysen zugeführt (siehe 3.4.1 und 3.4.2), während das Endprodukt entsprechend dem in Kap. 0 formulierten Forschungsziel ein holistisches Bild wiedergeben sollte.

3.4.1 Quantitative Datenanalysen

Die Daten aus den geschlossenen Fragen (demografische Daten, Statements) aller drei Fragebögen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms PASW 18.0 aus der Reihe der SPSS Software

¹⁰⁰ Strukturiertes Instrumentarium „Schul-Beschreibungsraster“ siehe Anhang

verrechnet. Ebenfalls mit deskriptivstatistischen Methoden wurden die Likert-Skala der strukturierten Beobachtungsbögen (UB) und die Scores der Sprachkompetenzeinstufung (LFB) analysiert. Alle offiziellen Statistikdaten wurden über Microsoft Office Excel verrechnet. Die Ergebnisse wurden deskriptiv und kontrastiv beschrieben und mit den Resultaten aus den qualitativen Forschungsschritten (Interviews, Schulbeschreibungen, Beobachtungen) sowie mit den offenen Fragebogenfragen trianguliert.

3.4.2 Qualitative Datenanalysen

Die Daten aus den qualitativen Erhebungen der offenen Fragebogenfragen, der Interviews und Unterrichtsbeobachtungen sowie der Schul-Beschreibungsraster wurden transkribiert, paraphrasiert, durch Codierungen erfasst und mittels Lexis- und Text-Retrieval- sowie Codematrix-Methoden (Intercoder-Übereinstimmung) analysiert (Standardanalyse, Überschneidung, Nähe). Die Organisation der Daten und die integrativen Analysen und die Verarbeitung der Codings erfolgten mit Hilfe eines qualitativstatistischen Software Analyseprogramms (MAXqda, Version 10¹⁰¹). Weiters wurden die Analyseergebnisse mit den Resultaten aus den quantitativen Erhebungen trianguliert und deskriptiv und kontrastiv interpretiert.

3.5 Validität, Reliabilität und Limitation

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist zu betonen, dass Forschungsergebnisse nur Tendenzen aufzeigen bzw. Momentaufnahmen darstellen können. Es ist daher festzuhalten, dass dies auch auf die Resultate der einzelnen Untersuchungsschritte zutrifft und keinesfalls eine allgemeine Gültigkeit für die Grundgesamtheit aller burgenländischen Volksschulen und VolksschülerInnen für sich beanspruchen will.

Kein noch so ausgeklügeltes Verfahren kann je absolute Objektivität, Validität und Reliabilität erlangen. (Doyé, 1986:7)

3.5.1 Validität und Reliabilität

Der traditionellen Forschungsbegriffswelt folgend, haben Untersuchungen valide und reliabel zu sein. *Daten sind dann als valide zu beschreiben, wenn das gemessen wird, was gemessen werden sollte. Eine Messung ist dann gültig, wenn sie zuverlässig (reliabel) ist (Friedrichs, 1990:100f).*

Die Komponenten externer *Validität* ergeben sich einerseits aus der Korrelation zweier oder mehrerer gleichzeitiger Verfahren und/oder andererseits aus der Korrelation zweier oder mehrerer zeitversetzter Verfahren. Da aus organisatorischen Gründen für diese Studie kein externes Validierungsverfahren für die Umfrage und die Beobachtungen möglich war, wurde hier bei der Befragung die Korrelation zweier Parallelverfahren eruiert (LFB und DFB). Die Validität der Beobachtungsergebnisse wurde mit Hilfe einer Variablenprüfung der Indikatoren mittels eines externen Verfahrens (PXB) vorgenommen. Hier ergab ein Vergleich zur Unterrichtspraxis eine limitierte Validität der Daten außerhalb des Beobachtungszeitraumes.

Die *Reliabilität* quantitativer Daten wird häufig mittels Re-Test oder Paralleltest eruiert. Da in dieser Untersuchung aber weder das eine, noch das andere als Ressourcen zur Verfügung standen, wurde die Reliabilität der Umfrageergebnisse (Fragebogenerhebungen) mittels Zuverlässigkeitsstatistik der Items geprüft und durch hohe Alphawerte bestätigt: Cronbachs Alpha¹⁰² für die gesamte Stichprobe: $\alpha = ,963$. Die Reliabilitätsanalyse der strukturierten Unterrichtsbeo-

¹⁰¹ Aus Kostengründen wurde hier nur eine Demoversion verwendet, welche 30 Tage frei benutzt werden konnte; URL (6/2011): <http://www.maxqda.de/>

¹⁰² Generell gilt ein Wert von $>,800$ als Indikator für hohe Reliabilität.

bachtung (UB) ergab einen itemstatistischen Alphawert von $\alpha=,859$, jene der Schul-Beschreibungsraster (SBR) einen von $\alpha=,874$.

Obwohl die Datenakkumulation strukturiert und systematisiert erfolgte und somit einer überprüfbaren Regelmäßigkeit folgte, wollen die Autorin und die Studierenden als ForscherInnen mit den Ergebnissen nicht den Anspruch der Absolutheit in Bezug auf die Unterrichtswirklichkeit erheben. Die Analysen und Interpretationen reflektieren vielmehr die Kongruenz der Forschungsergebnisse mit der situativ erlebten Wirklichkeit. Glaubwürdigkeit bzw. „wissenschaftliche Natur“ qualitativer Forschung ist immer an der kritischen Präsenz der Forschenden im Kontext des aktiven Geschehens festzumachen, d.h. an der kritischen Reflexion der eigenen Ergebnisse. Daher kam in diesem Forschungsprojekt der Überprüfung der Ergebnisse durch die Triangulation von Auffassungen und Interpretationen der konkreten Situation durch mehrere Beteiligte (Carr & Kemmins 1983) große Bedeutung zu. Dadurch wurde jede Findung mit anderen Datenquellen trianguliert und so weit wie möglich verifiziert.

3.5.2 Forschungslimitationen

Bei der Untersuchung stellten sich einige Tatsachen heraus, die als Hindernisse oder Limitationen der Forschung erscheinen und die Reliabilität schmälern. Dazu zählt die mäßige *Rücklaufrate* bei den Befragungen und die sich daraus ergebende verminderte Stichprobe, was allerdings durch eine unerwartet hohe anonyme Rückmeldungsrate wieder etwas relativiert wurde. Bleibt die Frage, warum so viele Teilnehmer nicht erkannt werden wollten. Eine weitere Begründung, warum der Rücklauf relativ spärlich war, ist wahrscheinlich der späte Zeitpunkt mit Mai (LFB) bzw. Juni (SFB) und wurde von einer betroffenen Schulleiterin so kommentiert: „Zuviel zu tun in zu kurzer Zeit – alles muss noch vor dem Schulschluss erledigt werden.“

Ein Problem für viele Lehrpersonen in Lehrerumfrage und Interviews war die *Definitionsfrage von Mehrsprachigkeit*¹⁰³, denn oft verstanden diese unter diesem Begriff *eins zu eins* „bilinguale“ Schul- und Unterrichtsformen, bzw. bezeichneten sie bilinguale Klassen als „mehrsprachige“ Klassen und mussten über den Definitionsunterschied zwischen *zwei-* und *mehr*(=viel-)sprachig aufgeklärt werden. Diese Missinterpretation trat insbesondere unter den LehrerInnen an bilingualen Volksschulen auf (siehe Kap. 6.2). Obwohl bilinguale Schulen zwar in *mehr* als nur der deutschen Sprache geführt werden, sind sie dennoch korrekterweise als zweisprachig zu bezeichnen, wiewohl hier durch die unterrichtliche Anwendung einer oder mehrerer weiteren Sprachen (z.B. meist Englisch und/oder Ungarisch) echte *Mehrsprachigkeit* geboten werden könnte. Dementsprechend reagierten mehrere SchulleiterInnen gleich nach der Versendung der Fragebögen entweder per E-Mail oder Telefon mit Bemerkungen wie „*Unsere Schule betrifft diese Mehrsprachigkeitsstudie nicht, denn wir sind keine Mehrsprachigkeits-Schule*“, „*Meine Schule nimmt nicht teil, da sie nicht bilingual ist.*“ Obwohl ich stets bemüht war, dieses Missverständnis telefonisch oder per Mail zu klären, kamen von diesen Volksschulen keine Rückmeldungen mehr.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich bei der *Datenverifizierung* der Stichprobe für Kap.4. Denn in der offiziellen Schulstatistik des LSR wurde nicht zwischen Kindern mit autochthonen Minderheitensprachen und solchen mit anderen Sprachen unterschieden (z.B. Burgenland-Kroatisch und Kroatisch). Ebenfalls geht aus den offiziellen statistischen Angaben nicht hervor, ob die Kinder autochthoner Volksgruppensprachen *bilingual* aufwachsen oder nicht, bzw. welche andere Sprachenkombinationen sie aufweisen. Andererseits nimmt die Statistik jedoch bei anderen Sprachen eine missverständliche Differenzierung vor: So werden z.B. bei BKS (EU-Sammelbezeichnung für „Bosnisch-Serbisch-Kroatisch“ als Sprache der drei jugoslawischen Nachfolgestaaten Bosnien-Herzegowina, Serbien und Kroatien) gleich *fünf* verschiedene Bezeichnungen getrennt verwendet: „Bosnisch“, „Serbisch“, „Serbokroatisch“ und „BKS“, plus die extra angeführte Gruppe „Kroatisch“ (auch hier ist aus der Schulstatistik nicht klar herauszulesen, ob damit „Burgenland-Kroatisch“ gemeint ist, siehe oben). In dieser Studie sind jedenfalls,

¹⁰³ Siehe Terminologie von „Mehrsprachigkeit“ in Kap. 2.1.

wie international gebräuchlich, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch unter BKS zusammengefasst. Burgenland-Kroatisch wird getrennt geführt, wenn dies aus den LSR Statistiken erkenntlich war.

Ähnlich unklar ist in der offiziellen Statistik des LSR die Unterscheidung der Sprachen, z.B. zwischen „Griechisch“ und „Neugriechisch“ oder zwischen den verwendeten Bezeichnungen „andere Sprachen“, „sonstige Sprachen“ und „sonstige asiatische Sprachen“. Ein Kuriosum in der offiziellen Statistik stellt die Angabe „Makedonisch“¹⁰⁴ dar, denn diese alte, indogermanische Sprache wurde im antiken griechischen Mazedonien gesprochen und ist bereits ausgestorben. Vielmehr müsste es hier „Mazedonisch“ heißen, die südslawische Sprache des heutigen Mazedonien, einer Region des ehemaligen Vielvölkerstaates Jugoslawien, als neuer Staat nicht von allen in der internationalen Staatengemeinschaft anerkannt.

Eine Limitation zeigte sich in der Lehrerumfrage bei der *Einstufung der Sprachkompetenzstufen der SchülerInnen* mit anderer Erstsprache als Deutsch. Diese konnte von den Lehrern seriöser Weise nur aufgrund ihrer eigenen Sprachenkenntnisse durchgeführt werden, d.h. in Deutsch (für die Schüler als Fremdsprache – DaF) und vereinzelt in Kroatisch, Englisch und Ungarisch. In den meisten Migrationssprachen wie Türkisch, Albanisch etc. wäre eine Einstufung der Schülersprachkompetenzen nur mit Hilfe von entsprechend geschultem Lehrpersonal möglich. Weiters musste auch bei den Einstufungslisten nach GERS eine Änderung vorgenommen werden: Diese waren den Lehrerfragebögen beigelegt und für die sprachliche Selbsteinschätzung der Lehrpersonen gedacht (A1 bis C2 Niveau). Diese Einteilung war jedoch für die Schülereinstufung aufgrund einer fehlenden detaillierten Aufschlüsselung der unteren Kompetenzstufen nicht geeignet. Hier konnte jedoch in den Analysen mit einer Feinadaptierung der sechs Levels (A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+) das Auslangen gefunden werden (siehe Kap. 5.1.3.2).

Eine weitere Schwachstelle der Forschung betraf auch die Informationsquellen an den Schulen selbst: Obwohl zwar alle Schulen über den Bildungsserver im *Internet* repräsentiert sind, ist aus den dortigen teilweise unvollständigen und unzulänglichen, bzw. nicht mehr aktuellen Eintragungen bei vielen Schulen nur wenig Information abrufbar. Andererseits haben im Burgenland rund die Hälfte der Volksschulen zusätzlich eigene *Homepages* eingerichtet, wovon einige hoch professionell und informativ sind. Dennoch konnten nur an einem Bruchteil der Schul-Homepages Informationen über z.B. Schulsprachenschwerpunkte oder Sprachprofile, über zusätzlichen Fremdsprachenunterricht ad hoc eingeholt werden (z.B. Französisch an der VS Pöttching und VS Neudörfel, Italienisch etc.).

Bezüglich der qualitativen Beobachtungsdaten der Forschung (UB, PXB, FTB und SBR) muss an dieser Stelle limitierend erwähnt werden, dass es sich hierbei immer nur um Momentaufnahmen aus den Schulen und Klassen handeln kann, und dass die Ergebnisse aufgrund der Kürze, der geringen Stichproben und der nicht gegebenen Wiederholbarkeit keinesfalls „harte Beweise“ darstellen, sondern eher Tendenzen und Trends aufzeichnen.

In den folgenden Abschnitten dieses Forschungsberichts erfolgt nun die Darstellung der Ergebnisse der Datenanalysen. Wie bereits zu Anfang erwähnt, geschieht dies in holistischer Form und unter Beantwortung der Forschungsfragen (Kap. 1.1), was dem Leser in einer Art narrativer Situationsbeschreibung vermitteln soll, wie Mehrsprachigkeit in der Schulrealität der burgenländischen Volksschulen wahrgenommen, ermöglicht, unterrichtet und gelebt wird.

¹⁰⁴ Diese fehlerhafte Bezeichnung findet sich auch in den Statistiken des BMUKK.

4 Demografische und schulorganisatorische Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen

Im Burgenland bestehen zurzeit¹⁰⁵ 189 öffentliche und öffentlich rechtliche Volksschulen. Davon werden rund zwei Drittel, namentlich 121 Schulen mit mehrstufigen Klassen geführt: 53 Schulen sind ein-, 45 zwei- und 23 dreiklassig. Der Rest von 68 Schulen hat vier oder mehrere Klassen. Insgesamt besuchen 10.050 Kinder 622 Klassen an denen 1.012 Lehrpersonen unterrichten. Alle diesem Kapitel zugrunde liegenden Daten stammen aus der Schulstatistik des LSR¹⁰⁶, des BMUKK¹⁰⁷ und aus dem Nationalen Bildungsbericht¹⁰⁸.

Während die Gesamtanzahl der österreichischen VolksschülerInnen seit 1985 kontinuierlich sinkt (und zwar regional unterschiedlich: im Burgenland ist – neben Kärnten – der Rückgang besonders deutlich und auch die Prognose stark rückläufig), steigt laut LEPP der relative Anteil von zweisprachig aufwachsenden Kindern, bzw. solchen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vormals „nicht-deutscher Muttersprache“) umgekehrt überproportional an. Das Resultat sind vermehrt „mehrsprachige“ Klassen, also Schulklassen, in denen Kinder mit unterschiedlichen Sprachenhintergründen und -kombinationen gemeinsam lernen. Im schulischen Kontext existieren dreierlei Formen von Mehrsprachigkeit (de Cillia, 2008:17ff):

- Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheiten
- Mehrsprachigkeit durch SchülerInnen mit Migrationshintergrund
- Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht

Diese Formen der Mehrsprachigkeit sind heute in den Grundschulen durch die in Kapitel 2.3 beschriebenen verschiedenen Formen des institutionalisierten Sprachenlehrens und -lernens vertreten.

4.1 Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheiten

In Österreich leben autochthone Minderheiten insbesondere in zwei Bundesländern: In Kärnten leben slowenische Volksgruppen. Im Burgenland sind Volksgruppen der Burgenland-Kroaten, Ungarn, Roma und Sinti mit ihren Sprachen Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und Romanes²¹⁶ beheimatet. Insgesamt hat das Burgenland rund 265.000 Einwohner, davon bezeichnen sich 87,4% als deutschsprechend¹⁰⁹, 5,9% als Kroatisch sprechend¹¹⁰, 2,4% sprechen Ungarisch und 1,1% sonstige Umgangssprachen: Minderheiten wie Roma, Tschechen, Slowaken und Slowenen sowie Menschen mit Migrationshintergrund (Diagramm 1).

Die Zahlen der Angehörigen der autochthonen Minderheiten im Burgenland zeigen – wie bereits erwähnt – eine insgesamt regressive Entwicklung. So beträgt die Veränderungsrate bei den Burgenland-KroatInnen von 1991 bis 2001 -9,8% (von 19.109 auf 17.241; vor 60 Jahren waren es sogar noch 34.427). Die Zahl der burgenländischen UngarInnen ging um -4,7% zurück (von 4.937 auf 4.704; im Jahre 1951 waren es noch 7.669)¹¹¹.

Autochthone Minderheitensprachen, die seit vielen Generationen in ihrem jeweiligen Siedlungsgebiet gesprochen werden, sind durch die „Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen“ (1998) geschützt. Die Siedlungsgebiete der burgenländischen Kroaten erstre-

¹⁰⁵ Schuljahr 2009/10

¹⁰⁶ Daten aus der offiziellen Schulstatistik für 2009/10, der Autorin vom LSR Burgenland zur Verfügung gestellt.

¹⁰⁷ Siehe BMUKK, 2009a und 2009b sowie BMUKK, 2010a

¹⁰⁸ Nationaler Bildungsbericht Österreich (2008:27).

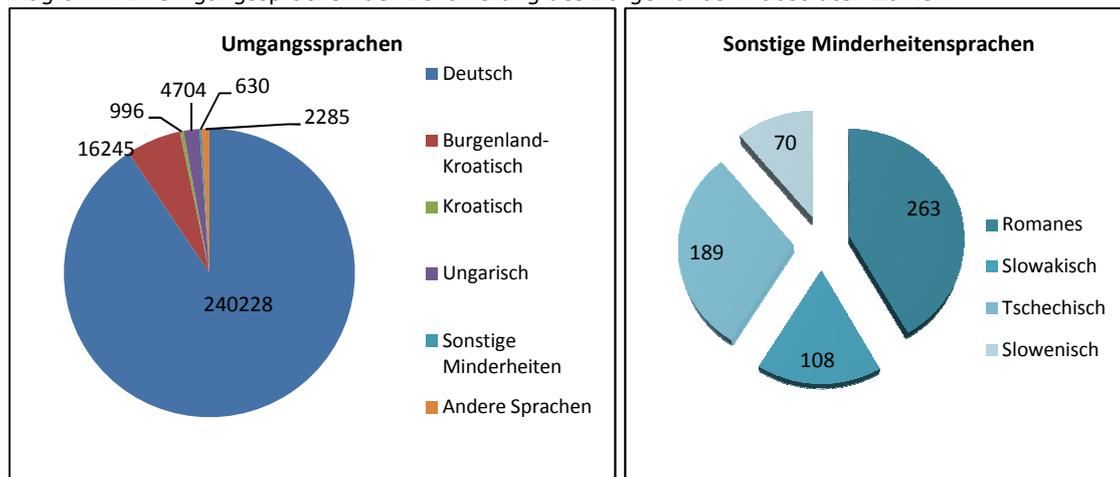
¹⁰⁹ Im südburgenländischen Gebiet der „Heanzen“ sprechen die BurgenländerInnen eine österreichische Mundart, die so genannte ui-Mundart.

¹¹⁰ Volkszählung 2001: Von 17.241 BurgenlandkroatInnen sprechen 16.245 Burgenland-Kroatisch und 996 Kroatisch als Umgangssprache, so wie alle burgenländischen 4.704 UngarInnen Ungarisch verwenden.

¹¹¹ Nationaler Bildungsbericht Österreich (Specht, 2009:136).

cken sich „inselförmig“ auf das gesamte Bundesland, mit Ausnahme des südlichsten Bezirkes, Jennersdorf. Siedlungsschwerpunkt der burgenländischen Ungarn sind die Bezirke Oberpullendorf und Oberwart, letzteres ist auch der Hauptsiedlungsbereich der Roma und Sinti.

Diagramm 1: Umgangssprachen der Bevölkerung des Burgenlands in absoluten Zahlen¹¹⁰



In all diesen Gebieten wachsen Kinder häufig zweisprachig mit Deutsch-Kroatisch bzw. Deutsch-Ungarisch auf und kommen so in die Schule. Dazu kommen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, die Deutsch, Kroatisch bzw. Ungarisch als Fremdsprache(n) sprechen.

4.1.1 Minderheitenschulwesen im Bereich der Grundschule

Erstmals wurde das Minderheitenschulwesen im Burgenland Landesschulgesetz 1937 geregelt. Es sah je nach dem Anteil der Minderheitenangehörigen an der Gesamtbevölkerung in den autochthonen Siedlungsgebieten Volksschulen mit kroatischer oder ungarischer Unterrichtssprache sowie gemischtsprachige Volksschulen vor. Seit 1994 gilt das neue Minderheitenschulgesetz für das Burgenland (BGBl. 641/1994 und LGBl. 36/1995). Laut einem Bericht von Mühlgaszner brachte dieses für die burgenländischen Kroaten und Ungarn eine klare Regelung, die der gewachsenen Tradition des Minderheitenschulwesens entspricht, indem sie bestimmt, dass Mehrsprachigkeit im Burgenland etwas Gemeinsames ist, das allen offen stehen soll (Mühlgaszner 2002). An Sekundarschulen jedoch ist dieses System nur an wenigen Standorten implementiert. Dennoch stehen der burgenländischen Bevölkerung nahezu vorbildliche gemischtsprachige Ausbildungsmöglichkeiten in ihren autochthonen Minderheitensprachen zur Verfügung, sowohl für die Schullaufbahn, als auch in der LehrerInnenausbildung¹¹².

Was die Volksschulen betrifft, besteht im gesamten Bundesland die Möglichkeit, Standorte zu eröffnen, die einsprachigen Unterricht in einer autochthonen Minderheitensprache (additiver Fremdsprachenunterricht als Pflichtgegenstand oder unverbindliche Übung in Gruppen an verschiedenen Standorten), bzw. zweisprachigen Unterricht in Kombination mit Deutsch anbieten (bilinguale Schulen/Standorte und Klassen)¹¹³. Diese Angebote gelten sowohl für Kinder mit einer (z.B. der deutschen) Muttersprache, als auch für solche mit zwei Muttersprachen. Erziehungsberechtigte haben allerdings das Recht, ihre Kinder davon abzumelden. Die Angaben in allen folgenden Aufstellungen folgen den offiziellen Schulstatistiken und beziehen sich nur auf die *Besuchszahlen* der respektiven Schulen/ Klassen/ Standorte. Sie können also keine Auskunft darüber geben, wie viele SchülerInnen davon selbst bilingual bzw. einsprachig sind (siehe Kap. 3.5.2). Dies konnte nur innerhalb der Stichprobe dieses Forschungsprojektes erhoben werden und wird in Kap. 5.1 gesondert dargestellt.

¹¹² Die Pädagogische Hochschule Burgenland führt seit ihrem Bestehen Ausbildungslehrgänge in Burgenland-Kroatisch und Ungarisch für Lehrpersonen an bilingualen Volksschulen (siehe Kap. 2.4).

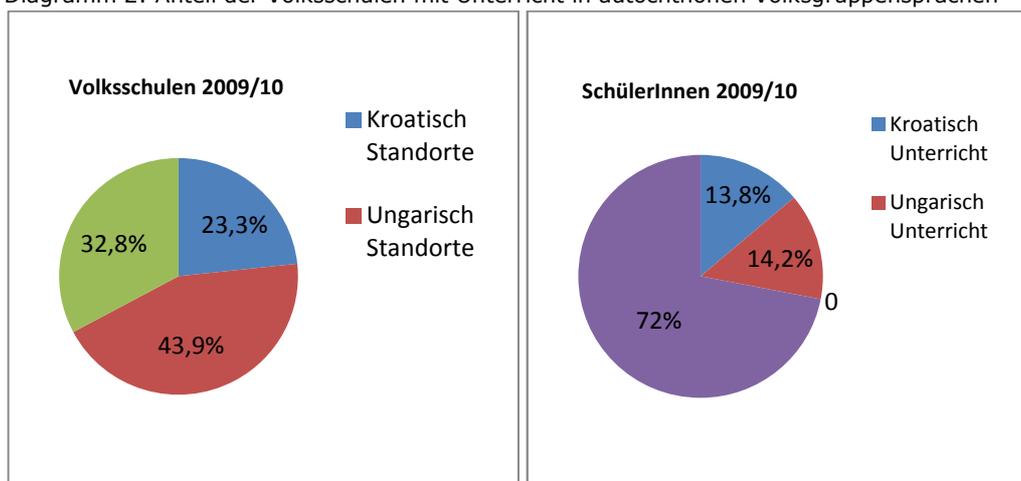
¹¹³ Formen: Einsprachig (kroatisch bzw. Ungarisch): Anmeldung; zweisprachig (je mit Deutsch kombiniert): keine Anmeldung, bzw. Abmeldung möglich (Mühlgaszner, 2002:12-16).

Im *Schuljahr 2004/05* gab es nach den Statistiken des LEPP-Länderberichts (2008:140) im Burgenland noch 42 Volksschulstandorte mit deutsch-kroatischer Unterrichtssprache und 64 Volksschulstandorte mit deutsch-ungarischer Unterrichtssprache. Damals besuchten von insgesamt 10.829 Volksschülern im Burgenland 1.336 Kinder (12,3%) zweisprachige Klassen, davon 285 SchülerInnen mit Kroatisch (rund 2,6%) und annähernd gleich viele mit Ungarisch als Muttersprache (283). Weiters waren 1.142 deutschsprachige SchülerInnen mit Fremdsprache Kroatisch und 1.134 mit Fremdsprache Ungarisch geführt (je rund 10,5%). Zusammen besuchten also 3612 sowohl ein-, als auch zweisprachige Kinder bilinguale Klassen bzw. (un)verbindliche Übungen mit Fremdsprachenunterricht in autochthonen Minderheitensprachen.

Im *Schuljahr 2008/09* besuchten laut der zuletzt verfügbaren Schulstatistik des BMUKK¹¹⁴ und des LSR¹¹⁵ von insgesamt 10.132 VolksschülerInnen rund 13,8% (1.394 Kinder) zweisprachig-deutsch-kroatische Volksschulen, bzw. erhielten Kroatischunterricht, und rund 14,9% (1.515 SchülerInnen) besuchten zweisprachig-deutsch-ungarischen Volksschulen, bzw. erhielten Fremdsprachenunterricht in Ungarisch. Zusammen besuchten also 2.909 sowohl ein-, als auch zweisprachige Kinder bilinguale Klassen bzw. (un)verbindliche Übungen mit Fremdsprachenunterricht in autochthonen Minderheitensprachen.

Im *Schuljahr 2009/10* wird für insgesamt 1.388 Kinder an 43 Schulstandorten sowohl zweisprachig-deutsch-kroatischer Unterricht (31 Schulen), als auch additiver Fremdsprachenunterricht (als unverbindliche Übung) in Kroatisch angeboten (13 Schulen), während an fast doppelt so vielen Standorten (83) Ungarischunterricht für 1431 SchülerInnen stattfindet: Davon sind an 13 Standorten bilinguale Klassen eingerichtet, bzw. wird Fremdsprachenunterricht im Rahmen eines Pflichtgegenstandes, an den restlichen 70 Schulen im Rahmen einer unverbindlichen Übung erteilt (Diagramm 2). Der Anteil der solcherart kroatisch bzw. ungarisch geschulten SchülerInnen beträgt für jede Gruppe rund 14% an der Gesamtschülerpopulation des Burgenlandes. Zusammen besuchten also 2.819 sowohl ein- als auch zweisprachige Kinder bilinguale Klassen bzw. (un-)verbindliche Übungen mit Fremdsprachenunterricht in autochthonen Minderheitensprachen.

Diagramm 2: Anteil der Volksschulen mit Unterricht in autochthonen Volksgruppensprachen



Vergleicht man die Daten über diesen Zeitraum, so ist eine insgesamt regressive Entwicklung aufgrund des allgemeinen Schülerrückganges erkennbar. Aber auch zwischen den Schülergruppen beider Volksgruppensprachen gibt es Unterschiede: Während sich die Kroatischgruppe

¹¹⁴ Schulstatistik des BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/schulstat_bgld.xml (05/2010)

¹¹⁵ Quelle: Landesschulrat für Burgenland: http://www.lsr-bgld.gv.at/index.php?id=118&tx_file_list-path=Statistik%20Minderheiten (05/2010)

entsprechend der demografischen Verminderung verkleinert (von 1.427 SchülerInnen 2004/05 auf heute 1.388), wächst die Gruppe der Ungarischschüler im gleichen Zeitraum von 1.417 auf 1.431. Um das statistische Mittel des allgemeinen Schülerzahlrückgangs bereinigt, ergibt dies aber dennoch für beide Sprachen eine Wachstumsrate von 0,6% für Kroatisch und 1,2% für Ungarisch.

Demgegenüber erhöhte sich die Anzahl der Schulstandorte leicht überproportional: Während für Kroatisch zwei hinzukamen (von 42 auf 44), wurden für Ungarisch gleich 19 neue eröffnet (von 64 auf 83), was den Schluss nahe legt, dass die Führung von bilingualen Klassen respektive von einsprachigem Unterricht in einer autochthonen Minderheitensprache, die zu Recht eine wichtige kulturell identitätsstiftende Komponente darstellt, stark vorangetrieben wurde (vgl. Tabelle 7).

Auffallend erscheint allerdings die Tatsache, dass Ungarisch- und Kroatischunterricht fast gänzlich nach Schulen getrennt sind und dass derzeit nur an *drei* Standorten Klassen/Gruppen für *beide* Sprachen geführt werden. Die folgenden Kapitel mit den Tabellen 2 und 3 zeigen Schulen, Standorte, Unterrichtssprachen und Schülerzahlen im Detail. Dabei ist zu beachten, dass wie bereits erwähnt, aus den offiziellen Schulstatistiken des Burgenlandes nicht konkret herauszulesen ist, wie viele der SchülerInnen tatsächlich als bilingual deutsch-kroatisch bzw. deutsch-ungarisch zu bezeichnen sind, und weiters inwieweit es Kinder gibt, die gleichzeitig Ungarisch *und* Kroatisch (*und* Deutsch *und* eventuell eine oder mehrere weitere Sprache/n) sprechen bzw. lernen (siehe Kap. 3.5.2).

Erwähnenswert ist, dass im Burgenland der BILU in gemischtsprachigen Klassen meist von *einer* bilingualen Klassenlehrperson sowohl in der deutschen, als auch in der kroatischen bzw. ungarischen Unterrichtssprache gehalten wird (Kap. 2.3.4). In der stundenplantechnischen Aufteilung der Sprachen ist die Lehrperson weitgehend autonom (i.e. „Kroatischtag“)¹¹⁶.

4.1.2 Kroatisch

Im Burgenland wurden im Schuljahr 2009/10 insgesamt 1.388 SchülerInnen in Kroatisch unterrichtet, davon 1.272 bilingual deutsch-kroatisch. Von 31 Kroatisch-Standorten (das sind 16,4% aller Volksschulen) werden 22 Schulen ausschließlich bilingual geführt und neun Schulen haben einzelne Klassen mit bilingualem Unterricht eingerichtet (Tabelle 2). Daneben gibt es 13 Schulen, die Kroatisch als unverbindliche Übung (UÜ) für 116 SchülerInnen in 16 Gruppen anbieten. Weiters besuchen rund 120¹¹⁷ kroatisch-bilinguale Kinder rein deutschsprachige Volksschulen.

Tabelle 2

Kroatisch an burgenländischen Volksschulen; Quelle LSR							
Bezirk	Bilingualer Unterricht (BILU)			Fremdsprachenunterricht Unverbindliche Übung (UÜ)			Schüler gesamt
	Standorte	Klassen	Schüler	Standorte	Gruppen	Schüler	
Eisenstadt	1	3	35	2	2	12	47
Eisenst.-Umg.	7	43	551	1	2	12	563
Güssing	3	8	92	3	3	34	126
Jennersdorf	--	--	--	--	--	--	--
Mattersburg	3	9	113	1	1	6	119
Neusiedl	3	17	234	1	2	11	245
Oberpullendorf	10	12	144	--	--	--	144
Oberwart	4	9	103	5	5	41	144
SUMME	31 (16,4%)	101	1272 (12,7%)	13 (6,9%)	15	116 (1,2%)	1388 (13,8%)

¹¹⁶ Unterrichtsbeschreibungen zu Minderheitenschulwesen Volksschule in Busch (2011) und Mühlgaszner et al (2006).

¹¹⁷ Zahl vom Schuljahr 2008/09

Obwohl die meisten zweisprachig-deutsch-kroatischen Volksschulstandorte im Bezirk Oberpullendorf liegen, leben die meisten zweisprachig-deutsch-kroatischen SchülerInnen (563) im Bezirk Eisenstadt-Umgebung. Insgesamt ist hier die Zahl der SchülerInnen, die bilingual geschult werden, im landesweiten Vergleich am höchsten, gefolgt von den Bezirken Neusiedl und Oberpullendorf, wobei letzterer die höchste Standortdichte aufweist (Tabelle 2).

Obwohl, wie bereits erwähnt, im Vergleich mit den Schuljahren 2004/05 und 2008/09 die Anzahl der Kroatisch-SchülerInnen gegenüber heute insgesamt leicht gefallen ist (insgesamt von rund 1.427 auf 1.388, siehe oben), so gab es dennoch in einigen Bezirken auch Zuwächse, z.B. Eisenstadt, Neusiedl, Mattersburg und Oberwart. Die Bezirke Eisenstadt-Umgebung, Güssing und Oberpullendorf mussten geringe Verluste verzeichnen.

4.1.3 Ungarisch

Neben dem Burgenland-Kroatisch wird auch die ungarische Sprache als autochthone Minderheiten- und Nachbarsprache im Burgenland speziell gefördert. So erhielten im Schuljahr 2009/10 insgesamt 1.431 SchülerInnen Ungarischunterricht, davon wurden 230 an 10 Standorten zweisprachig deutsch-ungarisch unterrichtet. An weiteren drei Schulen wurden sieben Gruppen mit Ungarisch als Pflichtgegenstand eingerichtet. Daneben gibt es an 70 Schulen Ungarisch als unverbindliche Übung (UÜ). Hier lernen 1.112 SchülerInnen in 113 Gruppen die Fremdsprache Ungarisch (Tabelle 3).

Tabelle 3

Ungarisch an burgenländischen Volksschulen; Quelle LSR							
Bezirk	Bilingualer Unterricht (BILU)		Fremdsprachenunterricht Pflichtgegenstand (PFG)		Fremdsprachenunterricht Unverbindliche Übung (UÜ)		Schüler gesamt
	Standorte/ Klassen	Schüler	Standorte/ Gruppen	Schüler	Standorte/ Gruppen	Schüler	
Eisenstadt	--	--	--	--	3/3	21	21
Eisent.-Umg.	2/3	31	--	--	3/5	43	74
Güssing	--	--	--	--	3/4	53	53
Jennersdorf	--	--	--	--	5/9	97	97
Mattersburg	--	--	--	--	8/9	63	63
Neusiedl	--	--	1/3	43	16/32	264	307
Oberpullendorf	4/7	84	2/4	46	14/20	240	370
Oberwart	4/9	115	--	--	18/31	331	446
SUMME	10/19 (5,3%)	230 (2,3%)	3/7 (1,6%)	89 (0,9%)	70/113 (37%)	1112 (11%)	1431 (14,2%)

Während die Zahl der Ungarisch-SchülerInnen gegenüber dem Schuljahr 2004/05 anstieg, ist sie im Vergleich zu 2008/09 zurückgegangen (von 1.517 auf 1.431). Nur in den Bezirken Oberpullendorf und Oberwart wurden markante Steigerungen vermerkt. In allen anderen Bezirken waren bei den zweisprachigen und Pflichtgegenstandsklassen je minus 10 SchülerInnen zu verzeichnen, bei den unverbindlichen Übungen betrug das Minus gar 64 SchülerInnen. Dennoch ist die Anzahl der Standorte kontinuierlich auf heute insgesamt 83 gestiegen. Sowohl Standorte, als auch Schüleranzahl für Ungarisch sind auf den Bezirk Oberwart konzentriert. Die Anzahl der Standorte divergiert je nach Bezirk hoch, im Gegensatz zu Kroatisch, wo die Schulen gleichmäßiger auf alle Bezirke (außer Jennersdorf) verteilt sind (Tabelle 3).

Zusammenfassend verdeutlichen alle Zahlen und Fakten, dass in Kroatisch bilinguale und sprachintegrative Unterrichtsformen dominieren, während der ungarische Sprachunterricht hauptsächlich in additiver Form, als Pflicht- und/oder Freigegegenstand (bzw. unverbindliche Übung) abgehalten wird, d.h. als Fremdsprachenunterricht außerhalb des Fächerkanons (siehe Kap. 2.3.5). So ist in Kroatisch die Gruppe der bilingual integrativ geschulten SchülerInnen mit 1.272 fünffach größer als in Ungarisch (230), wohingegen es sich in Ungarisch genau umge-

kehrt verhält: hier überwiegt die Gruppe der additiv geschulten mit 1.201 vor der kroatischen von 116 ebenfalls, allerdings um den Faktor 10.

In der dritten Minderheitensprache des Burgenlandes, der Romasprache Romanes²¹⁶, wurden 2008/09 bundeslandweit nur fünf Kinder in der Volksschule Unterwart unterrichtet, und zwar im Rahmen einer unverbindlichen Übung. Für 2009/10 liegen keine neuen Zahlen vor.

4.2 Mehrsprachigkeit durch SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Während sich österreichweit die Personengruppen der autochthonen Minderheiten zahlenmäßig langfristig rückläufig entwickeln (Kap. 4.1), weist die Entwicklung bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Steigerungsrate von durchschnittlich 7% auf (Tabelle 4). Dies drückt sich auch in den Zahlen der gesamtösterreichischen Schulstatistik¹¹⁸ aus (seit 2003 Bildungsdokumentation). Im gesamtösterreichischen Vergleich der Volksschulen aller Bundesländer liegt Wien mit 50,6% an der Spitze. Das Burgenland liegt, was den Anteil von 13,2% an der Gesamtschülerpopulation betrifft, im unteren Drittel, ist aber mit einer Steigerungsrate von 5,3% bereits im mittleren Bereich angesiedelt.

Im Detail zeigt der Anteil Burgenlands VolksschülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (unter der früheren Bezeichnung n.d.M.¹¹⁹) einen inkonsistenten Verlauf. Demnach hatten vor rund zehn Jahren im Schuljahr 2001/02 nur insgesamt 926 SchülerInnen andere Erstsprachen als Deutsch (7,9% aller VolksschülerInnen), im Schuljahr 2008/09 waren es bereits mehr als doppelt so viele, 1.335 (13,2%). Heute, d.h. im Schuljahr 2009/10 ist ihre Zahl wieder auf 1.217¹²⁰ gesunken, das sind 12,1% der Gesamtschülerpopulation. Aufgrund der Daten ist zu erwarten, dass der Anteil von rund 5% innerhalb einer geringen Schwankungsbreite relativ konstant bleibt¹²¹. Von diesen rund 1.220 SchülerInnen sprechen rund 320 eine der beiden Volksgruppensprachen, Ungarisch bzw. Kroatisch, als Erstsprache, wobei die offizielle Statistik deren Zuordnung (Migrationshintergrund oder Minderheitenzugehörigkeit) nicht differenziert.

Tabelle 4

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an der Volksschule in Österreich (inkl. Vorschulklassen). Quelle: BMUKK 2010a.					
Bundesland	Schuljahr 2001/02 Anteil in %	Schuljahr 2008/09 Anteil in %	Anteil Rang	Steigerung	
				Rate in %	Rang
Burgenland	7,9	13,2	7	5,3	5
Kärnten	7,2	10,9	9	3,7	8
Niederösterreich	10,2	13,6	6	3,4	9
Oberösterreich	12,2	18,7	4	6,5	3
Salzburg	15,4	20,2	3	4,8	6
Steiermark	6,7	12,9	8	6,2	4
Tirol	11,2	15,1	5	3,9	7
Vorarlberg	17,3	24,5	2	7,2	2
Wien	38,8	50,6	1	11,8	1
Österreich	15,3	22,3	--	7,0	--

Bei den folgenden Beschreibungen muss ebenfalls auf einige Unklarheiten in den Daten der offiziellen Schulstatistiken hingewiesen werden (siehe auch Forschungslimitationen, Kap. 3.5.2). Daher wurden die dort verwendeten unterschiedlichen vier Bezeichnungen „Bosnisch“,

¹¹⁸ BMUKK (2010a): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2008/09 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2010

¹¹⁹ Abkürzung: Kinder nicht-deutscher Muttersprache (K.n.d.M.), später: Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache (ndE)

¹²⁰ Quelle: LSR für Burgenland vom Juni 2010; Zahl stimmt nicht überein mit BMUKK (2011a).

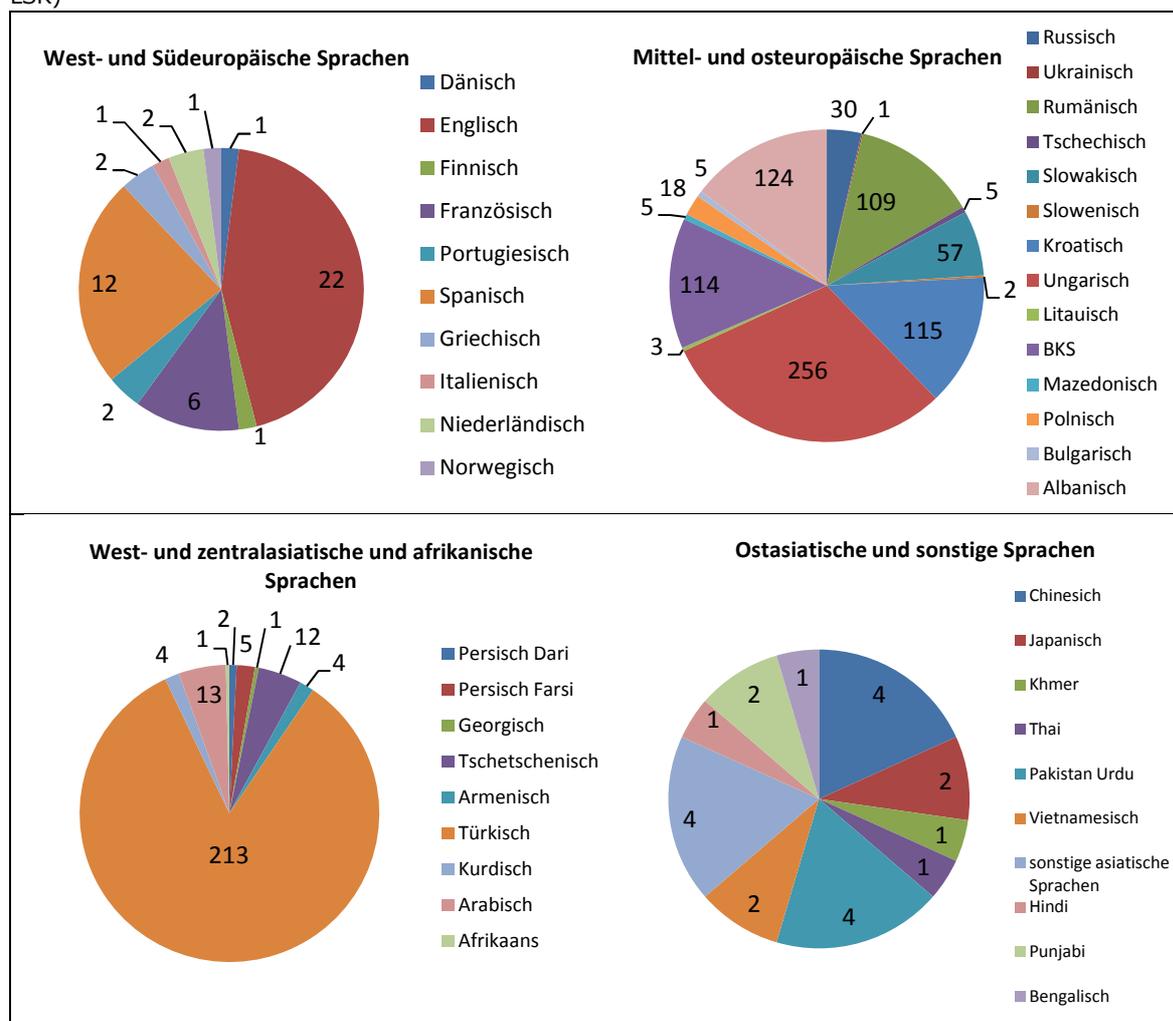
¹²¹ Siehe neuere Daten in BMUKK, 2011a.

„Serbisch“, „Serbokroatisch“ und „BKS“ in dieser Studie dementsprechend unter BKS zusammengefasst (=EU-Sammelbezeichnung für „Bosnisch-Serbisch-Kroatisch“). Dazu kommt noch die extra angeführte Gruppe „Kroatisch“, obwohl aus der Schulstatistik nicht klar herauszulesen war, ob damit „Burgenland-Kroatisch“ gemeint ist.

Diagramm 3 stellt die bunte Sprachenvielfalt der burgenländischen Volksschulkinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2009/10 dar: 1.217 Volksschulkinder, das sind 12,1% aller burgenländischen sechs- bis zehnjährigen SchülerInnen, sprechen insgesamt mehr als 44 verschiedene Sprachen aus aller Welt¹²².

Unterteilt man die Sprachen nach geografischen Aspekten, zeigt sich, dass der Anteil ost- und mitteleuropäischer Sprachen sehr deutlich überwiegt: 841 SchülerInnen (69,1%) sprechen insgesamt 14 osteuropäische Idiome. Die zweitgrößte Gruppe vertritt mit 255 SchülerInnen (21%) neun Sprachen aus dem west- und zentralasiatischen bzw. afrikanisch-arabischen Raum. Weitaus kleiner sind die Gruppen der süd- bzw. westeuropäischen Regionen (50 SchülerInnen bzw. 4,1% sprechen zehn unterschiedliche süd- bzw. westeuropäischen Sprachen), und des ostasiatischen Raumes (22 Kinder bzw. 1,8% sprechen über neun verschiedene ostasiatische Idiome). Dazu kommen noch 45 SchülerInnen, deren Erstsprache die Statistik nicht genau benennt (sogenannte „sonstige Sprachen“).

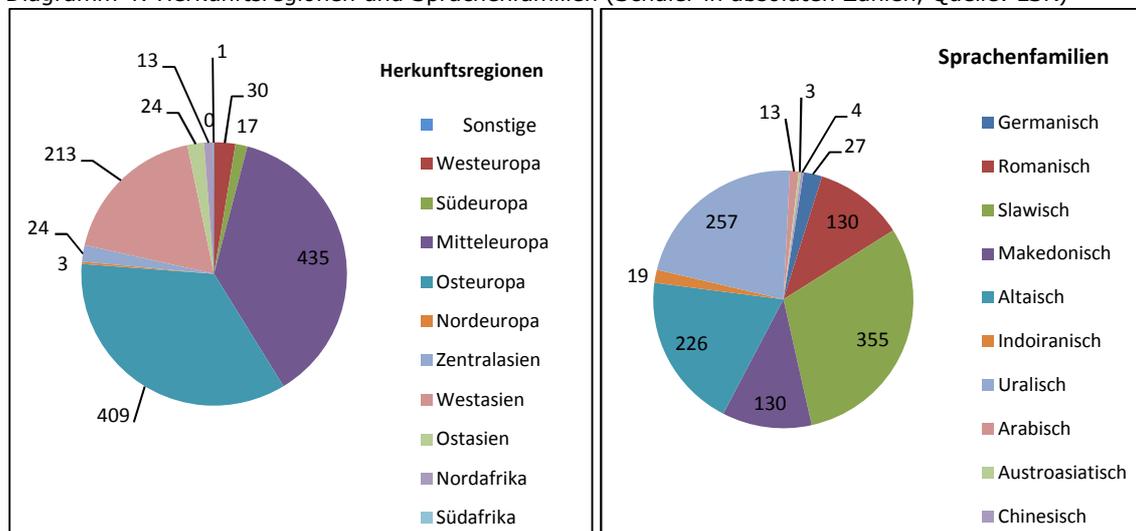
Diagramm 3: Bunte Sprachenvielfalt an Burgenlands Volksschulen (Schüler in absoluten Zahlen, Quelle: LSR)



¹²² Quelle: offizielle Statistik des LSR für Burgenland vom Juni 2010

Wie untenstehendes Diagramm 4 zeigt, ist die bei weitem größte Einzelsprachgruppe die der ungarisch-sprachigen Kinder (256), knapp gefolgt von den türkischen (213). Rang drei stellt Albanisch (124) vor Kroatisch (115) auf Platz vier, fast gleichauf mit BKS (114) und Rumänisch (109).

Diagramm 4: Herkunftsregionen und Sprachenfamilien (Schüler in absoluten Zahlen, Quelle: LSR)



Bis auf die altaischen, uralischen, arabischen und austro- und ostasiatischen Idiome zählen alle Sprachen gleichermaßen zur großen Gruppe der Indogermanischen Sprachen. Die für die Erteilung von *integrativem Mehrsprachigkeitsunterricht* (Kap. 2.3.6.1) bedeutende Einteilung nach Sprachenfamilien (Diagramm 4) zeigt einen Schwerpunkt in den slawischen Sprachen. Wie ersichtlich, entfällt auf diesen ein Anteil von 27,5%, auf Ungarisch aus der Familie der Ural-sprachen 21% und weitere 18,6% auf Turksprachen. Die romanische Gruppe ist neben Spanisch hauptsächlich durch Rumänisch repräsentiert, wobei diese ostromanische Sprache ein slawisches Superstrat aufweist. Die weitere Reihung zeigt Tabelle 5, die die häufigsten zwölf Sprachen der burgenländischen Volksschüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch auflistet.

Tabelle 5

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an den VS in Prozent nach Häufigkeit. Quelle: LSR				
Sprache	Sprachenfamilie	S-Zahl	Prozent der Gesamtschülerpopulation N=10050	Prozent der Gruppe mit anderen Erstsprachen als Deutsch N=1217
Ungarisch	Uralisch - Finno-ugrisch	256	2,54	21,0
Türkisch	Altaiisch - Turksprachen	213	2,12	17,5
Albanisch	Makedonisch ¹²³	124	1,23	10,1
Kroatisch	Slawisch	115	1,14	9,4
BKS		114	1,13	9,4
Rumänisch	Romanisch	109	1,10	8,9
Slowakisch	Slawisch	57	0,60	4,7
Russisch		30	0,30	2,5
Englisch	Germanisch	22	0,21	1,8
Polnisch	Slawisch	18	0,18	1,5
Arabisch	Arabisch	13	0,15	1,1
Tschetschenisch	Altaiisch - Turksprachen	12	0,15	1,1
Spanisch	Romanisch	12	0,15	1,1
		1095		

¹²³ Makedonische Sprachen bezeichnen eine Gruppe aus der hellenistischen Sprachenverwandtschaft und sind nicht zu verwechseln mit Mazedonisch, der südslawischen Sprache Mazedoniens.

Die bundeslandweite Verteilung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zeigt deutliche Schwerpunkte in den Bezirken Eisenstadt-Stadt, Mattersburg und Neusiedl, wo es keine Schule ohne SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt (siehe Tabelle 6). Pro Schule sind dies in Eisenstadt-Stadt durchschnittlich 20,3 SchülerInnen, in Mattersburg 16,3 und in Neusiedl 9,1 Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

In Eisenstadt-Umgebung ist diese Rate nur scheinbar geringer, denn hier deutet eine hohe Standardabweichung auf lokale Kulminationen. Zusammengenommen haben bundeslandweit 142 von 189 Volksschulen pro Schule durchschnittlich 8,6 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihrem Stand.

Tabelle 6

Gesamtanzahl von Volksschulen und VolksschülerInnen und Verteilung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an den Volksschulen nach Bezirken. Quelle: LSR						
Bezirk	Gesamt		Andere Erstsprache/n			
	Volksschulen	SchülerInnen	Volksschulen		SchülerInnen	
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Eisenstadt	4	536	4	100	81	15
Eisenst.-Umg.	21	1479	18	86	181	12
Güssing	26	814	12	46	88	11
Jennersdorf	17	583	9	53	32	5
Mattersburg	16	1509	16	100	260	17
Neusiedl	24	1776	24	100	219	12
Oberpullendorf	40	1313	27	68	117	9
Oberwart	41	2040	32	78	239	12
SUMME	189	10050	142	75	1217	12

Die Schulpolitik hat auf die konstante Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund mit einer Reihe von Maßnahmen reagiert, die durch Gesetze und Verordnungen¹²⁴ geregelt sind. Dazu zählen, neben unterstützenden Richtlinien für die allgemeine Schulpflicht und der Implementierung des „Interkulturellen Lernens“ als Unterrichtsprinzip, insbesondere Deutsch als Zweitsprache und muttersprachlicher Unterricht, die auch an burgenländischen Volksschulen angeboten werden.

4.2.1 Deutsch als Zweitsprache an burgenländischen Volksschulen

Wie bereits in Kap. 2.3.2 beschrieben, ist dieser Zusatz-Förderunterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine konkrete Unterstützung beim Deutschlernen gedacht, der sich prinzipiell an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Volksschullehrplans in Deutsch orientiert und vor allem als Differenzierungshilfe dienen und bei fließenden Übergängen im Deutschunterricht helfen soll. Obwohl damit sicherlich ein wichtiger Beitrag zum schulischen Einzelerfolg geleistet werden kann, fördert es dennoch vor allem den monolingualen Unterricht in der Bildungssprache Deutsch.

Obwohl 142 aller burgenländischen Volksschulen, das sind zwei Drittel, rund 1.220 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beherbergen (siehe oben), wird der Förderunterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ nur an knapp der Hälfte der Schulen (93) angeboten, und zwar im Ausmaß von insgesamt 262 Wochenstunden (siehe Überblick Tabelle 7). Für DaZ weist die Statistik des LSR nur Wochenstunden aus, jedoch keine konkreten Schülerzahlen. Durch eine hohe Streuung scheint dennoch eine ausreichende „Versorgungsrate“ gewährleistet. Anders als beim muttersprachlichen Förderunterricht (MUU, siehe unten) stehen für den Deutschzusatz offensichtlich auch genügend Lehrpersonen zur Verfügung. Die DaZ-Unterrichtserteilung

¹²⁴ BMUKK (2009a): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2009

erfordert allerdings eine DaZ-Zusatzausbildung für die Lehrenden Rund 40% der befragten gaben an, eine solche absolviert zu haben.

Die durchschnittliche Stundenanzahl, die zur Verfügung steht, beträgt 2,8 Wochenstunden pro Schule, erscheint aber im Einzelfall höchst unterschiedlich und reicht von 1,3 Stunden (Bezirk Jennersdorf) über 5,3 Stunden (Eisenstadt) bis 7,4 Stunden im Bezirk Mattersburg. Die Schwerpunkte liegen insbesondere an Schulen mit großen Schülergruppen mit Migrationshintergrund (Mattersburg, Neudörfel, Parndorf, Rechnitz).

Die gesamtösterreichische Schulstatistik weist keine vergleichbaren Berichte mit Zahlen über den österreichweiten DaZ-Förderunterricht aus, wohl aber über den muttersprachlichen Förderunterricht.

4.2.2 Muttersprachlicher Unterricht an burgenländischen Volksschulen

Der muttersprachliche Unterricht (MUU) bezeichnet im Burgenland nicht nur den Volksgruppensprachenunterricht in Kroatisch und Ungarisch im Rahmen des burgenländischen Minderheitenschulwesens (Kap. 4.1.1), sondern auch den Erstsprachenunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund. Sein hoher pädagogischer und lernpsychologischer Wert, insbesondere in integrativer Form, ist mittlerweile anerkannt und unumstritten (Kap. 2.3.3). Dennoch ist seine Realisierung noch lange nicht flächendeckend erfolgt.

So registrierte die Schulstatistik Österreichs¹²⁵ gemeinsam für alle Schularten im Schuljahr 2007/08¹²⁶ rund 27.650 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die an MUU teilnahmen, im Jahr 2008/09¹²⁷ waren es 29.089. Das sind nur 4,1% aller SchülerInnen und rund 15% aller SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Diese geringen Prozentsätze zeigen, dass selbst eine kontinuierliche Steigerung nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass der muttersprachliche Unterricht (noch immer) ein Randphänomen ist. Österreichweit und schulübergreifend wurde der MUU 2008/09 in 22 verschiedenen Sprachen abgehalten. Drunter ist die Gruppe der türkischsprachigen SchülerInnen mit 13.060 am größten, gefolgt von BKS (10.550) und Albanisch (1.753).

Diese Trends sind auch an den burgenländischen Volksschulen zu erkennen. Wie bereits erwähnt, haben bundeslandweit 142 von 189 Volksschulen pro Schule durchschnittlich 8,6 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihrem Stand. Davon erteilen aber nur gerade einmal 3 (drei!) Schulen muttersprachlichen Unterricht in Migrations Sprachen¹²⁸: Die VS Mattersburg (hat u.a. 30 türkischsprachige, 12 albanischsprachige Kinder) und die VS Parndorf (u.a. 27 türkischsprachige Kinder) mit je zwei bzw. vier Wochenstunden Türkisch, und die VS Bad Sauerbrunn¹²⁹ mit vier Wochenstunden polnischer MUU. Die Zahl ist rückläufig, vor drei Jahren 2007/08 waren es noch vier Schulen mit MUU, an dem insgesamt 63 Kinder teilnahmen, d.h. 0,6% der Volksschülergesamtzahl, bzw. 5,2% aller Kinder mit Migrationshintergrund.

Durch den hohen Anteil an Kindern mit ungarischer (256), kroatischer (115), und bosnisch-serbokroatischer (114) Sprache liegt die Vermutung und die Hoffnung nahe, dass viele von ihnen in den Genuss des ungarischen und kroatischen Volksgruppensprachenunterrichts (Kap. 4.1.2 und 4.1.3) an ihren respektiven Schulen kommen. Dies lässt die Situation zwar in einem generell etwas positiveren Licht erscheinen, dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass

¹²⁵ Alle Schularten: Allgemeine Pflichtschulen – APS (VS, HS, ASO, PT, NMS) und Allgemeinbildende höhere Schulen – AHS und Berufsbildende Schulen – BS und BHS.

¹²⁶ BMUKK (2009b): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich - Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Sondernummer

¹²⁷ BMUKK (2010b): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich – Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2010

¹²⁸ Für MUU und DaZ weist die Statistik des LSR nur Wochenstunden aus, jedoch **keine** konkreten Schülerzahlen.

¹²⁹ Seltsamerweise führt dieselbe Schulstatistik an dieser Schule nur *ein* Kind mit polnischer Erstsprache. Ein lobenswerter Vorsprung (z.B. Teamteaching) oder ein Versehen?

hier die Erteilung von muttersprachlichem Unterricht in den anderen Sprachen noch stark ausbaubar erscheint.

Eine häufig anzutreffende Einschränkung ist und bleibt erwiesenermaßen natürlich ein Mangel an geeignetem Lehrpersonal, i. B. für BKS, für Rumänisch oder für die häufigste Einwanderungssprache, Türkisch. Aber auch für die Nachbarsprache Slowakisch oder für „exotische“ Sprachen wie Tschetschenisch, Albanisch, Russisch oder Arabisch fehlen die Lehrer. Hier ist die Frage aufzuwerfen, inwieweit andere muttersprachliche außerschulische Personen, die in einem beruflichen oder persönlichen Naheverhältnis zu der Schule stehen, auch ohne Lehrbefähigung, sozusagen als „Sprachassistenten auf Zeit“ im „Team“ mit Klassenlehrpersonen einspringen könnten (in Niederösterreich hat man mit diesem „Modell auf Zeit“ an einigen Volksschulen gute Erfahrungen gemacht¹³⁰). Der Umstand, dass außer an drei von insgesamt 189 burgenländischen Volksschulen mit rund 1.220 Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, darunter rund 900 Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch *und* Kroatisch (mit BKS) *und* Ungarisch – d.h. mit großteils „klassischem“ Migrationshintergrund – *keinerlei* muttersprachlicher Förderunterricht ermöglicht wird, ist als bedenklich, wenn nicht als alarmierend einzustufen. Hier gibt es viel zu verbessern, insbesondere, da in vielen Volksschulen große Schülergruppen in verschiedenen Sprachen bestehen, die diesen Aufwand rechtfertigen (z.B. Mattersburg, Neudörfel, Kittsee, Oberpullendorf, Oberwart u.a.m.). Muttersprachlicher Unterricht bietet nicht nur die bestmögliche Voraussetzung für die nachhaltige Vermittlung der Zweitsprache Deutsch auf Basis gesicherter Kenntnisse in der Erstsprache, sondern er stellt auch die Weichen für Sprachen- und Kulturbewusstsein und setzt somit den ersten Schritt in Richtung gelebte Mehrsprachigkeit in der Schule.

Zusammenfassend stellt Tabelle 7 die Besuchszahlen von Sprachenunterricht (Volkgruppen-sprachen, Deutschzusatzförderung und Muttersprache) den Standorten an den Volksschulen im landesweiten Vergleich nach Bezirken gegenüber. Demnach erhalten 2.819 VolksschülerInnen (28%), Sprachenunterricht in den Volkgruppen-sprachen Burgenland-Kroatisch, bzw. Ungarisch. Daneben sprechen rund 900 weitere SchülerInnen mit Migrationshintergrund, d.h. rund 9,5% aller Kinder, über 40 unterschiedliche Erstsprachen. Die größte Gruppe ist mit 260 im Bezirk Mattersburg beheimatet, danach folgen Oberwart (239) und Neusiedl (219). An drei Standorten existiert MUU in Türkisch bzw. Polnisch.

Tabelle 7

Sprachenunterricht in Volkgruppen-sprachen, Deutschzusatzförderung und Muttersprache; Standorte und Schüler (Prozente gerundet); für DaZ und MUU sind keine Schülerzahlen verfügbar. Quelle: LSR													
Bezirk	Allgemein		KRO				UNG				DaZ		MUU
	VS	Schüler	Standorte		Schüler		Standorte		Schüler		Standorte		
	Zl.	Zl.	Zl.	%	Zl.	%	Zl.	%	Zl.	%	Zl.	%	Zl.
Eisenstadt	4	536	3	75	47	9	3	75	21	4	3	75	0
Eisenstadt-Umgebung	21	1479	8	38	563	38	5	24	74	5	16	76	0
Güssing	26	814	6	23	126	16	3	12	53	7	8	31	0
Jennersdorf	17	583	--	--	--	--	5	29	97	17	6	35	0
Mattersburg	16	1509	4	25	119	8	8	50	63	4	10	63	2
Neusiedl	24	1776	4	17	245	14	17	71	307	17	21	87	1
Oberpullendorf	40	1313	10	25	144	11	20	50	370	28	17	43	0
Oberwart	41	2040	9	22	144	7	22	54	446	22	12	29	0
SUMME	189	10050	44	23	1388	14	83	44	1431	14	93	49	3

VS = Volksschule, Sch = SchülerIn, KRO = Kroatisch, UNG = Ungarisch, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, MUU = Muttersprachlicher Unterricht (MUU vgl. 5 Volksschulen lt. SBR, Schuljahr 2010/11, Kap. 6.3.3)

¹³⁰ Diese entstanden durch Privatinitiativen engagierter Lehrer und Schülereltern und daher selbstredend ohne offizielle Anstellung und Bezahlung, was schade ist, könnte doch die Idee von den Schulbehörden zumindest geprüft werden.

Während das Angebot an MUU in Migrationssprachen an Burgenlands Volksschulen völlig unzureichend ist, zeigt sich jenes für Deutsch als Zweitsprache bundeslandweit eher ausgewogen: So bieten in drei Bezirken *alle* Volksschule DaZ an: Neusiedl, Mattersburg und Eisenstadt, letztere weisen mit 17% bzw. 15% auch den höchsten Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus. In weiteren drei Bezirken liegt die DaZ-Quote ebenfalls (deutlich) über der Hälfte (vgl. 6.3.3). Im Vergleich dazu ist es um die autochthonen Minderheitssprachen besser bestellt. Darin werden an 124 Schulen auch rein-deutschsprachige Kinder unterrichtet: 1.388 SchülerInnen lernen an 44 großteils bilingualen Schulen und Klassen Kroatisch mit einer Durchschnittsbelegung von 31,5 Schülern pro Standort. Ungarisch lernen 1.431 SchülerInnen an 83 Standorten, d.h. in Ungarisch werden pro Standort durchschnittlich rund 17,2 Schüler gefördert. Diese Fakten weisen, zusammen mit den errechneten Einzelfällen, regional auf eine teilweise „Überversorgung“ hin (z.B. sitzen im Bezirk Mattersburg durchschnittlich 8 Kinder in einer Ungarisch-Klasse), während anderenorts die Kapazitäten an ihre Grenzen stoßen (z.B. im Bezirk Eisenstadt-Umgebung sitzen durchschnittlich 70,3 Kinder an einem Kroatisch-Standort zusammen).

Daher kann man abschließend sagen, dass in den Siedlungsgebieten der autochthonen Minderheiten die weitgehend flächendeckende Unterhaltung von Standorten zur Führung von bilingualen Klassen respektive von einsprachigem Unterricht in einer autochthonen Minderheitensprache nicht nur im ausreichenden, sondern in reichlichem Maße gegeben ist. Dies legt den Schluss nahe, dass der Minderheitensprachenunterricht, der – wie bereits erwähnt – zu Recht ein starkes Statement der kulturellen Identität darstellt, gewissermaßen auch als „Prestigeobjekt“ zu gelten scheint. Dies trifft auf den Sprachenunterricht für SchülerInnen mit Migrationssprachen nicht zu (vgl. Kap. 6.3.3). Ob und inwieweit Migrationssprachen im Regelunterricht „einfließen“ beschreiben die Unterrichtsbeobachtungen (6.2.2).

4.3 Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht

4.3.1 Fremdsprachenunterricht in Englisch

Wie bereits in Kap. 2.3.1 ausführlich dargelegt, ist in Österreich die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache (VLF) per Gesetz in allen Volksschulen ab der ersten Schulstufe implementiert. D.h. dass *alle* GrundschülerInnen einen verpflichtenden Fremdsprachenunterricht ab dem sechsten Lebensjahr erhalten. Dieser findet in rund 97% aller Volksschulen in Englisch statt, der modernen *Lingua franca*. Im Vergleich dazu sind andere Fremdsprachen auch an allen anderen Schularten¹³¹ (Haupt- und Sonderschulen, Polytechnische Schulen, Allgemeinbildende und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen) regelrecht unterrepräsentiert. Das Verhältnis von Englisch zu Französisch beträgt in etwa 9:1, weitere Sprachen sind stets Zusatzangebote (Italienisch an rund vier Prozent der Schulen, Spanisch an rund 2 Prozent, Russisch, Kroatisch bzw. BKS, Slowenisch und Ungarisch jeweils zwischen einem und einem halben Prozent österreichweit).

An den Volksschulen des Burgenlands ist Englisch zu 100% als verbindliche Übung Lebende Fremdsprache implementiert. Der wichtigste Grund für die „Vorherrschaft“ des Englischen ist das Vorhandensein sprachlich entsprechend geschulten Lehrpersonals, d.h. knapp 80% aller VolksschullehrerInnen können Englischkenntnisse vorweisen, ein knappes Fünftel haben (meist zusätzlich) eine Ausbildung in Französisch und weniger als 10% Kompetenzen in einer anderen Sprache wie Spanisch, Italienisch, Russisch oder (Neu)- Griechisch (Kap. 5.2.2). Eine ebenfalls häufige Begründung dafür, warum an Volksschulen Englisch der Vorzug gegeben wird, ist die Tatsache, dass es in allen Schulen der Sekundarstufe 1 sicher weitergeführt wird, was für die anderen Sprachen nicht gilt. Viele Bestrebungen von Experten, hier einen gesamtösterreichi-

¹³¹ Buchholz (2007:34)

schen einheitlichen und schulübergreifenden Bildungsplan für Sprachen¹³² zu entwickeln, an welchen auch die Lehrerausbildungsrichtlinien anzupassen sind, sind bisher im Sand verlaufen. Ebenso der Versuch, andere Sprachen als Englisch nachhaltig an der Grundschule zu implementieren.

Abgesehen davon, dass die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache in Zukunft mehr sprachliche Diversivität erlangen sollte, ist dennoch festzuhalten, dass dem Englischen als kulturverbindende Brückensprache eine große Bedeutung zukommt, die nicht unterschätzt werden sollte. D.h. dass der mehrsprachliche Nutzen von Basiskenntnissen in der englischen Sprache dem interkulturellen Leitsatz äußerst dienlich sein kann. Weiters ist Englisch in Anglizismen auch im kindlichen Alltag allgegenwärtig und aufgrund der linguistischen Verwandtschaft zur deutschen Sprache leicht zu lernen. Hinzu kommt, dass Kinder sich dieser Sprache gerne öffnen, denn sie weist einen hohen „coolness-Faktor“ auf. Englisch leistet obendrein auch schon bei den Kindern einen wertvollen Beitrag zur interkulturellen Verständigung (z.B. im Urlaub, siehe Kap. 5.1.4). Ein lehrplankonform durchgeführter früher Englischunterricht stellt daher sowohl für das Individuum als auch kollektiv gesehen eine große Bereicherung im Sinne von pädagogischer Mehrsprachigkeit dar, ist aber nur selten gegeben (Kap. 6.2.2.5, S.99).

Der Frage, inwieweit aber die Kinder durch VLF auch tatsächlich englischsprachig werden, bzw. in ihrer Mehrsprachigkeit profitieren, ging eine großangelegte Untersuchung des Grundschul-Englisch an Volksschulen in Wien und Niederösterreich nach (Buchholz, 2007). Die Ergebnisse sind ernüchternd und zeigen, dass rund 50% der Volksschulkinder auch nach vier Jahren Volksschul-Englischunterricht *nicht einmal auf Basisniveau mündlich kommunizieren können*, was die Effizienz und die Angemessenheit der VLF generell in Frage stellt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Stanzel-Tischler & Grogger (2002) und Peltzer-Karpf (2006). Letztere ortet nach vier Jahren Englischunterricht ein nach wie vor geringes sprachliches Niveau, welches sich hauptsächlich auf das Benennen von Dingen beschränkt (2006:85), gleichzeitig wird – wie auch bei Buchholz – ein sehr geringer Anteil an freier Sprachproduktion analysiert. Alle Studien sehen hier den Einsatz von sprachlich und didaktisch bestens geschultem Lehrpersonal als wichtigsten Weg zu Behebung dieser Mängel. Das Länderprofil des LEPP-Berichts merkt unterstützend dazu an:

Ein eher systematischer und stärker kompetenzorientierter Ansatz im Frühen Sprachenlernen würde ermöglichen, den Englischunterricht und den Unterricht in anderen Sprachen auf der [...] Grundschulstufe zu verbinden. (ÖSZ, 2008:24)

Da im Burgenland bisher keine vergleichbaren Untersuchungen durchgeführt wurden, wird ausgehend von Praxisbeobachtungen und von zwei *small-scale* Forschungsstudien von Studierenden der PH Burgenland¹³³ angenommen, dass es um die Situation des Volksschulenglisch im Burgenland nicht besser bestellt ist, als in den anderen Bundesländern, und dass an vielen Schulen Englisch unzureichend unterrichtet wird. Dies bestätigen am Rande die Unterrichtsbeobachtungen dieser Studie, in denen nur wenige und kurzen Englischunterrichtssequenzen zu sehen waren: In diesen agierten die Kinder meist auf Deutsch. Englisch sprachen sie höchstens beim Nachsprechen isolierter Vokabel oder beim „Mitsingen“, bzw. „Mitsprechen“, wobei hier eine Sinnentnahme fraglich war. Inhaltsintegrative und kommunikative Elemente, wie auch geleitete Sprachanwendung in der Fremdsprache in simplen freien Dialogen waren definitiv nicht feststellbar (vgl. Kap. 6.2.2.5, S.99).

¹³² LEPP Länderprofil (ÖSZ & BMUKK & BMWF, 2009:14ff)

¹³³ Studierende der PHB führten zwei *small-scale* Forschungsprojekte zu den Themen „The Communicative Approach“ (2008) und „Content and Language Integrated Learning – CLIL“ (2007) im Englischunterricht an burgenländischen Volksschulen“ durch. Die Ergebnisse zeigten teilweise alarmierende Bedingungen des Grundschul-Englisch im Burgenland auf. Beide Berichte liegen an der PHB auf.

4.3.2 Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen

Neben der Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache wird auch Fremdsprachenunterricht in den autochthonen Minderheitensprachen an 124 Volksschulen abgehalten (siehe ausführlicher Bericht in Kap. 4.1). Unverbindliche Übungen mit Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen als den autochthonen Volksgruppensprachen existieren dagegen nur an wenigen Volksschulen: z.B. Französisch: an zwei Schulen als UÜ¹³⁴. Diese Formen des zusätzlichen Fremdsprachenunterrichts außerhalb des Regelunterrichts und außerhalb des Fächerkanons der Volksschule waren nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

4.3.3 Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

Der Einfluss dieses grundlegenden Unterrichtsprinzips (Kap. 2.3.6) und die damit verbundene Durchführung von Maßnahmen zur Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht (siehe auch Kap. 2.3.6.4) in den burgenländischen Volksschulen wird mittels Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen in Kap. 6 ausführlich dargelegt.

4.4 Beurteilung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen

Fasst man all diese schulischen Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit zusammen, so existieren an Burgenlands Volksschulen analog zu den unterschiedlichen Erscheinungsbildern von schulischer Mehrsprachigkeit (siehe S.34) folgende sprachliche Unterrichtsangebote:

- Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheiten:
Bilingualer Unterricht Deutsch-Kroatisch und Deutsch-Ungarisch (BILU – schul-, klassen- und/oder gruppenweise) an insgesamt 21,7% aller Volksschulstandorte.
- Mehrsprachigkeit durch Migration:
Zusatzsprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache für SchülerInnen mit Migrationshintergrund (DaZ) bieten 49% aller Schulen, muttersprachlichen Unterricht (MUU – Türkisch, BKS, Polnisch) aber nur 1,6% der Volksschulen.
- Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht:
Verbindliche (VLF in Englisch) an 100% und unverbindliche Übungen (UÜ in Kroatisch/ Ungarisch/ Englisch/ Französisch) an insgesamt rund 45%. Zusätzliche Sprachkurse (private und/oder freiwillige Nachmittagskurse mit wechselndem Sprachenangebot) bot zum Untersuchungszeitpunkt nur eine Volksschule der LFB-Stichprobe.

Die Beurteilung der Durchführungsmodalitäten und der Effizienz der oben genannten Unterrichtsformen und Einrichtungen wurde in den Lehrer- und Leiterumfragen angesprochen. Dazu geben die Lehrpersonen ihre Erfahrungen mit mehrsprachigen/interkulturellen Klassen (LFB-9) ebenso an, wie ihre beobachteten Auswirkungen auf ihre SchülerInnen (LFB-23). Bei Mehrfachnennung geben insgesamt rund 80% der LehrerInnen Erfahrungen mit Kindern nicht-deutscher Erstsprache an, 20% haben Erfahrungen mit Zuwandererkindern (darunter 4% nur positive und 1,3% vorwiegend negative), weitere 11% haben Erfahrungen mit bilingualer Unterrichtsführung, jeweils nur 1% hat schon mit Sprachassistenten und/oder in Auslandsschulen gearbeitet und/oder bei einem Comenius-Projekt¹³⁵ mitgemacht. Der Rest der LehrerInnen macht keine Angaben zu eigenen Erfahrungen mit mehrsprachigen Klassen.

Zu den Auswirkungen von DaZ und MUU bei Sprachlernvorgängen ihrer SchülerInnen nehmen insgesamt nur 31% bzw. 7% der LehrerInnen Stellung. Davon sehen 53,2% bei DaZ aus-

¹³⁴ Schuljahr 2009/10 (VS Pötttsching und VS Neudörfel)

¹³⁵ Comenius fördert Kooperationen und neue Wege der europäischen Zusammenarbeit in Schulen und Kindergärten. Auslandsaufenthalte unterstützen SchülerInnen und Lehrpersonal. Sie bekommen dadurch Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie für die persönliche und berufliche Entwicklung benötigen. Weitere Informationen dazu unter URL (1/2011): http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/comenius_schule_und_kindergarten/

schließlich positive Effekte (z.B. grammatikalisches Verständnis, bessere Aussprache etc.), jedoch bemerken 42,6% auch negative Auswirkungen: hier wird hauptsächlich die parallele Abhaltung der DaZ-Stunden zum Vormittagsunterricht bemängelt, wodurch die Kinder für ihr Sprachlernen wichtige Inhalte versäumen (z.B. Sprache für Mathematik, Leseübungsphasen etc.). Beim muttersprachlichen Unterricht sehen von 36,4% der befragten LehrerInnen nur positive Aspekte, insbesondere in der deutschen Schrifterarbeitung. Dennoch bemängeln 63,6% auch negative Auswirkungen, vor allem was die soziolinguistischen Begleitumstände betrifft (z.B. Gruppenbildung durch externen Sprachunterricht).

Die Frage nach den Sprachlernvorgängen ihrer nicht deutsch-sprachigen SchülerInnen in der Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache Englisch beantworten insgesamt nur 22,5% der VolksschullehrerInnen, mehr als die Hälfte davon nur positiv, aber 3% rein negativ. Eine eher ambivalente Haltung nimmt mit 32,4% der Großteil der LehrerInnen ein, die die zusätzliche Sprache Englisch vor allem für Migrantenkinder als *belastend* sehen wollen¹³⁶, nicht aber andere zusätzliche Unterrichtssprachen wie Kroatisch, bzw. Ungarisch. Diese Ansicht erscheint zumindest fraglich und kann auch nicht begründet werden (vgl. Kap. 6.2.2.5).

Zu den Rahmenbedingungen ist auch die (vorschulische) frühkindliche *Sprachförderung* (in Deutsch) zu zählen, welche mittlerweile an vielen Kindergärten angeboten wird und deren Auswirkung in der Grundschule zu evaluieren sein wird. Von den befragten Lehrpersonen sind rund 66% von den Vorteilen dieser Förderung überzeugt und wünschen eine Ausweitung, da die Kinder nicht nur in Aussprache, Wortschatz, Satzbau, Verständnis und Lautbildung, sondern auch durch das gesteigerte Sprachvermögen in der Unterrichtssprache profitieren, wodurch das Sprachbewusstsein entsteht, welches als Bereicherung gesehen wird und einen „Grundbaustein“ für einen besseren Start in die Volksschule darstellt. Weiters können eventuelle Sprachdefizite gezielt behoben werden, und insbesondere die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch fühlen sich beim Schuleintritt ermutigt. Aber nur rund 34% der VolksschullehrerInnen gaben an, dass ihre SchülerInnen diese Förderung auch erhalten hatten, meist sogar nur zum Teil. Einschränkend wird von einer Lehrkraft angemerkt, dass hier keine Evaluierung existiert und daher Vergleichszahlen fehlen.

Wie in den obigen Aufstellungen und Beschreibungen dieses Kapitels 4 ersichtlich, fördern die burgenländischen Volksschulen eher fremdsprachliche bzw. volksgruppensprachliche *Zweisprachigkeit* anstatt Mehrsprachigkeit. Das folgende Kapitel 5 beleuchtet die Beschaffenheit der vielfältigen Sprachressourcen bei SchülerInnen und Lehrpersonen, bevor Kapitel 6 darüber berichtet, ob in den Schulen und Klassen jene entsprechenden Maßnahmen (Kap. 2.3.6.4) realisiert werden, die dabei helfen, weg von der ein- bzw. zweisprachig geprägten Schule hin zur „echten“ mehr- im Sinne von vielsprachigen Schule zu gelangen und Mehrsprachigkeit im Regelunterricht zu implementieren (vgl. de Cillia, 2010:11ff).

¹³⁶ Diese Annahme wurde bereits in mehreren empirischen Untersuchungen widerlegt (vgl. Buchholz 2007, Peltzer-Karpf 2006), wo bewiesen werden konnte, dass kein Leistungsunterschied zwischen deutsch- und anderssprachigen Kindern besteht, solange der Sprachunterricht durch die Zielsprache erfolgt (z.B. Englisch via Englisch unterrichtet wird und nicht via Deutsch).

5 Sprachenressourcen für Mehrsprachigkeit an den burgenländischen Volksschulen

Dieses Kapitel beschreibt in Fortführung der schulstatistischen Angaben zu den Rahmenbedingungen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und den Besuchszahlen der diversen Unterrichtsformen (Kap. 4.1) die persönliche Sprachenvielfalt der SchülerInnen und auch der Lehrpersonen in Bezug auf Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung. Dazu zählen neben Kommunikationsgewohnheiten und Sprachlernmöglichkeiten auch Vorlieben und Wünsche sowie Arbeitsbereiche, z.B. die berufliche Nutzung oder das Unterrichten von Sprachen. Die Strukturierung dieses Abschnitts erfolgt analog und respondierend zu den formulierten Forschungsfragen (Kap. 1.1).

Vorab ist festzuhalten, dass in dieser Stichprobe der SchülerInnen auf der 4. Schulstufe (N = 1016) die Gruppe der deutschsprachigen SchülerInnen schon aufgrund ihrer Herkunft erwartungsgemäß die stärkste Population stellt. Hierzu zählt auch der Anteil der Kinder der autochthonen Minderheiten (5,3%; siehe unten), die mit Deutsch und Kroatisch/Ungarisch teilweise zwei Muttersprachen¹³⁷ aufweisen. 93% der Kinder, aber nur 80% der Mütter¹³⁸ bzw. 82% der Väter wurden in Österreich (bzw. Deutschland) geboren. Von den rund 7% der im Ausland geborenen Kinder kommen je ca. 2% aus Ungarn und Deutschland und je ein halbes Prozent aus Tschetschenien, der Slowakei und der Türkei. Die rund 20% der Mütter und Väter, die im Ausland zur Welt kamen, stammen zu rund 6% aus dem BKS-Sprachraum (Bosnien, Kroatien und Serbien), zu jeweils rund 3% aus Ungarn und der Türkei und zu jeweils rund 2% aus Deutschland und Rumänien (letzteres gilt nur für Frauen).

Die Sprachenverwendung der Kinder korreliert – wie zu erwarten – signifikant mit dem Geburtsland der Mutter und des Vaters ($r = ,574^{**}$ bzw. $r = ,565^{**}$)¹³⁹, nicht aber mit dem des Kindes selbst. Dementsprechend verhält sich auch die Relation von bilingualer Erziehung zu Herkunftsländern der Elternteile, nicht jedoch zu dem des Kindes. Am ehesten bilingual sind Kinder aus Familien der autochthonen Minderheiten und aus Mischehen von Österreicher(in) mit Nicht-Österreicher(in) in der zweiten Generation (d.h. Großeltern sind nicht-deutschsprachig).

Hierbei gilt es zu beachten, dass für die Altersstufe von VolksschülerInnen der Begriff „bilingual“ vorwiegend im Sinne der mündlichen Sprachfertigkeiten zu verstehen ist, da die meisten nur in einer Sprache alphabetisiert sind und ihre „zweite Muttersprache“ (noch) nicht verschriftlichen können (Kap. 2.3.3). Gleichzeitig unterliegt die Dynamik der bilingualen Sprachakquisition in jeder Sprache unterschiedlichen Phasen, die sich u.a. in der Sprachanwendung zeigen. Kinder verwenden also unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichen Erwerbs- und Kompetenzstufen, innerhalb unterschiedlicher Kontexte und mit unterschiedlichen Bezugspersonen. Gleichzeitig lernen sie in der Schule neue Sprachen hinzu, z.B. Deutsch, Volksgruppensprachen (BILU) oder Englisch (VLF); siehe Kap. 2.3. Um diesen Vorgaben begegnen zu können, empfiehlt eine umfassende psycholinguistische Studie zur Sprachstandserhebung des bilingualen Spracherwerbs in der Migration (Peltzer-Karpf, 2006), verstärkt auf die Kompetenzen der Eltern der Kinder zurückzugreifen und vordringlich die Ausbildung der Lehrpersonen zu modernisieren, um mehrsprachige Ansätze im Unterricht verwirklichen zu können. Hinzu kommen auch fremdsprachendidaktische Fähigkeiten für Deutsch- und Muttersprachenförderung und m.E. auch der Erwerb einer adäquaten Eigensprachkompetenz in den jeweils geforderten Sprachen (siehe Kap. 2.3).

Ebenso hochsignifikant ($p = ,000$) gestaltet sich der Zusammenhang von Schüleralter und Erstsprache, jedoch nur bei Migrationssprachen und nicht bei den Volksgruppensprachen. Insbesondere die Gruppe der türkischsprachigen Kinder ist im Vergleich zum Rest der Stichprobe mit 11

¹³⁷ U.a. aus diesem Grunde wurde der Terminus „Muttersprache“ in dieser Studie teilweise beibehalten und nicht generell durch den Terminus „Erstsprache“ ersetzt.

¹³⁸ Aus Gründen der Einfachheit wurden in den SFB die Bezeichnungen „Mutter“ und „Vater“ verwendet, anstatt „Erziehungsberechtigte(r)“. Diese Diktion wird in dieser Studie beibehalten, gilt aber selbstverständlich auch für diese.

¹³⁹ Bivariate Korrelation nach Kendall-Tau-b, signifikant auf 0.01 Niveau.

Jahren (Alter Mittel: 9,9 Jahre, Modal: 10) um rund 1,1 Jahre älter als der/die durchschnittlich alte SchülerIn.

Welche Sprachen SchülerInnen und Lehrpersonen an den burgenländischen Grundschulen in welcher Form mit welchen Kenntnissen und mit welchen Personen anwenden, welche Sprachfertigkeiten und Kompetenzen sie aufweisen oder brauchen, welche Sprachen sie lernen und lehren und welche sie lernen und lehren möchten, wird im folgenden beschrieben.

5.1 Sprachen der SchülerInnen

5.1.1 Welche Sprachen sprechen die SchülerInnen?

Rund 59% der Stichprobe der burgenländischen VolksschülerInnen (N=1016) bezeichnen sich laut Schülerumfrage als einsprachig, 30% sind zweisprachig, 9% sprechen drei und 1,4% gar vier verschiedene Sprachen (Sprache/n offen). Dabei herrscht in der Stichprobe dieser Studie eine Varietät von 26 unterschiedlichen Sprachen aus aller Welt (siehe auch Kap. 6.3.2., Sprachenporträts). Dieser Trend wurde bereits in Kap. 4.1 und 4.2 dargelegt – laut landesweiter Schulstatistik werden im Burgenland außer Deutsch mehr als 44 weitere Sprachen von VolksschülerInnen gesprochen. In der Schülerumfrage durfte jedes Kind seine Sprachen nach eigener Auffassung angeben. Ob es als bilingual zu bezeichnen ist, leitet sich daraus ab, ob es mit Mutter und Vater jeweils (mindestens zwei) unterschiedliche Sprachen zu sprechen pflegt (SFB-5 und 6), was bei 113 von 217 Kindern mit n.d.E. der Fall ist (Tab.8).

Tabelle 8: Sprachen der SFB-Stichprobe

Erstsprachen der SchülerInnen (N=1016) Nach absteigenden Häufigkeiten in Prozent			Anteil bilingualer SchülerInnen Prozentanteile über 50% der Gruppe in Fettdruck		
Sprachen	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Sprach-Kombinationen
Deutsch	799	78,6	0	0	keine
Ungarisch	40	3,9	22	2,1	Deutsch
BKS	37	3,6	8	,8	Deutsch
Burgenland-Kroatisch	34	3,3	33	3,2	Deutsch
Türkisch	27	2,7	4	,4	Deutsch
Rumänisch	17	1,7	9	,9	Deutsch
Albanisch	11	1,1	3	,3	Deutsch
Russisch	10	1,0	9	,9	Deutsch, Kroatisch, Tschetschenisch, Georgisch
Slowakisch	10	1,0	3	,3	Deutsch, Italienisch
Englisch	7	,7	7	,7	Deutsch
Französisch	3	,3	3	,3	Deutsch, Arabisch
Spanisch	3	,3	3	,3	Deutsch, Englisch
Urdu	3	,3	1	,1	Deutsch
Polnisch	2	,2	1	,1	Deutsch
Portugiesisch	2	,2	1	,1	Deutsch
Tschechisch	2	,2	1	,1	Deutsch
Italienisch	1	,1	1	,1	Deutsch
Romanes	1	,1	1	,1	Deutsch
Niederländisch	1	,1	1	,1	Deutsch
Slowenisch	1	,1	1	,1	Deutsch, Türkisch
Hindi	1	,1	1	,1	Deutsch
Arabisch	1	,1	0	0	keine
Bulgarisch	1	,1	0	0	keine
Mazedonisch	1	,1	0	0	keine
Afghanisch	1	,1	0	0	keine
Summe K.n.d.E.	217	21,4	113	11,1	
Gesamt	1016	100,0			

Wie Tabelle 8 weiters zeigt, hat mehr als ein Fünftel (N=217, i.e. 21,4%) der SFB-Schülerstichprobe eine andere Erstsprache als Deutsch bzw. Deutsch als zweite Muttersprache. Die größte Gruppe davon spricht Ungarisch (knapp 4%), die zweitgrößte Gruppe spricht BKS (3,6%). Diese Kinder haben – ebenso wie Gruppe der türkisch-sprachigen SchülerInnen (2,7%) – Migrationshintergrund, oft in der 2. Generation. Die zweite Volksgruppensprache, Burgenland-Kroatisch, ist mit 3,3% der Stichprobe repräsentiert. Weitere 15 Sprachen sind meist nur durch Kleingruppen oder einzelne SchülerInnen vertreten.

Die Prozentanteile bei den autochthonen Gruppen mit Erstsprache Burgenland-Kroatisch (3,3%) bzw. Ungarisch liegen im Anteilsbereich der Grundgesamtheit von 5,9% bzw. 2,4% und sind nicht zu verwechseln mit den Besuchszahlen der respektiven Unterrichtsformen, die naturgemäß viel höher liegen, da sie auch von Kindern mit nicht-autochthonen Sprachen besucht werden (Kap. 4.1)!

Aus diesen beiden Sprachgruppen haben überproportional viele Kinder mit Deutsch eine „zweite Muttersprache“, sind also bilingual: So sind 33 SchülerInnen (3,2%) bilingual deutsch-kroatisch und 22 SchülerInnen (2,1%) bilingual deutsch-ungarisch. Noch mehr SchülerInnen weisen weitere bilinguale Kombinationen auf, die meisten davon ebenfalls mit Deutsch, wobei sich insbesondere die rumänischen SchülerInnen hervortun. Aber auch von den Kindern mit Migrationshintergrund aus mehrsprachigen Regionen (Slowenien) oder Staaten (z.B. Folgestaaten ehemaliger Vielvölkerstaaten wie Sowjetunion und Jugoslawien, oder ehemaliger Kolonialstaaten wie Maghreb-Länder) ist ein respektable Anteil bilingual.

Im Gegensatz dazu fallen die niedrigen Anteile bilingualer Kinder in den Sprachen Albanisch (27%), BKS (22%) und Türkisch auf (nur 15% aller türkischen Kinder wachsen bilingual auf, obwohl hier die meisten Kinder Österreich als ihr Geburtsland, bzw. als das Herkunftsland eines oder beider Elternteile angeben; SFB-3). Dies zeigt sich auch bei der häuslichen Sprachverwendung der türkisch-sprachigen Gruppen; siehe unten. Der entsprechende Zusammenhang zwischen Erstsprache und Bilingualität eines Kindes ist nach dem Chi-Quadrat Test¹⁴⁰ ($p=,000$) als hochsignifikant einzustufen: BKS-, türkisch- und albanischsprachige Personen heiraten meist innerhalb der Gruppe ihrer eigenen Landsleute und bleiben so sprachlich „unter sich“.

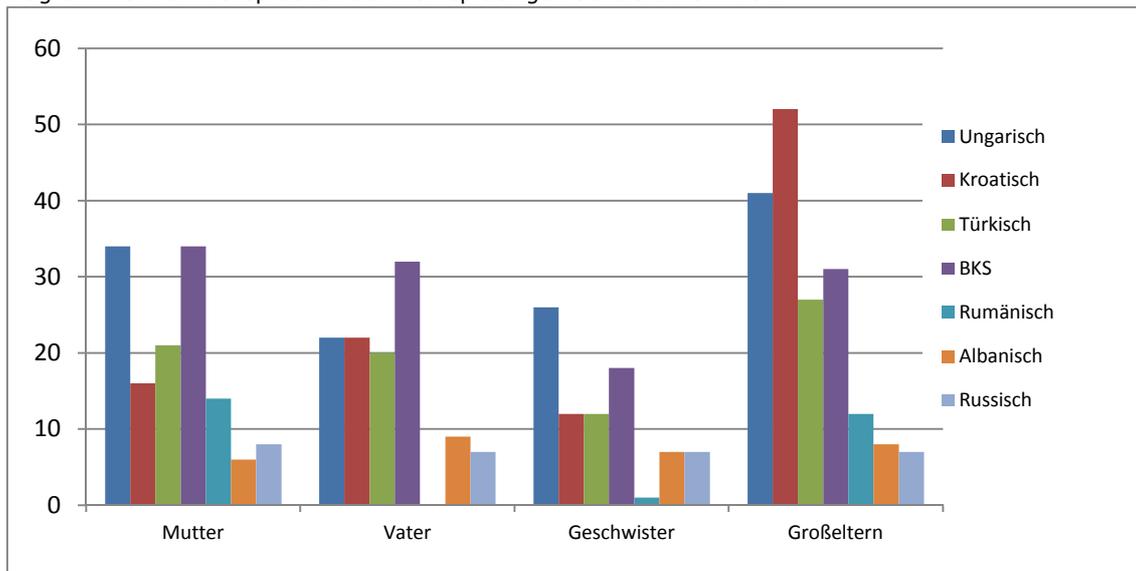
In den Schülerumfragen war die Frage danach, welche Sprache(n) die Kinder meistens sprechen, je nach Lebensbereichen, daheim, Schule und Freizeit, sowie nach den unterschiedlichen Bezugspersonen der Kinder aufgeschlüsselt: Mutter und Vater, Geschwister und Großeltern, Freunde und Freundinnen. Bei allen Fragen hatten die Kinder mehrere Sprachen zur Auswahl (Mehrfachantworten, SFB-4-9).

Die meisten Haushalte der Stichprobe sind erwartungsgemäß einsprachig deutsch (89,2%). Insgesamt 110 Kinder (10,8%) geben an, zuhause zwei Sprachen zu sprechen. In dieser Gruppe ist Kroatisch die am häufigsten genannte Sprache (22,7%), gefolgt von Englisch (17%)¹⁴¹, Ungarisch (14,5%) und Türkisch (11%). Doppelt so viele Kinder (211) sprechen mit ihren Großeltern, und 159 Kinder sprechen mit ihrer Mutter eine andere Sprache als Deutsch. Beim Vater ist die Anzahl etwas geringer (140). Die Verwendung der Zweitsprache mit den Geschwistern ist hier noch am seltensten angegeben (103). Vielfach ist eine Tendenz zu erkennen, dass die Väter eher auf die Verwendung der deutschen Sprache daheim dringen. Geschwister kommunizieren untereinander lieber auf Deutsch, während die Großeltern die Volksgruppensprachen bevorzugen. Die in den Familien der mehrsprachigen SchülerInnen am häufigsten verwendeten Sprachen zeigt Diagramm 5 (Mehrfachantworten berücksichtigt):

¹⁴⁰ Chi Quadrat Test nach Pearson: Die Asymptotische e-Signifikanz (2-seitig) zeigt die minimale erwartete Häufigkeit bei einem Wert von $p=,10$.

¹⁴¹ Dieser Wert hält der weiteren statistischen Prüfung nicht stand.

Diagramm 5: Familiensprachen der mehrsprachigen SchülerInnen mit ...



Anders verhält es sich bei der Sprachanwendung mit Freunden und Freundinnen in Schule und Freizeit. Hier geben nur insgesamt 48 Kinder (4,8% der gesamten Stichprobe) an, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen. Die am häufigsten im Freundeskreis verwendete Peer-Sprache ist Ungarisch (23% der Teilgruppe N=48) gefolgt von Türkisch (21% der Teilgruppe N=48) und BKS (19% der Teilgruppe N=48). Dies signalisiert einen gewissen sozialen Zusammenhalt dieser Gruppen, wie er bei anderen Sprachengruppen nicht auftritt.

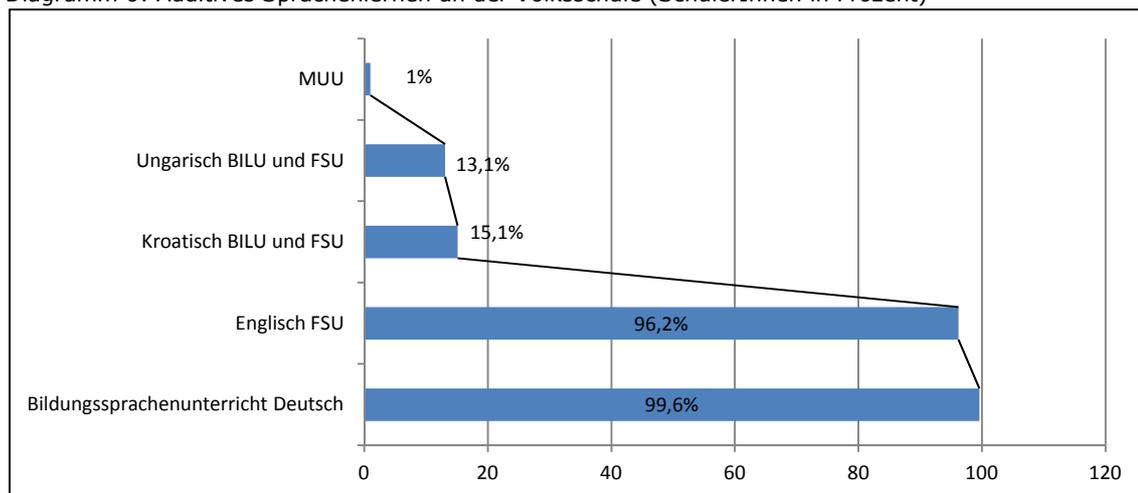
5.1.2 Welche Sprachen lernen die SchülerInnen an der Schule?

Die Daten der Schülerumfrage bestätigen im Wesentlichen jene der Schulstatistik, insbesondere in Bezug auf die flächendeckende Versorgung mit Sprachunterricht in den beiden Volksgruppensprachen Kroatisch und Ungarisch (Kap. 4.1). Kinder, die eine Volksschule an einem dieser Standorte besuchen, werden, wenn man den Bildungssprachunterricht Deutsch dazu zählt, in durchschnittlich drei Sprachen gefördert (Volksgruppensprache Kroatisch *oder* Ungarisch und Lebende Fremdsprache Englisch als verbindliche Übung). Dies erfolgt jedoch immer, wie in Kap. 2.3 beschrieben, *additiv-linear*, d.h. dass eine Sprache nach der anderen und unabhängig voneinander – meist monolingual – gelernt wird und zu einer Art „additiven Mehrsprachigkeit“ führt (vgl. Krumm, 1996; siehe S.11).

Ebenfalls konform mit den offiziellen statistischen Daten geht die sehr geringe Anzahl jener Kinder, die andere Sprachen als Deutsch, Englisch, Kroatisch und Ungarisch an der Schule lernen. Insgesamt erhalten nur 9 SchülerInnen muttersprachlichen Förderunterricht (MUU), davon zwei Kinder in Albanisch und jeweils eines in Türkisch und BKS. Ebenfalls ein einzelnes Kind lernt Französisch in einem Nachmittagskurs.

Diagramm 6 gibt einen Überblick darüber, wie viele Sprachen die SchülerInnen der Stichprobe an den burgenländischen Volksschulen gleichzeitig „additiv“ lernen. Da Deutsch als erste bzw. zweite Unterrichtssprache in den bilingualen Schulen/Klassen für 99,6% aller SchülerInnen überwiegt, und Englisch für 96,2% verpflichtend ist (VLF; Kap. 2.3.1), ist die deskriptivstatistische Darstellung geschichtet und nicht kumulativ zu betrachten.

Diagramm 6: Additives Sprachenlernen an der Volksschule (SchülerInnen in Prozent)



FSU = Fremdsprachenunterricht, BILU = Bilingualer Unterricht, MUU = Muttersprachlicher Unterricht

Insgesamt geben 738 SchülerInnen (73%) an, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen, 228 Kinder (22,6%) lernen drei. Warum jeweils rund 2% behaupten, sie lernen nur eine(!) Sprache bzw. gleich vier ergibt sich aus dem Kontext: Es handelt sich hier einerseits um den seltenen Fall bilingual-kroatischer Kinder, die zusätzlich Ungarischunterricht erhalten und andererseits um ebenso seltene Fälle von Kindern mit Migrationshintergrund, die in einer Volksgruppensprache *und* in ihrer Migrationssprache unterrichtet werden (MUU). Fehlende Angaben bei der Bildungssprache Deutsch rühren daher, dass diese von den Kindern oftmals nicht als „Sprachunterricht“ wahrgenommen wird. Die Fehlanzahl bei Englisch zeigt sich gehäuft bei SchülerInnen mit BILU Kroatisch und kann durch das offensichtliche Vernachlässigen des Englischunterrichts in manchen (bilingualen) Klassen erklärt werden (vgl. Kap. 6.2.2.5).

5.1.3 Welche Sprachniveaus erreichen die SchülerInnen?

Um dieser Frage nachgehen zu können, wurden drei Erhebungsschritte durchgeführt: Im Rahmen der Schülerbefragung waren die SchülerInnen erst aufgefordert, eine kleine Selbsteinschätzung durchzuführen, indem sie darüber berichten, welche und wie viele Sprachen sie besonders gut verstehen bzw. sprechen können (Spontansprachverwendung, Mehrfachantworten, SFB-10-12), d.h. in welchen Sprachen sie über brauchbare mündlich-rezeptive und –produktive Sprachfertigkeiten verfügen. Dies gibt über den allgemeinen Sprachgebrauch im alltäglichen lebensweltlichen wie schulischen Kontext Auskunft. Danach hatten sie – ebenfalls im Rahmen der Schülerbefragung – eine genauere Einschätzung ihrer mündlichen *und* schriftlichen Skills anhand einfacher Kategorien zu tätigen (SFB-16). In einem dritten Schritt wurden im Rahmen der Lehrerbefragung die Sprachkompetenzen der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache von VolksschullehrerInnen in zwei Kategorien eingestuft: in Deutsch als Zweitsprache und (eingeschränkt) in ihrer jeweiligen Muttersprache (siehe Kap. 5.1.3.2).

5.1.3.1 Schülerselbsteinschätzung (SFB-10-11 und SFB-16)

In der Spontansprachverwendung führt – nach der Unterrichtssprache Deutsch – Englisch nur scheinbar die Ergebnisliste der nicht-deutschen Sprachen in Hörverstehen und Sprechen mit 22,9% bzw. 23,9% an. Kroatisch und Ungarisch folgen mit großem Abstand (siehe Tabelle 9). Doch dieser Effekt ergibt sich nur aus der großen Gruppe der EnglischschülerInnen in der VLF (für *alle* VolksschülerInnen verpflichtend; N = 1016), ist aber dennoch aus zweierlei Gründen bemerkenswert. Erstens sollte insbesondere die Rate im Englisch-Hörverstehen höher liegen, wenn man bedenkt, dass umgekehrt 77,1% der Kinder der 4. Schulstufe von sich meinen, Englisch „nicht gut“ zu verstehen, bzw. 76% denken, Englisch nicht sprechen zu können (vgl. Buch-

holz 2007: Hier ergab die Testung, dass 27% der Viertklässler Englisch nicht verstehen und 50% Englisch nicht sprechen können).

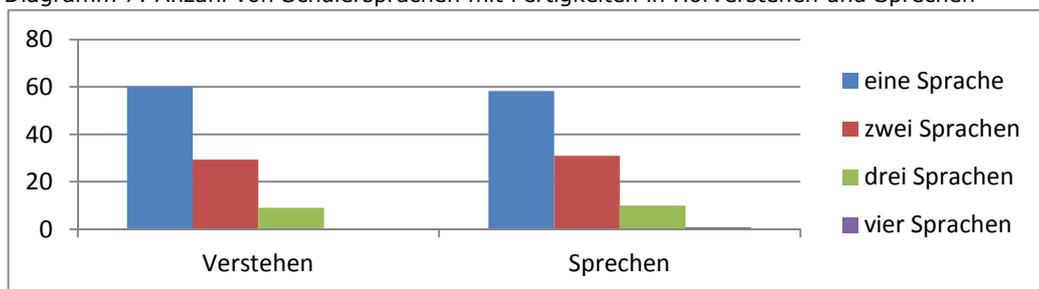
Zweitens *übersteigt* im Gegensatz zu Englisch die Anzahl jener Kinder, die Kroatisch und Ungarisch „gut verstehen und sprechen“ können, sogar den Gesamtanteil der bilingualen bzw. muttersprachlichen Kinder selbst (vgl. oben Tabelle 8). Dies bestätigt, dass der Erfolg des Kroatisch- und des Ungarischunterrichts auch für deutschsprachige Kinder deutlich gegeben ist und weitaus bessere Resultate zeigt, als der Englischunterricht (siehe Kap. 7.1, Abschn.2).

Tabelle 9

Welche Sprachen die Kinder im Alltag „gut“ verstehen und sprechen (SFB-10-11) SchülerInnen in absoluten Zahlen und Prozent (N=1016)				
Sprache	Hörverstehen		Kommunizierendes Sprechen	
	SchülerInnen	%	SchülerInnen	%
Englisch	233	22,9	243	23,9
Kroatisch	92	9,1	87	8,6
Ungarisch	85	8,4	101	9,9
BKS	34	3,4	35	3,5
Türkisch	27	2,7	30	3,0

Auf die Frage, wie viele Sprachen sie „gut“ verstehen können, geben 60,2% der SchülerInnen nur eine einzelne Sprache – meist Deutsch – an, doch schon beachtliche 29,3% meinen, zwei Sprachen verstehen zu können. Immerhin noch 9% der Kinder verstehen drei und weitere 1,4% vier Sprachen. Im Vergleich dazu liegen die Annahmen beim Sprechen etwas niedriger, der passive Wortschatz überwiegt den aktiven (Diagramm 7). Geht man dieser Beantwortung auf den Grund, so erkennt man, dass diese Daten mit jenen aus Kap. 5.1.1 (lebensweltliche Sprachanwendung) und 5.1.2 (schulisches Sprachenlernen) korrelieren.

Diagramm 7: Anzahl von Schülersprachen mit Fertigkeiten in Hörverstehen und Sprechen



In weiterer Folge durften die SchülerInnen in einem zweiten Schritt mittels Frage SFB-16 eine detaillierte Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenzen abgeben, indem sie diese – aufgeschlüsselt nach sechs rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten in Wort und Schrift – bekannt gaben, was sie „in dieser Sprache besonders gut“ können. Auch hier hatten sie die Möglichkeit einer Mehrfachantwort (zehn Sprachen, siehe SFB im Anhang). Zur Selbsteinstufung konnten folgende Bereiche markiert werden:

Ich kann (z.B. Leute, Filme, Radio, TV) verstehen	Hörverstehen
Ich kann mit (z.B. Verwandten, Freunden, Leuten...) reden	Kommunizierend sprechen
Ich kann (z.B. Geschichten, Witze ...) erzählen	Zusammenhängend sprechen
Ich kann (z.B. Texte, im Lesebuch, ganze Bücher) lesen	Leseverstehen
Ich kann (z.B. Texte, Briefe, e-mail) schreiben	Schreiben
Ich kann mathematische Textrechnungen lösen	„außer Konkurrenz“

Bei allen Skills ist eine Sprachkompetenzstufe von mindestens GERS A2 als mittlere Vorgabe angedacht. Je drei Skills betreffen orale bzw. skripturale Sprachfertigkeiten. Dabei entspricht der

Begriff „Reden“ in etwa dem „kommunikativen Sprechen“ und „Erzählen“ steht für das „zusammenhängende Sprechen“ bei GERS. Adäquate Leseleistung und freies Schreiben wurden ebenso erfragt, wie – anders als bei GERS – eine Sprachapplikation zur abstrakten und nicht-sprachlichen Denkleistung, nämlich dem Verstehen von mathematischen Textproblemen, kombiniert mit logischen und lösungsorientierten Anwendungen. Einen Überblick über die Selbsteinstufungen der SchülerInnen in allen genannten Sprachfertigkeiten in den 10 häufigsten Sprachen der burgenländischen Volksschüler gibt Tabelle 10. Als sinnvoll erscheint hier die Art der Darstellung, die die Unterrichtssprache Deutsch und die Lebende Fremdsprache Englisch als Pflichtunterrichtsfächer für die gesamte Stichprobe gesondert ausweist. Die anderen Sprachen werden einander auch in Diagramm 8 gegenüber gestellt.

Tabelle 10

Selbsteinstufung der Sprachfertigkeiten durch die SchülerInnen in den 10 häufigsten Sprachen (SFB-16) nach Häufigkeiten der aliquoten Erstsprachenanteile (SchülerInnen in absoluten Zahlen)							
Sprachen	N	Verstehen	Reden	Erzählen	Lesen	Schreiben	Rechnen
Deutsch	1016	975	987	978	975	973	979
Englisch	1016	86	76	39	89	66	21
Kroatisch	34	46	34	16	54	32	20
Ungarisch	22	42	42	35	30	34	18
Türkisch	27	22	21	17	15	17	10
BKS	37	23	28	18	16	16	13
Albanisch	11	7	5	6	2	1	1
Rumänisch	17	12	11	9	6	7	6
Slowakisch	10	9	10	8	8	5	5
Italienisch	1	5	3	1	1	4	1

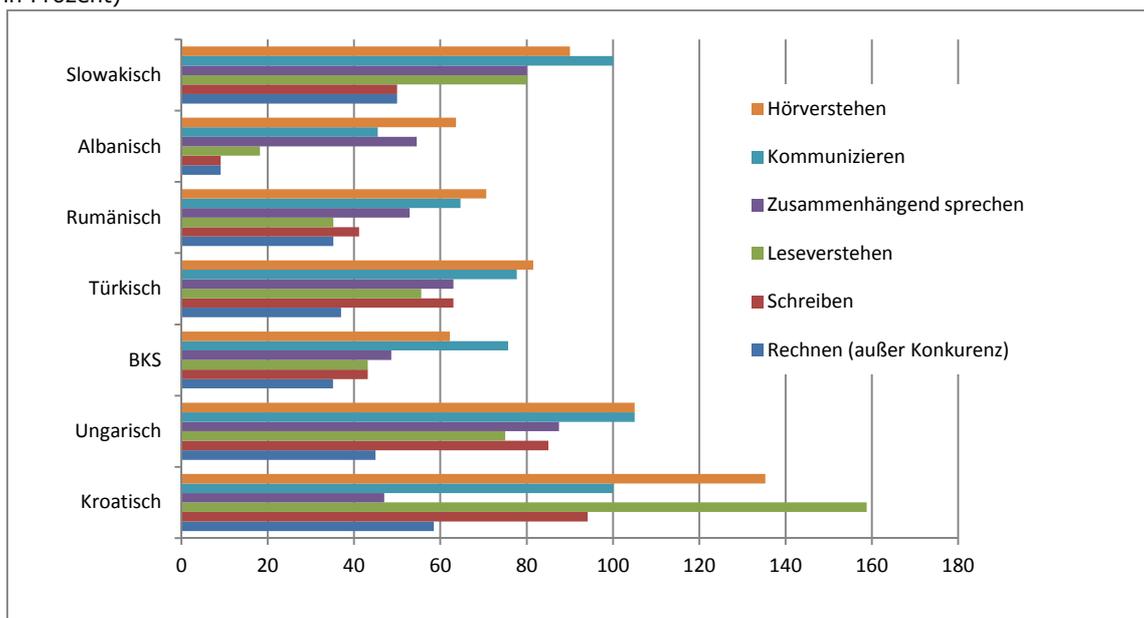
In fast allen Sprachen divergieren die Selbsteinstufungen zugunsten der rezeptiven bzw. oralen Sprachfertigkeiten. Nur in Deutsch und auch in Kroatisch und Ungarisch sind die Resultate relativ ausgewogen, ein Hinweis auf gute Sprachkenntnisse bzw. auf Unterrichtserfolg, wenn sich auch bei deutschsprachigen Kindern einzelne mangelnde/fehlende Fähigkeiten zeigen.

In jenen Sprachen, wo kein Unterricht erfolgt, sind insbesondere die Skills Lesen und Schreiben naturgemäß reduziert bzw. kaum vorhanden, umgekehrt erscheint der Effekt bei Sprachunterricht (siehe bei Italienisch). In Bezug auf Englisch bringt die Schülerelbsteinschätzung sehr geringe Sprachkompetenzen zutage, und das trotz flächendeckenden und verpflichtenden Unterrichts (Tabelle 10): So gaben in der Schülerumfrage z.B. nur 86 von 1016 Viertklässlern an, Englisch in der Schule zu verstehen, bzw. 66 einzelne Kinder, es auch „schreiben“ zu können.

Die Selbsteinstufung der Kinder ist auch deshalb von Interesse, als man auf diese Weise eine Tendenz der vorhandenen *muttersprachlichen Kompetenzen* der Kinder, insbesondere jener mit anderen Erstsprachen als Deutsch gewinnen kann, was sonst nur mit Hilfe von Lehrpersonal gelingt, das diese Sprachen auch selbst spricht.

Diagramm 8 hilft dabei, die Sprachfertigkeiten jeweils *innerhalb* der einzelnen fünf häufigsten Sprachen der Stichprobe zu vergleichen (außer Deutsch und Englisch). Die Werte von über 100 Prozent ergeben sich aus der Tatsache, dass viele deutsch-muttersprachliche oder bilinguale Kinder von ihrem kroatischen bzw. ungarischen Fremdsprachenunterricht profitieren (Mehrfachnennungen), sind also ein sichtbares Zeichen von Mehrsprachigkeit. Bei Betrachtung der Kompetenzverteilung auf die einzelnen Skills in den fünf zahlenmäßig größten Gruppen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch (siehe Diagramm 8, statistisch bereinigte Stichproben), ist erwartungsgemäß eine Gewichtung zugunsten der oralen Fertigkeiten zu erkennen, wobei in allen Sprachen das kohärente Sprechen gegenüber der kommunikativen Form regelrecht abfällt.

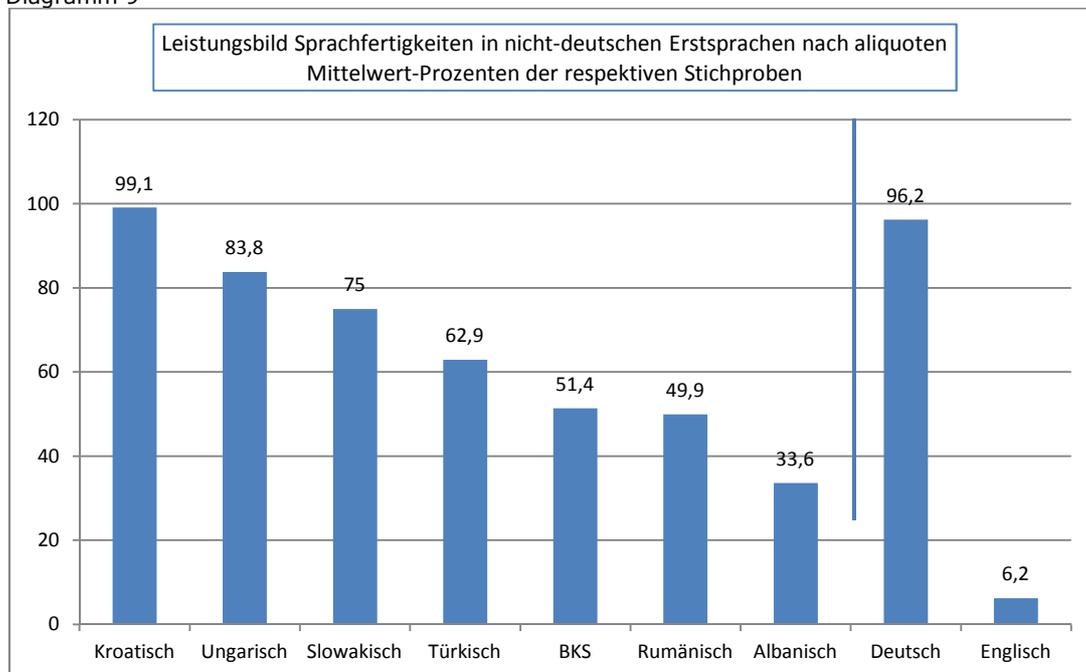
Diagramm 8: Selbsteinschätzung der muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder (Mehrfachnennungen in Prozent)



Alle Skills, deren Quoten unter 50 Prozent liegen, sind als unzureichend zu betrachten und bedürften einer weiteren muttersprachlichen Sprachförderung. Dies gilt umso mehr für die Sprachen mit nicht-lateinischem Alphabet (knapp 2% der Stichprobe sind Kinder mit Russisch, Bulgarisch, Arabisch, Urdu u.a. zentral- und ostasiatischen Sprachen).

Vergleicht man *zwischen* den Sprachen anhand der prozentualen Mittelwerte (Diagramm 9), so erhält man ein aussagekräftiges Leistungsbild über die Sprachfertigkeiten und Kompetenzen der Kinder in ihren Erstsprachen.

Diagramm 9



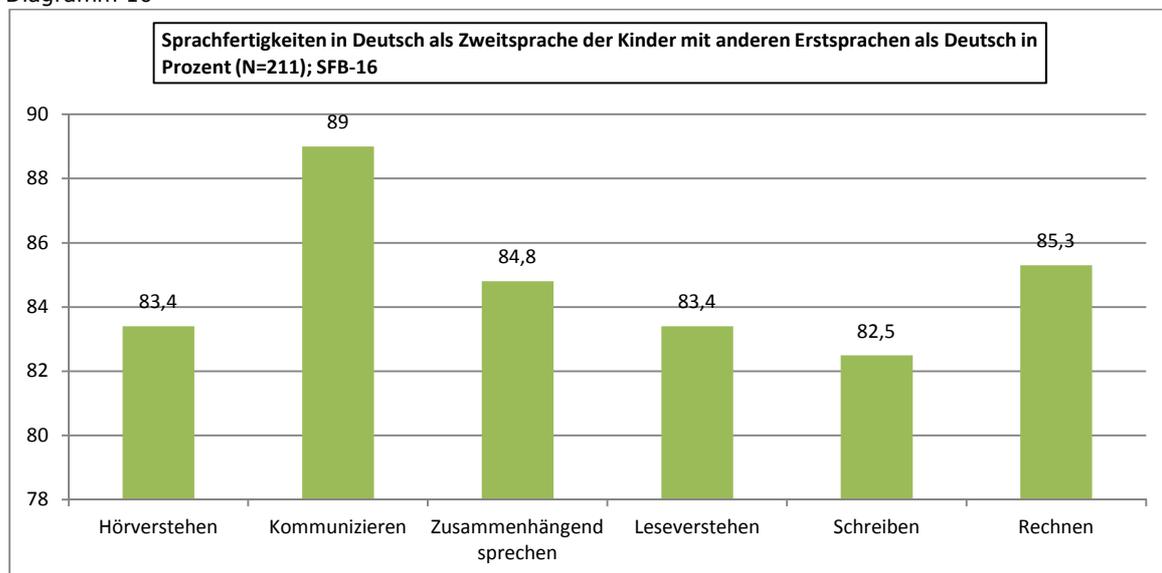
Von den Kindern der Kroatisch-sprachigen Gruppe erzielen demnach die meisten die geforderten Leistungen (fast 100%) in ihrer Erstsprache, gefolgt von den Ungarisch- und den Slowakisch-sprachigen. Die beiden Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch sind zum Vergleich angefügt. Die

Minderleistungen und das Missverhältnis zwischen Zielerreichung und Unterrichtsaufwand in der VLF Englisch werden hier eindrucksvoll bewiesen, was von unzureichender Unterrichtserteilung in dieser Sprache für alle SchülerInnen zeugt (vgl. Kap. 2.3.1 und 6.2.2.5; S.99). Somit sind die Antworten jener 17% der Kinder, die die Frage SFB-4 nach der zweiten häuslichen Umgangssprache mit „Englisch“ beantwortet hatten, nicht evident, sondern eher als ein Zeichen von *"wishful thinking"* einzustufen (siehe S.51). Bei den Sprachengruppen mit einer Quote von über 70% kann von einer soliden Basis in der eigenen Muttersprache ausgegangen werden. Bei den albanischen, aber auch bei den rumänischen Kindern besteht Nachholbedarf. Die Kinder der BKS-Gruppe zeigen – trotz nahezu flächendeckenden Zusatzunterrichts in der verwandten Sprache Burgenland-Kroatisch – eine geringe Festigung.

Bei Betrachtung der Kompetenzverteilung bezogen auf die einzelnen Skills der Gesamtgruppe *aller* nicht-deutschsprachiger Kinder, die bei der Selbsteinstufung in SFB-16 mitgemacht haben (N=211), fällt auf, dass alle *muttersprachlichen Sprachfertigkeiten* im unterdurchschnittlichen Bereich liegen. Dies bedeutet, dass hier zusätzliche muttersprachliche Förderung generell dringend notwendig wäre. Die höchste Festigung liegt in den rezeptiven Bereichen, insbesondere im Hörverstehen (26,5% bei N = 211) deutlich über dem Leseverstehen (22,3%). Bei den produktiven Skills gelingt das einfache Kommunizieren am besten (23,8%), das zusammenhängende Sprechen liegt mit nur 15,5% signifikant darunter, sogar noch unterhalb der Quote für das Schreiben (18,7%). Eine Denkleistung, wie sie für mathematische Lösungen erforderlich ist, in der eigenen Erstsprache zu erbringen, schaffen nur mehr 9,9% der SchülerInnen. Die überproportional hohen Werte in der Unterrichtssprache Deutsch (96,4%; N=1016) zeigen hier sehr deutlich, dass die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch längst dazu konditioniert sind, ihre Rechenprozesse auf Deutsch durchzudenken.

Anders als in der muttersprachlichen Sprachanwendung ergibt sich bezüglich *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) punkto Sprachkompetenzen der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (N = 211) ein insgesamt harmonisches Bild. Wie in Diagramm 10 ersichtlich, liegen die Quoten nach Selbsteinschätzung der SchülerInnen allesamt über 80%.

Diagramm 10



Die Werte sind insbesondere im einfachen Kommunikationssprachgebrauch der deutschen Sprache relativ hoch, entsprechen aber der Eigenwahrnehmung im sozialen Kontext, wo die Kommunikation auch mit einfachsten Sprachmitteln oder Körpersprache gelingt (vgl. Peltzer-Karpf, 2006). Dennoch zeigt dies zusammen mit der Tatsache, dass die relativ hohen Werte in Zusammenhängend Sprechen sogar jene in den rezeptiven Skills (hier liegen Hörverstehen und Leseverstehen gleichauf) übersteigen, dass es die Kinder bei ihrer Selbsteinschätzung wohl „et-

was zu gut gemeint haben“. Die hohen Werte in Schreiben und in der Sprachverwendung für Rechnen sind hingegen nachvollziehbar, da die meisten Kinder diese Skills nur in Deutsch und nie in ihren Erstsprachen gelernt haben.

Eine weitere Begründung für die insgesamt hohen Quoten der Sprachanwendung in Deutsch als Zweitsprache ist weiters auf den großen Anteil von bilingual-kroatischen und -ungarischen Kindern zurückzuführen (siehe Tabelle 8). Dennoch ist hier auf Grund der geringen Reststichprobe eine weitere deskriptivstatistische Aufschlüsselung nicht möglich bzw. aussagekräftig.

5.1.3.2 Lehrereinstufung (LFB19-20)

Daher gibt in einem dritten Erhebungsschritt die Lehrereinschätzung Auskunft über die Kompetenzen der nicht-deutschsprachigen SchülerInnen in Deutsch als Fremdsprache (DaF), und dient somit zu einer – wenn auch nicht direkten – Verifizierung der Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei diesem Untersuchungsschritt um eine informelle Einstufung, nicht um ein sprachdiagnostisches Verfahren (LFB-20, siehe Kap. 3.3.1). Dazu wurde eine Skalierung in den einzelnen Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben nach GERS verwendet. Die Einstufung erfolgte ursprünglich nach den Deskriptoren der Stufen A bis C. In der Datenanalyse erwies sich jedoch eine verminderte Adaptierung auf die sechs Levels von A1 bis B1 plus als sinnvoll (siehe Kap. 3.5.2), zumal manche Lehrpersonen die Einstufungsskala in den Fragebögen handschriftlich als fünfstufige Schulnotenskala markiert hatten.

Die optionale Einstufung der muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder war in diesem Erhebungsschritt in jenen Fällen intendiert, wo die Lehrpersonen selbst dieser Sprachen mächtig sind, in diesem Sample insbesondere in Kroatisch und Ungarisch. Beim überwiegenden Teil war dies jedoch nicht möglich. Hier können daher für diese Studie höchstens Trends wahrgenommen werden. Eine genaue reliable Einstufung wäre, wie bereits erwähnt nur mittels Testungen durch muttersprachliche Lehrpersonen möglich. Was jedoch die DaF Einstufungen durch die VolksschullehrerInnen betrifft, ist die Reliabilität gegeben (siehe Kap. 3.5.1). Dementsprechend ergab die Reliabilitätsanalyse dieser Erhebung für die Einschätzung nach vier Skills (Items) in DaF einen hohen Alphawert ($\alpha = ,963$) sowie eine Normalverteilung der Mittelwerte und eine hohe Inter-Itemkorrelation. Die Standardabweichung lag im 1,5 Prozentbereich (siehe Fig. 1).

Figur 1

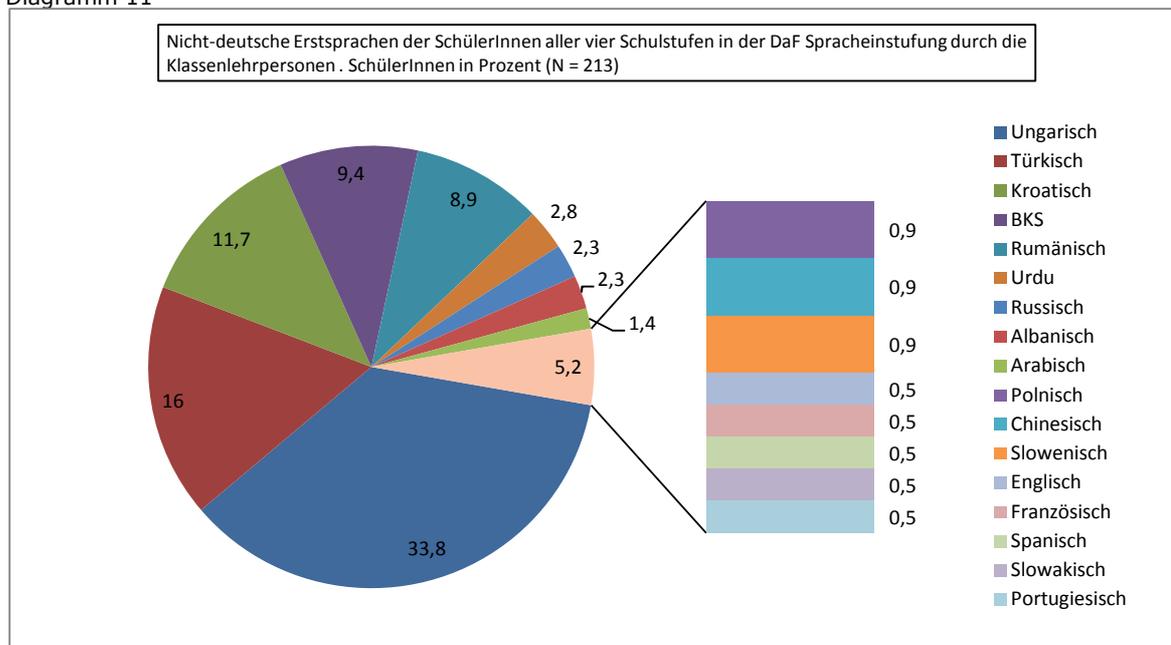
Reliabilitätsstatistik							
Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items					Anzahl der Items	
,963	,964					4	
Auswertung der Itemstatistiken							
	MW	Min	Max	Bereich	Max/Min	Var	Items
Item-MW	3,291	3,089	3,478	,389	1,126	,027	4
Inter-Item-Korrelationen	,869	,838	,905	,067	1,080	,000	4

Anders als bei den oben beschriebenen Selbsteinstufungen beschränkte sich die Stichprobe in diesem Erhebungsschritt nicht auf Schulstufe vier, sondern betraf alle Klassen, was neue Erkenntnisse brachte: Insgesamt stuften 72 Volksschullehrpersonen 213 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ein, davon waren je rund die Hälfte weiblich (49,8%) bzw. männlich (50,2%). Mit zusammen rund 54% überwiegen die SchülerInnen der Grundstufe 2 (54 Viert- und 51 Drittklässler), rund 37% befinden sich auf Grundstufe 1 (39 Erst- und 26 Zweitklässler). Dazu kommen rund sieben Prozent aus einstufigen Schulen und zwei Prozent aus der Vorschulstufe. Bemerkenswert ist, dass bei diesem Schritt der Rücklauf (72 von 151) relativ mäßig ist,

was nicht bedeutet, dass mehr als die Hälfte aller Klassen keine anderssprachige Kinder führen, sondern vielmehr, dass viele Lehrpersonen mit der Einstufung der Sprachkompetenzen ihrer SchülerInnen einfach überfordert sind (vgl. Buchholz 2007).

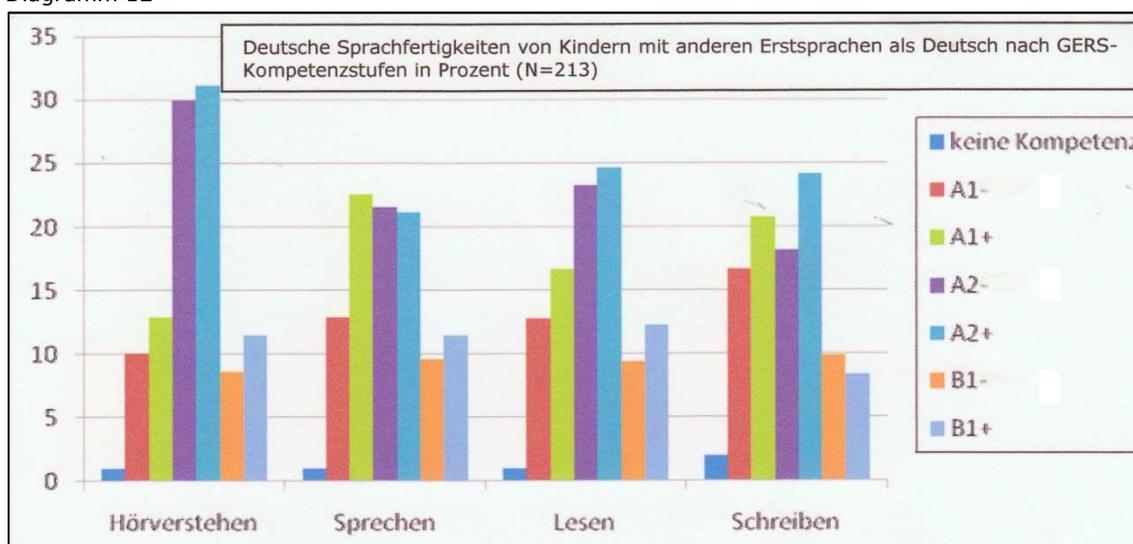
Die Verteilung der Erstsprachen dieser Stichprobe gestaltet sich vielschichtiger als jene des Samples der Schülerfragebögen, wenn auch einzelne Sprachgruppen sehr klein sind. Auffallend ist, dass hier die Anzahl der kroatisch- von der Menge der türkischsprachigen Kinder übertrifft wird (siehe Diagramm 11).

Diagramm 11



Die Darstellung der deutschen Sprachfertigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache nach den Kompetenzstufen erfolgt in Diagramm 12. Demnach erreichen etwas mehr als 10% der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Hören, Sprechen und Lesen in der Unterrichtssprache die Stufe B1+. In Schreiben wird die Marke leicht unterschritten.

Diagramm 12



Der Umstand, dass in allen vier Sprachfertigkeiten gleichermaßen rund 9% im B1- Level eingestuft wurden, zeigt, dass die LehrerInnen auf dieser Kompetenzstufe Zuordnungsschwierigkeiten

haben (vgl. Lehrerinterviews, Kap.6.1.2). Weiters geht aus den Daten nicht hervor, ob es sich bei der Gruppe, die B1-Leistungen zeigt, um bilingual-deutsche SchülerInnen handelt. Alle anderen Bereiche zeigen quasi Normalverteilung, in Hörverstehen sind die Leistungen erwartungsgemäß am höchsten, im Schreiben am niedrigsten. Die Zahl der SchülerInnen ohne Deutschkompetenz bewegt sich im Zweiprozentrahmen.

Betrachtet man die Erreichung der deutschen Sprachfertigkeiten mittels Kreuztabellen in Bezug auf die respektiven Muttersprachen, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei der Datenanalyse aus Reliabilitätsgründen nur die Kinder der fünf größten Sprachgruppen der Stichprobe berücksichtigt werden konnten: Kroatisch, Ungarisch, Türkisch, BKS und Rumänisch. Weiters ist zu betonen, dass die Chi-Quadrat-Prüfung keine Signifikanzen ergibt, siehe unten Tabelle 11. Die wechselnden Stichprobengrößen liegen daran, dass die Lehrpersonen nicht für alle SchülerInnen in allen Fertigkeiten Einstufungen vornahmen.

Tabelle 11

Muttersprache und DaF: Resultate der Kreuztabellen-Statistik in absoluten Zahlen für SchülerInnen mit andern Erstsprachen als Deutsch (Chi-Werte nach Pearson nicht signifikant; Mittelwerte und Höchstwerte in Fettdruck)															
	N	Hörverstehen (p=,603)							Sprechen (p=,279)						
		MW	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	MW	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+
Kroatisch	25	3,3	0	4	6	7	2	6	3,2	0	6	5	7	1	6
Ungarisch	69	3,1	6	6	12	27	6	10	2,7	1	18	7	12	9	11
Türkisch	34	3,2	4	5	13	1	1	1	4,2	4	9	13	6	2	0
BKS	19	3,2	4	0	6	3	1	1	3,7	<u>5</u>	0	<u>5</u>	3	<u>5</u>	1
Rumänisch	19	3,9	4	4	3	5	1	2	4,1	4	4	5	3	1	2
Lesen (p=,482) / Schreiben (p=,299)															
	N	Lesen (p=,482)							Schreiben (p=,299)						
		MW	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	MW	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+
Kroatisch	25	3,0	1	4	5	7	2	6	3,6	2	6	4	9	1	3
Ungarisch	68	3,1	7	13	12	15	8	11	3,4	9	14	8	18	9	8
Türkisch	31	4,0	5	3	14	6	2	1	4,3	7	6	11	4	2	0
BKS	17	3,6	4	1	3	4	3	2	3,9	4	3	2	3	5	0
Rumänisch	19	4,1	5	4	2	5	1	2	4,3	6	5	2	3	1	2

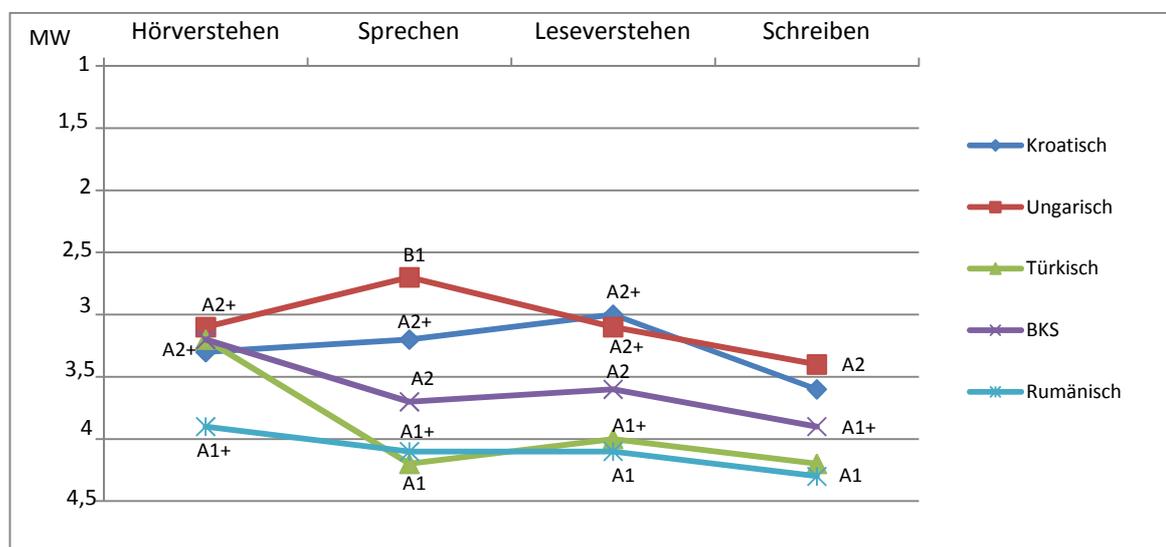
Wie die tabellarische Zusammenstellung zeigt, ist eine relativ konstante Zielerreichung zu verzeichnen, wobei keine signifikanten Relationen zwischen Deutschkompetenz und Muttersprache der SchülerInnen bestehen. Es gibt zwar einzelne Spitzenwerte in der ungarischen Gruppe, die aber auch teilweise mit bilingual deutsch-ungarischen Lehrpersonen arbeitet. Dennoch gibt es auch hier einzelne SchülerInnen, die keinerlei Sprachfertigkeiten in Deutsch aufweisen. In Schreiben sind die Leistungen erwartungsgemäß am wenigsten ausgeprägt, hier schneiden die türkisch- und rumänischsprachigen Gruppen am schwächsten ab, obwohl keine Total-Auslässe erkennbar sind.

Eine bessere Veranschaulichung der Kompetenzstufenverteilung in DaF nach Skills zeigen die Mittelwertvergleiche in Diagramm 13. Wie auch in Tabelle 11 bereits erkennbar, erreichen die Kinder mit ungarischer Erstsprache das höchste Gesamtniveau in Deutsch Sprechen (16% auf B1+), die kroatischsprachigen SchülerInnen in Leseverstehen (ebenfalls 16% haben B1+). Türkische und BKS-sprachige Kinder erreichen ihre besten Leistungen in Hörverstehen. Beachtlich ist die durchgängige solide Performanz der BKS-Kinder auf A2, außer in Schreiben. In dieser Fertigkeit erreichen nur ungarisch- und kroatischsprachige SchülerInnen das A2 Niveau.

Wenn man davon ausgeht, dass für eine basiserfolgreiche Teilnahme am Sach- und Fachunterricht in der Bildungssprache Deutsch ein minimales Niveau von A2+ anzustreben ist, wird erkennbar, dass trotz des ausgewogen anmutenden Leistungsbildes (siehe unten, Diagramm 13) innerhalb einzelner Sprachgruppen und Skills noch großer Förderungsbedarf in Deutsch gege-

ben ist, damit die Kinder dem Unterricht ausreichend folgen können, insbesondere in der türkisch- und rumänischsprachigen Gruppe (vgl. Lehrerinterviews, Kap. 6.1.2).

Diagramm 13: Durchschnittswerte der GERS-Kompetenzstufen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in DaF (N=213): B1<3,0 bis A1>4,0



Zur Abrundung dieses Kapitels mögen die Antworten der Kinder auf die bewusst einfach formulierte Frage, welche Sprache sie denn am besten sprächen, dienen (SFB-12). Hier geben erwartungsgemäß die meisten (89,9%) die deutsche Sprache an. Die am zweithäufigsten genannte Sprache ist weit abgeschlagen BKS (2,1%), danach folgen Ungarisch (2,0%), Türkisch (1,4%) und danach erst Burgenland-Kroatisch (0,9%). Dies zeigt deutlich, dass Deutsch bei den SchülerInnen offensichtlich ein hohes Prestige genießt, denn obwohl Muttersprache und „beste Sprache“ erwartungsgemäß hochsignifikant korrelieren (Kedall-Tau-b: $r=,599$), ist es den Kindern bei dieser Antwort scheinbar wichtig, in erster Linie ihre Kenntnisse in der Landes- und erst in zweiter Linie in der Fremdsprache zu betonen. Abschließend ist zu sagen, dass obige Ergebnisse nur Tendenzen der Sprachenbeherrschung, sowohl in der respektiven Mutter-, als auch in der deutschen Bildungssprache aufzeigen können. Eine spezifische Diversifizierung der Leistungsstufen könnte nur durch in die Tiefe gehende Sprachtestungen erreicht werden.

5.1.4 Welche Sprachen möchten die SchülerInnen lernen?

Von Anfang dieses Forschungsprojektes an war es mir ein Hauptanliegen, auf die sprachlichen Wünsche und Vorlieben der Kinder eingehen zu können. Liebe zur und Nutzen von Sprachen sind wichtige Faktoren der intrinsischen Motivation, sie müssen daher, ebenso wie affektive Komponenten des Sprachenlernens berücksichtigt werden. Dieses Untersuchungsfeld ist daher in der Schülerumfrage durch zwei geschlossene Multiple Choice-(SFB-13,15) und eine offene Frage repräsentiert (SFB-19), wobei letztere eine Steigerung der beiden ersteren darstellt.

Auf die initiale – wiederum bewusst einfach formulierte – Frage, welche Sprache die SchülerInnen am liebsten mögen (SFB-13) antworten 76,5% mit Deutsch, das sind um rund 13% weniger als jene, die angeben, Deutsch am besten sprechen zu können (SFB-12), siehe oben. Obwohl auch diese Ergebnisse in signifikantem Zusammenhang mit der eigenen Muttersprache stehen, ist diese Korrelation (Kedall-Tau-b; $r = ,328$) bei weitem nicht so ausgeprägt wie bei der Frage nach der am besten gekonnten Sprache. Erstellt man eine „Hitparade“ der beliebtesten Sprachen unter Ausschluss der Variablen „Deutsch“, erkennt man den Grund in der überproportional hoch anmutenden Beliebtheit einer weiteren Prestige-Sprache, nämlich des Englischen (siehe stichprobenbereinigt in Tabelle 12). Die teilweise mehr-faktoriellen Abstände sind durch die gewollt emotionale Fragestellung bedingt und werfen implizit weitere Fragen auf, z.B. danach,

warum die Kinder die diversen Sprachen mögen, ob und wo sie sie lernen wollen, und insbesondere warum sie diese beherrschen wollen (siehe Sprachenprestige, Kap. 6.3.1).

Eine unumstößliche Findung ist, dass Kinder Sprachen lernen *wollen*, und dass sie sie an *Schulen* lernen wollen. Diese Aspiration tritt auch in dieser Untersuchung unmittelbar zu Tage (SFB-15). Bei der Frage, welche Sprachen sie gerne in der Schule lernen möchten, führt Englisch (40%) vor Kroatisch (15,7%) die Wunschliste – ebenso wie die Beliebtheitsliste – an. Ab Rang 3 aber ändert sich das Bild, und die Parallelen verschieben sich zu Gunsten der sogenannten „großen“ europäischen Sprachen¹⁴². Spanisch – in der „Hitparade“ nicht vertreten – tritt hier in den Vordergrund, gefolgt von Französisch. Ungarisch als Nachbarsprache bleibt aktuell, ebenso Türkisch als häufigste Migrantensprache und Russisch als Weltsprache. Rumänisch, BKS und Albanisch, als „Freundessprachen“ in der Klasse beliebt, verschwinden. Hinzu kommen stattdessen Arabisch und – Deutsch (als Fremdsprache): Offensichtlich wurde es von jenen Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf die Liste gesetzt, bei denen es als Mehrheitssprache prestigeträchtig ist, und die hier lt. Umfrage bei sich selbst einen großen Aufholbedarf diagnostizieren. Nicht auf einem Platz unter den ersten zehn, aber dennoch sehr präsent zeigen sich andere Weltsprachen wie Chinesisch und die alte Lingua Franca, Latein. Beide firmieren als Wunschsprachen für die weitere Schulausbildung.

Tabelle 12 (Mehrfachantworten): Lieblingssprachen der SchülerInnen

Die 10 beliebtesten Sprachen außer Deutsch			Die 10 Wunsch-Sprachen an der Schule		
Rang	Sprache	SchülerInnen in % (stat. bereinigt N=240)	Rang	Sprache	SchülerInnen in % (N=1016)
1.	Englisch	51,2	1.	Englisch	40,0
2.	Kroatisch	12,2	2.	Kroatisch	15,7
3.	BKS	11,2	3.	Spanisch	13,7
4.	Ungarisch	10,7	4.	Französisch	12,3
5.	Türkisch	6,1	5.	Ungarisch	12,0
6.	Rumänisch	3,1	6.	Italienisch	8,6
7.	Russisch	2,9	7.	Türkisch	7,6
	Italienisch		8.	Russisch	6,7
9.	Albanisch	2,5	9.	Arabisch	5,1
	Französisch		10.	Deutsch (DaF)	3,8

Aber nicht alle Kinder sehen das Sprachenlernen an der Schule als erstrebenswert. So geben immerhin 2,5% aller SchülerInnen an, *keine* Sprachen an Schulen lernen zu wollen. Alle Angaben zu Sprachlernwünschen korrelieren hochsignifikant mit den Erstsprachen der SchülerInnen.

Interessanter Weise ergibt sich im Sprachen-Ranking – außer bei Englisch – eine erneute Verschiebung, wenn die SchülerInnen danach gefragt werden, welche Sprache sie *unbedingt* und *sehr gut* beherrschen wollen (SFB-19). Während Englisch von den meisten Kindern unabhängig von den Erstsprachen (46,9%) in seiner Vormachtstellung weiter bestärkt wird, fallen andere Sprachen deutlich zurück. So liegt Spanisch an zweiter Stelle, allerdings nur mit 8% Zustimmung. Französisch, Kroatisch und Italienisch möchten je rund 7% der SchülerInnen können, Türkisch, Russisch und Chinesisch liegen zusammen mit Latein im Zweiprozentbereich, alle anderen Sprachen sind nur marginal präsent.

¹⁴² Laut Jan Wohlgemuth (Linguist an der Univ. Münster) werden gegenwärtig auf der Erde rund 5.000 Sprachen gesprochen. Die meisten Sprecher haben die „großen Sprachen“, Kolonialsprachen und die „global language“ Englisch. Mehr als die Hälfte der Sprachen sind „kleine Sprachen“, sie haben weniger als 10.000 Sprecher, ein Viertel sogar nur weniger als 1.000. Ein Großteil davon wird das Ende dieses Jahrhunderts nicht erleben; manche Prognosen gehen sogar davon aus, dass nur ein Dutzend oder weniger Sprachen bis zur nächsten Jahrtausendwende überleben werden. Ursachen, Erscheinungsweisen und Folgen des Sprachensterbens (z.B. Dyrbal, Ainu, Ketisch) sowie die damit verbundenen linguistischen und sozialen Veränderungen werden weltweit untersucht, wie auch verschiedene Ansätze gefördert werden, bedrohte Sprachen zu erfassen und zu dokumentieren, z.B. durch die UNESCO oder die Europäische Union. Quelle: URL (11/2011): <http://unims.jan-wohlgemuth.de/sprachtod.html>

An dieser Stelle interessiert zu erfahren, warum die SchülerInnen so abgestimmt haben, und was aus ihrer Sicht den starken Wunsch nach Englisch begründet, bzw. welche Beweggründe sie andere Sprachen wählen lassen. Hierzu brachte die Auswertung der offenen Frage (SFB-20) die wichtigsten der geäußerten Statements in ein codiertes Schema, in welchem die respektiven Sprachen ihre Zuordnung fanden.

Diagramm 14 zeigt die Zustimmungsraten analog zu den unterschiedlichen Kategorien der Sprachlernmotivation. Demnach ist bei den SchülerInnen Gefallen und ein hoher Coolness-Faktor die wichtigste Begründung dafür, eine Sprache können zu wollen (20,8%). Gleich danach stehen Urlaube, Reisen, aber auch die Liebe zu den entsprechenden Ländern an zweithöchster Stelle (17,8%), gefolgt von dem Wunsch durch das Beherrschen einer weltweit gesprochenen Sprache (Zitat: „*Hauptsprache*“), sich überall und mit möglichst vielen Menschen verständigen zu können (16,4%). Die Verständigung im Allgemeinen reihen die SchülerInnen aber nur auf Platz 5 (10%), davor haben die Familien- und Herkunftssprachen einen noch höheren Stellenwert (11%).

Überraschender Weise geben die SchülerInnen, obwohl erst auf der 4 Schulstufe, bereits jetzt ein klares Statement in Richtung Zukunft ab, indem sie den Nutzen einer Sprache für ihren späteren Beruf sehr wohl erkennen und dies daher ebenso im Ranking berücksichtigen (Rang 6), wie eventuelle spätere Auslandsaufenthalte (Rang 9). Freunde und Spaß, die naturgemäß bei der Sprachenlernwahl eine Rolle spielen, liegen jedenfalls auf den hinteren Plätzen, eine relativ überraschende Findung (vgl. die oft von Erwachsenen betonte Spaßkomponente des Volksschul-Englischunterricht; Buchholz, 2007). Im Mittelfeld der Wünsche befindet sich eine beachtenswerte Kategorie unter der Codierung „Wunsch“, welche am besten mit dem Satz eines Schülers charakterisiert wird:

Weil ich diese Sprache einfach können will.

Rund 50 Kinder haben in ihren Antworten ähnlich formuliert, was als Tendenz dafür gesehen werden kann, dass die SchülerInnen genau wissen, was sie sprachlich wollen, und von welchen Sprachen sie glauben profitieren zu können, und zwar unabhängig von der Erstsprache (keine Korrelation, Kendall-Tau-b: $r=,011$). Weiters wünschen sich in der Kategorie „Deutsch genügt“ vor allem türkische und ungarische Kinder, ihre Kenntnisse in dieser für sie „neuen“ Sprachen zu erweitern.

Prüft man diese Ergebnisse in Kreuztabellen auf den Zusammenhang zwischen den Begründungen und den unterschiedlichen Sprachen, so zeigen sich unter allen 13 Kategorien allerdings nur fünf hochsignifikante ($p=,000$) bzw. signifikante ($p=\leq,050$) Korrelation:

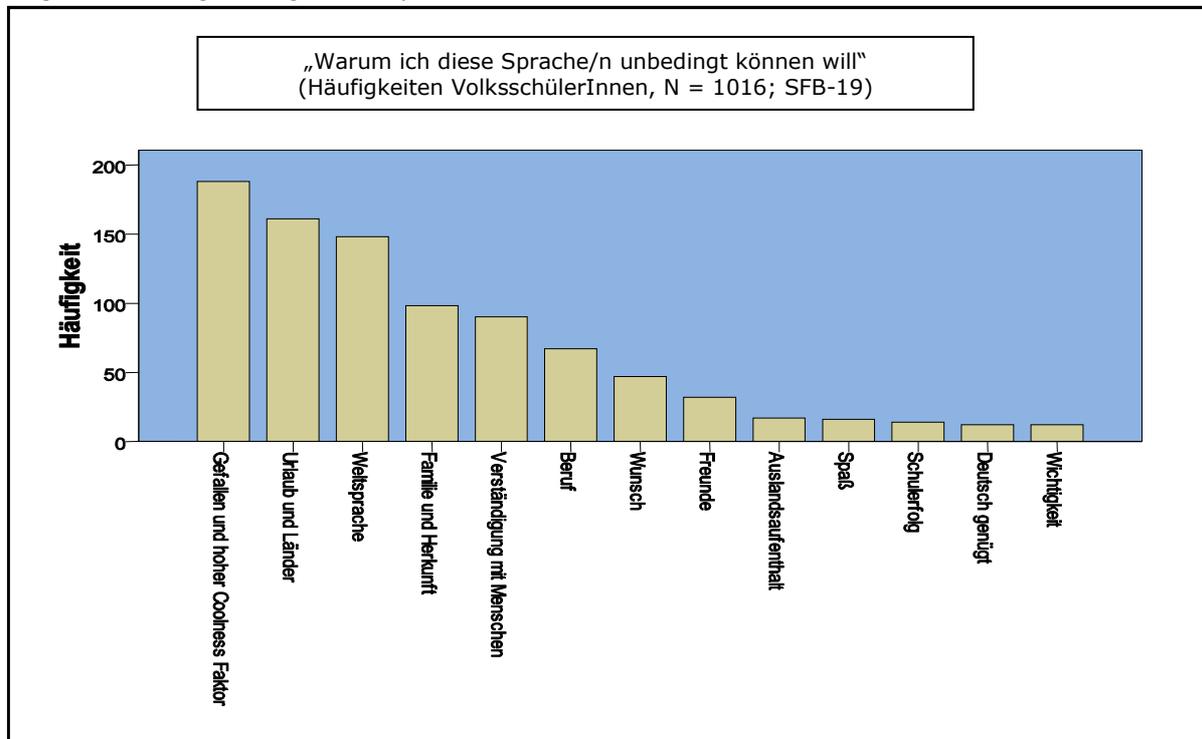
- 1) Gefallen und hoher Coolness-Faktor
- 2) Urlaub
- 3) Familie
- 4) Weltsprache
- 5) Wunsch (siehe oben)
- 6) Schulerfolg

Als wichtigste Sprache in allen sechs Bereichen erscheint wiederum Englisch, welches aber auch eine starke Verbindung zu den Kategorien Verständigung mit Menschen, Beruf, Auslandsaufenthalt, Wichtigkeit und Spaß aufweist.

Besonders Ungarisch steht in engem Zusammenhang mit Familie und Herkunft, während Spanisch und Französisch neben Englisch den höchsten Coolness- und Wunsch-Faktor aufweisen. Im Bereich Urlaub weist Kroatisch neben Französisch, Spanisch und Italienisch die meisten Zuordnungen auf. Russisch und Chinesisch sind neben Englisch als Welt- und Berufssprache begehrt, letzteres gilt auch für Latein, das in der Stichprobe eine respektable Anhängerschaft zu haben

scheint. Im nicht-signifikanten Bereich liegen Verständigungs-, Freundes- und Spaß-Kategorien. Hier findet sich eine breit gestreute Sprachenvarietät, analog zu den jeweiligen Lebenswelten der SchülerInnen.

Diagramm 14: Begründung für die Sprachenlernwünsche



In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass die bei Kindern und Eltern prestigemäßig hochstehende Sprache Englisch, die mittlerweile vielfach als „Killersprache“ (Braselmann, 2005) und „Verdrängerin anderer Sprachen“¹⁴³ verunglimpft wird, keinen Widerspruch zur Mehrsprachigkeit darstellt, sondern vielmehr als sprachliche Entsprechung zum Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* gesehen werden sollte: Ein neunjähriges Volksschulkind, das für sich bereits die kulturverbindende Rolle der englischen Sprache erkannt hat, drückte dies trefflicher aus, als es die Experten je könnten:

Ich spreche Deutsch und Kroatisch. Ich versteh auch Rumänisch, weil meine Mama is aus Rumänien. Aber in der Schule lerne ich Gott sei Dank auch noch Englisch, weil das brauch ich sonst immer. Für meine beste Freundin, die ist aus Polen, für meinen Nachbar, der ist von Tschetschenien, für meinem großen Bruder seine Freundin, die ist aus Ungarn, fürn Urlaub, da sind wir immer in der Türkei, und für meine Lieblingsongs, die sind in Englisch...

Dieses Zitat verweist so auch auf ein Ergebnis der Studie "SAG'S!"¹⁴⁴, wonach Kinder meist ganz genau wissen, welche Sprache sie mit welchen Personen, wann und in welchem Umfeld benutzen sollen bzw. wollen (Busch et al, 2011). Somit ist abschließend festzustellen, dass – wie auch die Ergebnisse dieses Kapitels beweisen – die Sprachenressourcen der VolksschülerInnen an burgenländischen Grundschulen reichlich vorhanden sind, ebenso wie der Wunsch der Kinder, möglichst viele neue Sprachen zu lernen und zu sprechen (vgl. Sprachenporträts, Kap. 6.3.2.2).

¹⁴³ Hierzu gibt es zahlreiche Internet-Publikationen; siehe auch Crystal: *English as a Global Language*. Cambridge, Univ. Press, 1998: Weltsprache und Killersprache? Ist Englisch auf dem Weg, alle anderen Sprachen zu verdrängen? Welche Rolle hat Englisch in der globalen Kommunikation und welche Folgen hat das für andere Sprachen? Ist es nicht wünschenswert, nur eine einzige Weltsprache (Englisch?) zu haben?

¹⁴⁴ SAG'S! – Sprachen aus guter Schule – Mehrsprachigkeit an Burgenlands Volksschulen (Busch et al 2011).

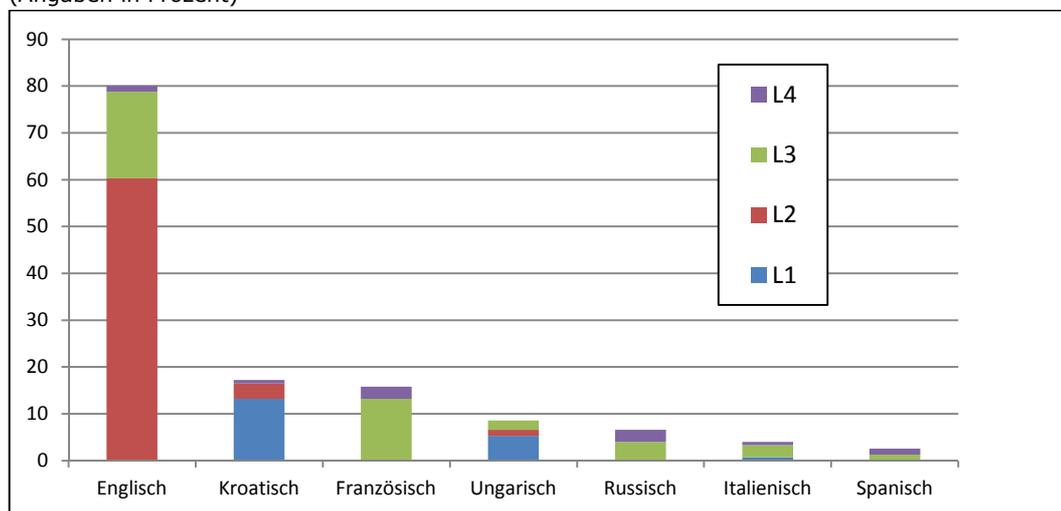
5.2 Sprachen der LehrerInnen

Die gesamte Lehrerstichprobe dieser Studie beinhaltet 196 Personen (151 LehrerInnen und 45 LeiterInnen). Deren Erstsprache (L1) ist zu 80,8% Deutsch, zu 14,4% Kroatisch und zu 3,8% Ungarisch. Rund 23% sind bilingual, davon rund 17,5% Kroatisch-Deutsch und 5,5% Ungarisch-Deutsch. Der größte Teil der LeiterInnen unterrichtet selbst (66,7%). Stundenweise Sprachenunterricht (v.a. Englisch, Ungarisch) erteilen sie jedoch überwiegend nicht selbst, sondern geben ihn an ihre LehrerkollegInnen ab.

5.2.1 Welche Sprachen sprechen die LehrerInnen?

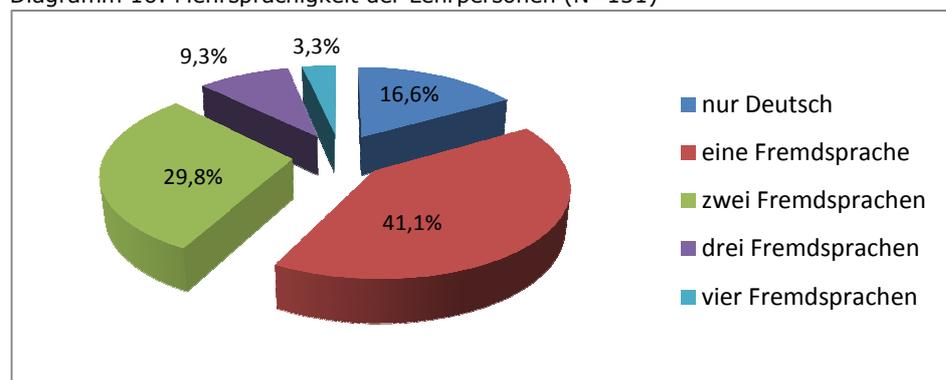
Die Varietät der von den Lehrpersonen gesprochenen Sprachen ist nicht annähernd so groß wie die der SchülerInnen. So werden hier außer Deutsch elf weitere lebende Sprachen genannt (gegenüber 26 bei den Kindern; Kap. 5.1.1): Die häufigsten sind Englisch (80,1%), Kroatisch (17,2%), Französisch (15,8%), Ungarisch (8,6%), Russisch (6,6%), Italienisch (3,3%) und Spanisch (2,6%).

Diagramm 15: Sprachen der VolksschullehrerInnen: L1 – Erstsprache, L2 – Zweitsprache, ... (Angaben in Prozent)



Arabisch, Mazedonisch, Afrikaans und Finnisch werden von je einer einzelnen Person angegeben. Der Anteil der FremdsprachensprecherInnen liegt mit 80% am höchsten in Englisch. Kroatisch und Französisch sind bereits „abgeschlagen“ unter 20%, alle anderen Sprachen liegen unter 10% (Diagramm 15). Wie die Diagramme 15 und 16 veranschaulichen, sind die LehrerInnen an den Volksschulen zu 23,2% in anderen Sprachen als Deutsch muttersprachlich/bilingual, aber nur in Kroatisch und Ungarisch (eine einzige Person in Italienisch). Von den bilingualen LehrerInnen geben 18,5% Deutsch und je 4,7% Ungarisch bzw. Kroatisch als *Zweitsprache* an.

Diagramm 16: Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen (N=151)



Alle anderen Sprachen wurden als Zweit-, Dritt- und/oder Viertsprache gelernt (L2, L3, L4 ...), wobei die meisten (41,1%) neben Deutsch nur *eine* weitere Sprache (meist Englisch) sprechen. Immerhin 29,8% sprechen zwei Fremdsprachen, weitere 9,3% geben Kenntnisse in drei und 3,3% in vier Fremdsprachen an. Überraschend ist jedoch die Tatsache, dass fast 17% der Lehrpersonen *keine andere Sprache außer Deutsch* kennen (Diagramm 16). Insgesamt sind die VolksschullehrerInnen des Burgenlandes zu rund 60% als ein- bzw. zweisprachig und zu rund 40% als mehrsprachig zu bezeichnen.

Welche Sprachen die LehrerInnen sprechen, ist nur eine Seite der Bedingungen für Fremd- bzw. Mehrsprachenunterricht, die zweite betrifft die Qualität der Sprachkenntnisse, die notwendig ist, um die Sprache(n) auch unterrichten zu können, was in den folgenden Kapiteln beleuchtet wird.

5.2.2 Welche Sprachniveaus erreichen die LehrerInnen?

Die Kenntnisse bzw. Kompetenzen in einer Sprache hängen von mehreren Kriterien, u.a. der Intensität und Dauer der Akquisitions- und Sprachanwendungsphasen ab, aber auch affektive Faktoren spielen eine entscheidende Rolle. Beides wurde in der Untersuchung berücksichtigt und die entsprechenden Angaben von den Lehrpersonen in der Umfrage eruiert (LFB-4). Dabei konnten sie ihr Niveau in den respektiven Sprachen nach GERS¹⁴⁵ selbst einschätzen und laut Eigenwahrnehmung Angaben zur Häufigkeit ihres Sprachgebrauchs und zu ihrer Sprachenneigung tätigen. Die Grundanforderung für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht an der Volksschule liegt bei mindestens B2+ oder C1¹⁴⁶. Es fiel auf, dass die SchulleiterInnen dazu tendierten, ihre Sprachniveaus allgemein etwas höher einzuschätzen als die LehrerInnen. In Bezug auf Dienstalter war zu erkennen, dass die jüngeren KollegInnen eher dazu bereit waren, eine Einschätzung ihrer Sprachkompetenz vorzunehmen, als die älteren.

Die Fremdsprache, die VolksschullehrerInnen am häufigsten sprechen, ist Englisch, jene, die sie am besten sprechen ist Kroatisch (siehe Diagramm 17). Bei *Englisch* fällt vor allem auf, dass ein Fünftel (20%) der Lehrpersonen *gar keine* Englischkenntnisse angibt. Dies ist schon aus dem Grund des verpflichtenden Englischunterrichts an der Grundschule ab der ersten Schulstufe eine alarmierende Tatsache und deutet daraufhin, dass Englisch scheinbar teilweise von ungeprüften LehrerInnen ohne Sprachkenntnisse unterrichtet wird (siehe Kap. 5.2.3).

Eine größere Gruppe (mit 24,5% knapp ein Viertel) gab überhaupt *keine Einschätzung* der eigenen Englischkompetenzen an. Von den verbleibenden 55,6% stuft der größte Anteil (28,5%) seine Englischkenntnisse auf dem Niveau von Hauptschulabgängern (B1) ein, weitere 8,6% glauben, dass sie Maturaniveau (B2) aufweisen. Die restlichen 8,6% stufen sich gar auf Universitätslevel ein (7,3% auf C1 und 1,3% auf C2), ohne dafür eine entsprechende jahrelange Ausbildung in ihrer Sprachenbiographie anzugeben. Vielmehr scheint es für die Niveaueinstufung der LehrerInnen unerheblich zu sein, wie viele Jahre sie die Sprache gelernt haben: Beispielsweise nennen sie acht Jahre Ausbildung gleichwohl bei der A2-, B1-, oder eben gar C1-Stufe. Die meisten geben die Dauer der Ausbildung erst gar nicht an.

Diagramm 17 veranschaulicht, dass die Lehrerkompetenzen qualitätsmäßig in beiden *autochthonen Volksgruppensprachen* besser abschneiden. So liegen die *Kroatischkenntnisse* der Lehrpersonen zu knapp 16% auf C2-Level. Diese Gruppe repräsentiert insbesondere die der

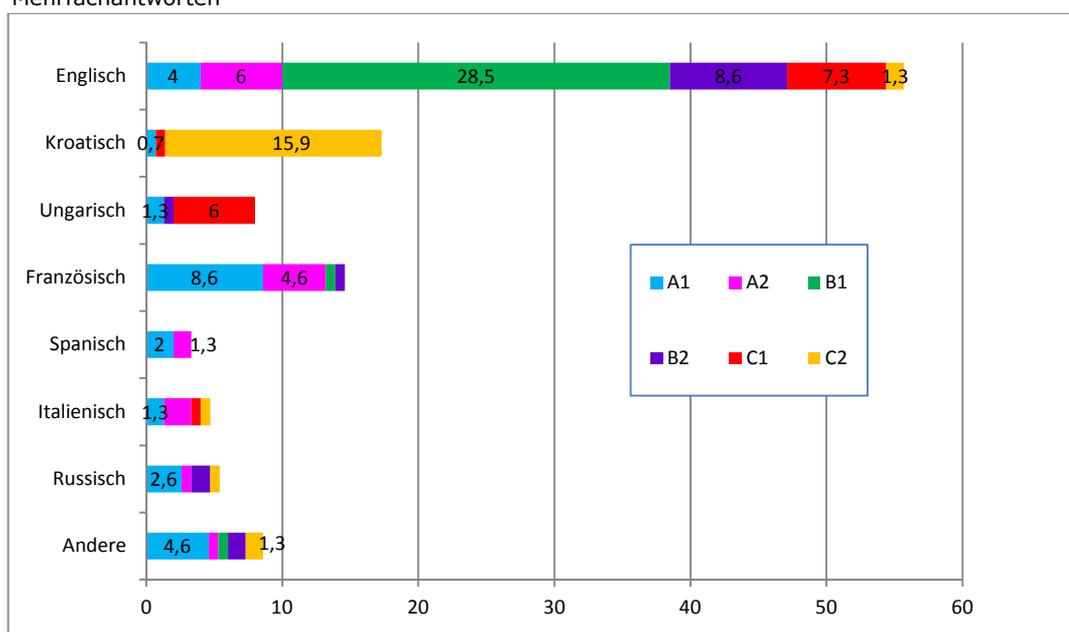
¹⁴⁵ Die GERS-Kompetenzstufen in Kürze: **A**: Elementare Sprachverwendung (entspricht in etwa dem Grundschulniveau: A1 – Anfänger, i.e. Volksschulabschluss, A2 – i.e. Beginn der unteren Sekundarstufe), **B**: Selbständige Sprachverwendung (entspricht in etwa dem Sekundarschulniveau: B1 – i.e. Hauptschulabschluss, B2 – i.e. Maturaabschluss), **C**: Kompetente Sprachverwendung (entspricht in etwa dem Universitätsniveau: C1 – Sprachenlehrer für VS/HS, C2 – Universitätslevel); die Verwendung und Einstufung nach GERS ist für Fremdsprachen vorgesehen, nicht für Muttersprachen; Liste siehe Anhang.

¹⁴⁶ Kap. 2.4.

bilingualen VolksschullehrerInnen (Zahl fast identisch mit L1 in Diagramm 15)¹⁴⁷. Zusätzlich haben rund 1,4% kroatische Sprachkenntnisse durch Schulung erworben, der überwiegende Teil der VolksschullehrerInnen (82,8%) hat jedoch keine. Auch in *Ungarisch* können 6% der Lehrpersonen als Muttersprachler auf quasi C2-Kompetenzen verweisen, weitere 2% haben sich Ungarischkenntnisse in der Ausbildung angeeignet, 91,4% haben keine.

Sprachkenntnisse in *Französisch* haben insgesamt 14,6% der VolksschullehrerInnen, die meisten davon auf Anfängerniveau (8,6% auf A1 und 4,6% auf A2 sowie 1,4% auf Stufe B). Ähnliches gilt auch für *Italienisch* und *Spanisch* (jeweils nur 3,3% auf Stufe A¹⁴⁸). Weiters ist insbesondere das *Russische* vertreten, das von 4,6% der Lehrpersonen gesprochen wird (3,3% auf Stufe A, der Rest auf B2 und C2). Bei den anderen Fremdsprachen liegen alle Werte im marginalen Bereich oder sind nicht relevant (z.B. ist Latein nicht mittels GERS einzustufen).

Diagramm 17: Sprachenkompetenzstufen der Lehrpersonen in Prozent (N=151); Mehrfachantworten



(A1+2 – Elementare Sprachverwendung, B1+2 – Selbständige Sprachverwendung, C1+2 – Kompetente Sprachverwendung)

Die *Häufigkeit der Sprachverwendung* wird ebenso in direktem Zusammenhang mit der Qualität der Sprachkompetenz gesehen, wie die *Sprachneigung*. Aus diesem Grund wurde in der Lehrerumfrage danach gefragt, welche Sprache(n) die Lehrpersonen privat am häufigsten sprechen (LFB-6) und welche ihre „*Lieblingssprache*“ ist (LFB-5). Bei der Frage nach der beliebtesten Sprache machten 39% der Lehrpersonen keine Angaben, weitere 30,5% gaben Deutsch als ihre liebste Sprache an. Fast alle der ungarischsprachigen Lehrpersonen bezeichneten Deutsch als ihre Lieblingssprache (siehe Tabelle 13).

Ein interessantes Phänomen ist, dass die Beliebtheit der englischen Sprache sowohl bei den ganz jungen (bis 10 Dienstjahre), als auch bei den älteren Lehrpersonen (über 20 Dienstjahre) höher ist, als die des Kroatischen, bei den KollegInnen mittleren Dienstalters verhält es sich genau umgekehrt. Die „*Lieblingssprachen*“ der Lehrpersonen korrelieren erwartungsgemäß hochsignifikant mit ihren am häufigsten gesprochenen Sprachen (Pearson: $\chi^2=,000$, Kendall-Tau-b: $r=,316$), nicht aber mit den Kompetenzniveaus.

Bei der Frage nach der am *häufigsten* gesprochenen Sprache (LFB-6) war Deutsch von vornherein ausgeklammert, hier machten 60% keine Angaben. Englisch und Kroatisch liegen gleichauf

¹⁴⁷ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der GERS nur für *Fremdsprachen*, also für *nicht-muttersprachliche* Personen gilt.

¹⁴⁸ Die italienischen C-Werte stammen von Einzelpersonen.

bei 16,6%. Die „Lieblingssprachen“ der LehrerInnen sind in Tabelle 13 aufgelistet. Während eine häufige Anwendung der kroatischen Sprache durch eine entsprechende Anzahl von Muttersprachlern bzw. bilingualen Personen impliziert ist, ergibt sich beim Englischen die Frage, in welchem Zusammenhang 16,6% der VolksschullehrerInnen Englisch als die Sprache bezeichnen, die sie am häufigsten anwenden, insbesondere weil hier negative Korrelationen zum respektiven Sprachniveau gegeben sind (Kendall- Tau-b Koeffizient: $r = -,258$; auf Niveau von 0,05 signifikant).

Tabelle 13: Die beliebtesten Sprachen der LehrerInnen

Die „Lieblingssprachen“ (Deutsch „außer Konkurrenz“)			Privat am häufigsten gesprochene Sprachen (außer Deutsch)		
Rang	Sprache	LehrerInnen in % (N=92)	Rang	Sprache	LehrerInnen in % (N=61)
(1.)	(Deutsch)	30,5	1.	Englisch	16,6
2.	Englisch	16,6	1.	Kroatisch	16,6
3.	Kroatisch	10,6	3.	Ungarisch	6,6
4.	Ungarisch	2,0	Keine Angaben		60,0
Keine Angaben		39,0			

Es muss hier daher von teilweise missverständlichen bzw. *nicht*-wahrheitsgemäßen Beantwortungen dieser Frage durch die Lehrpersonen ausgegangen werden. Die Häufigkeit der Sprachanwendung korreliert daher auch nur bei Kroatisch (Kendall- Tau-b Koeffizient: $r = ,806$) und Ungarisch ($r = ,574$) hochsignifikant mit dem Sprachniveau, bei Italienisch signifikant. Weitere Korrelationen wurden aufgrund der zu geringen Zahlen nicht berechnet.

5.2.3 Welche Sprachen können die LehrerInnen unterrichten?

In der Erhebung des Sprachunterrichts zeigt sich, dass 10,6% der Lehrpersonen der Stichprobe nur Deutsch unterrichten, 81,5% unterrichten VLF-Englisch, 5,3% lehren Kroatisch und 2,6% Ungarisch. Davon unterrichtet ein Teil (20,5%) gleichzeitig *zwei* Sprachen, meist eine Volksgruppensprache plus Englisch, ein Prozent unterrichtet Kroatisch plus Ungarisch plus Englisch.

In Anlehnung an die Fragen nach den vorhandenen Eigensprachkompetenzen wurden die VolksschullehrerInnen aber nicht nur dazu befragt, welche Sprachen (außer Deutsch) sie zurzeit selbst unterrichten (LFB-7), sondern auch danach, welche zusätzliche Sprachen sie *glauben*, selbst unterrichten zu können (LFB-8). Während die erstere Frage also den Ist-Stand erhebt, basiert die zweite auf hypothetischen Annahmen der Lehrpersonen und impliziert somit eine gewisse Selbsteinschätzung. Vergleicht man nun diese Daten untereinander und stellt beide den mit jeweiligen Kompetenzstufen (LFB-4, 5) gegenüber erhält man ein interessantes Bild (Tabelle 14):

Tabelle 14: Sprachenkompetenzstufen die LehrerInnen in den Sprachen, die sie zurzeit selbst unterrichten, bzw. glauben selbst unterrichten zu können (N=151, Angaben in Häufigkeiten; Mehrfachantworten)

Kompetenzniveau der L nach GERS	Sprachenunterricht außer Deutsch wird bereits erteilt/wäre zusätzlich möglich											
	Englisch		Kroatisch		Ungarisch		Französisch		Italienisch		Russisch	
Null	21	5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
A1	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A2	7	1	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-
B1	35	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	10	3	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
C1	10	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C2	2	-	24	-	6	-	-	-	-	-	-	1
ohne Einschätzung	32	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Gesamt	123	14	26	-	7	-	-	5	-	1	-	3

Der Vergleich zwischen der Eigensprachkompetenz und der Erteilung von Sprachenunterricht zeigt insbesondere in Englisch ein *krasses* Missverhältnis: Demnach wird Englisch von 21 VolksschullehrerInnen (14,7%) unterrichtet, die laut Selbsteinstufung *keine Englischkenntnisse* aufweisen, weitere 9,1%, die sich selbst auf Anfängerlevel, rund ein Viertel (24,5%), die sich auf Hauptschulniveau befinden sowie 22,4%, die sich gar nicht erst eingestuft haben. Anders in Kroatisch und Ungarisch, wo alle Lehrpersonen, die diese Sprachen unterrichten, selbst die entsprechende Eigenkompetenz aufweisen (B2+ bis C2; siehe oben).

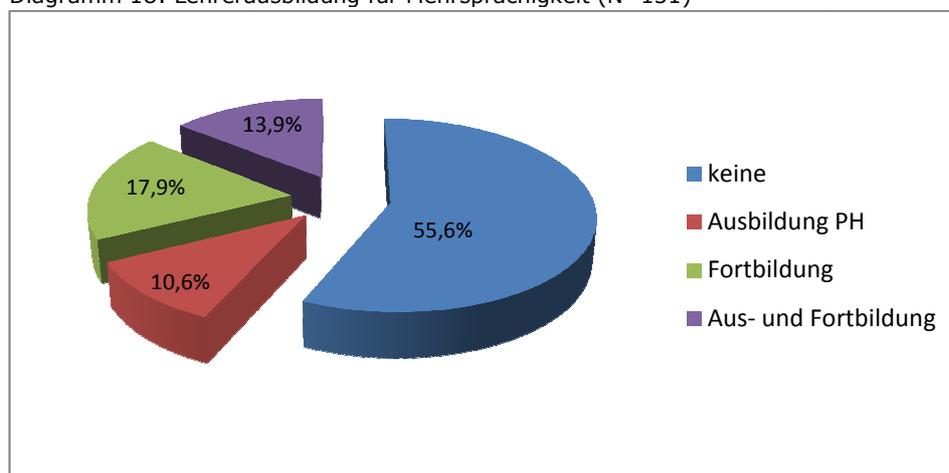
Daher verwundert es nicht, dass sich in Folge selbst bei fehlender oder ungenügender Sprachkompetenz (Stufe Null bis B1 bzw. keine Einschätzung) weitere zehn Lehrpersonen zutrauen, Englisch bzw. vier Lehrpersonen Französisch als Fremdsprache zu unterrichten (siehe Tabelle 14). Diese bestenfalls „locker“ zu nennende Einstellung zur Erteilung von Grundschul-Fremdsprachenunterricht kann man auch bei Italienisch, nicht aber bei Russisch erkennen. Alles in allem zeigen diese Erkenntnisse, dass die LehrerInnen ihre eigenen Fremdsprachenkompetenzen vielfach *über-* bzw. die notwendigen sprachlichen Anforderungen an einen Grundschullehrer *unterschätzen*. Ausnahmen sind jene Sprachen, die als „schwierig“ gelten (z.B. Ungarisch, Russisch), oder wo es Überprüfungen der Unterrichtsergebnisse¹⁴⁹ gibt (Kroatisch). Muttersprachliche LehrerInnen für Migrationssprachen (MUU) waren – aufgrund der geringen Anzahl – in der Stichprobe dieser Untersuchung nicht vertreten.

Zwei nicht-deutsche Sprachen *gleichzeitig* unterrichten nur 21 LehrerInnen der Stichprobe (14,7%) in ihren Klassen, und zwar in den *Kombinationen* Kroatisch/Englisch (18 einzelne Lehrpersonen), Ungarisch/Englisch (drei einzelne Lehrpersonen) und Kroatisch/Ungarisch (zwei einzelne Lehrpersonen). Eine gleichzeitige Unterrichtserteilung durch eine/n einzige/n LehrerIn in *mehr als zwei Fremdsprachen* ist in keiner der untersuchten Schulen gegeben.

5.2.4 Welche Ausbildung für Mehrsprachigkeit haben die LehrerInnen?

In diesem Kapitel wird – ergänzend zur sprachlichen Ausstattung der VolksschullehrerInnen im vorigen Abschnitt – kurz darauf eingegangen, inwieweit die Pädagogen eine Aus- bzw. Fortbildung zur Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht, bzw. zur Anwendung von Mehrsprachigkeitsdidaktik aufweisen. Hier muss vorausgehend gesagt werden, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerausbildung erst seit 2007, dem Start der Pädagogischen Hochschule Burgenland, in minimalem Rahmen angeboten wird (nur 0,5 ECTS, Modul 6.5) und davor das Thema „Mehrsprachenunterricht“ in der Aus- und Fortbildung nur für bilinguale oder muttersprachliche LehrerInnen in den Kroatisch- und Ungarisch-Lehrgängen vorbehalten war (Kap. 2.4); siehe Diagramm 18.

Diagramm 18: Lehrerausbildung für Mehrsprachigkeit (N=151)



¹⁴⁹ Es gibt keine Überprüfungen, Beurteilungen oder Kontrollen in der VLF Englisch.

Laut Lehrerumfrage (LFB-14, 15) haben daher erwartungsgemäß mehr als die Hälfte (55,6%) der Lehrpersonen keine Mehrsprachigkeitsausbildung, 10,6% erhielten eine im Zuge ihres Studiums, 17,9% im Zuge von Fortbildungsveranstaltungen und 13,9% in beiden (siehe Diagramm 18). Diese Lehrergruppen sind quasi ident mit dem Anteil der bilingualen LehrerInnen (hochsignifikante Korrelation nach Kendall-Tau-b Koeffizient: $r=,583$), die somit ihre Mehrsprachigkeitsausbildung einzig aus den Lehrgängen bzw. Fortbildungen für bilinguale Schulformen beziehen. Während diese Gruppen allesamt auch ihr Interesse an Weiterbildung zur Mehrsprachigkeit äußern, hat der überwiegende Teil von 67% aller in der Umfrage befragten Lehrpersonen *kein Interesse* daran (vgl. Lehrerinterviews, Kap.6.1.4). Dabei konnten keine Zusammenhänge von Ausbildung und Weiterbildungsinteresse einerseits und Dienstalter, Sprachenneigung oder Anwendungshäufigkeit andererseits festgestellt werden.

In Veranstaltungen der Praxislehrerausbildung der PHB¹⁵⁰ mit dem Titel „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ wurde prinzipielles Interesse an mehr Mehrsprachigkeitsausbildung geäußert, da man sich davon „Tipps“ zum Umgang mit anderssprachigen Kindern erhofft. Die unterschiedlichen Bedürfnisse dieser Volksschullehrergruppe war symptomatisch für die unterschiedlichen Situationen in den burgenländischen Volksschulklassenzimmern: LehrerInnen sprechen von „Leidensdruck“ durch den hohen Anteil „ausländischer“ SchülerInnen, die aufgrund von Sprachenproblemen dem Unterricht nicht folgen könnten, mit Störungen und Verlangsamung. Andere berichteten, dass diese Kinder bereits „*gut Deutsch*“ sprächen, wieder andere von Mehrarbeit oder Problemen mit der „*islamischen Religion*“, während LehrerInnen aus bilingualen Klassen Mehrsprachigkeit als ihr „*täglich Brot*“ betrachten (siehe Kap. 6.1).

¹⁵⁰ Dez. 2010, Nov. 2011 (Modul 6.5, 12 Vortragseinheiten geblockt, 25 bzw. 37 teilnehmende VolksschullehrerInnen aus Praxisschulen der PHB)

6 Maßnahmen für Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen

Wie bereits erwähnt (Kap. 2.2 – Mehrsprachigkeit und Bildungspolitik), müsste der zentralen gesellschaftlichen Erkenntnis, dass heute individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und eine pädagogische Ressource darstellt, ein schulischer Paradigmenwechsel folgen, weg von der *ein-* und/oder *zweisprachig* geprägten Schule hin zur *mehrsprachigen* Schule. Ob dieser Wechsel unter den bisher beschriebenen Bedingungen an den burgenländischen Volksschulen (Kap. 4 und 5) bereits erfolgt, und inwieweit die Prinzipien von integrativer Mehrsprachigkeit und interkulturellem Sprachenlernen durch spezifische Maßnahmen bereits zur Anwendung gelangen, wird in den folgenden Abschnitten dargelegt. Die Umsetzung der genannten methodisch-didaktischen Qualitätskriterien und Implementierungsempfehlungen für Mehrsprachigkeit (siehe Kap. 2.3.6.1) wurde mittels qualitativer Untersuchungsschritte systematisch erhoben und ist im folgenden Abschnitt triangulativ dargestellt (offene Fragen des Lehrerfragebogens LFB-9-12, Lehrer- und Leiterinterviews, Unterrichtsbeobachtungen und Schulbeschreibungen; Kap. 3.3).

An dieser Stelle sei nochmals betont, dass der Fokus dieser Untersuchung nicht auf *zweisprachigen* Unterrichtsformen liegt (BILU in Kroatisch und Ungarisch oder FSU in Englisch), sondern auf jenen, die *mehrere* Sprachen zulassen, d.h. auf dem Umgang mit sprachlicher Diversität durch *Mehrsprachenlernen* und *Mehrsprachenunterricht* in Klassen mit gemischtsprachiger Schülerpopulation, wo Kinder mit Deutsch-, Volksgruppen-, EU-, Migrations- und/oder anderen Fremdsprachenkenntnissen und unterschiedlichen Sprachkombinationen zusammenkommen (Kap.4) und gemeinsam lernen, und zwar *sowohl* in Normvolksschulen, *als auch* in Schulen mit bilingualen Klassen.

6.1 Lehrereinstellung als Gelingensbedingung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht kann – angefangen von interkulturellen Stundenbildern bis hin zur methodischen Anwendung fremdsprachendidaktischer Schritte – nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingen, wie Bewusstsein ("awareness") und Einstellung ("attitude") zur situativen Mehrsprachigkeit in einer Klassengemeinschaft, deren Wert für Sprachlernprozesse und soziale Integration sowie deren Rolle bei Sprachschwierigkeiten in der Erstsprache Deutsch.

Insbesondere von Seiten der Lehrpersonen sind persönliche Einstellung zu und Interesse an Mehrsprachigkeit – zusammen mit der Bereitschaft, dafür eventuelle Mehrarbeit zu leisten – wichtige Grundbedingungen für das Gelingen. Die meisten der befragten Lehrpersonen (LFB: 81%, LI: 100%) können bereits Erfahrungen mit mehrsprachigen Klassen vorweisen, ob viele oder wenige an der Zahl, ob positive und/oder negative, ob mit Volksgruppen-, EU- und/oder Migrationssprachen (siehe Kap. 4.4). Idealerweise sollten die LehrerInnen auch didaktisch für Mehrsprachigkeit ausgebildet sein und von Schulpolitik, Schulleitung, aber auch von ihren SchülerInnen und deren Eltern dabei unterstützt werden. – Denn das Gelingen kann keine alleinige Angelegenheit der VolksschullehrerInnen sein, sondern hängt von mehreren Faktoren ab, welche entschieden mit der Lehrereinstellung in Zusammenhang stehen: Die persönliche Einstellung der Lehrpersonen wurde in den 33 Lehrerinterviews eruiert: 328 Einzeldaten daraus wurden mittels Codematrix-Programms (MAXqda10) qualitativ analysiert. Die Analysen zeigen anhand signifikant ausgeprägter Überschneidungen der Codings in den Interviewparaphrasen, dass für das Gelingen von Mehrsprachenunterricht der Code „Lehrerabhängigkeit“ die häufigsten Intersektionen (77 Codings bei 20 Kulminationspunkten) aufweist.

6.1.1 Lehrereinstellung zu den Schülerkenntnissen in der Bildungssprache Deutsch

Die persönliche Einstellung der LehrerInnen zur Mehrsprachigkeit hängt signifikant mit ihrer Einstellung zur Unterrichtssprache Deutsch zusammen, insbesondere den Deutschkenntnissen oder aber auch den Deutschproblemen ihrer SchülerInnen: Konkret ist die Haltung der Volks-

schullehrerInnen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht umso positiver, je besser die Deutschkenntnisse ihrer mehrsprachigen SchülerInnen sind, d.h. je eher diese dem deutschsprachigen Unterricht folgen können, bzw. je weniger Sprachprobleme mit Deutsch diese Kinder aufweisen¹⁵¹. Diese unerwartete Findung wird durch einen signifikanten Korrelationskoeffizienten (Kendall-Tau-b) von $r = ,482$ evident. Im Gegenzug bestätigt der negative Wert von $r = - ,450$ den signifikanten gegenteiligen Zusammenhang mit Deutschproblemen, siehe Fig.2.

Deutsch als Staatssprache ist die erste Unterrichtssprache an österreichischen Schulen. Dementsprechend nehmen die interviewten Lehrpersonen eine sehr eindeutige Haltung zur Wichtigkeit der deutschen Sprache ein und zeigen eine positive Einstellung zu deren „Vorherrschaft“ im Unterricht. Ebenso bekennen sie sich prinzipiell zur primären Notwendigkeit der Deutschförderung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch:

- (1) *Gerade im Burgenland werden Sprachen wie: Kroatisch und Ungarisch in den Vordergrund gehoben. Ich habe den Eindruck, dass Deutsch schon fast verpönt wird.*
(LI2/8/3. Stufe)
- (2) *Die Deutschkenntnisse dieser Kinder sind mir sehr wichtig. Da die Familien in Österreich bleiben wollen, lege ich großen Wert auf die Förderung ihrer Deutschkenntnisse der Kinder.*
(LI2/4/3. Stufe)
- (3) *Priorität ist die Unterrichtssprache Deutsch. Bei der Schulreife müssen die Kinder Deutsch können. Je nach dem werden die Kinder als ordentliche oder außerordentliche SchülerInnen eingestuft.*
(LI2/D5)

Hier besteht eine Übereinstimmung mit den Schülerumfragen, wonach Kinder mit anderen Erstsprachen die Bildungssprache Deutsch überwiegend als positiv und selbstverständlich erleben und als wichtig und prestigeträchtig einstufen (vgl. Kap. 5.1).

Figur 2: Bivariate Korrelationen: Positive L-Einstellung zur Mehrsprachigkeit vs Deutschprobleme

Korrelation nach Kendall-Tau-b		KK können (sehr) gut Deutsch LI2/1	Deutschprobleme LI2/1	Lehrereinstellung zur Mehrsprachigkeit positiv (Cluster-Var.)
KK können (sehr) gut Deutsch (LI2/1)	Korrelationskoeffizient	1,000	-,430*	,482*
	Sig. (2-seitig)	.	,025	,016
	N	28	28	26
Deutschprobleme (LI2/1)	Korrelationskoeffizient	-,430*	1,000	-,450*
	Sig. (2-seitig)	,025	.	,024
	N	28	28	26
Lehrereinstellung zur MSK positiv (Cluster-Var.)	Korrelationskoeffizient	,482*	-,450*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,016	,024	.
	N	26	26	26

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

In Beantwortung der Frage, ob ihre anderssprachigen SchülerInnen schon (gut) Deutsch könnten (LI2/1) einigten sich die 25 TeilnehmerInnen am Lehrer-Gruppeninterview¹⁵² auf eine „Quote“ von rund 50:40:10, d.h. 50% der Kinder sprechen gut Deutsch, 40% schlecht und 10% gar nicht (vgl. Lehrereinstufung von DaF-Kompetenzen, Kap. 5.1.2.3). Dabei wird betont, dass die teilweise extreme Heterogenität der Sprachniveaus den Lehrpersonen Probleme bereitet.

Auf die Zusatzfrage, was denn genau „gut Deutsch“ bedeute, konnte keine einheitliche Antwort gegeben werden: nur knapp die Hälfte der VolksschullehrerInnen nannte an dieser Stelle die respektiven Kompetenzstufen nach dem GERS¹⁵³, dem überwiegenden Rest war der GERS nicht bekannt. Ebenfalls aus dem Lehrer-Gruppeninterview stammt der folgende Ausspruch einer Teilnehmerin, der bei den Anwesenden rundum Zustimmung fand:

¹⁵¹ Für Lehrpersonen bilingual geführter Klassen gilt dies für Deutsch-Kroatisch, bzw. Deutsch-Ungarisch.

¹⁵² Siehe Kap. 3.3.2.

¹⁵³ GERS – Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen; siehe Kap. 2.2: Europäische Kommission LINGUA-Programm: URL (12/2010): <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>

Deutsch hat Vorrang!

Erwartungsgemäß betonen auch alle Lehrpersonen und LeiterInnen in den Einzel-Lehrerinterviews (N=33: LI1: 6; LI2:27), dass ihnen zwar gute Schülerkenntnisse in Deutsch vorrangig wichtig seien (LI2/QDA Lexis-Retrieval:121), dass für sie aber dennoch auch die unterschiedlichen Mutter-, bzw. Erstsprachen ihrer SchülerInnen von (großer) Bedeutung seien (LI2/QDA Lexis-Retrieval: 66). Wie aus den QDA-Analysen hervorgeht, besteht hier aber ein hoher Gewichtung- und Häufigkeitsunterschied. Dies war auch direkt bei den Interviewgesprächen bemerkbar, wo allgemein der Eindruck entstand, dass die LehrerInnen besonders gerne auf den Umstand hinwiesen, dass ohnehin die meisten anders- oder mehrsprachigen Kinder in ihren Klassen „gut Deutsch sprechen“, bzw. „dem [deutsch geführten] Unterricht problemlos folgen“ könnten, ohne aber sagen zu können, was denn diese beiden Begriffe genau bedeuten würden (siehe auch oben Gruppeninterview). Folgende Aussagen stehen als symptomatisch für diese eher indifferente Darstellung (siehe auch unten Diagramm 19):

- (4) *Zurzeit sind es nur fünf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ihre Deutschkenntnisse sind gut. Sie können dem Unterricht gut folgen.*
(LI2/D4)
- (5) *Bei uns können alle gut Deutsch. Es sind Kinder aus der Slowakei, Kroatien, Bosnien und burgenländische Kroaten.*
(LI2/D3)
- (6) *Bosnisch, Türkisch, Rumänisch, alle Kinder können eigentlich gut Deutsch, können dem Unterricht folgen.*
(LI2/18/4.Stufe)
- (7) *In der Klasse gibt es vier Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Alle Schüler, auch die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, können ausnahmslos gut Deutsch. Bis auf Fallfehler, die von den Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache gemacht werden.*
(LI2/16/4.Stufe)

Insgesamt zeichnen die Aussagen in den Lehrerinterviews also ein eher oberflächliches Bild der Unterschiedlichkeit der Schüler-Deutschkenntnisse. Anders als in der Umfrage, konnten die Lehrpersonen diese im direkten Gespräch nicht genauer beschreiben (vgl. DaF-Einstufung Kap. 5.1.3.2, Diagramme 10 und 12). Fasst man alle Aussagen zusammen, so attestieren rund 27% der LehrerInnen ihren SchülerInnen mit anderen Erstsprachen uneingeschränkt gute bis sehr gute Deutschkenntnisse, 55% tun dies mit Einschränkungen in Bezug auf Nationalitäten (32%) oder Skills (23%), und rund 18% sind der Auffassung, dass die Kinder mehrheitlich bis generell schlechte Deutschkenntnisse aufweisen.

- (8) *Ich habe fünf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Kinder können unterschiedlich gut Deutsch, aber alle können dem Unterricht auf Deutsch folgen und verstehen was zu tun ist bzw. fragen nach, wenn sie Probleme oder Fragen haben.*
(LI2/14/4.Stufe)
- (9) *Ein Bub und ein Mädchen haben die Muttersprache Rumänisch [...] In der ersten Klasse hatten sie noch einige Schwierigkeiten, aber sie holten bald auf.*
(LI2/11/3.Stufe)
- (10) *Das ist unterschiedlich. Manche sprechen fließend Deutsch, andere sprechen sehr schwach oder gar nicht. Es kommt auf die Familie an. Denn manche Eltern beherrschen die deutsche Sprache auch nicht und können diese daher nicht den Kindern weitergeben.*
(LI2/12/3.Stufe)
- (11) *Zwei Schüler; wenig Probleme, da sie schon sehr lange in Österreich sind; sie weigern sich ihre Muttersprache zu sprechen; können daher schon sehr gut Deutsch.*
(LI2/10/3.Stufe)

Wie aus diesen Aussagen hervorgeht, betrachten die VolksschullehrerInnen die Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen nicht *per se*, sondern immer auf die deutsche Unterrichtssprache¹⁵⁴ bezogen. Einige der Lehrerzitate (9,10; 16) offenbaren zusätzlich, dass die betreffenden Lehrerinnen jene Problematik selber gar nicht erkennen können, welche Mehrsprachenunterricht in ihren eigenen Klassen konterkariert, nämlich: in Aussage (10) wird bemängelt, dass in anderssprachigen Familien nicht Deutsch gesprochen wird (siehe auch Aussage 17), und in Aussage (11) stellt die Lehrerin die Ablehnung der Muttersprache durch die Schüler als positiv dar (siehe auch Aussage 33).

6.1.1.1 Sprachschwierigkeiten mehrsprachiger SchülerInnen in Deutsch

Einzelne LehrerInnen zeigen aber bereits Problembewusstsein in Richtung Mehrsprachigkeit, wie in Aussage (16), wo die Lehrerin erkennt, dass die fehlenden Erstsprachenkenntnisse ihrer Schüler ein Teil der Problemursache sein könnten. Überhaupt konnten sich im Interview – anders als bei der Lehrerumfrage (vgl. Lehrereinstufung, Kap. 5.1.3.2) – nur wenige Lehrpersonen dazu „durchringen“¹⁵⁵, überhaupt Probleme einzugestehen, bzw. leistungsschwache SchülerInnen zu erwähnen. Sprachschwierigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch treten gleichermaßen im rezeptiven Bereich (in Hörverstehen – HV und Leseverstehen – LV), wie auch in den produktiven Skills auf (Sprechen und Kommunikation – SK und Schreiben – SCH). Eine Fokussierung auf einen vorrangigen Problembereich gab es dabei nicht (vgl. DaF-Einstufung, Kap. 5.1.3.2: Diagramm 12 und Tabelle 11). Dies belegen stellvertretend die folgenden wörtlichen Aussagen der Lehrpersonen bei den Interviews (LI2-1):

HV:

- (12) *Ich habe insgesamt vier Kinder, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben. [...] Ein anderes Mädchen hat jedoch Probleme meinen Anweisungen zu folgen, da ihre Deutschkenntnisse zu gering sind und sie mich kaum versteht, wenn ich in einem normalen Tempo spreche.*
(LI2/3/2.Stufe)
- (13) *In meiner Klasse sind acht SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache [...] Arbeitsaufträge sind oft unklar.*
(LI2/9/3.Stufe)

LV:

- (14) *Zwei von drei Kindern, ein Mädchen, zwei Buben, können dem Unterricht folgen, nur J., sie spricht Arabisch und tut sich schwer. Es gibt Verständnisschwierigkeiten – sie kann z.B. gut lesen, versteht aber nicht den Sinn.*
(LI2/5/2.Stufe)
- (15) *Ein Kind plagt sich [...] sehr im Unterricht, da es eine arabische Muttersprache hat. Die Kinder mit der türkischen und ungarischen Muttersprache können dem Unterricht folgen, sie wissen aber oft nicht, was sie gelesen haben.*
(LI2/6/2.Stufe)

SK:

- (16) *Meine bosnischen Schüler sprechen eigentlich schon recht gut Deutsch, die türkischen Kinder nicht, die sprechen aber auch nicht Türkisch. Sie haben dadurch große Probleme.*
(LI2/2/1.Stufe)
- (17) *Einige haben noch große Probleme mit der mündlichen Verständigung. Ich denke es kommt daher, dass die Kinder zu Hause nur in ihrer Muttersprache sprechen.*
(LI2/8/3.Stufe)

¹⁵⁴ Dies ist für Normklassen Deutsch, in bilingual geführten Klassen gilt dies für Deutsch-Kroatisch, bzw. Deutsch-Ungarisch.

¹⁵⁵ Dieser Eindruck entstand bei vielen Interviews: Man wollte sich nicht „unpädagogisch“ oder gar „fremdenfeindlich“ geben und war nachgerade übermäßig auf die Einhaltung der „political correctness“ bedacht. Probleme wurden daher oft erst beim zweiten oder dritten Nachfragen genannt.

SCH:

- (18) *Zwei Schüler können schon gut Deutsch sprechen, das Schreiben bereitet aber noch große Probleme. Ein Schüler getraut sich nicht zu sprechen, schreibt aber schon recht gut. Ein anderer Schüler ist erst vor zwei Monaten nach Österreich gekommen und spricht und schreibt noch gar nicht auf Deutsch.*
(LI2/7/3.Stufe)
- (19) *Ja, ich habe insgesamt sechs Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben. Davon kann gerade ein Bub dem Unterrichtsverlauf problemlos folgen. Alle übrigen Kinder, nur Türken, sind im Sprechen und Schreiben sehr leistungsschwach.*
(LI2/13/4.Stufe)
- (20) *In meiner Klasse mit 17 Kindern sind drei mit nichtdeutscher Muttersprache (Ungarisch, Englisch, Amharisch). Die Kinder können recht gut Deutsch, sie können dem Unterrichtsgeschehen folgen, aber sie haben teilweise Probleme im schriftlichen Bereich, besonders in Grammatik.*
(LI2/22/4.Stufe)

Es fällt auf, dass LehrerInnen auf der vierten Schulstufe generell bessere Deutschkenntnisse statuieren, als auf niedrigeren Stufen, was bestätigt, dass die SchülerInnen umso besser Deutsch sprechen, je länger sie bereits die Volksschule besuchen. Insgesamt ist in den Aussagen aber zu erkennen, dass viele der sprachlichen Probleme mittels konkreter Mehrsprachigkeitsmaßnahmen im Unterricht „behandelbar“ wären: Individualisierung durch innere Differenzierung (Aussage 14), deutsch- und muttersprachliche Förderung (Aussage 17), mehrsprachige Lernsequenzen und Sprachaktivitäten (Aussage 18), „Verständnisprüfung“ (Aussage 13) oder auch nur „langsam sprechen“ (Aussage 10); siehe dazu auch Kap. 6.2.2). Dies hätte wahrscheinlich auch zusätzlich einen positiven soziolinguistischen Effekt bei Integrationsproblemen (Aussagen 16, 18).

Ein besonderes Dilemma besteht jedoch immer mit sogenannten „Quereinsteigern“ (ältere SchülerInnen ohne oder mit sehr schlechten Deutschkenntnissen, meist erst kürzlich zugezogen, sitzen oft in niedrigeren Schulstufen. Im Gruppen-Lehrerinterview war man einhellig der Meinung, dass diese „in der Schulstatistik fehlen“. Einige LehrerInnen berichten aber auch von Fällen, wo Quereinsteiger sehr schnell die deutsche Sprache akquirieren konnten (Aussage 21), teilweise bereits unter Nutzung von vorhandener echter persönlicher Mehrsprachigkeit, wie z.B. eine ungarische Muttersprachlerin, die offenbar mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse (als „Brückensprache“) Deutsch gelernt hat:

- (21) *Ein Mädchen in meiner Klasse, das erst im Oktober von Ungarn zu uns kam, sprach zu Beginn kein Wort Deutsch und wurde daher ein halbes Jahr lang als außerordentliche Schülerin geführt. Die Verständigung mit dem Mädchen erfolgte anfangs nur auf Englisch, da das Mädchen sowohl Ungarisch als auch Englisch fließend spricht. Da die Eltern des Mädchens großen Wert darauf legten, dass ihr Kind besonders schnell Deutsch lernt, ermöglichten sie ihm intensive Nachhilfestunden. Nach kürzester Zeit konnte man große Lernfortschritte bei dem Mädchen erkennen. Jetzt sieht die Situation so aus, dass das Mädchen zwar nicht gerne Fragen auf Deutsch stellt, aber grundsätzlich alle Arbeitsaufträge auf Deutsch versteht. Nur selten muss ich ihm einen Arbeitsauftrag nochmals auf Englisch erklären. Natürlich sind seine Schulübungen und Hausübungen nicht mit denen der anderen Kinder zu vergleichen. Aber das Kind bemüht sich sehr und zeigt ein großes Lernpotenzial, vor allem in den Förderstunden kann man das gut erkennen.* (LI1/5/3.Stufe)

Hier zeigt sich einmal mehr, dass bei Sprachlernprozessen individuelle Lernpotentiale und Leistungsbereitschaft, aber auch gezielte Unterstützung von außen naturgemäß wichtige Rollen spielen. So sind auch folgende Zitate aus der Lehrerumfrage zu verstehen (LFB-9/38, 109): „Sprachenlernen ist eine Intelligenzsache, das sagt man aber nicht immer laut“ und weiter „Sprachenlernen wird in Wahrheit privat gefördert, in den Familien, und hier gibt es keine Chancengleichheit.“

Die Frage danach, welche anderssprachigen SchülerInnen die meisten Deutschprobleme haben, wurde im Interviewleitfaden aus Gründen der Diskriminierungsvermeidung nicht explizit gestellt. Einige Angaben dazu lassen sich aber dennoch aus den Interviewaussagen elizitieren, wenn auch nicht repräsentativ: Demnach haben Kinder mit türkischer oder arabischen Erstsprachen

die häufigsten Sprachschwierigkeiten mit Deutsch¹⁵⁶, SchülerInnen mit kroatischer oder ungarischer Muttersprache die wenigsten, aber auch englisch-, rumänisch-, serbisch- und sogar bengalisch-sprachige SchülerInnen werden als positive Beispiele genannt. So wurden auch vereinzelt Probleme mit Sprachschwierigkeiten auf Grund von sozialen oder innerfamiliären Umständen – insbesondere bei türkischen Kindern – angesprochen, was ein gänzlich neues Licht auf einen möglichen neuro- und lernpsychologischen Kontext wirft¹⁵⁷:

(22) *Doch speziell die türkischen Kinder, also 29 Kinder, das sind zehn Prozent der Gesamtschüleranzahl, haben Sprachschwierigkeiten. Das hat nichts mit dem Deutschlernen selbst zu tun, sondern ist **nur** innerfamiliär begründet: Die Familien bleiben unter sich, heiraten unter sich, also unter Verwandten, ja sie wissen schon bei ihrer Geburt, wen sie später heiraten – dieses Verhalten bringt mit der Zeit physische und psychische Degenerationserscheinungen mit sich: Das zeigt die hohe Quote von sieben Kindern mit SPF¹⁵⁸ unter den türkischen SchülerInnen, d.h. ein Viertel oder 25 Prozent der türkischen Kinder hat SPF. Bei keiner anderen Sprachengruppe tritt diese Erscheinung zu Tage. Auch ist ihr Alltagsleben nur von der türkischen Sprache geprägt: Im TV und selbst in den Geschäften bei uns wird türkisch gesprochen.*
(LI2/D1)

6.1.1.2 Sprachförderung mehrsprachiger SchülerInnen in Deutsch

Die Frage, wie die VolksschullehrerInnen mit den Deutschproblemen ihrer SchülerInnen umgehen, bzw. wie sie die Deutschkenntnisse der Kinder fördern (LI2-2), wurde von der Hälfte (49%) der interviewten Lehrpersonen ausschließlich mit einem Hinweis auf den klassenexternen, oft stufenübergreifenden DaZ-Förderunterricht (Kap. 2.3.2) beantwortet. Dieses Ergebnis liegt im Einklang mit jenen der offiziellen Schulstatistiken des Burgenlandes (vgl. Kap. 4.3.1). Im Gruppeninterview gaben gar 70% der Lehrpersonen an, dass ihre SchülerInnen DaZ-Zusatzunterricht erhalten. D.h. die Deutschförderung für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch passiert vorwiegend außerhalb des Klassenverbandes, nur ein knappes Viertel der VolksschullehrerInnen gibt an, diese Kinder im Normalunterricht mittels innerer Differenzierung¹⁵⁹ zu fördern. Noch drastischer zeigt sich dies in der Lehrerumfrage, wo die Anzahl der Nennungen für „DaZ als Deutschförderung“ (N=40/151) jene für „Innere Differenzierung im Unterricht“ (N=9/151) vierfach überwiegt. Den sogenannten „Integrativen Förderunterricht“ betreibt eine noch kleinere Gruppe (N=5). Ob dafür Stützlehrkräfte zur Verfügung stehen, geht aus den Aussagen nicht hervor. An einer Schule existiert ein Schulversuch für tägliche Hausübungshilfe (Aussage 23). Sogar Hort- oder Tagesheimbetreuung wird von Lehrern teilweise als „Deutschförderung“ genannt (Aussage 28). Auch gemischte Förderungsformen werden beschrieben (siehe auch in Diagramm19).

(23) *Die Kinder erhalten einmal in der Woche eine Stunde Deutsch für Ausländer und am Nachmittag eine Stunde Hausübungshilfe, die speziell in unserer Schule angeboten wird.*
(LI2/21/4. Stufe)

(24) *Es gibt da DaZ-Zusatz, wo die Kinder [der ganzen Schule] stufenweise zusammengefasst sind.*
(LI2/1/1. Stufe)

(25) *Zur Förderung werden regelmäßige Kreisgespräche über verschiedene Themen geführt. Den Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache wird einmal pro Woche (1Stunde) Zusatzdeutsch angeboten.*
(LI2/16/4. Stufe)

(26) *Förderunterricht erfolgt integrativ, man versucht zu unterstützen soweit es geht, intensivere Zuwendung, andere Aufgabenstellungen, Differenzierung.*
(LI2/5/2. Stufe)

¹⁵⁶ Ähnliche Ergebnisse zeigen auch andere Studien (z.B. Brizic 2006: *Soziolinguistische Begleitstudie*).

¹⁵⁷ In der umfangreichen Studie von Peltzer-Karpf (2006) wurde nichts dergleichen assumiert oder festgestellt.

¹⁵⁸ SPF – Sonderpädagogischer Förderbedarf

¹⁵⁹ Detaillierte Angaben zur Individualisierung und Differenzierung siehe Kap. 6.2.2.2.

(27) Die Deutschkenntnisse dieser Kinder sind mir sehr wichtig. [...] Die Förderung ihrer Deutschkenntnisse erfolgt mittels integrativen Förderunterrichts in Form von leistungsadäquaten Arbeitsblättern.
(LI2/4/3. Stufe)

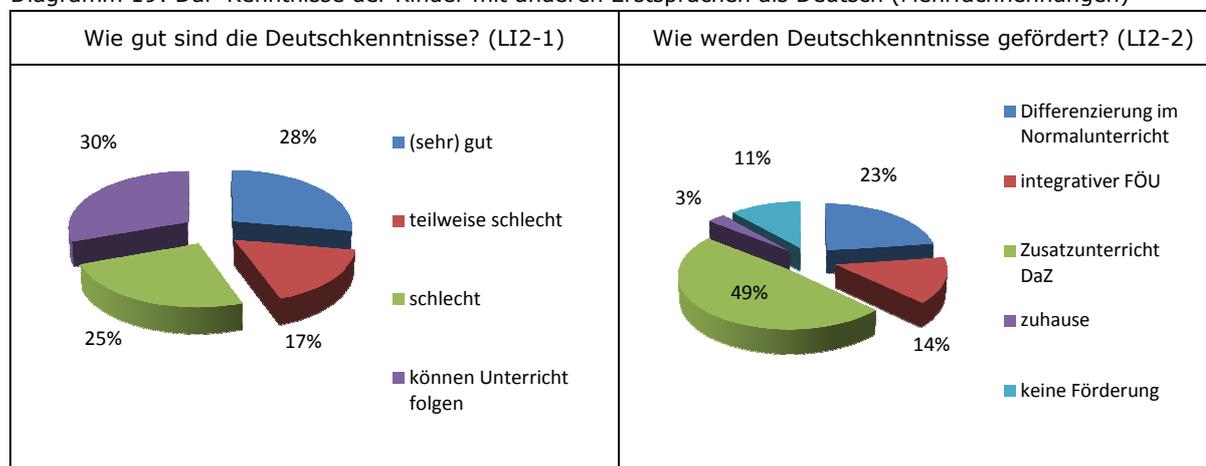
(28) In diesen Bereichen gibt es eine ganz besondere Förderung: Zusatzunterricht Deutsch (zwei Gruppen; je eine Stunde pro Woche), integrativer Förderunterricht. Weiters besuchen sechs von diesen neun Kindern das Tagesheim, daher nehmen sie an der Nachmittagslernstunde teil.
(LI2/D5)

Laut Interviewaussagen, aber auch in der Lehrerumfrage werden von den Lehrpersonen v.a. Sprachübungen, Wörterbuchverwendung, zusätzliche Wortschatzübungen, einfache Lesetexte, oder auch Kreisgespräche etc. als Mittel der Inneren Differenzierung angegeben (vgl. Kap. 6.2.2), während die Zusatzunterrichtsstunden bzw. die Hausübungshilfe oder Tagesheimbetreuung meist nur der Wiederholung oder zum Aufholen des regulären Stoffes dient (z.B. auch Mathematik-Textaufgaben, oder Sachunterrichtstexte und Deutschgrammatikübungen).

Problematisch wird von den LehrerInnen im Gruppeninterview die Tatsache gesehen, dass der DaZ-Förderunterricht, der fast ausschließlich von VolksschulkollegInnen in deren „Fensterstunden“ und parallel zum Vormittagsregelunterricht erteilt wird, wodurch die betroffenen SchülerInnen diesen teilweise versäumen müssen, um DaZ besuchen zu können (siehe auch Kap. 4.2.1).

Die SchulleiterInnen legen diesbezüglich zwar Wert darauf, dass die DaZ-Stunden möglichst in den von den Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache meist nicht besuchten röm.-kath. Religionsstunden stattfinden, was sich in der Realität aber nur unzureichend verwirklichen lässt und auch nur Kindern mit nicht-katholischem Bekenntnis hilft. Weiters propagieren die DirektorInnen – anders als die LehrerInnen selbst – die Notwendigkeit der guten Zusammenarbeit zwischen Klassen- und DaZ-Lehrpersonen.

Diagramm 19: DaF-Kenntnisse der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Mehrfachnennungen)



DaZ – Deutsch als Zweitsprache Förderunterricht außerhalb des Klassenverbandes und des Fächerkanons der Klasse
Integrativer FÖU – Förderunterricht mit StützlehrerInnen innerhalb des Normalunterrichts in der Klasse

Abschließend ist festzuhalten, dass immerhin noch 11% der interviewten Lehrpersonen eine Deutschförderung für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch als *nicht* notwendig erachten, weil diese ihrer Meinung nach bereits „gut genug Deutsch sprechen“. Auch in der Lehrerumfrage wurde immer wieder betont: „Unsere DaF-Kinder sprechen alle Deutsch.“ (LFB-9/123). Allerdings werden von je 12% der VolksschullehrerInnen sowohl außerschulische Deutschkurse für Kinder in den Ferien und am Nachmittag, als auch eine bessere vorab-Sprachförderung im Kindergarten gewünscht (LI2-8); Diagramm 19.

6.1.2 Lehrereinstellung zu anderen Schülersprachen als Deutsch im Unterricht

Untenstehende Aussage (29) aus einem Leiterinterview könnte als positives Synonym für die Haltung der meisten VolksschullehrerInnen stehen, wenn auch die darin genannten Aktivitäten exemplarisch für unterschiedliche Begriffe gesehen werden müssen: Interkulturelles Lernen und Mehrsprachenunterricht: Diese können zwar kombiniert betrachtet, dürfen aber nicht verwechselt werden (siehe Begriffsdefinitionen, Kap. 2.3.6: „*Interkultureller (Mehr-)Sprachenunterricht*“ – ISU). Weiters geht daraus hervor, dass Mehrsprachigkeit auch „BrückenbauerInnen von außen“ benötigt:

(29) *Sie [die unterschiedlichen Muttersprachen der SchülerInnen] spiegeln sich im „Schulgeist“ wider, in den Liedern bei Auftritten und bei Schulfesten. Es muss ein Umdenken stattfinden im Sinne von „Berichten von der eigenen Kultur“. Eine türkische Mutter fungiert als meine „Verbindungsmama“ zu den türkischen Familien, sie hat eine eher westliche Einstellung. [...] In unserem Projekt „Interkulturelle Märchenstunde“ wird auf Deutsch, Kroatisch und manchmal Englisch vorgelesen.*
(LI2/D2)

Wie bereits in Kap. 5.1.3.2 beschrieben, können die meisten VolksschullehrerInnen naturgemäß die Muttersprachenkenntnisse ihrer SchülerInnen – so sie diese nicht selber sprechen – nicht oder nur ungenau einschätzen. Bedenklich erscheint aber die Tatsache, dass einige von ihnen gar nicht wissen, welche Erst- oder Muttersprachen ihre SchülerInnen überhaupt haben (siehe auch Kap. 6.2.2.5, Förderung der mehrsprachlichen Kompetenz).

Inwieweit die Lehrpersonen die Muttersprachenkenntnisse ihrer SchülerInnen für bedeutsam halten, beschreiben die folgenden Interviewaussagen (siehe auch Diagramm 19). Während alle befragten VolksschullehrerInnen (LI2-3; N=30) ausnahmslos den Wert von Interkultureller Erziehung als sehr wichtig einstufen, betont der überwiegende Teil der Lehrpersonen (62%) ebenso die Wichtigkeit der Erstsprachen ihrer SchülerInnen für deren umfassende Bildung (Aussage 30), wenn auch fast immer in Kombination mit Deutschkenntnissen (Aussagen 31, 34, 35). Dies tun insbesondere die LehrerInnen in bilingualen Klassen, die ja Kinder mit zwei Muttersprachen unterrichten (Korrelation nach Kendall-Tau-b: $r=,452$). Aber nur eine Lehrperson spricht sich auch dezidiert für die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts – MUU – aus (Aussage 35):

(30) *Ich finde es wichtig, dass diese KK ihre eigene Muttersprache gut beherrschen.*
(LI2/4/3. Stufe)

(31) *Keine Sprache sollte verloren gehen. Es ist wichtig, dass die Kinder ihre Muttersprache aufrechterhalten. In der Schule müssen die Schüler, aber auch untereinander nur Deutsch sprechen. [...] Es ist mir sehr wichtig, dass die KK ihre Muttersprache nicht verleugnen. Sie sollen zu ihrer Herkunft stehen, aber die Standardsprache Deutsch erlernen und vor allem benutzen.*
(LI2/8/3. Stufe)

(32) *[Muttersprachenkenntnis] wäre wichtig, aber nicht in meinem Fall, weil die Kinder die Muttersprachen gar nicht beherrschen.*
(LI2/10/3. Stufe)

(33) *Ich habe ein Mädchen in der Klasse – neun Jahre, dessen Mutter ist gebürtige Serbin. Das Mädchen ist schon seit der Geburt in Österreich und spricht akzentfrei Deutsch. Zu Hause wird sehr wenig Serbisch gesprochen! Der Grund dafür ist mir nicht bekannt. Das Mädchen beherrscht die Sprache ihrer Mutter nicht fließend, nur ein paar Brocken kann das Mädchen!*
(LI2/19/4. Stufe)

(34) *Wichtig ist, dass die Kinder ihre Muttersprache beherrschen. Die Kinder, die nicht in ihrer Muttersprache gefestigt sind, haben Probleme Deutsch zu lernen.*
(LI2/D5)

(35) *Die Muttersprache ist sehr wichtig. Ein Muttersprachenunterricht wäre sinnvoll. Ebenso ist es wichtig, dass die Kinder Deutsch beherrschen, da diese die Unterrichtssprache ist.*
(LI2/22/4. Stufe)

Auch hier zeigt sich, dass viele Lehrpersonen offensichtlich Schwierigkeiten haben, mit der situativen Mehrsprachigkeit im Unterricht produktiv umzugehen, indem sie den Erstsprachen zwar Wertschätzung zollen (Aussage 34), die Priorität des Deutschen aber indirekt betonen, in dem sie die Verleugnung der Muttersprachen durch ihre SchülerInnen indirekt positiv sehen (Aussagen 32, 33); vgl. Kap. 6.1.1.

Eine scheinbar *uneingestandene* unterschwellige Ablehnung zeigt sich auch darin, dass nur 42% der befragten Lehrpersonen einen Mehrsprachenunterricht (MSU) als sinnvoll und notwendig erachten würden, der Großteil tut dies nicht – und das trotz ihres zuvor geäußerten generell positiven Bekenntnisses zu Mehrsprachigkeit und Interkulturellem Lernen (LI1 und LI2). Interessanterweise und im Gegensatz zu ihrer sonst positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit *per se*, zeigen hier insbesondere viele LehrerInnen bilingualer Klassen im Interview (LI2-4) eine regelrecht verweigernde Einstellung zum Mehrsprachenunterricht, und auch teilweise zum Fremdsprachenunterricht Englisch mit der Begründung, ohnehin bereits mehrsprachigen Unterricht zu führen (siehe auch UB, Kap. 6.2). Eine weitere mögliche Begründung könnte auch der Mehraufwand an Arbeit sein, wie im nächsten Kapitel beschrieben.

6.1.3 Lehrereinstellung zu Mehraufwand für Mehrsprachigkeit

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Führung von mehrsprachigen Klassen, ebenso wie die fächerübergreifende Bedachtnahme auf die unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründe der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ein gewisses Maß an Mehrarbeit für die Klassenlehrpersonen der Grundschulklassen bedeutet. In 36% der Interviews wird explizit darauf hingewiesen (statistisch relevante Intercoder-Übereinstimmung: 79%), dass Stundenplanung, Materialerstellung oder Informationsbeschaffung (vorrangig Internet und Literatur) sehr zeitintensiv seien (Aussagen 36, 37).

(36) *Es ist schon mehr Aufwand. Man muss sich mit der Kultur und Religion dieser Menschen auseinandersetzen und darauf eingehen. Kinder mit anderen Religionen dürfen an deren Feiertagen der Schule fernbleiben. Daher muss man auch wissen, wann was gefeiert wird. Man wird dabei teilweise von Eltern oder Kollegen unterstützt. Doch selber muss man sich auch darum kümmern.*
(LI2/12/3. Stufe)

(37) *Die Umsetzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht erfordert aufwendigere Stundenplanungen, Erstellung von Arbeitsblättern und zusätzlichen Lernmaterialien. Ich habe mir sogar einen Belobigungsstempel auf Türkisch gemacht. Dabei werde ich leider von niemandem unterstützt.*
(LI2/4/2. Stufe)

Aber nicht nur die Vorbereitung, auch die Durchführung des Unterrichts wird durch zusätzliche Maßnahmen, wie Individualisierung, Differenzierung, Verständnisproben, längeres Üben oder Wiederholungen erschwert und verzögert (Aussage 38). Bei diesem Mehraufwand gibt rund ein Drittel der VolksschullehrerInnen an, keinerlei Unterstützung zu erhalten, am ehesten noch von den SchülerInnen selbst, deren Eltern oder vereinzelt von KollegInnen. Schulleitung und Schulpolitik bleiben gefordert (LI2-7):

(38) *Es ist ein Muss, viel genauer zu differenzieren. Anweisungen müssen klar und vor allem einfach gestellt werden. Es ist sehr wichtig, dass die Kinder [Probleme] mit Sicherheit alleine lösen können, dass sie keine Unterstützung von zuhause bekommen. Eltern sprechen schlechter Deutsch als sie. Der Unterrichtsablauf wird dadurch verzögert. Es ergibt sich eine längere Beschäftigung mit einzelnen Themen wie Artikel, Satzbau usw. Unterstützung erhalte ich von niemandem!*
(LI2/8/3. Stufe)

(39) *Es kommen einige Zusatzaufgaben auf die Lehrperson zu, weil wir keinen Zweitlehrer bekommen und diese Kinder einfach Hilfe benötigen. So habe ich teilweise einen Abteilungsunterricht oder ich arbeite mit Plänen, die der Rest der Klasse zu bearbeiten hat, damit ich mehr auf die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache eingehen kann und sie fördern kann. Unterstützt werde ich von niemandem.*
(LI2/14/4. Stufe)

(40) *Die Lehrpersonen erhalten zusätzliche Aufgaben. Schwierigkeiten gibt es zum Beispiel bei religiösen Festen. Diese zu koordinieren kann durchaus ein Problem darstellen. In Deutsch muss man vor allem differenzierte Übungen zur Verfügung stellen, vor allem in der Grammatik. Und auch Förderstunden unterrichten, eine Stunde integrativ.*
(LI2/22/4. Stufe)

(41) *Die Lehrpersonen werden mehr belastet, Unterstützung bekommt man durch niemanden*
(LI2/D5)

Weiters klingen hier auch Probleme mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an, Themen wie Integration, Mitarbeit des Elternhauses, Religion, etc. (Aussagen 36, 38). Es ist offensichtlich, dass sich die LehrerInnen im Umgang mit der Sprachendiversität in ihren Klassen vielfach unter Druck fühlen – Druck, allen Vorgaben möglichst zu entsprechen, jedoch ohne entsprechende Ausbildung, ohne Ressourcen und ohne Unterstützung gezwungen sind, in ihrem Unterricht sozusagen dauerhaft zu improvisieren (Fokusgruppe: Stichwort „Improvisationsdruck“).

Im Gegensatz zu den LehrerInnen, die sich in ihrer Mehrbelastung teilweise regelrecht allein gelassen fühlen (Aussagen 38-41), gaben die freigestellten LeiterInnen – anders ihre nicht-freigestellten KollegInnen – in den Interviews an, ihre MitarbeiterInnen sehr wohl zu unterstützen, insbesondere wenn es um Materialbeschaffung oder Freistellung für Zusatzaus- und/oder Fortbildung im Bereich Mehrsprachigkeit geht:

(42) *Grundsätzlich ist die Bereitschaft des Lehrers/der Lehrerin, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu integrieren Voraussetzung. Überlegungen, wie die Umsetzung tatsächlich erfolgen kann, sind notwendig. Unterstützt werden sie dabei von den Kindern selbst (sie fungieren als Experten), von betroffenen Eltern, von der Direktorin, von Kolleginnen, die schon Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit machten. Auch werden Erkundigungen von den Sprachzentren eingeholt. Idealismus, Engagement des Lehrers/der Lehrerin sind gefragt.*
(LI2/D4)

(43) *Sie [Anm.: die Lehrer] müssten eine Zusatzausbildung machen. Unterstützt werden sie dabei von mir als Leiterin durch Freistellung. Wir haben an der Schule auch drei internationale Comenius-Projekte seit 1995 durchgeführt, das ist natürlich mehr Aufwand.*
(LI2/D2)

Was eben diese Aus-, bzw. Fortbildung der VolksschullehrerInnen für Mehrsprachenunterricht betrifft (LI2-6), so stimmen die Interviewaussagen dahingehend überein, dass zur Zeit – abgesehen von der allgemein vorhandenen Ausbildung für Grundschul-Englisch oder der speziellen Ausbildung für bilinguale Unterrichtsformen in Kroatisch und Ungarisch im Burgenland – keine spezifischen Mehrsprachigkeit-Ausbildungsmöglichkeiten existieren (siehe auch Kap. 2.4). Daher geben auch 26% der Interviewten keine Ausbildung an, der Rest macht keine oder indifferente Aussagen dazu. Auch jene VolksschullehrerInnen, die selbst deutsch-kroatisch, bzw. deutsch-ungarisch bilingual sind (24%), sind zwar in zweisprachiger Unterrichtserteilung ausgebildet, nicht aber in Mehrsprachigkeitsdidaktik. Nur eine kleine Gruppe der Befragten (N=4) erwarb nach eigenen Angaben Kenntnisse in mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung¹⁶⁰. Insgesamt 38% der Lehrpersonen können mit privat besuchten Sprachkursen in Englisch, Französisch, seltener in Spanisch, Ungarisch und Kroatisch aufwarten. Eine einzelne Lehrperson der Stichprobe lernt sogar Türkisch – auf eigene Initiative.

Erstaunlicher Weise besteht bei den VolksschullehrerInnen dennoch kaum der Wunsch nach mehr Aus- bzw. Fortbildungsmöglichkeiten für Mehrsprachigkeit (N=1). Rund 42% der LehrerInnen sind mit den Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit (LI2-8) zufrieden, rund 27% sind es nicht. Einzelne dieser Lehrpersonen äußern den Wunsch nach mehr Stunden für DaZ, nach mehr Lehrpersonal, insbesondere StützlehrerInnen für integratives DaZ sowie nach mehr Material (siehe Zugang zu Sprachenressourcen-Zentren, Kap. 6.3.4). Dazu regen 12% an, die Sprachförderung in den Kindergärten zu intensivieren.

¹⁶⁰ Vermutlich ein Mehrsprachigkeitsseminar im Ausmaß von eineinhalb Tagen im Rahmen einer PraxislehrerInnen-Fortbildung an der PHB, 2010.

Zusammenfassend kann man zu den Gelingensbedingungen für Mehrsprachigkeit im Unterricht sagen, dass die positive Einstellung der VolksschullehrerInnen prinzipiell gegeben ist, insbesondere dann, wenn ihre mehr- oder anderssprachigen SchülerInnen keine Deutschprobleme haben und dem deutschsprachigen Unterricht problemlos folgen können. Bei Problemen wird die Förderung überwiegend in den stufenübergreifenden DaZ-Förderunterricht „ausgelagert“, wohl auch, weil keine Stützlehrer für integrative Förderung und auch sonst nur wenig Unterstützung für Mehraufwand geboten werden. Während für DaZ werden auch mehr Lehrerposten und Zeitstunden als wünschenswert erachtet werden, besteht kaum Nachfrage nach muttersprachlichem Unterricht an der Volksschule, wenn dann am ehesten in integrativer Form mit Sprachassistenten-LehrerIn.

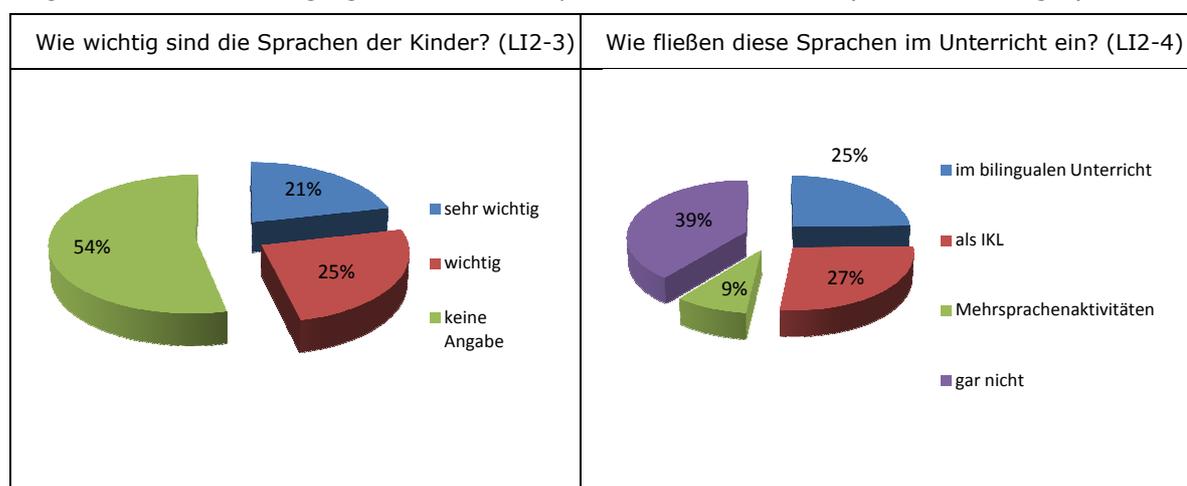
Die positive Einstellung zu den unterschiedlichen Erstsprachen der SchülerInnen ist insbesondere bei den Lehrpersonen in bilingualen Klassen gegeben (Kroatisch, Ungarisch). Die *Sinnhaftigkeit* von Mehrsprachenunterricht wird am ehesten durch das „Einfließen“ der Kulturen der Kinder im Unterricht (IKL) ausgedrückt, während für die Mehrheit der Lehrer die *Notwendigkeit* von Mehrsprachenunterricht eher nicht gegeben ist. Für diesen sind die meisten VolksschullehrerInnen auch nicht ausgebildet – höchstens im Zweisprachenbereich (Deutsch mit Englisch, Kroatisch bzw. Ungarisch), nicht aber in Mehrsprachigkeitsdidaktik. Bei den meisten besteht aber kein Wunsch nach mehr Aus- und Fortbildung, sondern vielmehr nach externen Deutschkursen für die Kinder bzw. nach besserer Sprachförderung vom Kindergarten an.

6.2 Der Unterricht in mehrsprachigen Klassen

Dieser Abschnitt beschreibt nach den Daten der qualitativen Untersuchungsschritte (siehe Kap. 3.3) die Resultate der Lehrerinterviews (LI2-4) und offenen Lehrerfragebogenfragen (LFB-9-12) sowie von Unterrichts- und Praxisbeobachtungen, welche zeigen, ob und inwieweit die VolksschullehrerInnen die Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen in ihrem Unterricht berücksichtigen bzw. in ihren Klassen Formen von Interkulturellem Lernen und/oder (Mehr)Sprachenunterricht durchführen.

Die Lehrerinterviews ergeben, dass trotzdem 46% der LehrerInnen, den nicht-deutschen Muttersprachen ihrer SchülerInnen zwar eine hohe Wichtigkeit attestieren (Kap. 6.1.2), diese im Normalunterricht ihres Schulalltags aber nur sehr selten berücksichtigen. So unterrichteten 39% der Lehrer rein monolingual in der deutschen Unterrichtssprache und implementieren überhaupt keine anderen Sprachen (Diagramm 20).

Diagramm 20: Berücksichtigung der anderen Erstsprachen der SchülerInnen (Mehrfachnennungen)



IKL – Interkulturelles Lernen

Weitere 25% der Interviewten sind bilingual geschult und arbeiten im Rahmen des bilingualen Unterrichts ohnehin mit zwei Unterrichtssprachen (Deutsch-Kroatisch, Deutsch-Ungarisch). Rund ein Viertel der befragten LehrerInnen (27%) geben an, die unterschiedlichen Erstsprachen ihrer SchülerInnen „einfließen“ zu lassen, aber vorwiegend nur im nicht-sprachlichen Bereich, z.B. im Sachunterricht im Rahmen des Interkulturellen Lernens (IKL) und auf Deutsch. Nur neun Prozent der Lehrpersonen geben an, auch mutter- und mehrsprachliche Unterrichtsaktivitäten für die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, also (sequenziellen) Mehrsprachenunterricht (MSU) zu gestalten.

Gerade LehrerInnen von bilingual geführten Klassen/Schulen erwähnten in den Interviews zwar, dass sie andere Erstsprachen in den Unterricht einbeziehen, es stellte sich jedoch heraus, dass sie damit stets ausschließlich die Muttersprache Kroatisch, bzw. Ungarisch meinten, während sie die anderen Sprachen der Kinder, z.B. Migrationssprachen teilweise nicht berücksichtigen, ebenso wenig wie Englisch, welches trotzdem es lt. Lehrplan eine verbindliche Übung darstellt, oft zu kurz kommt (siehe Kap. 6.2.2.5).

Dies resultierte aus einem Missverständnis (vgl. Kap. 3.5.2): Wie ich persönlich mehrfach feststellte, setzten viele LehrerInnen an bilingualen Volksschulen den Begriff „Mehrsprachenunterricht“ *eins zu eins* dem Begriff „Bilingualer Unterricht“ gleich, bzw. bezeichneten sie bilinguale Klassen als mehrsprachige Klassen und waren erstaunt, als sie über den Definitionsunterschied aufgeklärt wurden, dass bilingualer eben *zwei-* und nicht *mehrsprachigen* Unterricht bezeichnet (Aussage 1). Im Gegenteil, manche BILU-Lehrer sehen geradezu einen Widerspruch zwischen Mehrsprachen- und bilinguaem Unterricht (Aussagen 2, 3):

- (1) *Einbindung von Mehrsprachigkeit ist sehr wichtig, unsere Schule ist eine zweisprachige Schule [Anm.: Deutsch-Kroatisch]; Kroatisch fließt automatisch in den Regelunterricht mit ein.*
(LI2/20/4. Stufe)
- (2) *Nein, ich erachte es als nicht sinnvoll und notwendig, Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einzubeziehen, da wir eine bilinguale Schule sind, und Kroatisch unsere zweite Unterrichtssprache ist.*
(LI2/4/2. Stufe)
- (3) *Nein, ich baue nicht noch mehr Sprachen ein, weil wir sind eine bilinguale Schule, und Kroatisch ist unsere zweite Unterrichtssprache.*
(LI2/13/4. Stufe)

Hier wäre eine entsprechende Information durch Fortbildung der Lehrpersonen angezeigt, die auf deren zweifelsfrei vorhandenen Kompetenzen der Sprachvermittlung aufbaut und darüber aufklärt, dass sich parallele Lernprozesse in unterschiedlichen Sprachen nicht gegenseitig ausschließen, sondern – im Gegenteil – unterstützen, und wie man dies als Lehrer didaktisch nützen kann. Aber auch andere, deutschsprachige LehrerInnen finden in den Interviews veritable „Entschuldigungen“ dafür, warum sie Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht nicht einbeziehen können oder wollen (siehe Diagramm 20):

- (4) *Ausländische Kinder wollen in Österreich Deutsch lernen.*
(LI1/3)
- (5) *Da sich ein Integrationskind in der Klasse befindet, die von mir mit betreut werden muss, findet sich kaum Gelegenheit die Muttersprachen dieser [anderssprachiger] Kinder in das Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen.*
(LI2/4/3. Stufe)
- (6) *Grundsätzlich fließen die anderen Muttersprachen nicht in den Unterricht mit ein, weil dafür einfach zu wenig Zeit ist. Ich bin froh, wenn die Kinder Deutsch können.*
(LI2/14/4. Stufe)
- (7) *Ja ich erachte es als gut Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit einzubeziehen, aber wenn die Kinder sprachlich sowieso überfordert sind, wird das Hauptaugenmerk auf Deutsch gelegt und das ist bei mir der Fall.*
(LI2/12/4. Stufe)

Diese Aussagen bestätigen nicht nur, dass viele Lehrpersonen eine äußerst ambivalente Haltung zur Mehrsprachigkeit einnehmen (vgl. Kap. 6.1.1), sondern sie können als symptomatisch für eine bei vielen VolksschullehrerInnen offenbar vorhandene Skepsis, Uninformiertheit und Unsicherheit gelten, wie mit der situativen Mehrsprachigkeit in ihren Klassen professionell umzugehen ist.

- - -

Ob und wie die Umsetzung der Mehrsprachigkeit, d.h. die praktizierten Implementierungsformen von *mehr als zwei* unterschiedlichen Schülersprachen funktionieren, wird im Folgenden, analog zu Diagramm 20, in zwei getrennten Kapiteln beschrieben: die eher „improvisierte“ Integration, also das „Einfließen“ im Rahmen des Interkulturellen Lernens (IKL) im Normalunterricht einerseits (6.2.1), und andererseits die „gezielte“ methodisch-didaktische Implementation als Mehrsprachenunterricht (MSU) im Rahmen der respektiven Qualitätsindikatoren (6.2.2). Dies geschieht zudem aus zwei unterschiedlichen „Blickwinkeln“, den Befragungen (LI und LFB) und den Beobachtungen (UB und PXB), welche kontrastierend dargestellt und interpretiert werden.

6.2.1 Die Integration unterschiedlicher Schülersprachen im Normalunterricht

Bei den Lehrerbefragungen wurden die Begriffe „*Einfließen von*“ und „*Umgang mit den unterschiedlichen Muttersprachen der SchülerInnen im Normalunterricht*“ (LI2-3 bzw. LFB-10) absichtlich getrennt von den Fragen nach „*Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Lehrensätzen*“ verwendet (LI2-4 bzw. LFB-11,12). Dadurch sollte eine Verwechslung und Vermischung von IKL und MSU vermieden werden.

In Beantwortung der Interviewfrage nach der Sinnhaftigkeit oder Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht mit einzubeziehen (LI2-4) gaben die Lehrpersonen als Begründungen u.a. folgende Schlagwörter zu Protokoll: „*Sensibilisierung für Sprachen, ... Steigerung des Selbstwertgefühles, ... Gemeinschaft fördern, ... andere Kulturen kennen und akzeptieren lernen, ... Unterstützung des Integrationsprozesses*, etc. Dem entsprechen auch die Antworten von rund 11% der LehrerInnen in der Lehrerumfrage (N=151), die der initialen Frage, wie sie denn mit der Sprachendiversität in ihrer Klasse „umgehen“ (LFB-10), ebenfalls vielfach mit Allgemeinaussagen begegnen, wie „*Sprachen einbauen, ... Sprachen spielerisch einbinden, ... Rücksicht auf Sprachen nehmen, ... Eingehen auf sprachliche Bedürfnisse, ... Sprachprobleme aufgreifen, ... Schüler abholen, ... mehr sprechen, ...*“ etc., ohne jedoch konkrete Schritte zu nennen.

Weitere rund zehn Prozent der VolksschullehrerInnen antworten auf dieselbe Frage betont kurz und selbstbewusst mit: „*sehr gut, ... problemlos, ... wertschätzend, ... tolerant, ... bewusst, ... offen für die Herausforderung, ... für mich kein Hindernis, ...*“ etc. Ebenso viele antworten rundweg mit Hinweisen wie zur Deutschförderung: „*DaZ, ... Sprachförderung, ... Förderunterricht, ... Differenzierung...*“.

Dass hier jedoch zwei Drittel der befragten Lehrpersonen (N=151) gar keine Angaben macht, lässt erahnen, dass die Volksschullehrpersonen zwar mit positiven Argumenten und lobenden Formulierungen für Mehrsprachigkeit bzw. IKL aufwarten können (Kap. 6.1.2), dass sie aber letztlich nicht sicher sind, *wie genau* sie die Einbeziehung der anderen Erstsprachen der SchülerInnen sprachlich oder sprachendidaktisch durchführen sollen: Nur rund sechs Prozent der VolksschullehrerInnen können bei dieser Frage mit konkreten Begriffen zur Fachdidaktik aufwarten (6.2.1.2).

6.2.1.1 Themen, Inhalte und Projekte zur Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse beider Lehrerbefragungen zeigen, dass das „Einfließen“ anderer Sprachen im Rahmen des Interkulturellen Lernens fast ausschließlich mittels nicht-sprachlicher Inhalte erfolgt. Dies geschieht oft spontan, selten geplant, und meist im Sachunterricht, welcher *per se* auf *Deutsch* abgehalten wird (LI2-4). Die LehrerInnen nennen in den Interviews fast ausschließlich Themen wie Jahreskreis, Anlässe und Festtagsbrauchtümer als geeignet für Mehrsprachigkeit. Dies entspricht auch den Antworten in der Lehrerumfrage (LFB-11), wonach insbesondere kulturelle und/oder geographische Inhalte des Sachunterrichts als „Bindeglied“ zur Erwähnung anderer Sprachen dienen.

- (8) *[Man sollte] Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einbeziehen, ich setze es aber nur im geringen Ausmaß um, beispielsweise erzählen diese Kinder über ihre Feste und Bräuche und nehmen manchmal sogar ein paar Dinge in die Schule mit, z.B. beim islamischen Zuckerfest.*
(LI2/3/2. Stufe)
- (9) *Manchmal fließen die Sprachen, aber bei Liedern ein oder in Sachunterricht die unterschiedlichen Bräuche, was aber nichts mit der Sprache selbst zu tun hat.*
(LI2/14/4. Stufe)

Anders bei Sprachenprojekten. Diese betreffen meist nicht einzelne Klassen, sondern eine ganze Schule. In den Interviews werden nur einige wenige genannt (Aussagen 10-14). Im Vergleich dazu erscheint die sehr große Anzahl von 25 Schul- plus 32 Klassen-Sprachenprojekten Projekten, welche in der Leiterumfrage (DFB-13-14; N=45) für einen nur zweijährigen Zeitraum genannt wurde, überhöht. Unter den genannten befanden sich auch internationale Schulprojekte im Rahmen des Comenius-Programmes (siehe auch Kap. 6.3.2.2).

- (10) *Letztes Jahr hatten wir ein Schulprojekt. Jede Klasse suchte sich ein Land aus und stellte dieses vor. Natürlich wurden auch Lieder, Gedichte usw. in der entsprechenden Landessprache vorgestellt.*
(LI2/11/3. Stufe)
- (11) *Es gibt jedoch in einigen Monaten ein Sprachprojekt, wo Schüler aus Kuba kommen. Da lernen dann die Schüler in der Volksschule Spanisch.*
(LI2/6/2. Stufe)
- (12) *Vor allem bei Projekten fließt die Muttersprache mit ein, dennoch ist die Unterrichtssprache Deutsch.*
(LI2/D5)
- (13) *Es findet auch eine „Interkulturelle Märchenstunde“ in der Bibliothek statt, mit einer kroatischen Mama, türkischen SchülerInnen und mir als deutschsprachiger Erzählerin.*
(LI2/D2)
- (14) *Sehr wichtig. Bei Projekten, wie zum Beispiel „Kinder aus aller Welt“ fließen die verschiedenen Muttersprachen mit ein. Vor allem wird Englisch im Unterricht integriert, die auch eine Muttersprache eines Kindes ist.*
(LI2/22/4. Stufe)

Als weitere wichtige Facette von IKL gelten persönliche „Sprachbegegnungen“ mit Menschen anderer Nationalitäten und Sprachen, welche gelebte Mehrsprachigkeit symbolisieren. Insgesamt nur drei LehrerInnen berichten davon. Bei Kurzbesuchen von „SprachassistentInnen“ darf man sich allerdings nicht erwarten, dass die SchülerInnen deren Sprache gleich „erlernen“ (siehe Aussage 4). Englische Sprachassistentenz wird in den Interviews nur von einer einzelnen LehrerIn angegeben, die eine solche auf Zeit zugeteilt bekam. Weitere Nennungen zu Sprachbegegnung (unter LFB-10-12) betrafen organisatorische Schulspezifika, wie „Kroatisch-Tag“, „Helferdienst“, „Elterneinladungen“, wurden aber in den Aussagen nicht näher erläutert.

6.2.1.2 Sprachliche Aktivitäten im Rahmen des Interkulturellen Lernens

Während in der Realität des Schulalltags Mehrsprachigkeit und andere Erstsprachen also am ehesten im deutschen Sachunterricht – als Teil des IKL – besprochen werden, ist dies überraschenderweise in den Sprachenfächern wie Englisch und/oder in den Volksgruppensprachen Kroatisch und Ungarisch *nicht* feststellbar, obwohl es gerade hier in Form von echten Sprech- und Sprachaktivitäten am ehesten impliziert erschiene. Wie auch de Cillia (2008:11) berichtet, „fühlt sich der Bildungssprachenunterricht in Deutsch in der Regel für Mehrsprachigkeitsunterricht nicht zuständig“. Die genannten Inhalte und Themen des IKL werden sprachlich hauptsächlich repräsentiert durch Lieder und Gedichte, manchmal Gebete sowie Begrüßungen, Vorstellungen und Glückwünsche (auch Rituale), aber auch Zählen. Wie viel davon im Unterricht tatsächlich in anderen Sprachen als der deutschen/ungarischen/kroatischen Unterrichtssprache gesprochen/gesungen/gebetet wird, zeigen die Unterrichtsbeobachtungen (Kap. 6.2.2).

(15) *Sinnvoll find ich den Einsatz bei Begrüßungen, Verabschiedungen usw. Höflichkeitsformen. Ich begrüße auch die Eltern der Kinder in ihrer Muttersprache.*
(LI2/8/3. Stufe)

(16) *Ja, wir singen auch Lieder in der anderen Sprache oder erzählen Geschichten.*
(LI2/11/3. Stufe)

Vereinzelt werden in den Interviews auch explizite Sprachaktivitäten, wie Übersetzungen (Aussage 17) mit Einzelwort-Nennung oder so etwas wie ein Vokabelspiel genannt (Aussage 18):

(17) *Sprachen fließen nur insofern ein, indem die Kinder erzählen, wie sie zu bestimmten Worten sagen. Bei uns heißt es ... so und so.*
(LI2/8/3. Stufe)

(18) *Andere Kinder der Klasse fragen [die rumänischen Kinder] ab und zu nach rumänischen Vokabel, daraus entwickelt sich dann oft ein Sprachenspiel. Wenn die Kinder ausbessert werden (z.B. Artikel) sehen sie es nicht als „Demütigung“ sondern sprechen vielmehr das Wort noch einmal und fragen nach, wenn sie es nicht verstehen. Mir ist aufgefallen, dass die ausländischen Kinder beim Deklinieren der Wörter oft besser sind als die anderen [österreichischen] Kinder. Die Mitvergangenheitsform von unregelmäßigen Verben (z.B.: schwimmen – schwimmte, schwimmen – schwamm) fällt ihnen allerdings ein bisschen schwer.*
(LI2/11/3. Stufe)

In der Fragebogenumfrage (LFB-11) nach spezifischen methodisch-didaktischen Aspekten (Unterrichtsschritte, Organisationsformen, Medien, Materialien in mehrsprachigen Klassen) wurden von den LehrerInnen viel mehr Sprachaktivitäten angeführt, als in den Interviews, wie wohl auch hier nur einzelne Angaben (N=8) tatsächlich geeignete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen: z.B. *Kinder sprechen in ihrer Erstsprache, Rollenspiel, sprachliche Querverbindungen suchen, Symbol-, Bild- und Wortkarten-Verwendung, Körperspracheneinsatz, Nachsprechen, Kommandos, Übersetzungssprachspiele*, etc. Viele der zahlreicheren anderen Ausführungen erscheinen zwar passend, bleiben aber unkonkret, z.B. *Spiele* (N=17), *Lieder* (N=20), *Gespräche und Kommunikation, Sprachübung, Sitzkreis, Wiederholung, Schreiben*, etc. oder sind gänzlich inadäquat, z.B. *Bereicherung, Tafel, Montessori, Lesecke, Overheadprojektor* u.v.m.

Die Frage LFB-12, welche nach evtl. vorhandenen mehrsprachigen Lehransätzen fragt, wurde von den LehrerInnen weitgehend ähnlich beantwortet wie Frage LFB-11, teilweise sogar wortgleich, d.h. mittels Nennungen von indifferenten, nicht unbedingt sprachdidaktisch spezifischen „Methoden“: *lesen, singen, (PC) spielen, Text verfassen, DaZ, Musik*, etc. Einige Lehrpersonen (N=15) führen an dieser Stelle aber durchaus adäquate Übungsformen an, z.B. *Analogiebildungen, Sprachvergleich, „Sprachdusche“, Wortschatzübungen*, etc. bzw. nennen teilweise mehrsprachigkeitstaugliche Lehransätze (N=12), z.B. *Teamteaching mit Native Speakers, cross-curricularer Ansatz in Sprachunterricht und Kreativfächern, Motivation und Aktivierung der Sprechbereitschaft*.

Als geeignete Unterrichtsorganisationsformen für das Einfließen von Sprachen in IKL erscheint den meisten Lehrpersonen die Gruppen- und Partnerarbeit (N=21) und das „Offene Lernen“ sinnvoll (N=17), während Rollenspiel und Dialog oder „die tägliche Sprachsequenz“ nur selten genannt werden. Bei diesen Mehrfachantworten wird deutlich, dass die Anzahl jener Lehrpersonen, die hier adäquates Grundwissen zeigen, verglichen mit der gesamten Stichprobe, als weit zu gering für einen flächendeckenden und erfolgreichen Mehrsprachenunterricht an den Volksschulen erscheint.

6.2.1.3 *Material- und Medieneinsatz in mehrsprachigen Klassen*

Welche Unterrichtsmaterialien sich für Mehrsprachigkeit im Unterricht eignen, wird in Kap. 2.3.6.3 ausführlich dargelegt (u.a. Sprachenportfolio, mehrsprachige Schülerzeitungen, etc.) auch wenn hier kein Anspruch auf Vollzähligkeit erhoben werden kann, da sich das Angebot fast täglich erweitert. Einige werden auch in burgenländischen Volksschulen eingesetzt. In der Beantwortung der Fragen nach Verwendung von Unterrichtsmaterialien und -medien für Mehrsprachigkeit gehen die Ergebnisse von Umfrage (LFB-11,13) und Interviews (LI2-5), auseinander: Während nur fünf von den interviewten 45 Lehrpersonen (knapp 10%) angeben, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien zu verwenden, tut dies – nach eigenen Angaben – rund die Hälfte der TeilnehmerInnen (N=151) der Fragebogenumfrage. Diese Ergebnisse unterscheiden sich nochmals gravierend von jenen der Unterrichtsbeobachtungen, wo in 70% der Einheiten mit rein-deutschsprachigen Materialien gearbeitet wurde (Kap. 6.2.2.1).

Dabei überwiegen laut den Angaben der Interviewgruppe meist selbst hergestellte Lernmaterialien (z.B. Arbeitsblätter, nicht näher beschrieben), während nur sehr vereinzelt mehrsprachige Zeitschriften und speziell auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Sprachlernhilfen genannt werden. Was den Einsatz des „Europäischen Sprachenportfolios (ESP) für Grundschulen“ betrifft, antworteten bei den Interviews viele LehrerInnen generell ausweichend, bzw. nannten andere Materialien¹⁶¹:

- (19) *Ja. Meist aus dem Internet. Das TRIO enthält nicht all das, was ich brauche. In meiner Klasse gibt es nämlich Inder, Ägypter, usw.*
(LI2/12/3. Stufe)
- (20) *Die hier angeführten Materialien verwende ich nicht. Ich benützte Lehrbehelfe für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und Dinge, die ich selbst hergestellt habe.*
(LI2/14/4. Stufe)
- (21) *Im Unterricht werden keine speziellen Materialien verwendet. Im [DaZ] Zusatzunterricht versuche ich, Aufgaben die den Schülern Probleme bereiten aufzuarbeiten. In der Schule wird eine interkulturelle Bücherei angeboten.*
(LI2/21/4. Stufe)
- (22) *„Kiesel“ ist ein Programm, in denen verschiedene Sprachen vorkommen und verschiedene Wörter in anderen Sprachen zu finden sind. Dies wurde teilweise eingesetzt. Sonst werden keine Unterrichtsmaterialien verwendet.*
(LI2/16/4. Stufe)

Auch laut Lehrerumfrage (LFB-13) wird das Europäische Sprachenportfolio von nur 2% der VolksschullehrerInnen verwendet, das sind drei Personen der Stichprobe an drei Volksschulen. Zwei davon geben an, es seit seinem Erscheinen im Jahr 2010 zu verwenden, eine Lehrperson hat es bereits seit sieben Jahren¹⁶² in der Pilotform eher unregelmäßig im Unterricht eingesetzt. Die Einzelinterviews bestätigen zusätzliche drei einzelne VolksschullehrerInnen an zwei Volksschulen, die das ESP einsetzen, und in den Unterrichtsbeobachtungen wurde sein Einsatz in ei-

¹⁶¹ Alle Materialien siehe Kap. 2.3.6.3

¹⁶² Diese Antwort impliziert die Verwendung einer anderen als der österreichischen Pilotform, die ja erst 2008 erschien (siehe Kap. 2.3.6.3), oder aber einen nicht fachgerechten Gebrauch des ESP.

ner weiteren Schule festgestellt (Kap. 6.2.2.1, UB-12). Insgesamt arbeiten lt. dieser Studie also sechs einzelne Volksschulklassen im Burgenland mit dem ESP.

Diese Angaben werden in der Schülerumfrage (SFB-17) untermauert, wonach nur 59 von 1016 Kindern (5,8%) in ihren Klassen das ESP verwenden, in etwa das Äquivalent für drei Klassen. Die große Mehrheit (89%) kennt das ESP nicht, und man kann davon ausgehen, dass dies auch für jene 53 Kinder (5,2%) gilt, die diese Frage erst gar nicht beantworteten.

Im Gruppeninterview der Lehrer-Fokusgruppe, wo ein Ansichtsexemplar des ESP begutachtet wurde, brachten Aussagen einiger VolksschullehrerInnen mögliche Gründe für deren scheinbar vorhandene Ablehnung gegenüber dem ESP zum Vorschein: Demnach sei die Portfoliomappe „für kleine Volksschulkinder zu groß und unhandlich, zu unattraktiv, weil nicht bunt und unübersichtlich. Daneben beinhaltet es zu viel Text, den die Kinder selbst lesen müssten – was sie nicht tun würden – insbesondere die Deskriptoren seien unverständlich formuliert. Viele Lehrpersonen könnten selbst beim ESP keinen Vorteil für die Kinder erkennen, sie wüssten auch nicht, wie und vor allem wann sie dieses in den Unterricht einbauen bzw. die von den Kindern ausgefüllten Seiten im ESP korrigieren sollten“¹⁶³. Die Ablehnung gipfelte in folgendem Zitat einer Volksschullehrerin:

Ehrlich gesagt...die Kinder fangen doch mit diesem „Ungetüm“ nichts an. [und an die Diskussionsleiterin gerichtet:] Würden Sie es denn verwenden? Würden Sie es in Ihrer Klasse verwenden??

Die teilweise emotionalen Aussagen der Lehrpersonen zeigen dennoch auch Unsicherheit – ein Indiz dafür, dass sie weder das Prinzip des ESP (z.B. muss niemand im ESP Korrekturen vornehmen!), noch dessen Aufbau kennen, d.h. dass das ESP als Lernbegleiter zwar in den Volksschulen angekommen ist, jedoch nicht bei den LehrerInnen, weil diese offenbar keine bzw. nur eine ungenügende Einführung in die richtige Arbeit mit dem ESP erhalten hatten.

Weiters wurden in der Lehrerumfrage 66 Mehrfachnennungen zu Unterrichtsmaterialien, bzw. 52 zu Medien für Mehrsprachigkeit getätigt, wenn auch in keiner großen Varietät. Die meisten (N=23) betreffen Bücher (inkl. Schul-, und Wörterbücher), Bilder (N=21) und Arbeitsblätter (Aussage 10). Was den Einsatz von Medien betrifft, liegen PC, Video/DVD mit Audio-CDs (je N=ca.15) in der Lehrerbeliebtheit gleichauf. Ebenfalls in den Aufzählungen der Fragebögen Erwähnung fanden, wenn auch nur vereinzelt *Wortkarten*, *Realia* und *Zeitungen*. In den Lehreraussagen fanden sich jedoch nur sehr vereinzelt Hinweise auf konkrete Materialien/Autoren (z.B. Aussage 19, 22).

Im nächsten Kapitel werden diese Ergebnisse durch die Unterrichts- und Praxisbeobachtungen reflektiert, wo sich die Situation in mehrsprachigen Volksschulklassen teilweise anders darstellte, als in Interviews oder Lehrerfragebögen.

6.2.2 Die Implementation unterschiedlicher Schülersprachen im (Mehr)Sprachenunterricht

Während die im vorigen Abschnitt beschriebenen Formen des Interkulturellen Lernens vor allem die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt unterstützen können, stellt dieses Kapitel das (Mehr-)Sprachenlernen *per se* in den Mittelpunkt. Dazu gehört einerseits der Sprachunterricht in der Bildungssprache Deutsch (bzw. in den autochthonen Volkssprachen Kroatisch und Ungarisch), welcher die Entwicklung genereller Sprachkompetenzen zum Ziel hat¹⁶⁴, (Grundgrammatik, Sprachbetrachtung, kreative Sprachverwendung). Dieses Grundwissen wird im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik benötigt, um zusammen mit einem adäquaten Fremdsprachenunterricht¹⁶⁵ in den unterschiedlichen Erstsprachen der SchülerInnen als Basis für die Nutzbarmachung ande-

¹⁶³ Transkription des Gruppeninterviews (siehe Kap. 3.3.2)

¹⁶⁴ Vgl. de Cillia (2010)

¹⁶⁵ Siehe Lehr- und Lernansätze im Fremdsprachenunterricht der Volksschule, Kap. 2.3.

rer Sprachen zu dienen. Daneben sollen die Kinder auch soziale Sprachkompetenzen durch kommunikative, integrative, problemlösungs- und handlungsorientierte Sprachanwendung in kindgerechter Form erwerben. Dieser komplexe Prozess bedingt die konsequente Anwendung der Prinzipien der neuen Lernkultur und damit einer Reihe von spezifischen methodisch-didaktischen Maßnahmen, wie Schülerzentrierung, Individualisierung, Differenzierung, Handlungsorientierung, Reflexion etc. und unterliegt bestimmten Qualitätskriterien (Kap. 2.3.6.1).

In diesem Abschnitt der Studie wird die Umsetzung dieser Qualitätskriterien in den Volksschulklassen anhand der Unterrichtsbeobachtungen beschrieben, welche nach den genannten Qualitätsindikatoren strukturiert sind (QI/1-16, Kap. 3.3.3). Ergänzend dienen die Ergebnisse der offenen Praxisbeobachtungen zur Reflexion der UB. Um die Darstellung zu erleichtern und übersichtlich zu gestalten, werden die Ergebnisse nach folgenden sechs Untersuchungsbereichen gegliedert (Tabelle 15):

Tabelle 15

Untersuchungsbereiche	Qualitätsindikatoren	QI
Sprachen-Lernumgebung	Sichtbarkeit v. Sprachen u. Kulturen im Klassenraum - <i>'linguistic landscape'</i>	1
	Mehrsprachige Lernmaterialien und deren kindgerechter Einsatz	3ab
	Klassenregeln und Rituale – inkl. Sprachenbegegnung	2
Individualisierung, Differenzierung im Sprachenunterricht	Differenzierung nach Schwierigkeit der Sprach- und Sprechaufgaben	4a
	Differenzierung nach Zeit der Sprach- und Sprechaufgaben	4b
	Differenzierung nach Sprachfertigkeiten und -kompetenzstufen	4c
	Förderung: Zusätzliches (mehr)sprachliches Übungsangebot	5b
Sprachlern-Unterstützung	L unterstützt durch sprachendidaktische Schritte (z.B. Vorentlastung)	5a
	L unterstützt Verständnis aller S verbal und nonverbal	6
	L gibt klare, sinnvolle, evtl. mehrsprachige Anweisungen	7
	L überprüft das Aufgabenverständnis aller S (z.B. Verständnisprobe)	8
Schülerzentrierte Kommunikation	L setzt Methoden des „Offenen Lernens“ zur S-Kommunikation ein	11
	Gemeinsames Lernen zur S-Kommunikation (z.B. GA/PA/TW)	12
Förderung von sprachlicher Kompetenz	L regt S zum Sprechen in D und anderen Sprachen an (z.B. Rollenspiele)	9
	L fördert verbale und nonverbale Äußerungen bei allen S (z.B. Peer Dialoge)	10
	Ki mit ndE agieren freiwillig/auf Aufforderung in Erst- und Zweitsprache (S als „Experten“)	13
	S stellen freiwillig/auf Aufforderung Fragen zu Sprachen und Kulturen	14
Soziokulturelles Sprachenumfeld	Interkulturelles Klassenklima u interaktives Arbeitsverhalten	15
	Interkulturelles Klima u. interaktives mehrsprachiges Verhalten i. d. Pausen	16

L – Lehrperson, S – SchülerIn, Ki – Kinder, ndE – nicht-deutsche Erstsprache, GA/PA – Gruppen/Partnerarbeit, TW – Teamwork

Wie in Kap. 3.3.3 beschrieben, wurden 35 Unterrichtseinheiten in 23 Klassen, davon vier bilingual Kroatisch, an 17 Volksschulen *in situ* beobachtet¹⁶⁶. In diesen Klassen sitzen insgesamt rund 440 Kinder¹⁶⁷, die mit ihren unterschiedlichsten Erstsprachen gemeinsam lernen. Rund elf Prozent davon haben zwei Muttersprachen, die meisten davon Deutsch und Kroatisch, rund 20 Kinder sind bilingual Deutsch-Ungarisch. Weiters sind ca. 60 Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache dabei, von diesen ist die größte Gruppe mit rund 25% türkischsprachig, 20% sprechen BKS. Die Gruppen der Kinder mit jeweils ungarischer, rumänischer und albanischer Erstsprache sind in etwa gleich groß und machen insgesamt rund 35% aus. Der Rest verteilt sich auf einzelne andere Sprachen, darunter Afghanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Holländisch, Italienisch und ostasiatische Sprachen. Gegenstand der UB waren nur Regelunterrichtsstunden in Deutsch, Sachunterricht und Mathematik, bzw. Gesamtunterricht. Nicht beobachtet wurde Zusatzunterricht wie Fremdsprachenunterricht in UÜ und DaZ-Stunden.

Durch ein Kombinationsanalyseverfahren der strukturierten UB (quantitative deskriptionsstatistische Auswertung der Likert-Skalen und qualitative Textanalyse der offenen Beobachtungspara-

¹⁶⁶ Daraus ergab sich teilweise die Möglichkeit, ein und dieselbe Klasse in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen zu vergleichen, ebenso wie der Vergleich zwischen 32 Einheiten mit nicht-teilnehmender bzw. drei mit teilnehmender Beobachtung (Studierende als Unterrichtende). Andererseits mussten daher die Daten für einige Untersuchungsfelder statistisch bereinigt werden (siehe unten Abschnitt 6.2.2.1).

¹⁶⁷ Die Zahlen sind teilweise gerundet, da bei der Datenerhebung durch die Studierenden nicht alle Daten vollständig akkumuliert wurden und einige davon im Nachhinein nicht mehr eruierbar waren.

phrasen) ergab sich die Möglichkeit, die Ergebnisdarstellung mit Diagrammen und Angaben zu signifikanten Korrelationen aufzuwerten. Die in den Likert-Skalen verwendeten Termini „entspricht in hohem Maße“ – „entspricht“ – „entspricht kaum“ – „entspricht nicht“ sind immer in Relation zu möglichst integrativ-mehrsprachig gestalteten Lern- und Unterrichtsschritten zu sehen, d.h. die Unterrichtssprache/n musste/n in didaktischer Verbindung mit den unterschiedlichen anderen Erstsprachen der SchülerInnen angewendet werden. Die gezeigten Diagramme dienen als ergänzende Informationen, sie verstehen sich jedoch nicht als „Resultate“, sondern zeigen hier lediglich Tendenzen auf.

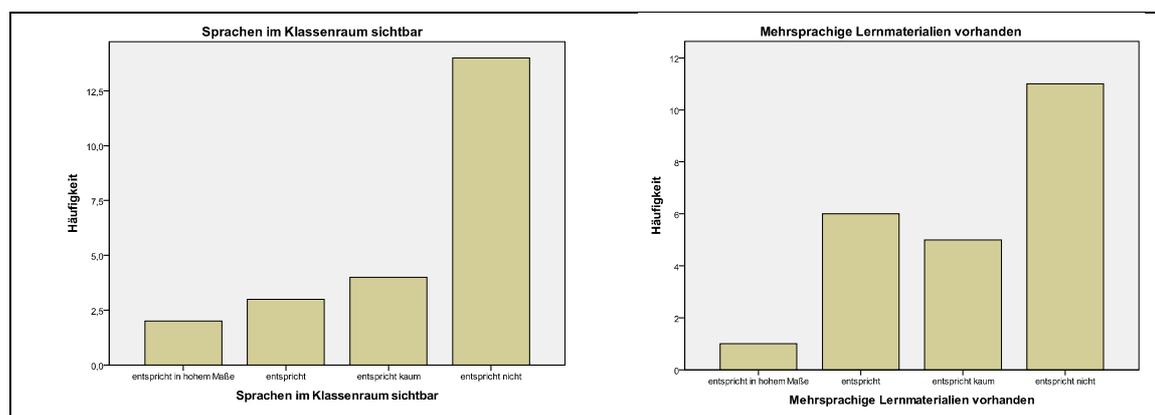
6.2.2.1 Sprachenlernumgebung in den Klassen

Die Gründe, warum eine anregende „Lernumgebung“, die möglichst alle in der Klasse vertretenen Sprachen und Kulturen sichtbar (und hörbar!) widerspiegelt, eine wichtige Grundbedingung für MSU darstellt, wurden bereits in Kap. 2.3.6 dargelegt. Laut de Cillia's Empfehlungen (2010:12f) geht es hier in erster Linie um eine symbolische Präsenz aller Sprachen, die mit relativ unkomplizierten Maßnahmen in den Klassen umgesetzt werden kann. Dazu gehören u.a.:

- Sprachliche Landkarten (*'linguistic landscapes'*): Raumgestaltung, Arbeitsmaterial etc.
- Klassenregeln und Rituale – inkl. Sprachenbegegnung und Sprachbesuche

Was die Sichtbarkeit der Sprachen und Kulturen in den Klassen betrifft, wurde bei den im Zuge der UB besuchten Klassen festgestellt, dass der Großteil von 14 Klassen noch Aufholbedarf hat (siehe unten Diagramm 21). So erscheinen die meisten Klassenräume zwar sehr anregend, jedoch ohne jede Widerspiegelung der Sprachen und Kulturen ihrer „Bewohner“. Dennoch können hier sehr positive Einzelbeispiele genannt werden: So sind in einer Klasse, in der zehn(!) von 16 Kindern eine nicht-deutsche Erstsprache haben, die Muttersprachen der Kinder und die unterschiedlichen Kulturen deutlich sichtbar gemacht: Die Herkunftsländer werden auf Plakaten mit vielen Fotos vorgestellt, dazu kommen Zeitungsartikel in unterschiedlichen Sprachen (UB-11).

Diagramm 21: *'Linguistic landscapes'* in den UB-Klassen



Auch in bilingual geführten Klassen wird teilweise sehr auf eine interkulturelle und mehrsprachliche Lernumgebung geachtet. Doch gerade hier sind auch große Unterschiede zu bemerken: Während in der einen Klasse z.B. eine Europakarte und viele Poster und Plakate von europäischen Ländern und mehreren Sprachen hängen (UB-4/5; hier: Finnland, Schottland), gestalten andere LehrerInnen ihre Räume zwar ebenfalls sehr ansprechend, aber rein zweisprachig (UB-15, 34; hier: Kroatisch-Deutsch). Dennoch gibt es in bilingualen Klassen auch Negativbeispiele, etwa eine dritte Klasse, wo an den Wänden im Mai noch die alten Zeichnungen vom Schulbeginn, bzw. von Neujahr zu sehen sind, und nur ein einziger kroatischer

Satz¹⁶⁸ auf einem kleinen abgeschabten Haydn-Poster prangt (UB-35). Sonst ist Zweisprachigkeit in den Räumen noch am ehesten in Form von Deutsch-Englisch sichtbar (UB-3/7, 9/10), wenn auch auf höchst unterschiedlichen Niveaus: So sind in einer Klasse z.B. Wortkarten auf Englisch auf verschiedenen Dingen im Klassenraum und Bilder der Kinder mit englischem Steckbrief auf der Pinnwand befestigt (UB-24), in einer anderen ist hingegen nur ein einziger englischer Satz zu sehen (UB-1). Selbst die Vorstellung anderer Länder bei auch ansonsten anregender Lernumwelt ist nicht auf deren Sprachen bezogen (UB-20; hier SU-Stunde).

Ein weiterer Aspekt der *'linguistic landscapes'* sind im Klassenraum vorhandene Anschauungs-, Lern- und Arbeitsmaterialien, wie Sprachenportfolios, Bücher (Lesecke), Zeitschriften, Spiele etc. in mehreren Sprachen. Auch Medien, wie Filme auf DVD oder Video zählen hierzu. In fast der Hälfte der UB-Klassen entsprachen die vorhandenen Materialien nicht den Kriterien der Mehrsprachigkeit, es waren nur einsprachig deutsche anzutreffen (Diagramm 21). Je ein Viertel der Klassen hatte einzelne Bücher bzw. reichlich zweisprachiges Material (auch Spiele; UB-4/5) zur Verfügung, insbesondere für Kroatisch (UB-8,34) und Englisch (UB-1, 23, 24). Nur in einer einzelnen Klasse waren gute mehrsprachige Materialien zu finden: Bücher, darunter Bilder- und Wörterbücher in verschiedenen Sprachen (UB-11). Das Europäische Sprachenportfolio war in einer Klasse vorhanden (UB-12).

Vorhandensein heißt aber noch nicht eingesetzt werden. Nur vereinzelt konnten SchülerInnen beobachtet werden, die sich mit anderssprachigen Materialien beschäftigten (UB-34: Freiarbeit mit selbst gebastelten¹⁶⁹ kroatischen Lernspielen, UB-25: „Lesen“ in einem englischen Kinderbuch in der Pause). In sieben der 35 Unterrichtseinheiten wurde mit anderssprachigen Materialien gearbeitet, und zwar sechs im kroatisch-bilingualen Unterricht, und einmal in einer kurzen Englischsequenz (UB-23). Diese Arbeitsunterlagen waren allerdings den respektiven Schulbuchprogrammen entnommen. In 70% der UB wurde nur mit einsprachig-deutschen Materialien gelernt, gespielt und gelesen. Materialien zur Mehrsprachigkeit (Kap. 2.3.6.3) wurden nicht eingesetzt. Was das Vorhandensein, bzw. der Einsatz von anderssprachigen Medien, wie Audio-CDs, Videos oder DVDs betrifft, konnte weder das eine, noch das andere beobachtet werden, was einen Widerspruch zu den Resultaten von Lehrerumfrage und -interviews darstellt (Kap.6.2.1.3). Auf Nachfrage wurde aber von zwei Klassenlehrpersonen erklärt, dass diese sehr wohl verwendet würden, nur eben nicht jetzt (UB-11, 23).

Zur anregenden Sprachumgebung in einer Klasse zählen auch regulierende und ritualisierte Vorgänge, die durch Sprache charakterisiert sind, z.B. Tageszeitrituale wie Begrüßung, Verabschiedung, Gebet, Morgenkreis, Schlusslied etc. In rund einem Drittel der UB-Klassen erfolgte keinerlei entsprechende Aktivität, bei einem weiteren knappen Drittel wurden einsprachige Rituale (Morgenkreis, Gebet, Wiederholung der WC-Regeln, Wochenendeerzählkreis etc.) in Deutsch oder Kroatisch oder Englisch beobachtet, und in einem weiteren Drittel der Klassen begingen die SchülerInnen gemeinsame zwei- oder mehrsprachige Rituale (UB-4, 5 und PXB-2: Gebete, Begrüßung in vier Sprachen, meist in Englisch); in einer Klasse wurden in Deutsch und Englisch sogar Klassenregeln geübt und Gesprächsregeln wiederholt (UB-11).

Auch persönliche Sprachenbegegnung oder Sprachbesuche, insbesondere durch einen Native Speaker bzw. eine Sprachassistentzlehrperson, aber evtl. auch Schülereltern können zu ritualisierten Vorgängen im Sprachumfeld einer Klassengemeinschaft zählen. Erfreulicherweise wurden bei den UB in drei Klassen Muttersprache-Assistenten angetroffen, davon je einer für Ungarisch (UB-21) und Englisch (UB-17) sowie eine Kosovoalbanerin als Stützlehrkraft (UB-25). Auf Nachfrage wurde von zwei weiteren KlassenlehrerInnen von Sprachbesuchen aus Finnland, Spanien und Kuba im Rahmen von Schulprojekten erzählt (siehe auch Kap. 6.2.1.1).

¹⁶⁸ Auf Nachfrage konnte dieser Satz nur von einem einzelnen Schüler der Klasse ins Deutsche übersetzt werden.

¹⁶⁹ Vgl. Ergebnisse von LI2 und LFB zum Materialeinsatz in Mehrsprachigkeit (Kap. 6.2.1.3).

6.2.2.2 Individualisierung und Differenzierung im Sprachenunterricht

Wie bereits mehrfach dargestellt, gelten Individualisierungsmaßnahmen, insbesondere der Inneren Differenzierung im Unterricht als unverzichtbar, vor allem bei Sprachproblemen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, meist solchen mit Migrationssprachen. Differenzierungsmaßnahmen können primär in verschiedenen Kontexten durchgeführt werden und sowohl eine erleichternde vermindernde, als auch eine erweiternde, fordernde Komponente aufweisen:

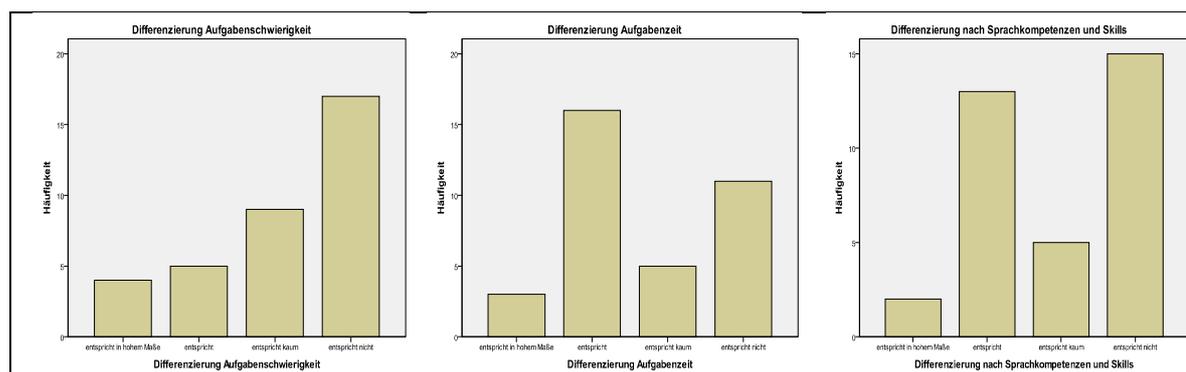
- Differenzierung nach Schwierigkeit der Sprach- und Sprechaufgaben etc.
- Differenzierung nach Zeitvorgaben für Sprach- und Sprechaufgaben
- Differenzierung nach Sprachfertigkeiten und -kompetenzstufen
- Förderung: Zusätzliches (mehr)sprachliches Übungsangebot

Laut Lehrerumfrage und Interviews erfolgen alle Differenzierungsmaßnahmen meist ausschließlich in Bezug auf die deutsche Unterrichtssprache mittels deutschsprachigem Übungs- und Fördermaterial, erleichterten Deutschaufgaben etc., selten in Bezug auf die kroatische/ungarische Unterrichtssprache und niemals in Bezug auf andere Sprachen (z.B. *via* Migrationssprachen).

Unter gewissen Voraussetzungen kann aber auch mittels mehrsprachiger Hilfestellungen differenziert werden (muttersprachliche Unterstützung und Lernmaterial, Verwendung einer Brückensprache, fremdsprachendidaktische Übungsschritte, gemischtsprachige Peer-Tutorien, Kleingruppenförderung etc.). Diese Maßnahmen scheinen jedoch allgemein in den Volksschulklassen unbekannt und wurden auch in den UB dieser Studie nicht festgestellt (siehe auch Kap. 6.2.2.3).

Die Darstellung der Differenzierung nach *Sprachfertigkeiten und -kompetenzstufen* (QI-4c) in Diagramm 22 zeigt eine statistisch atypische Verteilung, welche hier eher eine *ja-nein*-Situation (oder aber eine Missinterpretation der Beobachtungskriterien durch die Beobachter) impliziert, ähnlich wie jene bei den Differenzierung mittels Flexibilisierung der *Arbeitszeit* (QI-4b), die den SchülerInnen für Aufgaben zur Verfügung gestellt wird (UB-2, 11, 20). Dementsprechend wurde in den UB-Klassen überwiegend nach Zeit und erst in zweiter Linie nach Sprachkompetenz differenziert.

Diagramm 22: Maßnahmen zur inneren Differenzierung im Sprachenunterricht



Die dritte Möglichkeit, eine Differenzierung nach *Aufgabenschwierigkeit* konnte in den meisten Klassen nicht beobachtet werden. Vereinzelt waren hier als konkrete Maßnahmen die Verwendung unterschiedlicher Arbeitsblätter (UB-8,3) und eine unterschiedliche Aufgabenstellung feststellbar (partikular in offenen Freiarbeitsphasen, UB-12). Hingegen gab es in fast allen Klassen viel persönliche Unterstützung mittels mündlicher Hilfestellungen und Lob durch die Lehrpersonen (UB-3, 23, 24), die vielfach individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingingen (UB-8).

Eng mit dem Begriff der Individualisierung verbunden ist der Förderungsaspekt, hier insbesondere als Motivationsansatz gedacht, um sprachbegabten mehrsprachige SchülerInnen zusätzli-

che Angebote und Anreize zum Sprachenlernen zu geben (QI-5b). In 70% der UB war dies nicht beobachtbar. In den restlichen Klassen wurde auf Nachfrage nur über Zusatzunterrichtsangebote als (externer) Förderunterricht in Deutsch (DaZ), respektive Kroatisch und Ungarisch (UB-16) informiert. Anderssprachige oder auch deutsche metasprachliche Förderung im Rahmen eines individualisierten Unterrichts ist nicht angedacht.

Was den Zusammenhang der unterschiedlichen Formen von Individualisierungsmaßnahmen betrifft, so zeigen teilweise hochsignifikante Korrelationen¹⁷⁰, dass jene Lehrpersonen, die eine Form von Differenzierung anbieten, immer gleich mehrere unterschiedliche Formen praktizieren ($r=,517^{**}$) und zusätzlich auch Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen setzen ($r=,532^{**}$). Weiters besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Differenzierung und Unterrichtsgegenstand ($r=,315^*$), demnach wird in Sachunterricht am wenigsten, in Deutsch am meisten differenziert.

6.2.2.3 Sprachlernunterstützung

Dieser Abschnitt beleuchtet, inwieweit die Lehrpersonen (mehr-)sprachliche methodisch-didaktische Maßnahmen durchführen, welche die SchülerInnen bei Sprachlern- oder Anwendungsprozessen unterstützen:

- Lehrperson unterstützt durch sprachendidaktische Schritte
- Lehrperson unterstützt Verständnis *aller* SchülerInnen verbal und nonverbal
- Lehrperson gibt klare, sinnvolle, evtl. mehrsprachige Anweisungen
- Lehrperson überprüft das Aufgabenverständnis *aller* SchülerInnen

Was die Unterstützung durch sprachendidaktische Schritte betrifft, kann an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass dies nur in einer einzelnen Unterrichtseinheit, die von Studierenden in einer deutsch-kroatisch-bilingualen Klasse der zweiten Stufe gehalten wurde, beobachtbar war (UB-34): Die Anwendung einer Methode zur sprachlichen Vorentlastung und/oder Erarbeitung, Festigung, Wiederholung von lexikalischen oder grammatikalischen Inhalten¹⁷¹: Konkret wurde hier eine TPR¹⁷² zur Wiederholung der Neunerreihe in Mathematik in drei Sprachen durchgeführt: Deutsch, Kroatisch, Englisch. Diese gelungene Übung zeigte plakativ, dass *jeder* Unterricht (Mehr-)Sprachenunterricht ist, auch die Mathematikstunde. Die Kinder hatten keinerlei Schwierigkeiten, weder bei der mehrsprachigen TPR, noch bei den anschließenden Rechenübungsvorgängen, die sie in Partnerarbeit, ebenfalls zum Teil dreisprachig durchführten.

Ein weiteres positives Beispiel der Unterrichtsbeobachtung wurde von einer Lehrerin gegeben, die auf Fragen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch nach der Bedeutung nicht-bekannter Wörter nicht nur immer sofort einging, sondern diese mittels Mimik, Gestik, und teilweise auch mit Hilfe von Bildkarten erklärte (UB-11).

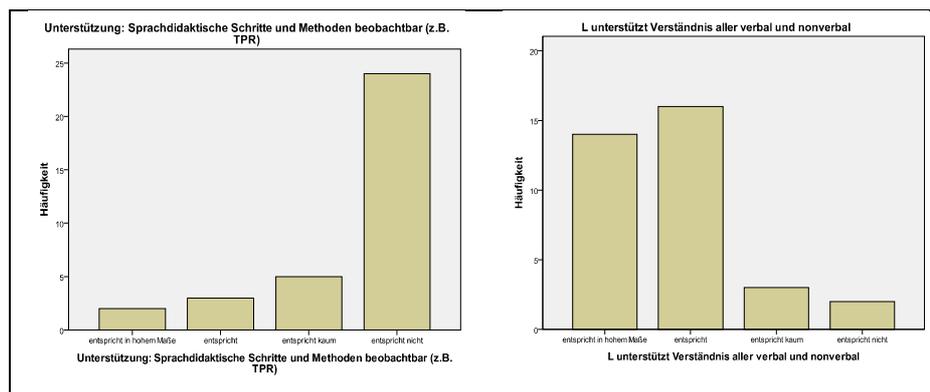
In weiteren drei Klassen konnte eine zweisprachige Durchführung ähnlicher Erarbeitungs- und Zuordnungsübungen mit Bildern und Mimik beobachtet werden, allerdings waren diese nur auf Englischunterrichtssequenzen beschränkt (UB-8, 15, 30). Einsprachige Wiederholungsübungen in Deutsch für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wurden in fünf Klassen beobachtet (UB-9, 18, 21, 31, 33); siehe unten, Diagramm 23.

¹⁷⁰ Korrelationskoeffizient nach Kendall-Tau-b: Bivariate Korrelation auf Niveau 0,01**, bzw. auf Niveau 0,05* signifikant.

¹⁷¹ Siehe Kap. 2.3.6.2

¹⁷² TPR – Total Physical Response (James Asher 1979); siehe URL (08/2011): <http://www.tpr-world.com/originator.html>

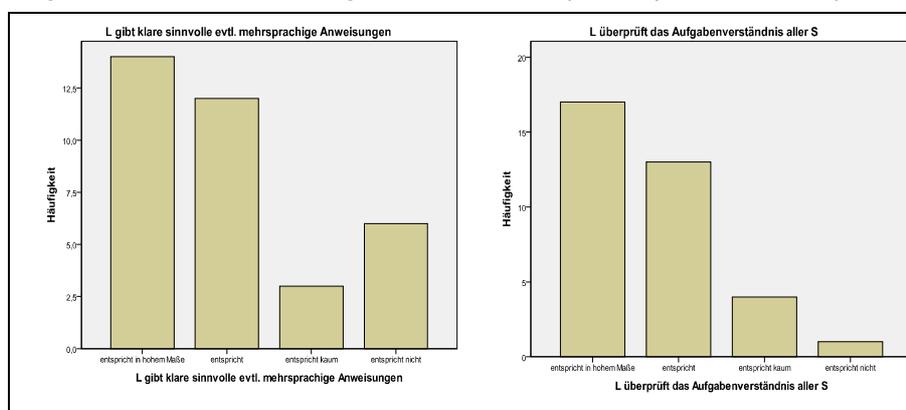
Diagramm 23: Maßnahmen zur Verständnisunterstützung im Sprachenunterricht



Zu den verständnisunterstützenden Maßnahmen zählt neben den verbalen Verstärkern (klares, langsames Sprechen, simplifizierte Wortwahl, exakte Aussprache und Betonung) auch das non-verbale Agieren der Lehrperson, d.h. durch Vorzeigen, durch körpersprachliche Signale wie Mimik, Gestik, Bewegungen und/oder durch schauspielerisches Darstellen wird den Kindern das Verstehen (fremd-) sprachlicher Aussagen oder Texte erleichtert. Beides konnte in den UB-Klassen beobachtet werden, wenn auch mehrheitlich nur in der Unterrichtssprache Deutsch bzw. Kroatisch (Diagramm 23), nämlich der passende Einsatz von Mimik und Gestik, verbales Wiederholen, und das Beachten von klar verständlicher Aussprache. In einer Klasse wurde auch bei den SchülerInnen das Vorhandensein einer äußerst klaren Aussprache konstatiert (UB-11). Hierzu ist auch ein hochsignifikanter Zusammenhang mit dem Einsatz von Maßnahmen zu inneren Differenzierung festzustellen (Kendall-Tau-b: $r = ,584^{**}$).

Auch was die Erteilung von Anweisungen und Arbeitsaufträgen in den Klassen betrifft, erfüllten die meisten Lehrpersonen ihre Unterstützungsaufgaben durch Klarheit und Verständlichkeit, nicht aber durch Mehrsprachigkeit. D.h. die Anweisungen waren sinnvoll und erfolgten kurz, klar und leicht verständlich, aber immer nur in deutscher Sprache (UB-2, 3, 6, 7), bzw. den in bilingualen Klassen in kroatischer Sprache (UB-4, 5, 8, 34). Arbeitsaufträge wurden immer genau besprochen, sehr klar und präzise ohne komplizierte Wörter ausgesprochen (UB-20) und bei Unklarheiten wiederholt (UB-1). Aber auch sie waren nicht mehrsprachig, wie wohl in einer Klasse manche Anweisungen und Aufträge sogar auf Englisch wiederholt wurden (UB-9). In insgesamt neun Unterrichtseinheiten (rund 25%) wurde beobachtet, dass gar keine, bzw. unzureichend klare oder unverständliche Anweisungen an die SchülerInnen erfolgten, darunter vier in Klassen mit Mehrstufenunterricht (UB-13, 22, 25, 26). Eine Kreuztabellenprüfung ergab, dass die Anweisungen der LehrerInnen generell umso verständlicher ausfallen, je niedriger die Schulstufe ist (Pearson: $\chi^2 = ,000^{**}$).

Diagramm 24: Lehreranweisungen und Verständnisproben (nur Unterrichtssprache)



Die Prüfung des Verständnisses der Anweisungen und Arbeitsaufträge erfolgte bis auf eine Ausnahme (UB-29) in allen Klassen (siehe oben, Diagramm 24), hauptsächlich mittels Nachfragen (UB-2, 4, 6) und Wiederholen. Einige Lehrpersonen hießen die Kinder auch nochmals ins Buch zu schauen (UB-20), sich in der Klasse umzusehen, oder selbst zu wiederholen (UB-23, 24), insbesondere jene, die dazu neigen, später nachzufragen (UB-12). Auch die doppelte Wiederholung einer Arbeitsanweisung durch zwei Kinder wurde beobachtet (UB-3). Doch auch bei der Verständnisprüfung gilt: keine Mehrsprachigkeit feststellbar. Zumindest wird von der „Gleichbehandlung“ aller SchülerInnen berichtet (UB-27):

Sie [die Klassenlehrerin] lässt die Arbeitsaufträge generell wiederholen, nicht speziell die anderssprachigen Kinder – alle werden gleich behandelt...
(Zitat Studierende, UB-27)

Aber auch in bilingualen Schulen wird nicht immer „bilingual geholfen“: In einer beobachteten Einheit wurde Kindern, die Verständnisprobleme bei einem *deutschen* Grammatikproblem hatten, dieses Problem monolingual auf *Kroatisch(!)* erklärt (UB-35) – hier meinte es die Lehrperson wohl „zu gut“. Weder in Deutsch, noch in anderen Sprachen, sondern gar keine bzw. unzureichende Verständnisprüfung war in immerhin vier Einheiten erkennbar, davon zwei in einer Mehrstufenklasse (1.- 4. Stufe), wo wahrscheinlich einfach nur darauf vergessen wurde (UB-13, 23).

6.2.2.4 Schülerzentrierte Kommunikation

Dieser Abschnitt befasst sich mit einer der wichtigsten Voraussetzung für gelungenen (Mehr-) Sprachenunterricht, der Schülerkommunikation. Hier gilt es festzustellen, ob die Kinder das freie und selbstverantwortliche Arbeiten in der Klasse bzw. verschiedene Sozialformen des Zusammenarbeitens (Partner- und Gruppenarbeit, Teamwork) kennen bzw. gewöhnt sind und, in weiterer Folge, ob die Lehrperson diese Unterrichtsabläufe für gesteuerte, evtl. mehrsprachige Schülerkommunikation einsetzen und nutzen kann.

- Einsatz von Methoden des „Offenen Lernens“ zur Schülerkommunikation
- Gemeinsames Lernen – kooperativer Ansatz zur Schülerkommunikation

Die UB zeigte, dass Methoden des „Offenen Lernens“ in rund 80% aller Einheiten angewendet wurden, mit Ausnahme von drei Klassen. In einer davon wurde auf Nachfrage informiert, dass „Tagesplan-Arbeit“ immer nur dienstags und donnerstags auf dem Programm stünde (UB-23). In den restlichen zwei Klassen, darunter eine bilinguale Kroatischklasse, wurde ausnahmslos frontal unterrichtet (UB-17, 35). In den beobachteten „offenen“ Arbeitsphasen waren die Kinder hauptsächlich in Einzelarbeiten mit der Erledigung der Tagesplanaufgaben (UB-1, 24) und/oder der Vollendung derer vom Vortag beschäftigt (UB-3): Die Kinder mussten Arbeitsblätter oder Buchseiten ausfüllen (UB-20), oder Rechenzettel bearbeiten (UB-21). Alles in allem war hier kaum sprachliche, zielführende Kommunikation unter den SchülerInnen beobachtbar, wenn dann nur zur sozialen, organisatorischen Interaktion und nur auf Deutsch (FTB-Schülerzitate):

(UB-3) *Weißt du, wie das geht? Ich kenn mich nicht aus.*
(UB-21) *Bist du mit der Nummer schon fertig?*
(UB-20) *Ich bin schneller, ich hab gewonnen!*
(UB-28) *Gehst mit mir zur nächsten Station? Die [XY Schülerin] ist auch dort.*
etc.

Interessanter Weise sprachen in den beobachteten Einheiten sowohl deutschsprachige, als auch bilinguale, als auch SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache untereinander nur Deutsch. Die einzige Unterrichtseinheit, wo mehrsprachige Schülerinteraktion im Rahmen einer Freiheitsphase beobachtet werden konnte, war ein Memory Spiel in einer bilingualen Klasse, bei dem die SpielerInnen die geforderten Begriffe ursprünglich in zwei Sprachen, Deutsch und Kroa-

tisch auszusprechen hatten, bis einer der Schüler die Idee hatte, die Wörter doch auch noch in Englisch zu nennen (UB-34). Diese Beispiele zeigen, dass Mehrsprachigkeit nicht „von selbst“ passiert, sondern der Anregung und nötigenfalls auch der Hinführung oder Anleitung durch eine Lehrperson und/oder eine/n SchülerIn bedarf.

Bei den kooperativen schülerzentrierten Arbeitsformen bot sich in den UB ein mehr oder weniger ähnliches Bild: Sie waren in über 80% der Klassen feststellbar. Aber unabhängig davon, ob die Kinder in Partnerarbeit mit dem Vergleichen von Rechnungen (UB-35) oder Hausübungen (UB-26), oder in Gruppenarbeit mit der Erstellung von gemeinsamen Plakaten (UB-3: „Feldhase“, UB-7: „Tulpe“), dem Besprechen einer Bildgeschichte (UB-23), oder der Präsentation von Ergebnissen (UB-24) beschäftigt waren, der Ablauf war immer einsprachig deutsch, bzw. einsprachig kroatisch. Selbst bei sozial motivierten Partner- und Gruppenarbeiten, bei denen „Helferkinder“ einander gegenseitig helfen sollten (UB-8,12), war keine andere Sprache zu hören als nur Deutsch.

6.2.2.5 Förderung von (mehr- und meta-)sprachlicher Kompetenz

Wie bereits erwähnt, passiert Mehrsprachigkeit nicht „von selbst“, sondern benötigt vielfach Anregung und Anleitung durch eine Lehrperson und/oder eine/n SchülerIn. In diesem Kapitel wird beschrieben, inwieweit dazu geeignete Unterrichtsschritte in den Klassen schon beobachtbar sind. Im Idealfall bringen anderssprachige SchülerInnen als „Experten“ ihre Kenntnisse in ihren jeweiligen Erstsprachen zu besprochenen Themen ein, die der/die KlassenlehrerIn systematisch für die Unterrichtsplanung koordiniert und so gemeinsam mit den SchülerInnen Mehrsprachenunterricht gestaltet. D.h. dass andere Sprachen in der Klasse nicht nur *sichtbar* sein sollen (Kap. 6.2.2.1), sondern auch *hörbar* werden. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass hier der Rolle der Erstsprache eines Schulkindes, also auch die der deutschen Sprache als Mehrheitsprache, große Bedeutung zukommt, denn in ihr werden die genannten *generellen Sprachkompetenzen* (Grundgrammatik, Meta-, und Kreativsprache) erworben, um aufbauend auf deren sprachlichem Basiswissen andere Idiome akquirieren zu können, siehe auch Interkomprehensionsdidaktik (Kap. 2.3):

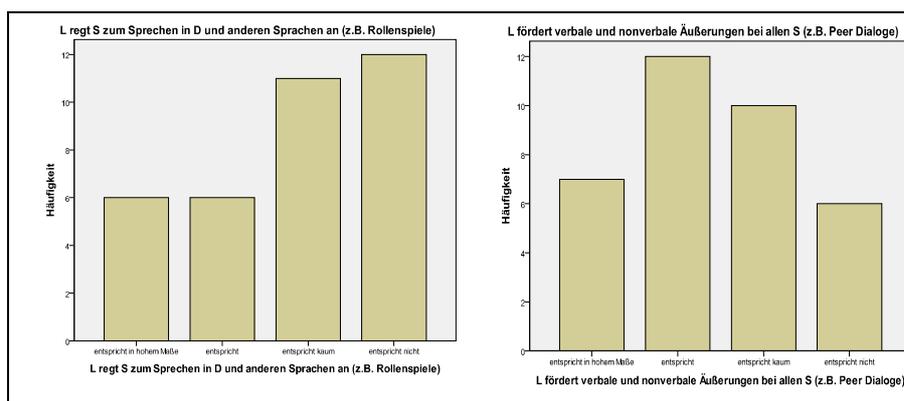
- Anregung zum Sprechen in Deutsch *und* anderen Sprachen
- Förderung verbaler und nonverbaler Äußerungen bei allen SchülerInnen
- SchülerInnen sprechen in ihrer Erstsprache
- SchülerInnen stellen Fragen zu Sprachen und Kulturen

Gleich vorweg ist festzuhalten, dass in den UB weder mehrsprachige Sprechanregungen, noch die Förderung verbaler bzw. nonverbaler Äußerungen bei allen SchülerInnen beobachtet werden konnten. In zwei Einheiten musste festgestellt werden, dass die Lehrperson nicht einmal wusste, welche Erstsprachen ihre drei nicht-deutschsprachigen SchülerInnen haben (UB-17/27).

Trotzdem waren vereinzelt sehr wohl positive Ansätze beobachtbar: Während in einer ersten Klasse ein kurzes (deutsches) Rollenspiel gezeigt wurde, an dem auch Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch teilnahmen (UB-8) fand in einer dritten Klasse, wo mehr als die Hälfte der SchülerInnen Migrationssprachen als Erstsprache sprechen, eine Bildgeschichtsbesprechung in Form einer „Geschichtenschlange“ statt, welche von den Kindern teils szenisch, teils sprachlich dargestellt wurde (UB-11). Ebenfalls mimisch und danach sprachlich wurde eine „Personenbeschreibung“ in einer vierten Klasse als Rätsel gestaltet, hier floss als zweite Sprache neben Deutsch auch ein wenig Englisch ein (UB-5). Ebenfalls in Englisch versuchte eine erste Klasse einen kleinen Peer-Dialog nach dem Schulbuch (UB-25). In zwei weiteren UB wurde im Bereich der deutschen Grammatik gearbeitet: So führten in einer vierten Klasse die SchülerInnen in Gruppenarbeit eine Wortzusammensetzübung mit dem Wörterbuch durch und verwendeten bei diesem dialogähnlichen Vorgang bereits metasprachliche Begriffe (UB-2), eine andere vierte Klasse durfte Sprachspiele „erfinden“ (UB-24).

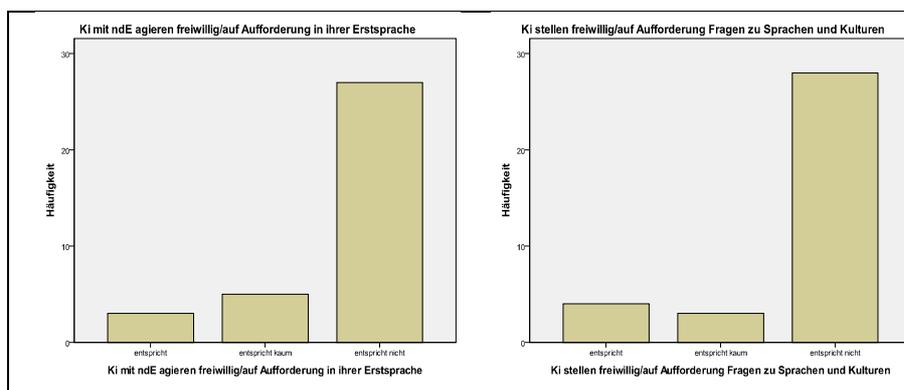
Dass hier in den Volksschulklassen aber noch viele Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden, zeigt Diagramm 25, ebenso wie die restlichen UB-Protokolle: Trotz jedweder Zugeständnisse an die Anforderungen des Schulalltages, sind Aufgaben wie z.B. das Vorlesen von Textaufgaben, Satzbildungsübung im Deutschbuch, schriftliches Reimen von Lernwörtern etc. als Förderung der (mehr-)sprachlichen Kompetenz nicht geeignet. In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass auch die Studierenden selbst, die viele der UB durchgeführt haben, durch diese sensibilisiert wurden, und es ihnen teilweise erst dadurch bewusst wurde, dass im Sprachenunterricht unserer Volksschulklassen generell oft viel zu textzentriert und stillsitzend gearbeitet wird, und dass die mündliche Sprachanwendung, Ausdrucksschulung und Kommunikation (auch in der Unterrichtssprache) dadurch zu kurz kommt.

Diagramm 25: Sprechanregung und Förderung (non)verbaler Äußerungen



Nach diesen Erkenntnissen schienen die Erwartungen, betreffend das Agieren der SchülerInnen in ihren Erstsprachen, bzw. deren Fragestellungen zu Sprachen und Kulturen, reduziert. Dies wurde bestätigt. Denn außer in den vier bilingualen Klassen, wo die Kinder dazu angehalten waren, in ihrer (tw. zweiten) Muttersprache Kroatisch zu agieren, durften dies die übrigen Kinder mit anderen Erstsprachen im Unterricht nicht tun. Auf die freundliche Aufforderung einer Beobachterin an zwei Kinder, ob sie denn in ihren Muttersprachen „freiwillig“ etwas sagen wollten, reagierten diese selbstbewusst: „Lieber nicht, denn so sprechen wir nur zu Hause.“ (UB-9; Sprachen Hindi und BKS). Dies weist auch auf ähnliche Erkenntnisse aus der rezenten Mehrsprachigkeitsstudie „SAG’S!“ (Busch et al 2011), wonach mehrsprachige Kinder immer genau wissen, *welche* ihrer Sprachen sie mit *wem* und *wo* und *wie* anwenden wollen. In allen UB der Normschulklassen sprachen und agierten alle Kinder also nur in deutscher Sprache, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sprachen zu keiner Zeit in ihrer Muttersprache, weder in Migrationssprachen, noch in EU- und Weltssprachen (Diagramm 26). Die einzige Ausnahme waren die Äußerungen von englischsprachigen Kindern in einer Englischunterrichtssequenz (UB-15).

Diagramm 26: Kinder agieren in L1 und stellen Fragen zu Sprachen und Kulturen



Erwartungsgemäß stellten die Kinder in den UB freiwillig auch keinerlei Fragen über Sprachen oder Kulturen, eine Aufforderung von Seiten der Lehrpersonen erfolgte nicht. In Unterrichtsgesprächen waren höchstens Fragen zur Deutschen Sprache bzw. Grammatik, Wortbedeutung feststellbar, aber keine Fragen in Bezug auf Sprachbetrachtung oder eine andere Sprache als Deutsch. Auch diese Findung betrifft alle Unterrichtsgegenstände und steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der Lehrerbefragungen (vgl. Kap. 6.2.1).

Viele dieser Beobachtungen stehen im krassen Gegensatz zu den in den Lehrerinterviews und Umfragen geäußerten Statements, wonach die unterschiedlichen Muttersprachen im Normalunterricht als Lieder, Reime, Gebete, Begrüßungen etc. „einfließen“ (vgl. Kap. 6.2.1.2), sie decken sich aber mit den Praxiserfahrungen der Studierenden, die von einer regelrechten „Sprachen-Versenkung“ an den Praxisschulen sprechen (PXB-1/9): Andere Erstsprachen als Deutsch oder Kroatisch werden im Regelunterricht nicht zugelassen, Sprachbetrachtung und Mehrsprachigkeit finden nicht statt, Englisch wird vernachlässigt, insbesondere in bilingual deutsch-kroatisch geführten Klassen. Dazu noch folgender Exkurs:

Exkurs: Zusatzbeobachtungen im Englischunterricht der Volksschulen:

Wie bereits erwähnt, wird Englisch an den meisten burgenländischen Volksschulen unzureichend unterrichtet (Kap. 4.3.1). Dies bestätigten die wenigen und kurzen Englischunterrichtssequenzen der UB, wie auch die Praxisbeobachtungen (PXB-6): Nur in rund 10% der Volksschulklassen wurde beobachtet, dass Englisch dem Lehrplan entsprechend unterrichtet wird, in knapp 2% sogar über den Lehrplan hinaus, jedoch in 43% der Klassen war Englisch weder sichtbar noch hörbar. Im überwiegenden Anteil von 44% wird der Englischunterricht zwar abgehalten, aber seine Durchführung entspricht den Lehrplananforderungen weitgehend nicht. Diese Findungen verweisen auf einen direkten Zusammenhang mit dem Eigensprachkompetenz-Niveau in Englisch der VolksschullehrerInnen (siehe Kap. 5.2.2 und 5.2.3).

So sprachen und agierten die Kinder meist auf Deutsch. Englisch sprachen sie meist eher mechanisch beim „Mitsprechen“, bzw. „Mitsingen“, oder beim „Nachsprechen“ (immerhin in vier Klassen sogar mit kleinen Rollenspielen bzw. Mini-Dialogen). Ob hier überhaupt eine Sinnentnahme stattfand, war nicht zu eruieren. Als „Übung“ dominierte das mündliche Wiederholen von isolierten Vokabeln ohne Kontextualisierung. Obwohl in sieben Klassen sogar englische Beschriftungen, Bücher oder Posters vorhanden waren, und in drei Klassen kurze englischsprachige Rituale, bzw. in einer Gruppe eine TPR-Erarbeitung stattfand, fehlte es an essentiellen methodisch-didaktischen Schritten: Inhaltsintegrative Ansätze (CLIL) und kommunikative Elemente (CLT), wie auch geleitete textliche Sprachanwendung in der Fremdsprache oder selbst einfachste freie Sprechvorgänge waren definitiv nicht feststellbar.

Die *Unterrichtssprache im Englischunterricht ist Deutsch(!)*. Dies gilt insbesondere für die dominante Lehrer-, aber auch für die nicht-gelenkte Schülersprache. Dazu wirkt sich häufiges *code-switching* partikular für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erschwerend aus, weil sie so Englisch quasi *via* Deutsch lernen müssen. Doch gerade dann, wenn Kinder selbst kaum Deutsch sprechen, sollten sie Englisch *via* Englisch erwerben dürfen, was ihnen die gleiche „Ausgangsposition“ verschaffen würde, die die österreichischen Kinder haben (vgl. Buchholz 2007).

Aufgrund der expliziten *short comings* im Englischunterricht wurde von keinem einzigen Lehrer die Rolle des Englischen als Brücken- und/oder Transfersprache zur Bildung von Konnotationen im Mehrsprachigkeitskontext – was quasi auf der Hand läge –entsprechend genützt, sondern im Gegenteil sogar eher abgelehnt. Eine der bilingualen Lehrpersonen äußerte im Zusammenhang damit sogar die „Befürchtung“, die Kinder mit der dritten Sprache Englisch zu „überfordern“ (UB-35): Auch in den Interviews (LI2-4) lehnten viele, insbesondere die kroatischen BILU-LehrerInnen zusätzliche Sprachenangebote wie Mehrsprachigkeit oder eben Englisch eher

ab, mit dem Hinweis, *ohnehin schon eine mehrsprachige Schule zu sein* (Kap. 6.1.1.2). Dies zeigte sich auch dadurch, dass nur in einer einzigen bilingualen Klasse eine kurze Englischunterrichtssequenz beobachtbar war (UB-34). Diese Beobachtungen zeigen einen großen Handlungsbedarf im Volksschulenglisch auf, insbesondere im Hinblick auf den zu erwartenden Einsatz des standardisierten Grundkompetenzkatalogs für die verbindliche Übung, „GK4“¹⁷³.

6.2.2.6 Soziokulturelles Sprachenumfeld in Klassengemeinschaften

Die Unterrichtsbeobachtungen inkludierten auch eine Einschätzung des Klassenklimas und darüber hinaus wurde das interaktive Verhalten der SchülerInnen in den Pausen beobachtet. Beides sollte insbesondere das Vorhandensein von „gelebter Mehrsprachigkeit“ unter den Kindern eruieren, sozusagen die „lebensweltliche Sprachanwendung im schulischen Kontext“. Ein näheres Eingehen auf Integrationsfragen war in diesem Zusammenhang, ebenso wie in der gesamten Studie zu keiner Zeit intendiert, denn dies würde deren Rahmen sprengen.

- Interkulturelles Klassenklima und interaktives Arbeitsverhalten
- Interkulturelles Klima und interaktives mehrsprachiges Verhalten in den Pausen

An dieser Stelle möchte ich die Ergebnisse der Umfragen voranstellen: Laut Schülerumfrage (SFB/18) spielen zwei Drittel (62,5%) der SchülerInnen *gerne* mit Kindern, die andere Sprachen sprechen, umgekehrt wollen dies 35,2% nicht. Dieses Ergebnis korreliert hochsignifikant mit dem Geschlecht des Kindes: Mädchen tun das lieber als Buben ($\chi^2=,000$, Kendall-Tau-b: $r=,131$ auf Niveau von 0,01 signifikant). Und: auch Kinder von Zuwanderern spielen lieber mit Kindern, die eine andere Sprache sprechen als sie selbst ($\chi^2=,004$), mit Ausnahme von Kindern aus dem Kosovo und Deutschland.

Tabelle 16

Soziokulturelle Auswirkungen von Mehrsprachigkeit nach Kategorien			
Kategorie	LFB/24 (N=151)	Prozent	Gültige Prozente
Ambivalent	Keine Auswirkungen	8,6	17,8
	Auswirkungen sind eine Altersfrage	2,0	4,1
	Mehrsprachigkeit als Normalität	2,6	5,5
	keine Probleme/Auffälligkeiten	3,3	6,8
	Notwendigkeit von Regeln und Konsequenzen	,7	1,4
Summe		17,2	35,6
Negativ	Gruppenzwang entsteht	7,9	16,4
	Kinder in Außenseiter/Randposition	2,6	5,5
	mehr Arbeit für Lehrer	,7	1,4
Summe		11,2	23,3
Positiv	Freundschaft entsteht	2,6	5,5
	Integration ist machbar	7,3	15,1
	Profit/bessere Leistung der Kinder	2,0	4,1
	gutes Klima in der Klasse	2,0	4,1
	Kulturkenntnisse	1,3	2,7
	Kontakte außerhalb der Schule	1,3	2,7
	Toleranz und Akzeptanz	1,3	2,7
	Gemeinschaft lebt	1,3	2,7
Summe		19,8	41,0
Gesamt		48,3	100,0
Fehlend	System	51,7	

In der Lehrerumfrage wurde in offener Fragestellung (LFB/24) nach den beobachteten soziokulturellen Auswirkungen der situativen Mehrsprachigkeit gefragt. Diese werden von den meisten

¹⁷³ GK4 – Grundkompetenzen in der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ am Ende der 4. Stufe (Felberbauer et al 2011).

Lehrpersonen (41%; statistisch bereinigte Stichprobe) positiv oder immerhin pragmatisch beschrieben (35,6%). Doch 23,3% nennen auch kritische Aspekte: So nehmen viele von ihnen einen sogenannten Gruppenzwang wahr, der die Integration zu behindern scheint, oder sie sehen anderssprachige Kinder in eine Außenseiter- oder Randposition gedrängt. Die Kommentare der LehrerInnen wurden paraphrasiert und einander nach den Kategorien positiv – negativ und ambivalent – zur Übersicht gegenübergestellt (siehe oben, Tabelle 16). Wie sich zeigt, hat mehr als die Hälfte der LehrerInnen (51,7%) auf diese offene Frage nicht geantwortet, was ebenfalls eine teilweise kritische Haltung der betreffenden implizieren mag. Interessanterweise fanden die unterschiedlichen Sprachen der SchülerInnen in den Lehrerkomentaren keinerlei Erwähnung.

Was die Beobachtung des Klassen- und Pausenklimas in den UB betrifft, so sind die Kinder mit anderen Erstsprachen „optisch“ niemals erkennbar. Sie bringen sich gut in die Klassen ein; sagen aber auch ihre Meinung (UB-3,7). Bei Partner- und Gruppenarbeit wurden keine Probleme beobachtet, Lehrpersonen bemühen sich aber teilweise sehr, immer alle einzubeziehen (UB-8). In allen Schulen sind ein gutes Miteinander der SchülerInnen und eine gute Atmosphäre in Klassenraum und in den Pausen deutlich spürbar. Die Kinder mit anderen Erstsprachen sind großteils relativ gut – einige sogar perfekt – integriert, kein Streit, nicht einmal Meinungsverschiedenheiten waren feststellbar. Dennoch war die Interkulturalität der Klassen- und Pausenklimas in jeweils einem Viertel der Klassen unterschiedlich zu bewerten. In diesem Sinne korrelierte zwar nicht die Bewertung des Klassenklimas, aber dennoch die des Pausenverhaltens signifikant mit dem Faktor „Bilinguale Klasse“ (Kendall-Tau-b: $r = ,425^*$) und schwach signifikant mit dem Faktor „Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ (Pearson: $\chi^2 = ,025$). Daraus kann man schließen, dass Interkulturalität in den bilingualen Klassen, aber auch in solchen mit einem hohen Anteil an Zuwandererkindern eher gelebt wird, als in den übrigen. So gab es in einer solchen Klasse praktisch ein „*internationales Pausen-Flair*“: Die Kinder hörten Musik aus den verschiedenen Ländern und hatten auch CDs aus den Herkunftsländern dabei (UB-11). Während sich einige wenige Kinder in unterschiedlichen Sprachen unterhalten (UB-8), bleiben die meisten anderen lieber beim Deutsch (UB-3, 23, 24). Das untenstehende Zitat einer Beobachterin ist symptomatisch für die Situation an den meisten Volksschulen:

„Erst beim näheren Umgang mit den SchülerInnen merkt man von der Sprache her, dass Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache die Klasse besuchen, allerdings würde ich das Arbeitsverhalten bzw. die Interaktionen nicht als interkulturell bezeichnen.“
(FTB/UB-20):

- - -

Zusammenfassend ergab die deskriptivstatistische Mittelwertprobe der strukturierten UB eine Reihung der Qualitätsindikatoren (QI-1-16) je nach deren Beobachtung in den Schulen (siehe unten, Tabelle 17). Demnach war in den Unterrichtsbeobachtungen dieser Studie in keiner der 23 Stichproben-Klassen – abgesehen von den beschriebenen monolingualen Aktivitäten in Deutsch und mit Ausnahme einzelner bilingual geführter Unterrichtssequenzen in Kroatisch, teilweise in Englisch – die Implementierung eines kommunikativen und/oder integrativen Mehrsprachenansatzes festzustellen. Weiters wurde bei keinem einzigen Indikator der Status „entspricht in hohem Maße“ (MW zwischen 1,0 und 1,5) erreicht, d.h. es wurde keine mehrsprachige Durchführung beobachtet.

Am ehesten entspricht das Lehrerverhalten in der Verständnisüberprüfung und -unterstützung sowie in der Erteilung von klaren Anweisungen (MW zwischen 1,69 und 2,03), beides allerdings immer auf Deutsch. Auch die Durchführung von kooperativen und „offenen“ Lern- und Arbeitsformen entspricht weitgehend, ebenfalls nur in Deutsch. Einzig die Beobachtbarkeit von Klassenregeln und Ritualen war in teilweise mehrsprachiger Form gegeben, meist in Kroatisch oder Englisch, einmal in Türkisch. Ebenso Deutsch-orientiert sind alle Formen der beobachtbaren inneren Differenzierung, was somit in der Durchführung kaum den Erfordernissen entspricht. Differenziert wird in erster Linie nach Zeitvorgabe und Sprachfertigkeiten für deutsche Übungen. Eine

Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit erfolgt überwiegend nicht. Viel häufiger als die innere wird die äußere Differenzierung betrieben, bzw. in den klassenexternen DaZ-Förderunterricht ausgelagert (MW zwischen 2,69 und 3,11).

Tabelle 17: Beobachtbarkeit der Qualitätsindikatoren für Mehrsprachigkeit in den Schulen (UB)¹⁷⁴

QI	Deskriptive Statistik Strukturierte Unterrichtsbeobachtung	N	Mittelwert		Strd.- Abw.	
			Statistik	Strd.- Fehler	Statistik	
B (6)	8	L überprüft das Aufgabenverständnis aller S	35	1,69	,135	,796
	6	L unterstützt Verständnis aller verbal und nonverbal	35	1,80	,141	,833
	12	Gemeinsames unterstützendes Lernen (GA, PA, TW) beobachtbar	35	2,00	,142	,840
	7	L gibt klare sinnvolle evtl. mehrsprachige Anweisungen	35	2,03	,186	1,098
	2	Klassenregeln und Rituale beobachtbar	35	2,03	,186	1,098
	11	L setzt Methoden des "offenen Lernens" ein	35	2,06	,174	1,027
C (6)	10	L fördert verbale und nonverbale Äußerungen bei allen S (z.B. Peer-Dialoge)	35	2,43	,170	1,008
	15	Interkulturelles Klassenklima und interaktives Arbeitsverhalten im Unterricht beobachtbar	35	2,51	,202	1,197
	4b	Differenzierung nach Aufgabenzzeit	35	2,69	,173	1,022
	16	Interkulturelles Klassenklima und interaktives mehrsprachiges Verhalten in den Pausen beobachtbar	35	2,77	,174	1,031
	9	L regt S zum Sprechen in D und anderen Sprachen an (z.B. Rollenspiele)	35	2,83	,186	1,098
	4c	Differenzierung nach Sprachkompetenzen und Skills	35	2,94	,174	1,027
D (8)	4a	Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit	35	3,11	,178	1,051
	3a	Mehrsprachige Lernmaterialien vorhanden	35	3,17	,161	,954
	1	Sprachen im Klassenraum sichtbar	35	3,37	,159	,942
	3b	Kindgerechter Einsatz mehrsprachiger Lernmaterialien	35	3,43	,160	,948
	5b	Förderung: Zusätzliches Übungsangebot beobachtbar	34	3,44	,159	,927
	5a	Unterstützung: Sprachdidaktische Schritte und Methoden beobachtbar (z.B. TPR)	34	3,50	,154	,896
	13	Ki mit ndE agieren freiwillig/auf Aufforderung in ihrer Erst- und Zweitsprache	35	3,69	,107	,631
	14	Ki stellen freiwillig/auf Aufforderung Fragen zu Sprachen und Kulturen	35	3,69	,114	,676
	Gültige Werte (Listenweise)	33				

Ranking Richtwerte: **A** (1 – 1,5: entspricht in hohem Maße); **B** (1,6 – 2,1: entspricht); **C** (2,2 – 3,0: entspricht kaum); **D** (3,1 – 4,0: entspricht nicht ausreichend);

Obwohl insgesamt ein gutes interaktives Arbeitsklima und Pausenverhalten beobachtbar ist (MW zwischen 2,51 und 2,77), sind Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer kaum sichtbar, d.h. so gut wie keine mehrsprachige Gestaltung, fast keine mehrsprachige Unterrichts- und Lernmaterialien, bzw. Zusatzangebote (MW zwischen 3,17 und 3,44), Sprachbegegnungen wurden von Lehrpersonen und SchuldirektorInnen zwar begleitend erwähnt, jedoch nicht beobachtet.

Was die Hörbarkeit von Sprachen in den Klassen betrifft, kommt die Anregung zum Sprechen und die Schaffung von Sprechanschlüssen durch die Lehrpersonen generell zu kurz (sogar in Deutsch oder Kroatisch), es wird meist textorientiert gelernt und gearbeitet. Andere Sprachen als Deutsch, Kroatisch oder (selten) Englisch sind im Unterricht nicht hörbar. Kinder agieren also weder freiwillig, noch auf Aufforderung z.B. in einer Migrations- oder EU-Sprache. Die schlechtesten Mittelwerte zeigt die Durchführung der für Mehrsprachenunterricht charakteristischen und relevanten Sprachaktivitäten (MW zwischen 3,50 und 3,69): Spielerische, handlungsorientierte, exemplarische Sprachanwendung in adäquaten Dialogen, Rollenspielen, Simulationen, Peer-Tutorien (Kinder als Sprachexperten ihrer Erstsprache/n) etc. sowie unterschiedliche Formen von kommunikativen Paar- und Gruppenaktivitäten unter der Nutzung von (Fremd-)Sprache als Instruktions- und Arbeitssprache, bzw. deren fächerübergreifenden und inhaltsintegrativen Ein-

¹⁷⁴ Die Standardfehlerwerte beruhen auf der geringen Stichprobe und verweisen daher auf verringerte Signifikanz: Die teilweise hohe Standardabweichung indiziert eine hohe Streuung in der Durchführung zwischen den einzelnen Beobachtungseinheiten.

satz. Diese waren nur in seltenen Einzelfällen beobachtbar, ebenso wie unterstützende sprachendidaktische Maßnahmen der Lehrpersonen (z.B. TPR, etc.) oder Übungen zur Sprachbetrachtung in der Bildungssprache Deutsch.

Vielmehr erfolgte maximal ein kurzes „Einfließen“ von sprachlichen und/oder interkulturellen Informationen im Normalunterricht, oft nicht einmal das, denn die Kinder waren sichtlich nicht daran gewöhnt, weder freiwillig noch auf Aufforderung, Fragen zu Sprachen und Kulturen zu stellen (MW 3,69). Durch die Unterrichtsbeobachtungen wurden also die Resultate der Lehrerumfrage und Lehrerinterviews nur teilweise bestätigt, d.h. interkulturelle/mehrsprachige Unterrichtssituationen wurden in den Befragungen besser dargestellt als sie in der Realität beobachtbar sind (siehe auch Kap. 6.2.1).

6.3 Schule als (mehr-)sprachlicher Raum

Neben der Bestandsaufnahme der sichtbaren und gelebten Mehrsprachigkeit in den Volksschulklassen, bei den SchülerInnen und LehrerInnen und im Unterricht, erfolgte auch ein Screening dieser Bedingungen an den Schulen selbst – in den Gebäuden ebenso wie im Zusammenleben aller beteiligten Personengruppen unter der Ägide der LeiterInnen, welche in der Leiterumfrage (DFB; siehe Kap. 3.3.1) und in den Interviews (LI2; siehe Kap. 3.3.2) zu Wort kamen. Das Schul-Screening erfolgte mittels eines Schul-Beschreibungsrasters (SBR; siehe Kap. 3.3.4) an 20 unterschiedlichen burgenländischen Volksschulen, drei davon bilingual Deutsch-Kroatisch geführt. Obwohl diese Stichprobe nicht als repräsentativ gelten kann, lassen sich aus den Schulvergleichen dennoch Trends ablesen, welche sowohl die Bedingungen der lebensweltlichen, als auch die pädagogischen Leitvorstellungen zur schulischen Mehrsprachigkeit so abbilden wie sie in der Realität erscheinen.

6.3.1 Sprachenprestige

Den Erkenntnissen neuester Mehrsprachigkeitsstudien folgend, wonach das Prestige der Sprachen vielfach ausschlaggebend dafür ist, wie Sprachen erlebt und individuell erschlossen werden und wie sehr sie präsent sind, erfolgt an dieser Stelle zunächst ein kurzer Exkurs zu diesem Thema. So wurden die burgenländischen VolksschullehrerInnen nach jenen Sprachen gefragt, die ihrer Meinung nach bei ihren SchülerInnen bzw. deren Eltern ein hohes Prestige genießen (LFB-25).

Tabelle 18: Sprachenprestige aus der Sicht der VolksschullehrerInnen (LFB-25)

Sprachen mit hohem Prestige bei den VolksschülerInnen			Sprachen mit hohem Prestige bei den Eltern der VolksschülerInnen		
Rang	Sprache	LehrerInnen in % (N=75)	Rang	Sprache	LehrerInnen in % (N=70)
1.	Englisch	74,7	1.	Englisch	71,4
2.	Deutsch DaF	20,0	2.	Deutsch DaF	17,1
3.	Ungarisch	2,7	3.	Ungarisch	5,7
---	---	---	4.	Kroatisch	1,4
			5.	„Mehrsprachigkeit“	4,3

Demnach genießt Englisch bei beiden Gruppen das weitaus höchste Sprachenprestige, bei den anderen Sprachen divergieren die Vorlieben. Da diese Frage von mehr als Hälfte der LehrerInnen nicht beantwortet wurde, wurden die Prozentangaben in der Aufstellung statistisch bereinigt (siehe Tabelle 18). Viele LehrerInnen haben an dieser Stelle des Fragebogens anstatt einer Antwort nur Fragezeichen aufgemalt.

Die Ergebnisse der Lehrer- stimmen mit jenen der Schülerumfrage nur teilweise überein: bei den Kindern rangiert Englisch ebenfalls als beliebteste Fremdsprache. Auch das Prestige von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Ungarisch spiegelt sich hier wider. Eine unerwartete Dis-

krepanz zeigt jedoch das Abschneiden von Kroatisch, das in der Schülerumfrage auf Platz 2 hinter Englisch, bzw. auf Platz 3 hinter Deutsch und Englisch lag (Kap. 5.1.4, Tabelle 12): Laut Lehrerumfrage ist Kroatisch nicht so sehr bei den SchülerInnen, sondern eher bei deren Eltern beliebt, aber auch hier nur zu einem geringen Prozentsatz. Weiters beantworteten 4,3% der LehrerInnen die Frage, welche Sprache das höchste Prestige hätte, mit dem Begriff „*Mehrsprachigkeit*“, was eine Bezugnahme auf bilingual-kroatisch/deutsche Unterrichtserteilung impliziert, der hiermit ein hohes Prestige bei den Schülereltern attestiert wird (hochsignifikante Korrelation der respektiven Variablen nach Kendall-Tau-b: $r = ,766$).

Bei den burgenländischen VolksschullehrerInnen selbst hingegen genießt Deutsch das höchste Prestige vor Englisch und Kroatisch (Kap. 5.2.2), insbesondere bei ungarisch-sprachigen Lehrpersonen. Migrations Sprachen finden sich in den Lehrerantworten nicht. Diese Angaben von Erwachsenen werden in der Schülerumfrage relativiert (Kap. 5.1.4): Bei den burgenländischen VolksschülerInnen liegen BKS und Ungarisch nach Englisch und Kroatisch im Spitzenfeld, und Türkisch und Rumänisch im Mittelfeld der Beliebtheitsliste vor Arabisch und Italienisch. Albanisch und Französisch rangieren am unteren Ende. Auch die Sprachenporträts der Kinder zeigen klar, dass Migrations Sprachen als „Freundessprachen“ bei den Kindern ein hohes Prestige genießen (Kap. 6.3.2.2). Sprachenprestige kann also auch als Synonym dafür gelten, inwieweit die Integration der Sprecher gegeben ist.

Hans Jürgen Krumm¹⁷⁵ erklärt dieses Phänomen einerseits mit einer stärkeren Diskriminierung der Türken in Österreich, was nicht unbedingt mit dem Islam zu tun habe, sondern damit, dass die türkischen Zuwanderer eher als Wirtschaftsflüchtlinge gelten, während die Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien als Kriegsflüchtlinge angesehen werden. Andererseits komme ein Teil der Kinder mit türkischer oder kurdischer Erstsprache aus sozial schwachen Familien, in denen auch das Bildungsniveau der Eltern sehr niedrig sei (vgl. Kap. 6.1.1.1). Was das Prestige von Migrations Sprachen betrifft, so merkt die Soziolinguistin Katharina Brizic am Beispiel des Türkischen an (Quelle: Interview¹⁷⁶):

Das Prestige des Sprechers hängt immer vom Prestige der Sprache ab. Leider haften Türken in Österreich immer noch der Nimbus der ärmeren, weniger gebildeten Leute an. So komme man dann manchmal zu einer Wahrnehmung, die täuschen könne. Englisch oder Französisch habe als Fremdsprache ein viel höheres Prestige.
(Interview, 2011).

Weiters behauptet Brizic (ibid.), dass Schulen, an denen es viele mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund gibt, einen schlechten Ruf hätten. Sie vermutet, dass dies an dem schwachen wirtschaftlichen Status derjenigen liegt, die „*bestimmte Sprachen*“ sprechen. Diese Aussage trifft meiner Auffassung nach wohl eher für Wien, nicht aber für die besuchten burgenländischen Volksschulen zu (siehe Kap. 6.1.1.2).

6.3.2 Symbolische Präsenz der Mehrsprachigkeit an Volksschulen

Wie bereits in den Unterrichtsbeobachtungen, wurde auch beim Screening der Volksschulen die symbolische Präsenz der Sprachen und Kulturen, welche die SchülerInnen vertreten, erhoben, d.h. deren Sichtbarkeit und – nach Möglichkeit auch Hörbarkeit. Diese zeigt sich insbesondere in sprachlichen Landkarten (*linguistic landscapes*), Sprachenporträts und mehrsprachigen Anlässen und Aktivitäten an den Schulen.

¹⁷⁵ Krumm im Interview mit A. Weiss, Wiener Zeitung vom 27.9.2010, URL (09/2011):

http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/archiv/56964_Tuerkisch-Kenntnisse-als-Nachteil.html

¹⁷⁶ Siehe Brizic' neues FWF Forschungsprojekt „Bildungserfolg bei Sprachtod“. At URL (05/2011):

http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/archiv/56964_Tuerkisch-Kenntnisse-als-Nachteil.html

6.3.2.1 Sprachliche Landkarten in den Schulen (*Linguistic landscapes*)

War nur in rund 39% der UB-Klassen (9 von 23) mehrsprachige und/oder plurikulturelle Gestaltung beobachtbar, so war dies in den besuchten Volksschulen immerhin zu rund 50% (10 von 20) der Fall. Konkret waren in den bilingual geführten Schulen die Beschriftungen nicht nur auf Deutsch sondern auch auf Kroatisch angebracht. Alle bilingualen Schulen verfügten über eine insgesamt überaus reichliche Ausstattung: Klassen und Gänge mit Lesecken mit Sofas, Computern und vielen Büchern und Kinderzeitschriften in Deutsch und Kroatisch, dazu waren Hallen, Ruheplätzchen, Garderoben und Stiegenhaus mit zweisprachigen Beschriftungen, Posters und Zeichnungen gestaltet (SBR-18). In einer zweiten, ebenfalls bilingualen Schule waren zudem einige ansprechende Plakate in den Schulgängen zum aktuellen Thema „Erdbeben in Japan“ mehrsprachig gestaltet: Englischer News-Text, deutsche Beschriftung und einige japanische Schriftzeichen (SBR-2). In anderen – nicht bilingualen – Schulen waren ausgestellte Kinderzeichnungen teilweise mit englischen Bemerkungen versehen (SBR-3). Wieder eine andere Volksschule zeigte kulturelle und geographische Themen mittels Veranstaltungsplakaten, Landkarten und Zeitungsausschnitten etc., allerdings nur in Deutsch (SBR-5).

Insgesamt kann man an den Volksschulen im IKL-Bereich bereits einiges an positiver Veränderung erkennen. Auch sind in 60% der Schulen Kinderbücher und Medien in mehreren Sprachen in den Schulbibliotheken sowie mehrsprachige Unterrichtsmaterialien in den Lehrerbibliotheken vorhanden. In einer Schule sind die Kinder dazu angehalten, Bücher und Audio-CDs in ihren Erstsprachen mitzubringen (SBR-5). Ob und wie diese allerdings in den Klassen eingesetzt werden, wurde bereits in Kap. 6.2.1.3 und 6.2.2.1 dieser Studie beschrieben. Leider (noch) in keiner Schule zu sehen waren sogenannte „Sprachenporträts“ (siehe nächstes Kap. 6.3.2.2):

6.3.2.2 Sprachenporträts der SchülerInnen (*SPP*)

Die Anfertigung von Sprachenporträts durch Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren erlaubt schon im Grundschulalter, dass sie ein Sprachbewusstsein entwickeln und sich ihres vorhandenen Sprachenwissens bewusst werden. Wie bereits in Kap. 2.3.6.2 erwähnt, dienen diese sogenannten Sprachenporträts anders- oder mehrsprachigen SchülerInnen dazu, „ihre Sprachenbiographie“ graphisch zu vergegenständlichen, d.h. die Kinder malen nach kurzer Anleitung und ohne Beeinflussung oder Vorgaben mit Farbstiften ihre Sprachen in eine vorgefertigte menschliche Silhouette hinein. Dieses relativ abstrakte Malergebnis kann danach von den Kindern phantasievoll ausgestaltet werden, die Figuren können ganz oder teilweise bemalt werden, evtl. auch bekleidet, mit Haaren auf dem Kopf oder „Sprachschuhen“ an den Füßen (vgl. Krumm, 2001:100f). Die Sprachenporträts müssen „veröffentlicht“ und besprochen werden, die Lehrpersonen dürfen sie nicht einfach einsammeln und weglegen. Die Bilder sollten in der Klasse aufgehängt und mit Stichwörtern beschriftet, oder ab der 3. oder 4. Klasse mit einem kleinen Text ergänzt werden („Mehrsprachigkeit wird im Klassenraum sichtbar“).

Wichtig ist, dass die einzelnen Kinder als „SprachenbesitzerInnen“ Gelegenheit haben, ihr Sprachkönnen in der Klasse zu zeigen (Krumm 2001). Dazu kann jedes Kind, das das möchte, ein Wort, ein Gedicht oder Lied in einer oder zwei Sprachen seines Porträts sprechen oder aber etwas mitbringen, auf dem etwas in dieser/n Sprache/n steht, z.B. Münzen, eine Verpackung, eine Speisekarte, einen Prospekt, eine CD oder einen anderen Gegenstand aus dem Land, in dem diese Sprache/n gesprochen wird/werden. Mit Hilfe der Sprachenporträts führen die Kinder der ganzen Klasse verschiedene Sprachspiele durch („Mehrsprachigkeit wird im Klassenraum hörbar“).

In späterer Folge kann ein Klassen- oder Schulsprachenporträt deutlich machen, dass nicht nur Individuen, sondern die ganze Klasse/Schule über einen großen Sprachenreichtum verfügt. Ein Schulporträt kann auch als Grundlage für die Entwicklung eines Schulsprachenprofils dienen

(siehe unten Kap. 6.3.4), auch wären Sprachenporträts geeignet dazu, als „Methode zur Curriculum-Erstellung“ herangezogen zu werden (Busch et al 2011)¹⁷⁷.

Für die vorliegende Studie wurden Sprachenporträts von 24 Kindern aller Schulstufen in 12 Volksschulen angefertigt und besprochen. Davon waren nur drei SchülerInnen rein deutschsprachig, fünf bilingual Deutsch-Kroatisch und eines bilingual Deutsch-Ungarisch aufgewachsen. Der überwiegende Rest von 15 Kindern zeigte unterschiedlichen Sprachenhintergrund, auch wenn einige bereits in Österreich geboren sind: Albanien, Bangladesch, Bosnien, Brasilien, Frankreich, Indien, Polen, Rumänien, Serbien, Thailand und Türkei. Die Betreuung der Kinder beim Malen und Erzählen übernahmen 16 Studierende des Forscherteams. Für *alle* beteiligten Kinder war das Malen eines Sprachenporträts eine gänzlich neue Erfahrung. Sie waren es nicht gewohnt, überhaupt nach ihren Sprachen gefragt zu werden und eine Gelegenheit zu bekommen, etwas mehr darüber zu berichten, als nur die Frage nach der Muttersprache zu beantworten. Die meisten hatten bei sich selbst bestenfalls eine Zweisprachigkeit vermutet und waren nun regelrecht positiv überrascht von der in ihnen vorhandenen Vielfalt.

Für das Malen der Sprachen hatten einige Studierende die Skizze einer leeren Körpersilhouette nach Krumm (2001) vorbereitet, einige andere ließen die Kinder völlig frei zeichnen. Obwohl alle Kinder dabei sichtlich Spaß hatten, gestaltete sich die Durchführung höchst unterschiedlich: Einige malten sehr sorgfältig, fügten unaufgefordert Beschriftungen ein und vergaßen auch nicht ihre Wunschsprachen in möglichst vielen Farben dazu zu malen, obwohl sie diese (noch) gar nicht können. Andere wiederum arbeiteten richtiggehend minimalistisch, indem sie mit Buntstift oder gar nur mit Bleistift die Namen der Sprachen und der Farben einsetzten ohne zu malen. Nach dem Zeichnen durften die Kinder zu ihren Porträts etwas mündlich erzählen. Dies wurde von den betreuenden Studierenden möglichst originalgetreu protokolliert und später den Zeichnungen hinzugefügt.

Gut erkennbar ist, dass Mädchen nicht nur die Zeichnungen meist sorgfältiger ausführten (SPP-2, 13), sondern dazu auch mehr zu sagen hatten, als Buben (SPP-16, 17). Die „Leiblichkeit“ (Schwerdtfeger 2000) der Spracherfahrung von Kindern muss bei der Arbeit mit den Sprachenporträts wie auch beim frühen Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden, denn Kinder können sich die Sprache einverleiben und entwickeln ein Gefühl der unmittelbaren Beziehung zwischen ihrem Körper und ihren Sprachen. Dies manifestiert sich bekannterweise auch anhand der Bewegungskomponenten im frühen Fremdsprachenunterricht, die den Sprachakquisitionsprozess bei Kindern unterstützen.

Auch die burgenländischen VolksschülerInnen hatten ganz klare, wenn auch unterschiedliche Vorstellungen davon, wo und weshalb ihre Sprachen im Körper verteilt sind¹⁷⁸: So zeigen die Selbstdarstellungen der Kinder, dass z.B. das Herz rumänisch ist, Deutsch als Kloß im Hals steckt, oder Arme und Beine beim Sprechen von bestimmten Sprachen aktiv eingesetzt werden müssen, ebenso wie der „Neutalerische Mund“ signalisiert, immer Dialekt zu sprechen, oder das mit Türkisch vollgemahte Hirn offensichtlich eine hohe Lernleistung darstellt etc. (Figur 3).

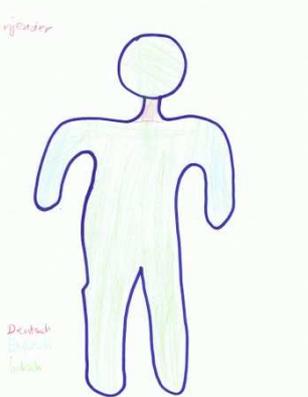
Zum exemplarischen Verständnis darüber, was Sprachenporträts an wichtigen Informationen über das persönliche Spracherleben und die individuelle Sprachenerschließung der SchülerInnen enthüllen, ist untenstehend eine Auswahl von 12 Sprachenporträts von Kindern verschie-

¹⁷⁷ Die Romanistin Univ.-Prof. Dr. Brigitta Busch führte mit einem Team von zwei Dissertanten im Schuljahr 2009/10 an drei bilingualen burgenländischen Volksschulen (zwei Deutsch-Kroatisch, eine Deutsch-Ungarisch) ein Aktionsforschungsprojekt durch („SAG’S!“), bei welchem u.a. Sprachenporträts in prominenter Rolle zur Förderung der Auseinandersetzung mit Sprachbewusstsein und Sprachpolitik eingesetzt wurden (Busch et al 2011).

¹⁷⁸ Zur besseren Übersicht sind in den Sprachenporträts (Figur 3 bis 5) die Sprachen den Beschreibungen der Kinder vorangestellt. Die tw. mangelnde Bildqualität liegt daran, dass Buntstiftfarbe bei Scann-Vorgängen nicht die erforderliche Pixelanzahl erzielt, eine dahingehende Bearbeitung jedoch die Originalität verfälschen würde.

dener Alters- und Sprachengruppen inklusive ihrer paraphrasierten Erklärungen angeführt (Figur 3-5).

Figur 3: Exemplarische Sprachenporträts von VolksschülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache

	<p>SPP-2: Mädchen (10,2 Jahre): Albanisch, Deutsch, Arabisch, Türkisch, Italienisch, Englisch und „Neutalerisch“ (Kind lebt im Ort Neutal)</p> <p><i>Albanisch ist in mein Bauch, auch ein bisschen Deutsch. Mein rechter [umgekehrte Wahrnehmung!] Arm ist Deutsch, das spreche ich in der Schule. Mein linker Arm ist Arabisch, das hat mir meine große Schwester beigebracht. [Nur einzelne Phrasen] Mein Hirn ist voll mit Türkisch [Beachtenswert: Farbe Türkis]. Das lerne ich jetzt und kann schon ein paar Sätze sprechen und schreiben. Mein Mund ist zu mit Neutalerisch, denn so rede ich immer. Italienisch möchte ich lernen und habe es in den Fuß gemalt, weil da ein Platz war, und in den anderen Englisch, weil das ist wichtig.</i></p>
	<p>SPP-13: Mädchen (8,2 Jahre): Englisch, Polnisch, Rumänisch, Deutsch.</p> <p><i>Englisch ist rot, Polnisch ist grün, Rumänisch ist blau, Deutsch ist orange. Mein Gesicht ist rot, weil ich bei Englisch nachdenken muss. Auch meine Hosen sind rot, weil sie mir gefallen. Mein Herz ist blau, weil Rumänisch mir am Herzen liegt. Mein Oberkörper ist polnisch, weil ich es noch lernen möchte, und weil ich und Julia das gleiche grüne Leiberl haben. [Freundin Julia ist aus Polen.] Hände und Füße sind orange, weil ich Hände zum Deutsch Reden brauche, ...und... weil ich Schuhe liebe.</i></p>
	<p>SPP-16: Bub (9 Jahre): Hindi, Englisch, Deutsch.</p> <p><i>Alles ist grün, grün ist Indisch. Arme sind blau, das ist Englisch. Deutsch ist rot, es ist in meinem Hals...</i></p>
	<p>SPP-17: Bub (6 Jahre): Türkisch, Deutsch.</p> <p>[Kind wollte Türkis statt Blau verwenden, hatte aber keinen türkisen Stift.]</p> <p><i>Blau ist Türkisch, rot ist Deutsch. Türkisch ist in meinem Kopf, weil ich immer türkisch denke. Meine Hände sind deutsch, weil ich damit rede.</i></p>

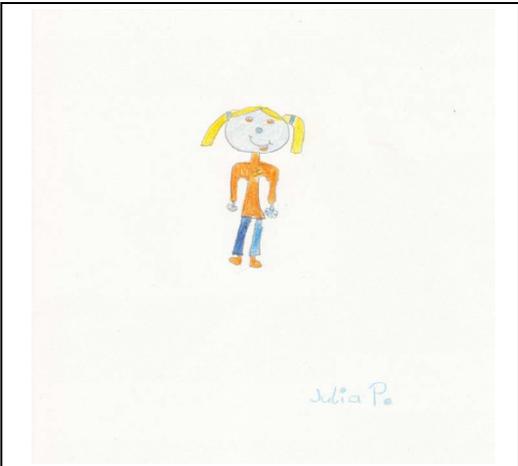
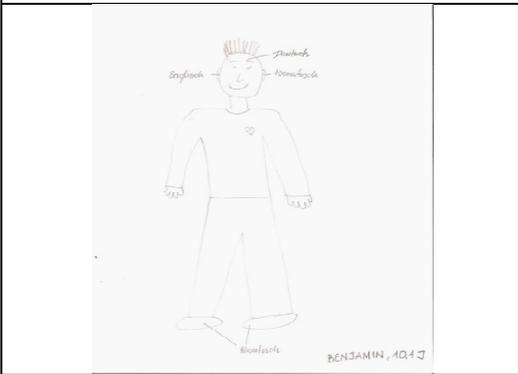
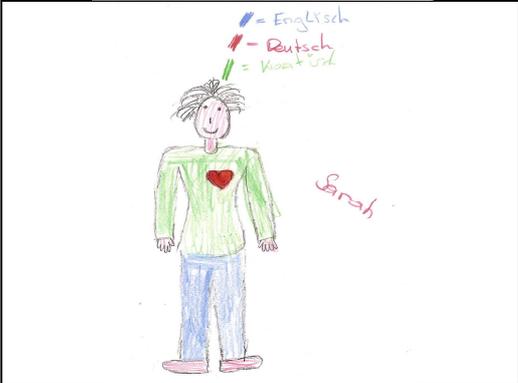
Bei den Erklärungen der Kinder kamen vielfach auch Sprachkonflikte, Migrationsgeschichten, (Sprachlern-)Ängste, aber auch persönliche Vorlieben zum Ausdruck (Fig. 4):

Figur 4: Exemplarische Sprachenporträts von VolksschülerInnen mit zwei Erstsprachen

<p>Maxi Sprachenporträt</p> 	<p>SPP-10: Bub (9 Jahre): Rumänisch, Deutsch.</p> <p><i>Rumänisch ist grün, Deutsch ist rot. Die Füße sind grün, weil ich Rumänisch nicht so mag. Ich kann es nichts so gut. Meine große Schwester kann Rumänisch sehr gut. Sie hat es übers Internet gelernt. Der Hals ist auch Rumänisch, weil ich es manchmal spreche. Meine Hände auch, weil ich meine Hände zum Reden brauche.</i></p> <p>... <i>Mein Herz ist deutsch, weil ich es ein bisschen mag. Der Kopf ist rot, weil ich es immer rede, und die Arme, weil ich die immer verwende, wenn ich Deutsch rede.</i></p>
<p>Sprachen portrait Milhi</p> 	<p>SPP-11: Bub (9,2 Jahre): Rumänisch, Deutsch, Italienisch.</p> <p><i>Deutsch ist rot, Rumänisch ist blau, braun ist Italienisch. Mein Kopf ist alle Farben, weil ich bei allen so viel nachdenken muss. Die Füße sind rot, weil Deutsch langweilig ist. Meine Beine und Hände sind braun, weil ich Italienisch mag. Mein Cousin spricht Italienisch, und wir sprechen oft zusammen Italienisch, und weil ich manchmal meine Hände zum Reden brauche. Mein Herz ist blau, weil Rumänisch mir am Herzen liegt.</i></p>
<p>Nabila</p>  <ul style="list-style-type: none"> • = Bangladesch • = Österreich • = Kroatien • = Spanien • = Finnland • = Indien • = Pakistan • = Englisch 	<p>SPP-22: Mädchen (10 Jahre): Bengalisch, Deutsch, Kroatisch, Spanisch, Finnisch, Hindi, Urdu, Englisch. [Beachtenswert: Kind schreibt Länder, nicht Sprachen.]</p> <p><i>Bengalisch ist meine Muttersprache im Herz. Österreichisch habe ich sehr viel Deutsch im Kopf. Kroatisch ist meine Lieblingsfarbe rosa und meine Liebessprache in der Schule. Spanisch weil ich Schritte zählen kann, vielleicht gehen wir in unser nächster Urlaub in Spanien. Finnisch als Schuh, weil das Lied von unserer Lehrerin schön war. Indisch und Pakistanisch, weil ich Indisch und Pakistanisch spreche und Filme schaue. Englisch als Hand, Mama sagt Englisch ist eine Hauptsprache, die ich auch lernen soll.</i></p>
 <p>Polnisch rosa = Portugiesisch rosa = Französisch Deutsch Polnisch Englisch</p>	<p>SPP-8: Mädchen (7 Jahre): Polnisch, Portugiesisch, Französisch, Deutsch, Englisch. [Beachtenswert: Der Kopf und das Herz wird nicht bemalt.]</p> <p><i>Blau ist Polnisch, hellrosa ist Portugiesisch, rosa ist Französisch, meine Lieblingsfarbe. Deutsch ist grün, weil ich ein grünes Kleid an habe. Der rechte Fuß ist blau, weil in Polen war ich lange. Der linke Fuß ist gelb, weil in England haben wir gelebt. Ich weiß nicht, warum ich das so in den Körper gemalt hab, es passt halt einfach dazu...</i></p>

Interessant ist die Tatsache, dass Englisch bei nahezu allen Kindern (19 aus N=24) thematisiert wurde, und insbesondere bei burgenländischen Kindern (SPP-12, 14, 20, 4), aber auch bei Kindern mit einer multi-nationalen Sprachgeschichte (SPP-8, 16, 22) als beliebt erscheint (Figur 5).

Figur 5: Exemplarische Sprachenporträts von Burgenland-stämmigen VolksschülerInnen

	<p>SPP-12: Mädchen (8 Jahre): Rumänisch, Englisch, Slowakisch, Polnisch [Beachtenswert: Deutsch wurde nicht gemalt].</p> <p><i>Englisch ist hellblau und in meinem Gesicht, weil ich Englisch im Gehirn auswendig sagen möchte! Meine Hände auch, weil ich auch mit den Händen Englisch rede.</i> <i>Rumänisch ist gelb, meine Haare sind gelb, weil ich nachdenken muss und das Herz, weil ich es unbedingt lernen und verstehen will.</i> <i>Polnisch ist orange, wie mein Oberkörper, weil mir die Gewänder so gut gefallen, die glitzern und viel verbindet mich damit. Auch meine Zunge ist orange, weil ich Polnisch gut sagen kann und die Schule, weil ich auf Polnisch stehe.</i> <i>Slowakisch ist dunkelblau, weil meine Slowakisch-Lehrerin hat immer so blaue Hosen an.</i></p>
	<p>SPP-14: Bub (10,1 Jahre): Deutsch, Englisch, Kroatisch. [Beachtenswert: Keine Farben gemalt].</p> <p><i>Deutsch ist in meinem Kopf, weil ich diese Sprache am meisten spreche.</i> <i>Kroatisch und Englisch sind in meinen Ohren, weil ich diese in der Schule höre.</i> <i>Kroatisch ist auch in den Füßen, weil ich oft zu Fuß zu den Großeltern gehen muss, und dort wird nur Kroatisch gesprochen.</i></p>
	<p>SPP-20: Mädchen (9 Jahre): Englisch, Deutsch, Kroatisch.</p> <p><i>Deutsch ist in meinem Herz, weil es mir gefällt und meine Muttersprache ist, auch mein Kopf, meine Hände und Füße sind rot. Meine Beine sind blau, das ist Englisch, weil ich Englisch schön finde, und weil ich in eine zweisprachige Schule mit Englisch jetzt gehen werde. Kroatisch ist mein Oberkörper, weil ich mit meiner Oma viel Kroatisch spreche und ich es sehr mag.</i></p>
	<p>SPP-4: Mädchen (7 Jahre): Deutsch, Englisch.</p> <p><i>Mein Körper ist lila, und das ist Deutsch, weil das ist meine Lieblingsfarbe. Englisch ist grün, weil das ist fast meine Lieblingsfarbe. Die Haare sind gelb, das ist Ungarisch. Gelb ist meine zweite Lieblingsfarbe. Warum weiß ich aber nicht. Die anderen Farben sollen es bunt machen.</i></p>

Sprachenporträts als Zugang zu Sprachenbiographien (Krumm 2010) geben also reliablen Aufschluss über das individuelle Spracherleben der SchülerInnen. Bleibt nur die Frage, warum die Lehrpersonen an den Volksschulen dieses Instrument bis dato viel zu selten genutzt haben. Im Gegenteil, wie Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen in dieser Studie zeigen, tun die meisten Lehrpersonen viel zu oft noch immer so, als säßen nur einsprachige, gleichsprachige SchülerInnen in ihren Klassen, die auch im Gleichschritt in eine neue Sprache einsteigen können, vgl. Gogolins (1994) Hinweis auf den „monolingualen Habitus der multikulturellen Schule“. Dies gilt sinngemäß ebenso für bilinguale Schulen, wo Zuwanderersprachen oder Englisch oft stark vernachlässigt werden. Sprachenlernen wird aber gerade dadurch erleichtert, dass dabei der vorhandene „Sprachbesitz“ (Krumm 2001), d.h. das vorhandene Sprachwissen genutzt und das ohnehin stattfindende Nachdenken der Kinder über ihre Sprachen in den Unterricht mit einbezogen wird. Dabei sind folgende übergreifende Zielsetzungen zu empfehlen:

- Sprachenbewusstsein wecken: Die Kinder sollen sich ihres Sprachenreichtums bewusst werden – insbesondere auch Zuwandererkinder, die zum Sprachenreichtum ihrer Klasse beitragen.
- Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit als selbstverständliches Element der kindlichen Lebenswelt begreifen lernen: Die Kinder sollen für das Erlernen weiterer Sprachen begeistert werden – nicht eine *nach* der anderen, sondern eine *mit* der anderen, bzw. *durch* die andere.
- Mehrsprachigkeit sichtbar und hörbar machen: Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass man sich auch mit Menschen, die anders sind, die anders sprechen, die anders aussehen, verständigen kann, dass man von diesen etwas lernen kann.
- Für Lehrende könnte dieser neue Umgang mit der Vielsprachigkeit im Klassenraum ein Anlass sein, den Kindern mehr zuzutrauen, sie im Unterricht wieder mehr (und in anderen Sprachen) zu Wort kommen zu lassen und vielleicht auch selbst Lust auf das Entdecken neuer Sprachen und Kulturen zu bekommen.

Zugleich ermöglichen Sprachenporträts und ihre Kommentierungen durch die Lernenden einen Zugang zu größerer Komplexität der existierenden kognitiven Vernetzung und ein verstärktes Bewusstmachen sprachlicher und kultureller Strukturkontraste und Ähnlichkeiten, d.h. metasprachliche und *metapragmatische Bewusstheit* müsste in ganz besonderem Maße gefördert werden (House, 1998: 95), damit das sprachliche Wissen, das ein Lernender schon hat, für die weitere Sprachenakquisition, bzw. auch im Sinne der Interkomprehension genutzt werden kann (vgl. Kap. 2.3).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur systematischen Durchführung von Sprachenporträts in Klassen und Schulen ist die damit verbundene Erhebung des vorhandenen sprachlichen Wissens und der Bedürfnisse, welche dann an den Schulen durch entsprechende Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit realisiert und immer wieder neu angepasst werden können: Unterrichtsangebote, Projekte, Materialsammlungen, Veranstaltungen etc. und damit verbundenen Ressourcenzuteilung und Dienststellenplanung. Kurz, die regelmäßige Erstellung von Sprachenporträts könnte zusammen mit anderen Mitteln der Bestandsaufnahme aktiv zu einer zyklischen, aktionsforschungsorientierten Schulsprachenprofil-Entwicklung an den Volksschulen beitragen (siehe unten Kap. 6.3.4: „Sprachenporträts als Methode“).

6.3.2.3 Mehrsprachige Anlässe und Aktivitäten

Welche Maßnahmen die Schulen heute in ihre Schulsprachenprofile schreiben könnten, wurde ebenfalls mittel Schul-Beschreibungsraster erhoben. Wie bereits in mehreren Kontexten erwähnt, sind besondere Anlässe im Schuljahr, wie Feste und Feiern, Informationsabende, Ausflüge, Spiel- und Sportveranstaltungen sowie Schulprojekte die perfekten Gelegenheiten, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sichtbar (und hörbar) zu machen. Rund jeweils ein Drit-

tel der besuchten Schulen bieten als mehrsprachige Aktivitäten z.B. Exkursionen oder Sprachenprojekte an (z.B. das „Interkulturelle Märchenbuch“¹⁷⁹; SBR-2).

Eine ungleich höhere Anzahl von 25 Schul- plus 32 Klassen-Sprachenprojekten wird in der Leiterumfrage (DFB-13-14; N=45) genannt, darunter auch internationale Schulprojekte im Rahmen des Comenius-Programmes (siehe Kap. 6.2.1.1). Doch nach den Projekttiteln zu schließen, so diese in den Fragebögen überhaupt genannt wurden, wiesen nur einige wenige Projekte eine echte Beziehung zu Mehrsprachigkeit auf (z.B. „Interkulturelle Märchenstunde“ mit Kroatisch in der Schulbibliothek, „Sprich mit mir“, „Kinder aus aller Welt“ mit Englisch). Die meisten der genannten Projekte scheinen jedoch keinen Mehrsprachigkeitsbezug zu haben (z.B. „Trommeln“, „Haydn“, „Waldorchester“, „Schulfest“ oder „E-Kommunikation“). Dies gilt auch für zweisprachige Projekte wie „Englisch-HS-Kooperationsprojekt“, „Verbindliche Übung Ungarisch“ oder „Philosophy for Kids“. Man kann sich ob dieser eher beschönigend klingenden, aber wenig konkreten Angaben des Eindrucks nicht erwehren, dass die LeiterInnen in der Umfrage ihre Schulen besonders „gut darstellen“ wollten.

Charakteristisch für gelebte Mehrsprachigkeit, wenn auch zu selten, sind „Sprachbegegnungen“ mit anderssprachigen Muttersprachlern, die von drei Schulen gemeldet werden (Leiterinterviews: z.B. aus Finnland, England oder Spanien). Englische Sprachassistenten „Native Speaker Assistants“ gibt es an vier der besuchten Schulen, muttersprachliche Lehrpersonen unterrichten an den drei bilingual-kroatischen Schulen, ebenso wie in acht Schulen mit UÜ in Ungarisch, und zwei Schulen mit muttersprachlichem Zusatzunterricht in Türkisch und Slowakisch (MUU; siehe Unterrichtsangebote zur schulischen Mehrsprachigkeit; Kap. 6.3.3).

Bei anderen Veranstaltungen, wie Schulfesten, Elternsprechtagen etc. fungieren an sieben Schulen die Kinder als „Dolmetscher“ für ihre Eltern. An vier Schulen werden teilweise mit Hilfe von professionellen Übersetzern, teilweise von der Sprache mächtigen LehrerkollegInnen mehrsprachige Texte für die Schul-Homepage, für Informationsblätter an die Eltern (z.B. Einladungen) oder für die Mitteilungshefte der Kinder verfasst (z.B. ein „Katalog für Organisatorisches“ in Albanisch – SBR-20).

6.3.3 Unterrichtsangebote zur Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel wird ausdrücklich nur auf Sprachenangebote eingegangen, die nicht über die deutsche Sprache wirken (DaZ- bzw. DaF Förderunterricht wird an 14 von 20 Schulen erteilt), sondern in den respektiven unterschiedlichen Schülersprachen. Hier geht es u.a. um Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit, die eher längerfristig realisierbar sind, wie z.B.: Alphabetisierung in der Erstsprache für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, oder zweisprachige Alphabetisierung in Migrationssprachen sowie Fremdsprachenunterricht in Migrations- und Volksgruppen-sprachen.

Obwohl die Samplegröße der 20 SBR-Volksschulen für die Grundgesamtheit der burgenländischen Volksschulen als nicht repräsentativ gesehen werden kann, muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Ergebnisse des Schul-Screenings ein insgesamt positiveres Gesamtbild der schulischen Mehrsprachigkeit zeigen, als es die Ergebnisse der Umfragen, der Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen, wo individuelle Lehrpersonen zu Wort kamen, bzw. individuelle Klassensituationen beleuchtet wurden, vermuten ließen.

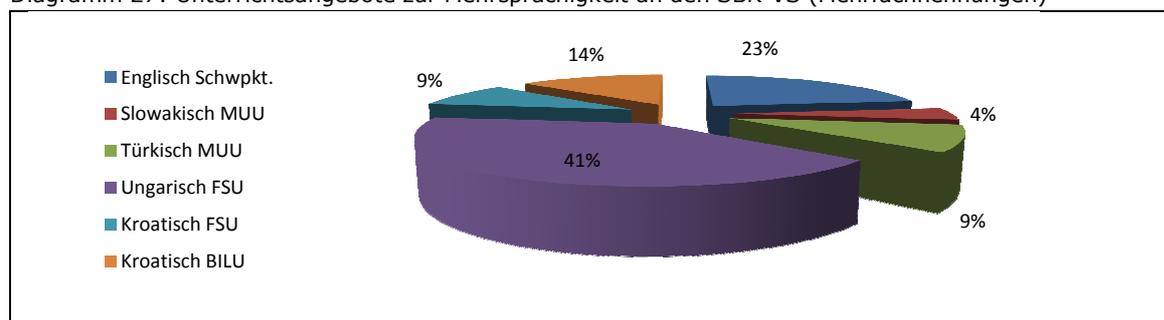
Insgesamt 16 von den 20 besuchten Volksschulen (80%) offerieren Unterrichtsangebote in anderen Sprachen als Deutsch und Englisch. Naturgemäß bieten die bilingualen Schulformen bereits muttersprachliche Alphabetisierung in Kroatisch, bzw. führen zweisprachige Alphabetisierung in Deutsch-Kroatisch durch. Dies sind in der SBR-Stichprobe insgesamt drei Volksschu-

¹⁷⁹ Interkulturelles Märchenbuch in Kooperation mit der VS Linz (türkisches Märchen wird in alle Sprachen, die in der Schule gesprochen werden, übersetzt; Kinder gestalten das Layout und malen die Bilder).

len (SBR-1, 2, 18). Zweisprachige Alphabetisierung in der Migrationssprache Türkisch findet an zwei Volksschulen (SBR-1, 14), in Slowakisch an einer weiteren Schule statt (SBR-16), und zwar im Rahmen des Schulfremdsprachenangebots als muttersprachlicher Unterricht (MUU). Fast die Hälfte, nämlich neun Schulen (41%) bieten Ungarisch als Fremdsprachenunterricht, zwei Schulen (9%) die unverbindliche Übung Kroatisch an.

Fünf Schulen führen einen „Sprachschwerpunkt“ in Englisch (23%), eine Schule hat Schwerpunkt Ungarisch mit Unterrichtsangeboten (siehe Diagramm 27). Die Art der Gestaltung des Sprachschwerpunktes ist nicht immer klar feststellbar, nur drei Schulen beschreiben dezidierte Maßnahmen, wie Zusatzunterricht oder Native Speaker. Hier irritierte auch der Internetauftritt mancher Volksschulen, welche auf ihrer Homepage mit der Erteilung von Englischunterricht ab der ersten Schulstufe „locken“, obwohl dieser bereits 1998(!) an allen Volksschulen Österreichs *verpflichtend* eingeführt worden war (Kap. 2.3.1).

Diagramm 27: Unterrichtsangebote zur Mehrsprachigkeit an den SBR-VS (Mehrfachnennungen)



Dies mag als Indiz dafür gelten, dass Mehrsprachigkeit in Form von mehrsprachigen Unterrichtsangeboten von vielen SchuldirektorInnen bereits vielfach als zukunftsweisend (und prestigeträchtig) erkannt wurde. Wie auch in den Leiterinterviews mehrfach angeklungen, begannen viele, entsprechende Angebote und Maßnahmen an ihren Schulen nach Maßgabe zu propagieren und zu realisieren. Doch über diese Änderungen sind viele Kinder und deren Eltern teilweise nur unzulänglich informiert, bzw. sind viele KlassenlehrerInnen von diesen Maßnahmen selbst gar nicht, oder nur am Rande betroffen, weil sie andere Personen durchführen (z.B. „ausgelagerte“ DaZ-Förderung, „ausgelagerter“ Fördersprachenunterricht, einzelne „Schwerpunktclassen“, einzelne Projektteilnehmer und einzelne Ressourcenempfänger).

6.3.4 Pädagogische Leitvorstellungen zur Mehrsprachigkeit

Dies leitet über zu Fragen der Schulentwicklung im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, d.h. Fragen zur Entwicklung von Schulsprachenprofilen, und damit verbunden nach dem Stellenwert von Sprachen im Leitbild der Schule (Unterrichtsangebote und Sprachschwerpunkte), oder anders ausgedrückt, nach einem Schulsprachenprofil als Teil des Leitbildes interkultureller und mehrsprachiger Dimension. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass Schulsprachenprofile nur dann eine weitreichende und nachhaltige Wirkung erzielen können, wenn die Sprachenbildung an Österreichs Schulen einem durchgängigen Konzept folgen würde, welches die Sprachangebote an Primar- und Sekundarschulen bis hin zu Berufsausbildung koordiniert und somit Mehrsprachigkeit als „allgemeines Bildungsziel“ anstrebt (siehe LEPP-Bericht). Bis es soweit ist, können die Sprachenprofile nur das Sprachangebot der jeweiligen Schulen im Sinne einer „Menu-Auswahl“ plakatieren.

Wie bereits erwähnt, wäre eine mögliche Methode, den Umgang mit der sprachlichen Diversität an einer Schule in die Erstellung eines Schulsprachenprofils zu „gießen“, die Erhebung und die Einschätzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen (z.B. mittels Sprachenporträts, siehe oben Kap. 6.3.2.2), welche die Planung einer zielgenauen Schulsprachenpolitik erlaubt (Projektkonzept, Busch et al 2011). Als relativ einfach zu organisierende Hilfe zur Erstellung eines Schulsprachenprofils werden von Experten auch die Erstellung von Lehrerhandbüchern zur

Mehrsprachigkeit (Krumm 2001) oder die Implementierung von Schul-Sprachenbeauftragten vorgeschlagen (Buchholz 2007; auch LEPP-Bericht, OSZ, 2008).

Keine dieser implizierten Maßnahmen wird zurzeit an den besuchten Screening-Schulen durchgeführt. Dennoch haben vier von den 20 SBR-Volksschulen die Erstellung eines Schul-Sprachprofils bereits durchgeführt (SBR-1, 6, 7, 18). Weitere acht Schulen erwähnen ihr Sprachenangebot auf der Schul-Homepage (SBR-4, 5, 11, 13, 15, 16, 18, 19). 14 Schulen (70%) können sogar auf einen schuleigenen Sprachenschwerpunkt verweisen, davon sind sechs in Englisch, drei in Kroatisch, einer in Ungarisch und fünf werden nicht näher definiert. Das Vorhandensein eines Schulsprachenprofils ist an 16 Schulen nicht erkennbar.

Zur Entwicklung eines Schulsprachenprofils kann eine Bestandsaufnahme zu den Sprachen an einer Schule in Form einer *Selbstbefragung* dienen (de Cillia, 2010:13):

- Welche Ressourcen brauchen wir an unserer Schule für Mehrsprachigkeit?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Welche Unterstützung wünschen wir uns?

Diese Bestandsaufnahme wurde auch in den Schul-Beschreibungsrastern berücksichtigt. Demnach wurde an zwei Schulen (SBR-10, 18) die Meinung vertreten, bereits alles an notwendigen Ressourcen zu besitzen (bei diesen beiden Schulen handelt es sich jedoch um bilinguale „Vorzeigeschulen“ des Burgenlandes). Von den restlichen Schulen wünschen sich vier vor allem finanzielle Unterstützung zur Materialbeschaffung, vier weitere wollen mehr Zeitressourcen bzw. mehr Lehrerstunden und gut ausgebildete LehrerInnen für Förderunterricht, DaZ und MUU, und drei wünschen sich bessere Lehrerausbildung oder Fortbildungsveranstaltungen für Mehrsprachigkeit. Drei Schulen hätten gerne mehr Unterrichtsmaterial für den Mehrsprachenunterricht zur Verfügung.

Was letztere Forderung betrifft, so existieren im Burgenland bereits mehrere schulübergreifende Sprachenressourcenzentren (grob eingeteilt nach Burgenland Nord, Mitte und Süd), die als Förderungsmöglichkeiten für Mehrsprachigkeit von der Landesregierung für interessierte Schüler und Lehrpersonen an Primar-, Sekundar- und anderen Schulen eingerichtet wurden und erhalten werden und mit der PH Burgenland kooperieren. Laut Lehrerumfrage (LFB-16) nützen diese aber nur 12% der VolksschullehrerInnen, knapp 80% tun dies nicht, der Rest macht keine Angaben.

Auf die Frage nach den möglichen nächsten organisatorischen/didaktischen Schritten an ihrer Schule zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit, antworteten nur vier SBR-Volksschulen (SBR-2, 11, 13, 16): Die Angaben „Comenius Projekt“, „Erhöhung der Stundenanzahl“, „Anfrage nach Native Speaker und mehr Förderstunden“ und „Individuelles Lernen“ wurden jedoch nicht näher erläutert. Der überwiegende Rest von 16 Schulen konnte keine Angaben zu ihren nächsten konkreten Schritten in Richtung Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit tätigen.

Die Antworten auf die Frage danach, welche Unterstützung sich die Schulen im Umgang mit sprachlicher Diversität wünschen, lassen sich mit einem Begriff zusammenfassen: Mehr Interesse der Schulpolitik und des Schulerhalters und damit verbunden: mehr gut ausgebildete, auch muttersprachliche Lehrpersonen, mehr finanzielle Unterstützung und „gutes Auskommen“. Weiters wünschen sich die Lehrpersonen gewisse Anreize zur spezifischen Fortbildung für Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen, z.B. die Vergabe von ECTS Punkten, oder aber auch nur Erleichterungen bei der Unterrichtsfreistellung für den Besuch von Aus- bzw. Fortbildungsveranstaltungen, da diese Mehrsprachigkeitsausbildung über das Maß der vorgesehenen 15 Stunden innerhalb ihrer Lehrverpflichtung hinaus gehen soll.

Die Idee einer entsprechenden Curriculumsentwicklung für Sprachenlehrende, bzw. die Einsetzung von sprachenverantwortlichen Experten an den PHs wurde in Aussagen von Lehrpersonen bei den Besuchen an den SBR-Volksschulen nicht goutiert.

Abschließend ist festzuhalten, dass an den Volksschulen im Burgenland zwar erste Gehversuche in Richtung „Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel“ erfolgen, man davon dennoch sehr weit entfernt ist.

7 Conclusio – Resümee und Ausblick

Dieser Abschnitt beinhaltet das Resümee der Untersuchung sowie daran anschließend Perspektiven auf schulentwicklungsorientierte zukünftige Handlungsperspektiven zum Umgang mit der situativen Mehrsprachigkeit in Richtung Realisierung der visionären Vorgabe „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ durch Mehrsprachenlernen und Mehrsprachenunterricht an den burgenländischen Volksschulen.

Die forschungsleitende Frage (1.1), ob die Grundschule im traditionell mehrsprachigen Burgenland bereits im heutigen „Mehrsprachenzeitalter“ angekommen sei, könnte vorweg – und stark vereinfacht – folgendermaßen beantwortet werden: *Die Menschen ja, die Schulen fast, der Unterricht nein.*

Diese Aussage wirkt auf den ersten Blick höchst gegensätzlich, um nicht zu sagen paradox, und wird erst bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse der vorliegenden Studie verständlich: Demnach ist die Schüler- und Lehrerpoptation mehrheitlich mehrsprachig, ebenso ist das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit weitgehend gegeben. Mehrsprachigkeit wird von der Schulpolitik prinzipiell gefördert, von den meisten SchulleiterInnen propagiert und an den meisten Schulen – je nach Möglichkeit – mittels unterschiedlicher Maßnahmen zwar teilweise, aber keineswegs flächendeckend realisiert. Trotzdem die betreffenden SchülerInnen davon profitieren, bleibt der Schulalltag in den einzelnen Klassen – auch an den Standorten des Minderheitenschulwesens – jedoch meist nur *ein-*, bzw. *zweisprachig*, aber nicht *mehrsprachig* im Sinne von pluri- bzw. multilingual, also *vielsprachig* (vgl. Bausch, 2007:4-6). Interkulturelles Lernen wird zwar als Unterrichtsprinzip teilweise angewandt, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zum Umgang mit sprachlicher Diversität werden jedoch kaum jemals umgesetzt. Ein wichtiger Grund liegt wohl auch darin, dass die Klassenlehrpersonen dafür großteils nicht entsprechend ausgebildet sind.

7.1 Resümee – Status Quo: Mehrsprachigkeit an der Volksschule

Untenstehend sind die Ergebnisse der Studie analog zu den „zehn Leitsätzen für Mehrsprachigkeit“¹⁸⁰ (siehe Kap. 1.4.4) im Detail zusammengefasst. Sie sollen dem Leser den Status Quo vermitteln, wie Mehrsprachigkeit in der Schulrealität von Burgenlands Volksschulen gelebt und wie mit der sprachlichen Diversität in den Schulen und Klassenzimmern umgegangen wird.

1) Mehrsprachigkeit als „Normalzustand“

Mehrsprachigkeit ist der Normalzustand, Einsprachigkeit ist die Ausnahme. – In Zeiten der Globalisierung, wird Mehrsprachigkeit zu einem Gebot der Stunde. Das Burgenland ist ein multikulturelles und mehrsprachiges Land mit Geschichte und bietet alle Voraussetzungen.

Nicht nur aufgrund der autochthonen Volksgruppen- und Nachbarschaftssprachen der angrenzenden Regionen des Burgenlands (Kroatisch, Ungarisch, Romanes²¹⁶, aber auch Slowakisch), sondern insbesondere durch Zuwanderung repräsentieren die rund 1.220 Volksschulkinder¹⁸¹ (12%) mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine große, bunte Sprachengesellschaft mit mehr als 44 unterschiedlichen Sprachen aus aller Welt (Kap. 4). Diese Vielfalt spiegelt sich in der Schülerstichprobe dieser Studie mit 26 verschiedenen Sprachen aus aller Welt (Kap. 5.1): Die am häufigsten vertretenen Erstsprachen der SchülerInnen sind (neben Deutsch) Kroatisch, Ungarisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch vor Rumänisch, Albanisch, Slowakisch und Tschetschenisch. Weitere ost- und westeuropäische Sprachen bewegen sich im

¹⁸⁰ In Anlehnung adaptiert nach den „15 Thesen zur Mehrsprachigkeit“ von Werner Wintersteiner, Georg Gombos, Daniela Gronold, anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ zur Regionalentwicklung des Alpen-Adria- Raums in globaler Perspektive; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: In ÖDaF Mitteilungen, Heft 2/2008, Huber Verlag, Wien.

¹⁸¹ Die Schulstatistik des LSR weist hier den Anteil der bilingualen SchülerInnen nicht aus.

Kleingruppenbereich, dazu kommen noch Sprachen aus dem arabischen sowie dem mittel- und ostasiatischen Raum. In der der Schülerstichprobe (N=1016; Kap. 5.1.1) sind

- rund 41% der VolksschülerInnen mehrsprachig (30% zweisprachig, 9% sprechen drei und knapp 2% gar vier verschiedene Sprachen).
- 21% haben eine andere Erstsprache als Deutsch, davon 3% Kroatisch und 4% Ungarisch, 14% andere EU- oder Migrationssprachen.
- 11% sind bilingual aufgewachsen, davon 3% Deutsch-Kroatisch und 2% Deutsch-Ungarisch
- Die deutschsprachig aufgewachsenen Kinder sind durch die Erteilung von frühem Fremdsprachenunterricht in Englisch ebenfalls als nicht einsprachig zu bezeichnen.
- Nur ein Kind aus der Stichprobe hat Romanes216 als Muttersprache.

Nicht nur Kinder der autochthonen Minderheiten, auch viele Zuwandererkinder wachsen bilingual auf und zeigen unterschiedliche Sprachenkombinationen: Am häufigsten sind Deutsch-Rumänisch und Deutsch-Englisch, aber auch andere westeuropäische und ostasiatische Kinder werden vielfach bilingual mit Deutsch erzogen. Hingegen ist eine Bilingualität von Deutsch mit Türkisch, BKS, Albanisch oder Afghanisch selten bzw. nicht gegeben. Diese Kinder treten meist erst in Kindergarten oder Schule mit der Landessprache Deutsch erstmalig in Kontakt.

In den Sprachenporträts der SchülerInnen zeigen sich abwechslungsreiche Sprachenbiographien, die von zweisprachig – Erstsprache Deutsch mit Fremdsprachenkenntnissen in Englisch, oder Erstsprache Türkisch mit Schulsprache Deutsch – bis 5-fach plurilingual reichen (siehe Kap. 6.3.2): Die Kinder erzählen dadurch, wie individuell sie ihre Sprachen erschließen und wie unterschiedlich sie sie, je nach Lebensbereich und Bezugsperson nützen. Dabei geht die Tendenz dahin, dass sie mit ihren Eltern daheim eher in deren Erstsprachen bzw. Herkunftssprachen, und mit Geschwistern und Freunden in Schule und unterwegs eher Deutsch sprechen. Nur türkisch-, ungarisch- und serbischsprachige Freundesgruppen bleiben meist bei ihrer Muttersprache. Die meistgesprochenen Sprachen mit Großeltern sind Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und BKS.

Im Burgenland sind nicht nur die SchülerInnen mehrsprachig, sondern auch die meisten VolksschullehrerInnen, wenn auch die Varietät der von den Lehrpersonen (Stichprobe N=151) gesprochenen Sprachen mit 11 Sprachen nicht annähernd so groß ist, wie die der SchülerInnen mit 26. Auch sprechen die Lehrpersonen – bis auf die Volksgruppensprachen Kroatisch und Ungarisch – meist andere Fremdsprachen als ihre SchülerInnen (Kap. 5.2.1):

- Rund 83% der burgenländischen Volksschullehrpersonen sind mehrsprachig, davon haben 41% eine Fremdsprache, 30% zwei, 9% sprechen drei und 3% gar vier verschiedene Sprachen, darunter 3% Latein.
- Von den mehrsprachigen Lehrpersonen sprechen 80% Englisch, 17% Kroatisch, 16% Französisch, 9% Ungarisch, 7% Russisch und je rund 3% Italienisch und Spanisch.
- 23% sind bilingual, davon rund 18% Deutsch-Kroatisch und rund 6% Deutsch-Ungarisch.
- 17% sind rein deutschsprachig und daher als einsprachig zu bezeichnen.
- Eine Lehrerin aus der Stichprobe ist bilingual Deutsch-Italienisch.
- Eine Lehrerin aus der Stichprobe lernt Türkisch als Fremdsprache.

Die meisten Lehrpersonen nützen auch privat die deutsche Sprache am häufigsten, 17% sprechen daheim nur Kroatisch und 7% nur Ungarisch.

2) Alle sollen mehrere Sprachen können, L1 plus zwei – mindestens!

Alle Menschen sollten nach den Empfehlungen des Europarats mindestens zwei Fremdsprachen lernen, davon eine (internationale) Nachbarschaftssprache und eine Begegnungssprache. (Kap. 2.1).

Obwohl die obige EU-Vorgabe ja nicht schon von Grundschulern erfüllt werden muss, sollte man ihre Bedeutung für das frühe Sprachenlernen erkennen. Insbesondere im Burgenland, wo durch ein äußerst effektives Minderheitenschulwesen (Kap. 4.1.1) beste Voraussetzungen sowohl für das Erlernen einer *Begegnungssprache* (Kroatisch als autochthone Minderheitensprache), als auch einer *internationalen Nachbarschaftssprache* (Ungarisch, ebenfalls eine autochthone Minderheitensprache) für alle gegeben ist. So existieren hier im Schuljahr 2009/10 von insgesamt 189 Volksschulen im gesamten Burgenland (Kap. 4.1):

- Für Kroatisch: 31 Volksschulstandorte mit 101 bilingualen Deutsch-Kroatisch-Klassen und 13 weitere Schulen mit 15 Gruppen mit Fremdsprachenunterricht Kroatisch.
- Für Ungarisch: 10 Volksschulstandorte mit 19 bilingualen Deutsch-Ungarisch-Klassen und 73 weitere Schulen mit 120 Gruppen mit Fremdsprachenunterricht Ungarisch.
- 1272 SchülerInnen besuchen Deutsch-Kroatisch-bilinguale Volksschulen, 166 besuchen einen Kroatisch-Fremdsprachenunterricht, zusammen 1388 Kinder (knapp 14% der Gesamtpopulation), die meisten davon nur deutschsprachig aufgewachsen.
- 230 SchülerInnen besuchen Deutsch-Ungarisch-bilinguale Volksschulen, 1201 besuchen einen Ungarisch-Fremdsprachenunterricht, zusammen 1431 Kinder (mehr als 14% der Gesamtpopulation), die meisten davon nur deutschsprachig aufgewachsen.
- In Romanes216 wurden 5 Kinder unterrichtet (VS Unterwart, Schuljahr 2008/09).

In Kroatisch dominieren bilinguale und sprachintegrative Unterrichtsformen, der ungarische Sprachunterricht wird hauptsächlich in additiver Form, als Pflicht- und/oder Freigegegenstand (bzw. unverbindliche Übung) abgehalten, d.h. als Fremdsprachenunterricht außerhalb des Fächerkanons (siehe Kap. 4.1.1 und 4.1.2).

Wie bereits erwähnt, ist besonders positiv zu bewerten, dass durch dieses gut organisierte Minderheitenschulsystem auch rein deutschsprachig aufgewachsene Kinder in den Genuss einer frühen Sprachausbildung in Kroatisch und Ungarisch kommen, teilweise darin sogar alphabetisiert werden, d.h. mehr als zehnmals so viele wie ursprünglich kroatisch- bzw. ungarischsprachige oder bilinguale Kinder (das sind in beiden Sprachen je rund 14, zusammen 28 anstatt drei Prozent der Schülergesamtpopulation). Daher erfolgt die Organisation der bilingualen Klassen im Burgenland nicht – wie z.B. in Wien – in zwei, je nach Erstsprachengruppen getrennten Gruppen mit zwei Lehrern ("*one person – one language* - Prinzip"), sondern in einer „Mischform“, d.h. in gemischtsprachigen Klassen. Diese werden nicht getrennt, sondern im Klassenverband von nur *einer bilingualen* Klassenlehrperson sowohl in der deutschen, als auch in der autochthonen Unterrichtssprache unterrichtet. In der stundenplantechnischen Aufteilung der Sprachenfächer sind diese Lehrpersonen daher weitgehend autonom, der Unterricht ist flexibler.

Ungarisch- und Kroatischunterricht finden meist nicht an derselben Schule statt, nur an *drei* Standorten Klassen/Gruppen werden *beide* Sprachen geführt. Alle bilingualen Schulen/Standorte, die im Zuge der Feldforschung besucht wurden, sind – was Räumlichkeiten, Materialien und Lehrpersonen betrifft – bestens organisiert und reichlich ausgestattet, ein offensichtliches Zeichen dafür, dass diese Schulform von der Schulpolitik forciert wird und ein „Prestigeprojekt“ des Landes darstellt. Der Unterricht in den autochthonen Sprachen ist, wie die Erhebung der Sprachkompetenzen der SchülerInnen zeigt, überaus erfolgreich (Kap. 5.1.3).

Ganz im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht in der zurzeit wohl wichtigsten *internationalen* Begegnungssprache, Englisch (Kap. 4.3.1). Diese wird im Rahmen der österreichweit verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ auch an den Volksschulen des Burgenlandes flächendeckend unterrichtet, jedoch in stark unterschiedlicher Qualität (Kap. 6.2.2.5, UB):

- Englisch wird in rund 10% der Volksschulklassen dem Lehrplan entsprechend, in knapp 2% über den Lehrplan hinaus unterrichtet,
- in rund 44% liegt die Durchführung des Englischunterrichts unter dem Lehrplansoll,
- in rund 43% der Klassen war Englisch nicht beobachtbar.

Die Unterrichtssprache im Englischunterricht ist Deutsch, die englische Sprache wird vorwiegend durch eher mechanisches Mitsprechen oder -singen mit fraglicher Sinnentnahme, und durch Nachsprechen von isolierten Vokabeln ohne Kontextualisierung geübt. Das vereinzelte Vorkommen von englischen Beschriftungen, Materialien, Ritualen oder TPR kann das weitgehende Fehlen adäquater methodisch-didaktischer Schritte, inhaltsintegrativer (CLIL) und kommunikativer (CLT) Ansätze definitiv nicht ersetzen.

Englisch wird auch im Mehrsprachigkeitskontext (z.B. als Brücken- oder Transfersprache) nicht genützt, insbesondere auch nicht in bilingualen Klassen, wo es am seltensten beobachtbar war, und viele Lehrpersonen in direkten Befragungen eher eine Ablehnung des Englischen signalisierten, mit der Begründung, die Kinder nicht überfordern zu wollen. Dies zeigt einen offensichtlichen Informationsmangel der Lehrer über integrative Sprachenakquisition, siehe unten Punkt 3. In der Untersuchung wurde insgesamt bestätigt, dass der Erfolg des Kroatisch- und des Ungarischunterrichts auch für rein-deutschsprachige Kinder deutlich gegeben ist und weit aus bessere Resultate zeigt, als der Englischunterricht.

Zusätzliches Fremdsprachenlernen in anderen als den autochthonen Sprachen ist nur an sehr wenigen Volksschulen möglich (wechselndes Angebot an nachmittäglichen Kinderkursen, derzeit in Italienisch und Französisch an zwei VS), ebenso wie muttersprachlicher Unterricht in Migrationssprachen (Punkt 6).

3) Frühes Sprachenlernen – Kommunikation, Integration, Interkomprehension

Der Mensch ist prinzipiell in der Lage, im Laufe seines Lebens mehrere Sprachen zu lernen – und zwar von klein auf und mehr als eine gleichzeitig.

Beim Fremdsprachenlernen gilt es grundsätzlich, zwischen zwei Formen zu unterscheiden: der additive Ansatz, wonach mehrere Sprachen getrennt hintereinander oder auch parallel gelernt werden, ist nicht zu verwechseln mit dem integrativen und kommunikativen Ansatz, wonach fremde Sprachen – auch mehrere gleichzeitig – durch Methoden der Immersion und/oder Interkomprehension akquiriert werden, sogenannter integrativer Mehrsprachenunterricht (vgl. Kap. 2.3).

An Burgenlands Volksschulen wird ausschließlich die additive Form praktiziert und betrifft die Sprachen Kroatisch, Ungarisch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie die Migrationssprachen Türkisch, und Polnisch (bzw. Albanisch und Slowakisch¹⁸²). Der Unterrichtsansatz in diesen ist mehrheitlich ein- oder zweisprachig (mit Deutsch) und die Abhaltung durch Lehrplan und klare Rahmenbedingungen geregelt, inkl. Mindestschüleranzahl, Stundentafel, Dienststellen- und Raumeinteilungsplan. Volksschulkinder im Burgenland können also maximal Deutsch gleichzeitig mit einer nicht-deutschen Sprache, bzw. an bilingualen Standorten maximal zwei nicht-deutsche Sprachen parallel lernen.

¹⁸² Lt. SBR, Kap. 6.3.3.

Die zweite Variante, der gezielte und methodisch-didaktisch fundierte Mehrsprachenunterricht, wäre ideal für zusätzliches, alternatives Sprachenlernen junger Lernender in mehrsprachigen Klassen und braucht weder Lehrplan, Studentafeln noch Stützlehrpersonen. Nötig wäre dafür eine zusätzliche Ausbildung für VolksschullehrerInnen bzw. muttersprachliche Personen als Teamlehrer. In dieser Studie wurde anhand spezifischer Qualitätsindikatoren für diese Unterrichtform erhoben, dass diese in den Volksschulklassen des Burgenlands weitgehend nicht praktiziert wird und woran das liegen könnte (Kap. 6.2.2): Es beginnt mit zwei verbreiteten Missverständnissen:

- Der Begriff „bilingual“ wird mit dem Begriff „mehrsprachig“ gleichgesetzt.
- Die Annahme, dass besonders bilinguale und zugewanderte Kinder durch weitere Sprachen „überfordert“ sein könnten, verhindert den mehrsprachigen Ansatz von vornherein.

In den besuchten mehrsprachigen Klassen sitzen je zwischen einem und zehn SchülerInnen mit unterschiedlichsten anderen Erstsprachen als Deutsch (bilingual aufgewachsene Kinder der autochthonen Minderheiten nicht eingerechnet). Dennoch ist das Ambiente überwiegend einsprachig, bzw. in den bilingual geführten Klassen und in vereinzelt Englischsequenzen abwechselnd ein- und zweisprachig. Die folgenden sieben Punkte gelten nur für mehrsprachige Klassen an Normalschulen, jedoch **nicht** für bilinguale Schulen:

- Die unterschiedlichen Schülersprachen sind in den Klassen zu 39% nicht entsprechend sichtbar, und zu 90% sind sie nicht hörbar.
- Mehrsprachige Unterrichts- und Arbeitsmittel sind nur in einem Drittel der Klassen ausreichend vorhanden und/oder werden nicht entsprechend eingesetzt (u.a. das Europäische Sprachenportfolio nur von 2% der Lehrpersonen).
- Persönliche Sprachenbegegnung in den Klassen findet überwiegend nicht statt, nur an knapp 13% der Schulen gibt es muttersprachliche Assistenzlehrer in Ungarisch, Englisch und BKS.
- Mehrsprachige, gezielte Schülerkommunikation zur exemplarischen Sprachanwendung findet im Unterricht kaum statt.
- Kinder als „Sprachexperten“ kommen in ihrer/n Erstsprache/n im Regelunterricht nicht zu Wort.

Die folgenden Beobachtungen wurden an *allen* besuchten Volksschulen getätigt, auch in den bilingualen, in Bezug auf Migrationssprachen bzw. Englisch.

- Das Lehrerverhalten in der Verständnisüberprüfung und -unterstützung sowie in der Erteilung von klaren Anweisungen entspricht weitgehend, dies gilt allerdings nur für die jeweilige Unterrichtssprache (Deutsch, bzw. Kroatisch oder Ungarisch).
- Die Durchführung von „offenen“ Lern- und Arbeitsformen entspricht weitgehend, allerdings meist in Einzelarbeit und textorientiert und nur in der jeweiligen Unterrichtssprache (Deutsch, bzw. Kroatisch oder Ungarisch).
- Als Maßnahmen der Individualisierung wird Äußere Differenzierung häufiger betrieben als Innere Differenzierung, welche – wenn überhaupt – meist nach Zeit und Können, nicht nach Schwierigkeit erfolgt.
- Innere Differenzierung ist nie auf die Schülererstsprachen, sondern immer rein auf die Unterrichtssprache bezogen (meist Deutsch).

- Förderung ist nie auf die Schülererstsprachen bezogen, sie wird als Deutschförderung im Rahmen von „Äußerer Differenzierung“ in den externen DaZ-Unterricht „ausgelagert“.
- Metasprachliche Übungen zu sprachlichen Grundkompetenzen in der Unterrichtssprache finden kaum statt.

Fazit: Fast alle Lehrpersonen bemühen sich sichtbar um die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Aber die Implementierung eines kommunikativen und/oder integrativen Mehrsprachenunterrichts war, unabhängig von Schulstufe, Unterrichtsgegenstand, Bilingual- oder Normalschule, Groß- oder Kleinschule mit Mehrstufenunterricht vereinzelt und nur ansatzweise, generell jedoch nicht festzustellen.

4) Zuwandererkinder lernen Deutsch

Es ist eine selbstverständliche Notwendigkeit, dass MigrantInnen die Verkehrssprache(n) des aufnehmenden Landes erlernen. Förderung individueller Mehrsprachigkeit bedeutet, auch unterschiedliche Niveaus, (partielle) Kompetenzen wert zu schätzen und keine Diskriminierung aufkommen zu lassen.

Im Burgenland bietet rund die Hälfte aller Volksschulen Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, meist in Form von klassenübergreifenden, externen Übungsstunden und zwar im Ausmaß von insgesamt rund 260 Wochenstunden. Durch eine hohe Streuung scheint eine ausreichende „Versorgungsrate“ gewährleistet. Pro Schule stehen durchschnittlich 2,8 Wochenstunden zur Verfügung, die bei Bedarf flexibel ausgeweitet werden können. Für DaZ stehen genügend Lehrpersonen zur Verfügung. Sie müssen die dafür erforderliche DaZ-Zusatzausbildung absolviert haben (Kap. 4.2.1). Dennoch wünschen sich die meisten Lehrpersonen einerseits mehr Lehrerposten und Zeitstunden für DaZ, und andererseits eine frühe, systematische Deutschförderung bereits ab dem ersten Kindergartenjahr.

Doch so positiv der Erfolg und die Resonanz auf DaZ-Stunden auch zu bewerten sind, die Erhebungen zeigen auch Facetten, die sicherlich nicht intendiert sind (Kap. 6.1.1.2):

- Die DaZ-Förderung wird weniger als methodisch-didaktisch gestalteter „früher Fremdsprachenunterricht in Deutsch“, sondern vielmehr meist als „Wiederholungsstunde“ für die Deutsch- oder Mathematikstunde und für Hausübungen oder Schularbeitsvorbereitung genutzt.
- Die DaZ-Förderung „ersetzt“ vielfach Individualisierungsmaßnahmen in den Klassen, wie die Innere Differenzierung.
- Meist halten VolksschullehrerInnen am Vormittag in ihren „Fensterstunden“ die klassenübergreifenden DaZ-Förderstunden für die SchülerInnen ihrer KollegInnen parallel zum Regelunterricht.
- SchülerInnen versäumen durch DaZ-Stunden an den Vormittagen regelmäßig andere wichtige Unterrichtsstunden in ihren eigenen Klassen.
- Nur rund 40% der befragten VolksschullehrerInnen können eine DaZ-Ausbildung vorweisen.

Die Deutschkenntnisse der SchülerInnen haben bei den meisten VolksschullehrerInnen Priorität (Stichwort: „Deutsch hat Vorrang!“). Die Interviewergebnisse verweisen auf einen signifikanten Zusammenhang der Lehrereinstellung zur Mehrsprachigkeit mit den Deutschproblemen der SchülerInnen: Je weniger Probleme mit Deutsch, umso positiver die Lehrereinstellung zu anderen Sprachen (Kap. 6.1.1.1). Dennoch gelingt den meisten Lehrpersonen eine exakte Einschätzung der Deutschkompetenzen ihrer SchülerInnen nicht, ein Drittel betont, dass diese „ohne-

hin dem Unterricht problemlos folgen könnten“. Wer dies nicht kann, wird mittels DaZ „gefördert“. Fasst man alle Aussagen zusammen, so attestieren

- 27% der LehrerInnen ihren SchülerInnen mit anderen Erstsprachen gute bis sehr gute Deutschkenntnisse *ohne* Einschränkungen,
- 55% tun dies *mit* Einschränkungen in Bezug auf Nationalitäten (32%) oder Skills (23%),
- rund 18% sind der Auffassung, dass Zuwandererkinder mehrheitlich bis generell schlechte Deutschkenntnisse aufweisen, selbst in der zweiten/dritten Generation.
- Die Hälfte der Lehrpersonen fördert die Deutschkenntnisse der ndE-SchülerInnen mittels klassenexternen DaZ-Zusatzes, 23% durch Innere Differenzierung, 14% durch integrativen Förderunterricht, und 11% gar nicht.

Die Erhebung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen in Deutsch als Fremdsprache (DaF) von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erfolgte in dieser Studie mittels informeller Lehrereinschätzung nach dem GERS (Kompetenzstufen A1 bis B1+) und ergab eine relativ konstante Zielerreichung in allen vier Sprachfertigkeiten ohne signifikante Korrelation mit den jeweiligen Muttersprachen der SchülerInnen (Kap. 5.1.3.2). Dennoch sind hier Trends ablesbar:

- Um dem Unterricht in Deutsch „problemlös folgen“ zu können, ist ein minimaler Sprachlevel in Deutsch von A2+ anzustreben.
- SchülerInnen mit kroatischer und ungarischer Erstsprache erzielen konstant hohe Niveaus in allen Skills zwischen A2+, B1 und B1+ sowie vielfach einzelne Spitzenwerte, insbesondere in Leseverstehen und Sprechen.
- In Schreiben sind die Leistungen aller Sprachgruppen erwartungsgemäß am wenigsten ausgeprägt, die türkisch- und rumänischsprachigen SchülerInnen schneiden hier im unteren Segment von A1 ab, hier ist gezielte Förderung gefordert.
- In Hörverstehen sind die Leistungen aller Sprachgruppen mit Ausnahme der rumänischsprachigen SchülerInnen erwartungsgemäß am höchsten.
- In Sprechen und Kommunikation liegen die Leistungen großteils *unter* denen des Leseverstehens, mündliche Ausdrucksweise und Schülerkommunikation sind zu fördern.
- Beachtlich sind die soliden und konstanten Leistungen der BKS-sprachigen Kinder auf Level A2.
- Kinder mit türkischer, arabischen oder mittelasiatischen Erstsprachen haben die häufigsten Sprachschwierigkeiten mit DaF, SchülerInnen mit kroatischer oder ungarischer Muttersprache die wenigsten.
- Englisch-, rumänisch-, und serbischsprachige sowie SchülerInnen aus dem ostasiatischen Sprachraum zeigen den am stärksten ausgeprägten Leistungswillen, um in Deutsch aufzuschließen.
- Sogenannte „Quereinsteiger“, ältere spät zugewanderte SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, stellen für die SchulleiterInnen und VolksschullehrerInnen ein immer wiederkehrendes Problem dar; hier sind systemische Lösungen gefordert.

Die Kinder mit anderen Erstsprachen erleben die Landessprache Deutsch und den Deutschunterricht überwiegend als positiv und selbstverständlich. In der Selbsteinschätzung glauben über 80% „gut Deutsch zu können“ (Kap. 5.1.3.1). Insbesondere im einfachen Kommunikationsgebrauch der deutschen Sprache sind die Quoten der SchülerSelbsteinstufung relativ hoch, entsprechen aber nur der Eigenwahrnehmung der Schüler im sozialen Kontext, wo die

Kommunikation auch mit einfachsten Sprachmitteln oder Körpersprache gelingt. Denn diese Werte werden in der Lehrereinstufung nicht bestätigt (siehe oben).

Eine weitere wichtige Findung dieser Studie betrifft den Deutschunterricht an der Volksschule. Es zeigte sich, dass hier Ausdrucks-, Sprech- und Kommunikationsaktivitäten ebenso zu kurz kamen, wie Sprachbetrachtung und metasprachliche Themen. Kinder waren sichtlich nicht daran gewöhnt – weder freiwillig noch auf Aufforderung – Dialoge und Gespräche abzuführen, oder Fragen zu Sprachen, Sprachanwendung und Grammatik zu stellen. Hier bestätigte sich die These von de Cillia, wonach sich der Bildungssprachenunterricht in Deutsch sich in der Regel für Mehrsprachigkeitsunterricht „nicht zuständig“ fühlt (vgl. de Cillia, 2008:11).

5) Einheimische Kinder und Lehrende begegnen fremden Sprachen und Kulturen

Es sollte ebenso selbstverständlich werden, dass auch die Sprachen und Kulturen der MigrantInnen von der „Aufnahmebevölkerung“ als Lernchance betrachtet werden.

Alle VolksschullehrerInnen betonen den Wert der interkulturellen Erziehung und zeigen grundsätzliche Bereitschaft, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Themen in den Unterricht zu integrieren. Bei den Überlegungen, wie die Umsetzung in der Klasse tatsächlich erfolgen kann, lassen sich einige von den Kindern selbst, deren Eltern, oder von Kolleginnen, die schon Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit machten, unterstützen. Lernbereitschaft, Idealismus, Engagement sind gefragt, denn die Führung von mehrsprachigen Klassen, ebenso wie die fächerübergreifende Bedachtnahme auf die unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründe der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bedeutet ein gewisses Maß an Mehrarbeit für die Klassenlehrpersonen der Grundschulklassen (Kap. 6.1.3 und 6.2.1.):

- 36% der Klassenlehrpersonen weisen explizit darauf hin, dass Stundenplanung, Materialerstellung oder Informationsbeschaffung (Internet, Literatur) sehr zeitintensiv sind.
- Das Eingehen auf die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse der SchülerInnen erschwert und verlangsamt den Unterricht.
- LehrerInnen fühlen sich durch sprachliche und/oder kulturelle Diversität in ihren Klassen unter Druck, möglichst allen Vorgaben zu entsprechen, in ihrem Unterricht sozusagen dauerhaft zu improvisieren (Stichwort „Improvisationsdruck“).
- Bei Problemen mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von SchülerInnen, Themen wie Integration, Mitarbeit des Elternhauses, Religion, etc. sieht sich die Mehrheit der VolksschullehrerInnen nicht entsprechend ausgebildet und von Schulpolitik und/oder Schulleitung nicht unterstützt, bzw. allein gelassen.
- SchulleiterInnen sind mehrheitlich bereit, ihre MitarbeiterInnen bei Materialbeschaffung oder Freistellung für Zusatzaus- und/oder Fortbildung im Bereich Mehrsprachigkeit zu unterstützen.

Dass die „Lernchance“ zu anderen Kulturen und Sprachen von den Verantwortlichen mehrheitlich wahrgenommen wird und an den Schulen in diesem Sinne vieles zum Positiven verändert wurde, lässt sich durch die Beobachtungen in dieser Studie eindeutig nachweisen:

- An 50% der Schulen, insbesondere den bilingualen, aber nur in 39% der einzelnen Klassen, ist Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mehr oder weniger „sichtbar“ (Stichwort *linguistic landscape*); siehe oben Punkt 3.
- An 60% der Schulen beinhalten Schulbibliotheken mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, Kinderbücher und Medien, was für die einzelnen Klassen aber nur zu einem Drittel gilt
- Rund ein Fünftel der Schulen führt bzw. führte internationale Schulprojekte im Rahmen der Comenius Programme durch.

- An 50% der Schulen werden zwar 25 individuelle Schul- bzw. 32 Klassenprojekte genannt, jedoch nur ein Bruchteil weist tatsächlich einen mehrsprachigen bzw. interkulturellen Hintergrund auf.
- Aber: Persönliche Sprachbegegnungen mit anderssprachigen Muttersprachlern gibt es hauptsächlich an bilingualen Schulen, nur selten an Normschulen in Form von Sprachassistenten (10% der SBR-Schulen, was als unzureichend zu bewerten ist).
- Nur 2% der Lehrpersonen verwenden das Europäische Sprachenportfolio; siehe oben Punkt 3.
- Rund 12% der VolksschullehrerInnen nützen die burgenländischen Sprachenressourcententren für Mehrsprachigkeit der Landesregierung, über 80% tun dies nicht.

An rund einem Drittel der Volksschulen fungieren Kinder als „Dolmetscher“ für ihre Eltern bei Veranstaltungen, wie Schulfesten, Elternsprechtagen etc. Teilweise arbeiten auch professionelle Übersetzer oder sprachkundige LehrerkollegInnen mehrsprachige Texte für die Schul-Homepage, Eltern-Informationsblätter, Einladungen oder sogar für die Mitteilungshefte aus. Alle diese Beobachtungen sind Hinweise darauf, man hat an Burgenlands Volksschulen seine *lesson learnt*, ist für die interkulturelle Herausforderung gerüstet, signalisiert große Bereitschaft und ist jedenfalls um *political correctness* bemüht.

Während die gezielte methodisch-didaktische Implementation als Mehrsprachenunterricht in den einzelnen Klassen kaum feststellbar ist (siehe oben Punkt 3), wird das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens (IKL) in der Realität des Schulalltags eher angewandt. Dies erfolgt meist als improvisiertes und inkonsistentes „Einfließen“ anderer Kulturen und Sprachen im Normalunterricht (6.2.1):

- In 27% der Normklassen wird IKL praktiziert, in 39% geschieht dies nicht. In 25% wird IKL als Teil des bilingualen Unterrichts gestaltet.
- Die Durchführung von IKL ist generell inkonsistent, da an Themen wie Jahreskreis, Anlässe und Festtagsbrauchtümer gekoppelt.
- IKL wird durch Lieder, Gedichte, Gebete, Begrüßungen, Vorstellungen und Glückwünsche (auch Rituale), aber auch Zählen repräsentiert.
- IKL, das für Zuwandererkinder in umgekehrter Richtung erfolgt (die heimische Kultur wird *vice versa* den Kindern mit nicht-österreichischem Hintergrund vermittelt) wurde nicht beobachtet, diese Kenntnisse werden als „gegeben“ angenommen.
- Die Durchführung erfolgt fast ausnahmslos in der Unterrichtssprache Deutsch, seltener in Kroatisch oder Ungarisch. Andere Schülersprachen sind in den Klassen kaum jemals hörbar (Kap. 6.2.2).
- IKL erfolgt in Sachunterricht eher als in den Sprachenfächern, wobei kulturelle und/oder geographische Inhalte die sprachlichen Aktivitäten bei weitem überwiegen. Letztere werden nur in 9% der Klassen sporadisch beobachtet¹⁸³.

Alle VolksschullehrerInnen stufen ausnahmslos den ideellen Wert von Interkultureller Erziehung als sehr hoch ein, dennoch: Die Anzahl jener Lehrpersonen, die erkennbar mit adäquatem Grundwissen in Interkulturalität und Sprachen-Fachdidaktik mit der situativen Mehrsprachigkeit in ihren Klassen professionell umzugehen verstehen, ist – verglichen mit der gesamten Stichprobe – zu gering. Skepsis, Uninformiertheit und Unsicherheit überwiegen.

¹⁸³ Z.B. „Tägliche Sprachsequenzen“, Migrantenkinder sprechen in ihren Erstsprachen, Rollenspiel in mehreren Sprachen, sprachliche Querverbindungen suchen, Symbol-, Bild- und Wortkartenarbeit, Körperspracheneinsatz, Nachsprechen, Kommandos, Übersetzungs- und Bewegungssprachspiele, wie „Sprachendusche“, TPR etc.

6) Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch lernen ihre Muttersprache

Das Erlernen der Muttersprache(n) sollte als Menschenrecht gelten, wobei dieses Lernen im Medium der Muttersprache erfolgen soll, inklusive Alphabetisierung.

Die Wichtigkeit der Erstsprache für die umfassende Bildung eines Menschen, insbesondere auch für seine Fähigkeit, weitere Sprachen zu erlernen, ist evident. Diese Erkenntnis vertreten auch 62% der burgenländischen Volksschullehrpersonen, insbesondere jene in bilingualen Schulen und Klassen: Hier werden Kinder in ihrer Muttersprache Kroatisch bzw. Ungarisch unterrichtet, oftmals auch alphabetisiert, die bilingualen unter ihnen in zwei Muttersprachen (Deutsch-Kroatisch, bzw. Deutsch-Ungarisch, siehe oben Punkt 2). Muttersprachlicher Unterricht (MUU) für SchülerInnen mit Migrationssprachen wird an den burgenländischen Volksschulen allerdings kaum angeboten, konkret gibt es muttersprachlichen Unterricht

- in Kroatisch für knapp 14% der Gesamtschülerpopulation an 44 Standorten (23% aller Volksschulen)
- in Ungarisch für etwas mehr als 14% der Gesamtschülerpopulation an 83 Standorten (44% aller Volksschulen)
- in Migrationssprachen für rund 9% der Gesamtschülerpopulation an fünf einzelnen Standorten¹⁸⁴, in insgesamt vier Sprachen: Türkisch, Polnisch, BKS, Slowakisch.

Das Angebot in MUU für Migrationssprachen ist an Burgenlands Volksschulen völlig unzureichend. Eine Einschränkung ist erwiesenermaßen ein Mangel an geeignetem Lehrpersonal, nicht nur für „exotische“ Sprachen, wie Tschetschenisch, Albanisch, Russisch oder Arabisch, aber auch für die Nachbarsprache Slowakisch oder für die häufigste Einwanderungssprache, Türkisch. Hier stellt sich die Frage, inwieweit andere muttersprachliche Personen als Sprachassistenten ausgebildet werden und im Team mit Klassenlehrpersonen unterrichten könnten¹⁸⁵.

Die burgenländischen VolksschullehrerInnen zollen den unterschiedlichen Erstsprachen ihrer SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwar Wertschätzung, stellen aber kaum die Forderung nach MUU Einführung an ihren Institutionen. Argumente, wonach die nicht-deutschsprachigen Kinder dem Unterricht ohnehin folgen könnten, sie ihre Muttersprache sogar *ablehnen* würden, und daheim lieber Deutsch sprechen sollten, zeigen, dass viele Lehrpersonen offensichtlich Schwierigkeiten haben, mit der situativen Mehrsprachigkeit im Unterricht produktiv umzugehen und noch immer so tun möchten, als säßen lauter ein- bzw. gleichsprachige SchülerInnen in ihren Klassen, die auch im Gleichschritt unterrichtet werden können (vgl. Gogolin 1994). Indem Lehrer die Verleugnung der Schülererstsprachen als positiv darstellen und dadurch die Priorität des Deutschen indirekt betonen, zeigen sie eine uneingestandene unterschwellige Ablehnung der Mehrsprachigkeit (Kap. 6.1.2):

- Nur 42% der befragten Lehrpersonen erachten Mehrsprachenunterricht (MSU) als sinnvoll und notwendig, der Großteil tut dies nicht.
- Eine Gruppe von 6% der LehrerInnen weiß zwar, dass einige ihrer SchülerInnen andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, nicht aber, welche das sind.
- LehrerInnen kennen die Muttersprachenkenntnisse der SchülerInnen nur dann, wenn sie diese Sprachen selbst sprechen (Kroatisch, Ungarisch, Ungarisch, Englisch).
- Andere Sprachen als die Unterrichtssprachen (Deutsch, Kroatisch, Ungarisch, Englisch) werden im Unterricht kaum zugelassen, Migrationssprachen werden selten thematisiert und sind bis auf vereinzelte Ausnahmen nicht hörbar, entsprechende Unterrichtsmate-

¹⁸⁴ Diese Zahl setzt sich zusammen aus Zahlen der Schulstatistik des Schuljahres 2009/10 (Kap.4.2.2) und der Erhebung im Rahmen der Schul-Beschreibungsraster (Kap. 6.3.3.) im Schuljahr 2010/11.

¹⁸⁵ Siehe Niederösterreich „Modell auf Zeit“ (Kap. 4.2.2).

rialien (ESP, KIESEL, Trio etc.) werden kaum bzw. gar nicht eingesetzt (siehe oben Punkt 3).

Welche Sprachkompetenzen die Volksschulkinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihren Muttersprachen aufweisen, wurde in dieser Studie mittels Selbsteinschätzung durch die Schülerumfrage (N=113 von 1016) erhoben. Der Mittelwertvergleich zeigt die unterschiedliche Kompetenzeinstufung der Kinder je nach ihren Erstsprachen und je nach den einzelnen Skills (Kap. 5.1.3.1):

- Die Erreichung der Leistungsanforderungen in ihren Muttersprachen schätzen die Kinder mit Erstsprache Kroatisch (zu 99%), Ungarisch (zu 84%) und Slowakisch (zu 75%) am höchsten ein, türkisch-, BKS- und rumänischsprachige Kinder stufen sich im mittleren Bereich, und SchülerInnen mit albanischer und anderen osteuropäischen Sprachen schätzen ihre Muttersprachenkompetenzen am niedrigsten bei 30% ein. [Zum Vergleich: deutschsprachige VolksschülerInnen stufen ihre Englischleistung bei 6% ein!]
- Die Kompetenzverteilung nach muttersprachlichen Skills zeigt, dass 27% der ndE-Kinder das Hörverstehen und 22% das Leseverstehen in ihrer Muttersprache gelingt. Darin kommunizieren können 24%, aber darin zusammenhängend zu sprechen gelingt nur 16%, d.h. weniger Kindern, als das Schreiben (19%).
- Die logische Sprachanwendung bei Denkleistungen, z.B. in Mathematik, führen nur 10% der ndE-SchülerInnen in der eigenen Muttersprache durch, der große Rest ist dafür nur in Deutsch konditioniert.

Bei den albanischen, rumänischen und türkischen Sprachengruppen besteht großer Bedarf an muttersprachlicher Förderung, aber auch die Kinder der BKS-Gruppe zeigen – trotz weitverbreitetem Unterricht in der verwandten Sprache Burgenland-Kroatisch – eine geringe Festigung. An den burgenländischen Volksschulen wäre also zusätzliche muttersprachliche Förderung, ebenso wie eine systematische Implementierung von MUU und eine flexible Gebarung bei der Lehrerrekutierung für die Unterrichtserteilung in seltenen Sprachen dringend notwendig.

7) Sprachenlernen – eine „Prestigefrage“?

Ob Mehrsprachigkeit als positiv erlebt wird, hängt vom Prestige der jeweiligen Sprache(n) ab, also von den „Machtverhältnissen“ zwischen den Sprachen.

Es gilt als längst erwiesen, dass das Prestige von Sprachen sowohl das Unterrichtsangebot als auch die Lernmotivation steuert, und die Diskussion von Linguisten und Sprachendidaktikern darüber, ob die „großen“ Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) zu Gunsten der „kleinen“ (Migrations- und Regionssprachen) in den Schulen reduziert werden sollen, ist seit Jahren im Gange. Im Burgenland wurde die Prestigefrage sowohl aus der Sicht der VolksschullehrerInnen, als auch der SchülerInnen unterschiedlich bewertet (Kap. 6.3.1):

- Deutsch ist die „beliebteste“ Sprache der Volksschulkinder, egal welche Erstsprache sie haben.
- Von den Fremdsprachen genießt Englisch bei den GrundschülerInnen (zu 75%) und deren Eltern (zu 71%) gleichermaßen das höchste Prestige vor Kroatisch und Ungarisch.
- Kroatisch ist zwar bei den SchülerInnen beliebt, aber noch mehr bei deren Eltern, wenn auch im Vergleich zu einem eher geringen Prozentsatz.
- 4,3% der LehrerInnen glauben, dass „Mehrsprachigkeit“, besonders prestigeträchtig ist, was die Schulpolitik des Burgenlandes durch die aufwendige Organisation und Ausstattung der bilingualen Schulen ihres Minderheitenschulwesens zu bestätigen scheint.

Die burgenländischen VolksschülerInnen selbst antworten auf die Frage nach ihren Sprachlernwünschen höchst unterschiedlich, je nachdem, welche Sprache sie wo und in welchem Kontext sehen (Kap. 5.1.2), dazu zählen in dieser Reihenfolge: Gefallen und hoher Coolness-Faktor, Weltsprache, Urlaub, Familie und Schulerfolg.

- Alle Kategorien werden von Englisch dominiert, insbesondere als Synonym für Coolness, Weltsprache, Berühmtheit, Schul- und Berufserfolg.
- Als „Familiensprachen“ sind Kroatisch und Ungarisch, als „Freundessprachen“, Türkisch vor Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Slowakisch, Albanisch und Slowenisch, und als „Idol-Sprachen“ (berühmte Sportler, Popgrößen) Spanisch und Portugiesisch beliebt.
- Ebenfalls beliebt sind „Urlaubssprachen“, wie Italienisch oder Französisch, deren „Klang“ bei den Kindern Gefallen findet.

Die Kinder betonen unabhängig von ihren Erstsprachen, dass sie Sprachen lernen wollen, und zwar in Schulen. Und sie haben schon jetzt als Viertklässler eine klare Vorstellung, welche Sprachen sie einmal *unbedingt* und *sehr gut* können wollen:

- „Englisch können“ wollen die meisten Kinder (47%), Spanisch 8%, Französisch, Kroatisch und Italienisch wollen je rund 7% der SchülerInnen lernen.
- Deutsch als Fremdsprache (DaF) rangiert bei 4% der Kinder ganz oben auf der Wunschliste.
- Türkisch, Russisch und Chinesisch liegen zusammen mit Latein im Zweiprozentbereich.
- Nur rund 3% aller SchülerInnen wollen *keine* Sprachen an Schulen lernen.

Bei den burgenländischen VolksschullehrerInnen selbst hingegen genießt Deutsch das höchste Prestige (31%), insbesondere bei ungarischsprachigen Lehrpersonen, gefolgt von Englisch und Kroatisch, wobei letzteres von vielen auch privat gesprochen wird (siehe Kap. 5.2.2). Die Beliebtheit der englischen Sprache ist sowohl bei den ganz jungen (bis 10 Dienstjahre), als auch bei den älteren Lehrpersonen (über 20 Dienstjahre) höher, als die des Kroatischen, bei den KollegInnen mittleren Dienstalters verhält es sich genau umgekehrt. Die „Lieblingssprachen“ der Lehrpersonen korrelieren erwartungsgemäß hochsignifikant mit ihren am häufigsten gesprochenen Sprachen. Migrationssprachen scheinen in den Beliebtheitskalen der Lehrersprachen nicht auf.

Generell bemühen sich die Volksschulen, ihre Attraktivität mit zusätzlichen Unterrichtsangeboten in prestigeträchtigen Sprachen zu erhöhen, Stichwort „bilinguale Schulen und Klassen“ sowie „Sprachenschwerpunkte“ in Englisch und Ungarisch (Kap. 6.3.3).

8) Mehrsprachigkeit und ihre soziokulturellen Auswirkungen

Mehrsprachigkeit dient dem interkulturellen Dialog über alle Grenzen hinweg, fördert soziale Kohäsion und ist somit wesentlich für gelebte Demokratie, sprachliche Vielfalt, Toleranz und Frieden.

Ein näheres Eingehen auf soziale Bedingungen und/oder Integrationsfragen war in dieser Studie nicht intendiert, dies würde den Rahmen sprengen. Durch Befragungen und Beobachtungen wurden jedoch die soziokulturellen Auswirkungen der situativen Mehrsprachigkeit von Klassen auf die „lebensweltliche Sprachanwendung im schulischen Kontext“ eruiert (Kap. 6.2.2.6), welche sich teilweise überschneiden:

- Keine Auswirkungen sehen rund 9% der LehrerInnen,
- 17% sehen keine Auffälligkeiten, keine Konsequenzen, Normalität etc.

- 41% der LehrerInnen geben positive Auswirkungen an, wie Entstehung von Freundschaften, Machbarkeit von Integration, Leistungssteigerung, Kulturkenntnisse, Kontakte, Ermöglichung von Kommunikation und Verständigung, Toleranz und Akzeptanz, gutes Klassenklima und gelebte Gemeinschaft.
- 23% der LehrerInnen sehen teilweise negative Auswirkungen, wie Integrationsverhinderung durch Gruppenzwang, Entstehung von Außenseitern oder Verdrängung in Randpositionen, aber auch die Verursachung von Mehrarbeit für Lehrpersonen.
- 52% der LehrerInnen äußerten keine Meinung, was eine mögliche kritische Haltung der betreffenden implizieren mag.
- In den Lehrerinterviews wurden einzelne kritische Anmerkungen offen getätigt, die insbesondere Probleme mit Religionsfragen und Integration türkischer Familien betrafen (Kap. 6.1).

Laut Beobachtungen waren Klassenklima und Arbeitsverhalten in den burgenländischen Volksschulklassen zwar mehrheitlich als ausgewogen „interaktiv“, aber nicht als „interkulturell“ zu bezeichnen. Ein Ambiente der kulturellen Vielfalt war am ehesten in bilingualen Klassen und insbesondere in solchen mit einem hohen Anteil an Zuwandererkindern signifikant häufiger feststellbar, als in den Normklassen.

- SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache sind überwiegend gut – einige sogar perfekt – in die Klassen integriert und auch „optisch angepasst“.
- Soziale Probleme, Streit, Meinungsverschiedenheiten oder Diskriminierung unter den Kindern waren nicht feststellbar, auch nicht in Partner- und Gruppenarbeiten.
- Alle Lehrpersonen bemühen sich teilweise sehr intensiv, möglichst alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Unterricht einzubeziehen.
- Interkulturelles Sprechverhalten in den Pausen, d.h. die Anwendung der Mehrsprachigkeit unter den Kindern, erfolgt nicht konstant und nur in einzelnen Klassen. Die am häufigsten verwendete Pausensprache unter Kindern mit oder ohne Deutscher Erstsprache ist Deutsch, am ehesten in der Erstsprache unterhalten sich türkisch- und BKS-sprachige Kinder in Gruppen.

Die Volksschulkinder selbst gaben zur 63% an, gerne mit Kindern, die andere Sprachen sprechen, zu spielen, besonders Mädchen. Umgekehrt spielen 35% nicht gerne mit Kindern, die andere Sprachen sprechen, insbesondere Buben (Ergebnis hochsignifikant auf Niveau von 0,01). Kinder von Zuwanderern spielen lieber mit Kindern, die eine andere Sprache sprechen als sie selbst, mit Ausnahme von Kindern aus dem Kosovo und Deutschland, die bleiben lieber unter sich.

Aus der Lehrersicht sind die unterschiedlichen Situationen in den mehrsprachigen Volksschulklassenzimmern auch symptomatisch für die Heterogenität der unterschiedlichen Lehrerbedürfnisse. Die Rede ist von „Leidensdruck“ durch den hohen Anteil „ausländischer“ SchülerInnen, „Improvisationsdruck“ aufgrund von Differenzierung bei Sprachenproblemen, Mehrarbeit aufgrund des Fehlens von anderssprachigen Materialien, Fehlstunden wegen „islamischer Religion“, Langsamkeit wegen anderen Zeitgefühls und Unaufmerksamkeit aufgrund von Nicht-Verstehen, dem Wunsch nach „Tipps“ zum Umgang mit anderssprachigen Kindern in der Klasse und der Hoffnung auf Besserung und Unterstützung.

9) Schulpolitik für Mehrsprachigkeit!

Wir brauchen eine Schulsprachenpolitik, die das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit und zu interkulturellem Dialog in allen schulischen Bereichen konsequent implementiert: von der Lehrerausbildung bis zum durchgängigen Sprachenbildungskonzept...

Wie aus dieser Studie ersichtlich, fördern die schulpolitischen Rahmenbedingungen für Volksschulen im Burgenland eher „Zweisprachigkeit“ anstatt *Mehrsprachigkeit*, die sich dadurch auf das mehr oder weniger unbestimmte Unterrichtsprinzip des „Interkulturellen Lernens“ reduziert, d.h. maximal ein kurzes „Einfließen“ von sprachlichen und/oder interkulturellen Informationen im Normalunterricht, oft nicht einmal das (siehe oben, Punkte 2 bis 5). Die bisher von der Schulpolitik im Burgenland geschaffenen Rahmenbedingungen als Basis für Mehrsprachigkeit an der Volksschule sind nach de Cillia wie folgt kurz zusammenzufassen:

- Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheiten: Bilingualer Unterricht Deutsch-Kroatisch und Deutsch-Ungarisch (BILU) und unverbindliche Übungen (UÜ) in Kroatisch und Ungarisch in bestens ausgestatteten Schulen, Klassen und/oder Gruppen an rund 65% der Volksschulstandorte.
- Mehrsprachigkeit durch Migration: Klassenübergreifender, externer Sprachförderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für SchülerInnen mit Migrationshintergrund an 49% aller Schulen.
- Muttersprachlicher Unterricht in Migrationssprachen (MUU – Türkisch, BKS, Polnisch, Slowakisch) an rund 2% der Volksschulen.
- Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht: Verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (VLF) in Englisch an 100% und UÜ in Englisch an rund 20% der Schulen.
- Zusätzliche Sprachkurse (freiwillige Nachmittagskurse mit wechselndem Sprachenangebot) bot zum Untersuchungszeitpunkt nur je eine Volksschule der LFB-Stichprobe in Französisch und Italienisch.
- In der frühen Sprachförderung an den Kindergärten (in Deutsch) sehen 66% der Lehrpersonen Vorteile, da die Kinder nicht nur in Aussprache, Wortschatz, Satzbau, Verständnis und Lautbildung profitieren, sondern durch das gesteigerte Sprachvermögen in der Unterrichtssprache das Sprachbewusstsein entsteht, das als „Grundbaustein“ für einen besseren Start in die Volksschule dient. Weiters können eventuelle Sprachdefizite gezielt behoben werden, und insbesondere die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch fühlen sich beim Schuleintritt ermutigt.

Ein Gebot der Stunde sind die Ausweitung des MUU in möglichst vielen Migrationssprachen und sein flächendeckendes Angebot in möglichst integrativer Form, aber auch von DaZ – als ebenfalls integrativer – Förderunterricht mit Stützlehrpersonen in den Klassen. Neben der Beibehaltung der Formen des beispielhaften Minderheitenschulwesens ist eine Möglichkeit anzudenken, wie man diese vorhandenen Ressourcen, ebenso wie die des Englischunterrichts der Volksschule besser nützen und mit *Mehrsprachigkeit* (anstatt *Zweisprachigkeit*) verknüpfen kann. Aber auch der Deutschunterricht sollte wieder vermehrt „für Sprachen zuständig“ erklärt werden. All dies wird nur mittels entsprechender Curriculumsentwicklung (Stichwort „der Terminus Mehrsprachigkeit kommt im Lehrplan nicht vor!“) einerseits und Lehreraus- und Fortbildung andererseits realisierbar sein (siehe unten Punkt 10 und Kap. 7.2).

Die Unterstützung der Volksschulen zur Entwicklung individueller Schulsprachenprofile, verbunden mit entsprechenden Ressourcen wäre dringend erforderlich (Kap. 6.3.4).

- Die im Burgenland bereits bestehenden schulübergreifenden Sprachenressourcenzentren nützen zurzeit nur rund 12% der VolksschullehrerInnen (mehrheitlich an bilingualen Standorten), knapp 80% tun dies nicht, teilweise auf Grund von Zeit- und Erreichbarkeitsproblemen.

- Die Schulen wünschen sich mehr Gerechtigkeit in der Verteilung von Ressourcen zugunsten von Mehrsprachigkeit (d.h. nicht nur für Kroatisch und Ungarisch).
- Die Schulen wünschen sich vor allem finanzielle Unterstützung zur Materialbeschaffung, für mehr Zeitressourcen bzw. mehr Lehrerstunden für DaZ und MUU Förderunterricht.
- Die Schulen wünschen sich schulbehördliche Genehmigungen für Comenius Projekte, für die Erhöhung der DaZ-Förderstundenanzahl, für Anfragen nach Native Speakers, für mehr Schulversuche, die mit Sprachen und Mehrsprachigkeit befasst sind (u.a. „Sprachintensivierung Englisch“).
- Die Schulen wünschen sich mehr Interesse der Schulpolitik und des Schulerhalters für Mehrsprachigkeit und damit verbunden: mehr gut ausgebildete, auch muttersprachliche Lehrpersonen.

Nicht nur im Lehrplan für Volksschulen, auch in der Lehrerausbildung ist „Mehrsprachigkeit“ zurzeit kaum vertreten. So beträgt das *Gesamtausmaß der Fremdsprachendidaktik* in einer normalen Grundschullehrerausbildung an der PH Burgenland nur 10,5 ECTS (zum Vergleich: die ECTS-Gesamtzahl des Studiums beträgt 180!). Innerhalb dieser überaus knapp bemessenen Vorgabe sollten zusätzlich zu den fachdidaktischen Kompetenzen auch die Sprachenkenntnisse der Studierenden von GERS Kompetenzstufe B2 (Matura) auf mindestens B2+ oder C1 gefördert werden, was als Grundanforderung für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht an der Volksschule gilt. Im Ausbildungscurriculum der PH Burgenland entfallen also zurzeit nicht einmal 6 Prozent der Gesamtstudieninhalte des Volksschullehramts (exakt 5,8%) auf Sprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsausbildung von „normalen“ VolksschullehrerInnen (Kap. 2. 4):

- Zwei fachdidaktische Lehrveranstaltungen innerhalb der Erstausbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Englisch im Ausmaß von insgesamt 9 ECTS.
- Zwei humanwissenschaftliche Lehrveranstaltungen innerhalb der Erstausbildung in „Interkulturelles Lernen“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ im Ausmaß von insgesamt 1,5 ECTS.

Folgende zusätzliche Sprachen-Ausbildungsangebote an der PH Burgenland stehen nur bestimmten Lehrergruppen offen: Lehrpersonen, die selbst die autochthonen Minderheitensprachen sprechen oder Migrationssprachen beherrschen (jeweils bilingual und/oder muttersprachlich) sowie Lehrpersonen, die Studierende an den Praxisschulen als PraxislehrerInnen betreuen:

- Ausbildungslehrgänge für den zweisprachigen Unterricht an Volks- bzw. Hauptschulen in den autochthonen Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch im Ausmaß von je 34 ECTS, im Zuge ihres Lehramtsstudiums oder in berufsbegleitender Form.
- Eine Fortbildungsveranstaltung für PraxislehrerInnen mit dem Titel Mehrsprachigkeit.
- Unregelmäßige und seltene Kurse für muttersprachliche Lehrpersonen in Migrationssprachen für MUU.

Diese Angebote sind für die Erreichung von „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ unzureichend und müssen durch gezielte Maßnahmen der Schulpolitik dringend erweitert werden (Kap. 7.2).

10) Lehrpersonen als „Hauptpersonen“?

Wir brauchen dringend jenes Lehrpersonal, welches interkulturellen Dialog und Mehrsprachigkeit in der Realität des Schulalltags bewerkstelligt und somit einen Paradigmenwechsel des Schulsystems in Richtung „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ herbeiführt.

Soviel die Schulpolitik zum Thema Mehrsprachigkeit an der Volksschule im Burgenland auch beitragen kann und muss, die mit der Ausführung betraute verantwortliche „Exekutive“ sind die VolksschullehrerInnen und ihre AssistentInnen. Daher sind und bleiben sie die „Hauptper-

sonen“, wenn es darum geht, ob die Implementation von Mehrsprachigkeit und gelebte Interkulturalität an den Volksschulen gelingt oder nicht. In diesem Zusammenhang interessierte, welche Ausbildung für Mehrsprachigkeit oder Sprachenunterricht sie aufzuweisen haben und wie sie ihre diesbezüglichen Arbeitsbedingungen beurteilen. Die Lehrerumfrage ergab (Kap. 5.2.4):

- Mehr als die Hälfte (56%) der Lehrpersonen hat *keine* Ausbildung in Mehrsprachigkeit.
- Knapp 11% absolvierten einen Ausbildungslehrgang für den bilingualen Unterricht im Zuge ihres Lehramtsstudiums an der PH Burgenland.
- Rund 18% absolvierten Fortbildungsveranstaltungen für den bilingualen Unterricht.
- Beides, sowohl den Ausbildungslehrgang, als auch Fortbildungsveranstaltungen besucht haben 14% der Lehrpersonen.
- LehrerInnen an den bilingualen Standorten des Minderheitenschulwesens haben größtenteils Interesse an Lehrerfortbildung in Mehrsprachigkeit.
- Mehr als 67% aller Lehrpersonen an Normschulen haben *kein Interesse* an Lehrerfortbildung in Mehrsprachigkeit (Kap. 6.1.4).

Das Unterrichten von Fremdsprachen erfordert höhere Sprachkompetenzen als die private Sprachanwendung von Fremdsprachen, daher gilt die Vorgabe: mindestens GERS B2+ oder C1; (siehe oben Punkt 9). Die Sprache, die burgenländische VolksschullehrerInnen am besten sprechen, ist Kroatisch, jene, die die meisten können, ist Englisch, wobei ein Fünftel (20%) der Lehrpersonen *gar keine* Englischkenntnisse hat – bei dem verpflichtenden Englischunterricht an der Grundschule ab der ersten Schulstufe eine alarmierende Tatsache: Englisch wird teilweise von LehrerInnen ohne Sprachkenntnisse unterrichtet (siehe Kap. 5.2.2). Laut ihrer Selbsteinschätzung können die Lehrpersonen folgende Sprachen sprechen (Durchschnittsniveaus nach GERS), bzw. unterrichten:

- In EU- und Weltsprachen: 80% sprechen Englisch (meist B1), 16% Französisch und 7% Russisch (A1), 3% Italienisch (A2) und Spanisch (A1).
- In den Volksgruppensprachen: 17% sprechen Kroatisch (C2), 9% Ungarisch (C1)
- 11% der Lehrpersonen der Stichprobe unterrichten nur Deutsch.
- 82% lehren auch Englisch, davon unterrichten 21% gleichzeitig auch Kroatisch, oder Ungarisch, 1% lehrt Kroatisch plus Ungarisch plus Englisch.

Der Vergleich zwischen der Eigensprachkompetenz und der Erteilung von Sprachenunterricht zeigt ein krasses Missverhältnis: Demnach trauen sich viele Lehrpersonen, selbst bei fehlender oder ungenügender Sprachkompetenz (Stufe Null bis B1) zu, diese Sprachen als Fremdsprachen zu unterrichten, insbesondere in Englisch, Französisch, Italienisch, nicht aber in jenen Sprachen, die als „schwierig“ gelten (z.B. Russisch, Ungarisch), oder wo es Überprüfungen gibt (Kroatisch). Diese bestenfalls „locker“ zu nennende Einstellung zur Erteilung von Fremdsprachenunterricht zeigt, dass die LehrerInnen ihre eigenen Fremdsprachenkompetenzen vielfach *über-* bzw. die sprachlichen Anforderungen an einen Grundschullehrer *unterschätzen*¹⁸⁶, ein Zeichen mangelnder Ausbildung.

Zur Realisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht aller Volksschulen benötigen die LehrerInnen einerseits eine entsprechende verbesserte Aus- und/oder Fortbildung und andererseits Unterstützung bei ihrer Mehrarbeit (siehe oben Punkt 5). Dies kann insbesondere die Schulpolitik bewerkstelligen, und zwar sowohl durch die Schaffung bzw. Adaptierung von bestmöglichen

¹⁸⁶ Fälschliche Annahme zeugt von mangelnder Sprachlehrausbildung: „*Low Language level equals young learner.*“

Rahmenbedingungen an den Pädagogischen Hochschulen, als auch durch die Ermöglichung von Anreizen, Hilfestellungen und Erleichterungen an den Schulen (z.B. Freistellungen, Supplierungen) durch die Schulbehörden.

7.2 Ausblick – Mehrsprachigkeit als Bildungsziel der Volksschule

Grundsätzlich muss von Seiten der Bildungspolitik eine Entscheidung darüber getroffen werden, was man in Zukunft von dem mehrsprachigen Ansatz an der Grundschule erwartet. Begnügt man sich mit den in dieser Studie aufgezeigten realen Verhältnissen oder nimmt man eine Verbesserung als lohnende und herausfordernde Aufgabe im Rahmen der Schulentwicklung an?

An vielen Schulen, Hochschulen und Universitäten in ganz Österreich gibt es bereits jetzt zahlreiche Einzelprojekte und Individualkooperationen im Mehrsprachigkeitssektor (BMUKK & BMWF 2008): Teils gefördert, teils publiziert und vielfach honoriert, hängen sie aber immer von dem Engagement einzelner Gruppen oder Proponenten ab und geraten oftmals in Vergessenheit oder fallen gar der Bedeutungslosigkeit anheim, wenn diese fehlen oder abtreten. Neben den Best Practice Beispielen zeigen ungezählte Studien und Expertenpapiere vielfältige Möglichkeiten auf, Interkulturellen (Mehr-)Sprachenunterricht (ISU) zu realisieren. Was nach wie vor fehlt, ist die systematische Implementation weitreichender und nachhaltiger – daher schulübergreifender und flächendeckender – Maßnahmen, die die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und der LehrerInnen nicht nur begünstigen, sondern darüber hinaus gezielt fördern. Kurz, der akademischen Diskussion und den Einzelinitiativen müssen von Seiten der Bildungspolitik konkrete Taten folgen.

Allen Maßnahmen muss eine klare Zielentwicklung vorangehen (exemplarisch: *Die elf Thesen einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit*, Bausch 2005:8-14; und Bausch & Helbig 2003), aus denen sich Anforderungen und Vorgaben ableiten (Curricula-Entwicklung für Schule und LehrerInnenbildung), welche mit Hilfe der entsprechenden Ressourcen (Schul- und Studienorganisation sowie Forschung und Evaluierung) durchgeführt werden können. Einige grundschulspezifische Perspektiven und Empfehlungen möchte ich dieser Studie abschließend anfügen, wovon einzelne auch in den Ergebnissen des LEPP-Länderberichts (BMUKK & BMWF 2008) Erwähnung finden:

7.2.1 Perspektiven zu Mehrsprachigkeit in der LehrerInnenbildung

Hier sind an erster Stelle zwei grundlegende Veränderungen zu propagieren: Umgestaltung der Curricula samt Ausweitung der sprachenrelevanten Lehrveranstaltungs- und Forschungsprogramme und Einsetzung einer verantwortlichen Ombudsperson für Sprachen und Mehrsprachigkeit an jeder PH.

Mehrsprachigkeit muss in den allgemeinen Lehrerausbildungs-Curricula für VolksschullehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen (oder Universitäten – je nachdem welche Institutionen in Zukunft zuständig sein mögen) an prominenter Stelle verankert, Kompetenzbeschreibungen und Mindestanforderungen müssen definiert und postuliert werden, um in weiterer Folge autonom Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte durchführen zu können. Dies gilt auch für den gesamten Sprachenbereich der LehrerInnenfort- und Weiterbildung.

Jeder Unterricht ist Sprachenunterricht, daher sind die Ressourcen an ECTS und an Studienzeiten der Sprachen- und Sprachendidaktikausbildung generell stark auszuweiten. Einzelsprachliche lineare Sprachen-Curricula sollen miteinander verknüpft und verzahnt werden, d.h. das Fach „Sprachendidaktik“ ist studien- und semesterübergreifend in der Erstsprache (Deutsch o.a.) anzubieten. Dies ist durch metasprachlichen Aufbau gekennzeichnet, welcher eine Nutzung der Kenntnisse in Richtung integrative Mehrsprachigkeit vorbereitet. Diese sprachendidaktische

Struktur wird von variantenreichen Studienangeboten in den einzelnen Zweit- und/oder Fremdsprachen ergänzt, wobei auch mehrere Sprachen alternativ gewählt und im Rahmen eines Studienschwerpunktes, in Zusatzlehrgängen oder Masterkursen auch erweitert und/oder vertieft werden können, z.B. zu spezialisierten (Grundschul-, Kindergarten- o.ä.) SprachenlehrerInnen. Durch diese Umgestaltung der Curricula ergeben sich mehrere Vorteile zugleich:

- Integrative Schulung in den Grundlagen der Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen der Erstausbildung für *alle* LehrerInnen („*alle Fächer sind Sprachfächer*“).
- Implementierung von Wahlsprachfächern (von Englisch bis z.B. Türkisch): Die Anwendung des Gelernten erfolgt im Rahmen der gewählten Sprachfächer, kann von den Studierenden auch selbst wissenschaftlich begleitet werden, und bietet so Ansatz zur *small-scale* Forschungstätigkeit.
- Gezielte und systematische Verbesserungen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ durch intensive Lehreraus- und -fortbildung in Englisch.
- Erhöhung der Studienkontingente für sprachliche und fachdidaktische Ausbildung (Sprachenkenntnisse und Sprachfertigkeiten der Studierenden in Zweit- und/oder Fremdsprachen auf mindestens GERS Kompetenzstufe B2+ oder C1 fördern, als Grundanforderung für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht an der Grundschule). Angebot als Vertiefungs-/Ergänzungsstudium.
- Inhaltsintegrative (CLIL) und kommunikative (CLT) Lehr- und Lernansätze sind durch muttersprachliche Teilnahme impliziert; sie sollten in fächerübergreifenden Modulen verstärkt werden („Sprach-Fachlernen für LehrerInnen“, z.B. Mathematik-Didaktik auf Kroatisch, Pädagogik auf Englisch u.a.). (z.B. Mathematik-Didaktik auf Kroatisch, Pädagogik auf Englisch u.a.)
- Alle Studierenden erhalten eine fundierte Ausbildung in DaZ/DaF, Fortbildung für alle LehrerInnen.
- Intensivierung der Sprachenausbildung der PraxislehrerInnen mit Anreiz- und Kontrollsystemen (insbesondere in Englisch).
- Zulassung für Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur Aus- bzw. Fortbildung als muttersprachliche Lehrpersonen und/oder AssistentInnen für integrativen MUU in Migrationssprachen.
- Weiter- und Zusatzausbildung (MA-Kurse) für LehrerInnen in Sprachen/Mehrsprachigkeit

Best Practice Beispiele, wie z.B. das erfolgreiche Projekt IMoF, das *„Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“*, (Hinger & Unterrainer, 2008), welche selbst die integrative Mehrsprachigkeit in der Sprachenausbildung von LehrerInnen anwenden, sollten adaptiv an allen Institutionen erprobt und implementiert werden.

Weiters sollten professionelle Ausbildungsportfolios, wie z.B. EPOSA¹⁸⁷ (Newby et al, 2005) oder das Projekt „Passepartout-Sprachen“¹⁸⁸ zum Einsatz gelangen, die handlungsorientierte und autonome Komponenten in der Sprachendidaktik propagieren. Diese sind im Hinblick auf das hier skizzierte integrative Mehrsprachigkeitskonzept neu auszurichten und so anzulegen, dass die folgenden Anforderungsprofile für jede/n VolksschullehrerIn obligatorisch werden (vgl. Bausch, 2005:14):

¹⁸⁷ EPOSA – Das Europäische Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung – ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums ECML (Newby et al 2005): URL (05/2011):

http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf. Hier kann eine Version für Volksschullehrerbedarf verwendet werden.

¹⁸⁸ Ein Projekt der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Schweiz: URL (06/2011) www.passepartout-sprachen.ch

- Vermittlungsmethodische Kompetenz im Bereich Deutsch (Grundfertigkeiten, Meta-sprache) und DaZ
- Unterrichtsmethodische Basiskompetenz für den Fremdsprachenfrühbeginn (Englisch) und den Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen (CLIL – Mathematik, Sachunterricht)
- Unterrichtsmethodische Basiskompetenz für den mehrsprachigen Ansatz und das Interkulturelle Lernen
- Beratungskompetenz im Kontext der Sprachprofilbildung und der Nahtstellendidaktik und -methodik¹⁸⁹
- Handlungskompetenz im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. beim Einsatz von standardsichernden Verfahren am Ende der 4. Schulstufe – Bildungsstandards Deutsch, Grundkompetenzen in Lebender Fremdsprache „GK4“¹⁹⁰)
- Eigensprachkompetenz Englisch mindestens auf der Referenzstufe B2+/C1 des GERS plus ggf. Kompetenzen in Volksgruppen- und Migrationssprachen und/oder anderen Schulfremdsprachen

Im Rahmen der angedachten „LehrerInnenausbildung Neu“ (Stand 2011) ist generell an eine Ausweitung der schulpraxisbezogenen Studienteile gedacht. Entsprechend müssen auch die PraxislehrerInnen bzw. MentorInnen, die die Studierenden in den Sprachen betreuen, fundiert aus- bzw. weitergebildet und von ExpertInnen begleitet werden. Gleichzeitig müssen für diese Lehrpersonen klare Vorgaben, aber auch echte Anreize geschaffen werden, um eine hohe Qualität zu erzielen und gleichbleibend sichern (vgl. Buchholz 2012).

Die sprachlichen Spezialisierungen an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen, z.B. durch Masterprogramme, Hochschullehrgänge und in der Forschungstätigkeit sollen, bei gleichzeitiger Flexibilisierung weiterhin erfolgen und ausgebaut werden (z.B. Kroatisch-Lehrgang an der PHB, Minderheitenschulwesen im Burgenland). Für die Koordination der vielfältigen Sprachen-Aufgabenagenda empfiehlt auch der LEPP-Bericht die Einsetzung einer Expertin/eines Experten als verantwortliche Sprachen-Ombudsperson an jeder PH.

Eine Bemerkung zur Lehrerfortbildung in Sprachen: Volksschullehrer, die eine gewisse Affinität zu einer Fremdsprache haben und/oder bereits eine Vorbildung darin aufweisen, oder auch nur ihre Kenntnisse vertiefen wollen, sollen die Möglichkeit bekommen, sich durch eine spezifische, linguistische und fachdidaktische Sprachenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen als Spezialistenlehrer für Sprachen zu qualifizieren (z.B. in berufsbegleitenden Lehrgängen mit Vergabe von ECTS Studienpunkten, Assessment und Zertifikat). Mit dem gleichen Ziel könnten auch universitär ausgebildete LinguistInnen (Anglistik, Romanistik, Slawistik etc.) mit Volksschulam-bitionen die Möglichkeit erhalten, eine adäquate methodisch-didaktische Schulung zu absolvieren. Dies brächte – neben einer erhöhten Professionalisierung - auch die geforderte Durchlässigkeit der Lehrberufe sowie interinstitutionelle Kooperationen mit sich (beides Forderungen der „LehrerInnenbildung Neu“).

Zur Erfassung von Interessenten sollen die Interessenten befragt werden: Ihre Freiwilligkeit bleibt jedenfalls gewährleistet, und damit die Sicherheit, dass nur VolksschullehrerInnen mit Neigung bzw. Eignung zur Sprache teilnehmen. Diese zusätzlich qualifizierten Lehrpersonen sollen an den Grundschulen als Sprachen-Ombudspersonen zum Einsatz gelangen könnten (siehe unten Kap. 7.2.2).

¹⁸⁹ Vgl. Beratung durch Sprachen-Ombudsperson (Buchholz 2005)

¹⁹⁰ Felberbauer, M., Fuchs, E., Gritsch, A., Zebisch, G. (2011). *GK4 – Grundkompetenzen in der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ am Ende der 4. Schulstufe*. Arbeitspapier zur Projekttagung am 12. März 2011, ÖSZ Graz

7.2.2 Perspektiven zu Mehrsprachigkeit in der Grundschule

Der Terminus „Mehrsprachigkeit“ kommt im österreichischen Lehrplan der Grundschule nicht vor¹⁹¹. Das Gesamtausmaß aller sprachlichen Teile einer normalen vierjährigen Grundschulausbildung beträgt laut Stundentafel 30. Davon entfallen 28 Stunden auf den Pflichtgegenstand „Deutsch“ und 2 Stunden auf die verbindliche Übung Lebende Fremdsprache, meist Englisch (plus 2 integrative Einheiten auf Grundstufe 1). Im Lehrplan der österreichischen Grundschule entfällt also zurzeit nur ein knappes Drittel der Gesamtinhalte auf Sprachen (zum Vergleich: die Gesamtstundenzahl aller nicht-sprachlichen Fächer beträgt 60, davon entfallen 16 auf Mathematik, 12 auf Sachunterricht, je 10 auf Bildnerische- bzw. Werkerziehung und Sport, 8 auf Religion und 4 auf Musik). Abgesehen von den bilingualen Schulen und Klassen des autochthonen Minderheitenschulwesens, findet muttersprachlicher Unterricht an Normschulen im Burgenland so gut wie nirgends statt. In diesem Kontext führen die Herkunftssprachen der Schüler, insbesondere Migrationssprachen eine „Randexistenz“ (Krumm), ähnlich wie auch der Englischunterricht (VLF) im Fächerkanon.

Aber auch die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand ist optimierbar, denn Zuhören, Hörverstehen, mündliche Sprachanwendung und Ausdruck, kurz Sprache im Sinne von Sprechen, Erzählen und Kommunizieren, werden unzureichend unterrichtet, während die Textfertigkeiten Lesen und Schreiben intensiver geübt und auch in der Leistungsbeurteilung höher bewertet werden. Bereits der Lehrplan-Terminus „*Deutsch, Lesen, Schreiben*“ (DLS) symbolisiert hier eine gewisse Vernachlässigung der beiden oralen Skills, Hören und Sprechen, bzw. eine Überbetonung der schriftlich-textlichen Sprachbereiche. Dies schlägt sich naturgemäß im Schulalltag nieder, wo dieses Phänomen in den Volksschulklassen flächendeckend zu beobachten war (UB, Kap. 6.2.2.5). Wenn aber diese oralen Bereiche bereits in der Muttersprache Deutsch brach liegen, fehlt den SchülerInnen die Basis für den Erwerb der sprachlichen Grundfertigkeiten, und somit der Zugang zu integrativer Mehrsprachigkeit.

Eine Umgestaltung des Grundschullehrplanes als ein erster Schritt ist daher unumgänglich, will man die wichtigsten Verbesserungen in Richtung „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ (Kerschhofer-Puhalo, 2009:130ff) durchführen:

- Erstellung eines „Sprachenlehrplanes für die Volksschule“ im Rahmen eines „Durchgängigen Konzeptes der Sprachenbildung“ vom Kindergarten bis zur tertiären Bildungsstufe auf Basis eines „echten“ (integrativen) Mehrsprachigkeitskonzeptes, d.h. unter Einbeziehung der Unterrichtssprache Deutsch (bzw. Kroatisch und Ungarisch) und des Grundschulenglisch (VLF).
- Flexibilisierung, Differenzierung und Ausweitung der Angebote des Fremdsprachenfrühbeginns auf die Primarstufe in Regions- und Migrationssprachen.
- Implementierung des Terminus der Mehrsprachigkeit im Bereich „Deutsch – Erwerb von sprachlichen Grundfertigkeiten“.
- Implementierung des Terminus der Mehrsprachigkeit im Bereich der Zweitsprache und des muttersprachlichen Unterrichts (z.B. Englisch, Kroatisch, Ungarisch, BKS, Türkisch etc.).
- Implementierung des Terminus der Mehrsprachigkeit im Bereich „Interkulturelles Lernen“ und Erweiterung des Spektrums in Richtung „Interkulturelles Sprachenlernen“ (Interkultureller Sprachenunterricht – ISU; Sprachen- und Kulturerziehung – SKE).
- Orientierung an verbindlichen internationalen Standards (z.B. an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen/GERS, insbesondere der Grundkompetenzen in der Lebenden Fremdsprache auf der 4. Schulstufe „GK4“).

¹⁹¹ Der Begriff findet sich nur im LP-Zusatz für muttersprachlichen Unterricht ein einziges Mal, URL (09/2011): http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf)

- Ausweitung des fremdsprachlichen Lernens auf den Bereich des sachfachlichen Lernens (bilinguales Lehren und Lernen bzw. Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen).
- Ausweitung des fremdsprachlichen Lernens auf Formen des selbst gesteuerten und individualisierten Fremdsprachenlernens (selbst evaluierende Lernverfahren, Sprachenportfolios, Tandemlern- und Kommunikationsformen) unter Zunahme der Zahl der Herkunftssprachen im gesamten Schulsystem im Sinne einer lebensweltlichen gesellschaftlichen *Vielsprachigkeit* (vgl. Bausch, 2007).
- Qualitätssicherung durch regelmäßige Lernzielerhebungen (interne und externe Evaluation).

Weiters können gezielte „Sprachenbedarfserhebungen“ an den Schulen (z.B. durch Schulsprachenprofile) für mehr Gerechtigkeit in der Verteilung von Ressourcen zugunsten von Mehrsprachigkeit sorgen. Daran anschließend sind im Rahmen von Schulentwicklungsüberlegungen schulorganisatorische Verbesserungen zu diskutieren, die teils im Rahmen der Schulautonomie durchgeführt, letztlich jedoch durch Schulpolitik und Schulerhalter genehmigt und unterstützt werden müssten:

- Unterstützung durch schulbehördliche Genehmigungen für Sprachenprojekte (z.B. Comenius) und für Schulversuche, die mit Sprachen und Mehrsprachigkeit befasst sind.
- Erhöhung und Flexibilisierung der Stundenanzahl für DaZ-Förderunterricht und für muttersprachlichen Unterricht in Migrationssprachen (MUU).
- Gezielte und systematische Verbesserung der Durchführung der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache Englisch mit möglichst einheitlichen Qualitätsanforderungen durch intensive Lehreraus- und -fortbildung.
- Führung von schulautonomen bilingualen Klassen und/oder Parallelklassen mit unterschiedlichem Sprachenschwerpunkt nicht nur in Regions-, sondern auch in den Migrations-, EU- und Weltsprachen nach Bedarf (vgl. Nevyjel, 2008:33ff).
- Unterstützung von Sprachenprojekten (Schulversuche, Pilotierungen): Anstellung des dafür nötigen Lehrpersonals (Dienststellenplan), insbesondere mehr gut ausgebildete, muttersprachliche Lehrpersonen und Assistenten (Native Speakers) und damit verbunden mehr Lehrerstunden für integrativen Förderunterricht in DaZ und MUU, bzw. additiven Förderunterricht in DaZ und MUU am Nachmittag (Ganztagsmodell).
- Ausweitung der bereits bestehenden schulübergreifenden Sprachenressourcenzentren.
- Einsatz einer oder mehrerer sprachenverantwortlicher Lehrpersonen als „Sprachen-Ombudsperson“ an jeder Schule, oder Einrichtung eines „Sprachenlehrer-Pools“ in regionalen „Multilingualen Zentren“.
- Entlastung der LehrerInnen bei der Fort- und Weiterbildung zur Mehrsprachigkeit und Schaffung von Anreizen für Sprachen-Ombudspersonen.
- Stufenweiser Ausbau des Minderheitenschulwesens der Primarstufe auf den Bereich der Sekundarstufe 1.

Diese „Sprachen-Ombudspersonen“ sind Spezialistenlehrer für Volksschulsprachen und Mehrsprachigkeit. Sie sind speziell ausgebildete VolksschullehrerInnen (PH-Studiengänge, Masterprogramme; siehe oben Kap. 7.2.1) und arbeiten nicht als Klassenlehrer, sondern übernehmen im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung (Tätigkeitsbereich A) die Verantwortung für den Sprachunterricht an einer Schule. Dabei fungieren sie einerseits selbst als SprachenlehrerInnen in ihren respektiven Sprachen und andererseits als Berater für SchülerInnen und deren Eltern. Sie koordinieren in Zusammenarbeit mit Schulleitung und Kollegium die Sprachenbildung der

Kinder und der Lehrpersonen einer Schule. Dazu können auf Basis der vorhandenen Sprachkenntnisse individuelle Sprachbildungspläne entwickelt werden, welche für Schüler auch die Nahtstellen mit Kindergarten und den weiterführenden Schulen¹⁹² berücksichtigen, und für Lehrer alle Fort- und Weiterbildungstätigkeiten. Der Einsatz von Sprachen-Ombudspersonen an den Schulen bietet auch ein hohes Lösungspotential für Probleme bei der professionellen Umsetzung von Neuerungen, wie Standards (z.B. GK4) und Handhabung des Europäischen Sprachenportfolios. Wie deren Einsatz zeitlich genau zu organisieren sein wird, und in welchem Ausmaß die KlassenlehrerInnen mitarbeiten, ist von jeder Schule autonom im Rahmen der Schulpartnerschaft zu entscheiden. Dazu kann ein solcher Sprachenspezialist innerhalb seiner Lehrverpflichtung (=21/22 Wochenstunden) an zwei oder drei Volksschulen parallel eingesetzt werden. Der Weitblick, den diese Kombination allen Beteiligten ermöglicht, soll mittels reflektiver Qualitätssicherungsmaßnahmen (Teil der Spezialistenausbildung) vertieft werden.

Fest steht, es bedarf vieler Anstrengungen, um in den österreichischen Grundschulen – nicht nur in denen des Burgenlandes – Mehrsprachigkeit anstatt Ein- oder Zweisprachigkeit nachhaltig zu implementieren. Gleichzeitig müssen jene bereits getätigten Errungenschaften, wie Minderheitenschulwesen und bilinguale Schulen sowie die Durchführung der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“, die zur Mehrsprachigkeit beiträgt, weiter ausgebaut und verbessert werden. Nur so kann einer „kompensatorischen Fremdsprachenerziehung“ entgegen gewirkt werden, die alle SchülerInnen gleichmacht. Nur so können allen Kindern nachhaltige Vorteile für ihre individuellen (Fremd-) Sprachenlernbiographien erwachsen. In diesem Sinne fasst Kerschhofer-Puhalo anlässlich einer Round Table Tagung des Bundesministeriums zum Thema „Mehrsprachigkeit und interkultureller Dialog“ zusammen, dass die wesentliche Aufgabe eines am „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ orientierten Schulsystems sein muss, allen SchülerInnen – unabhängig von ihrem sozialen, sprachlichen, kulturellen oder religiösen Hintergrund – durch ausreichende sprachliche Förderung gleiche Chancen in Bildungswesen und Arbeitsmarkt Gesellschaft zu bieten (2009:134).

Dass der „Mehrsprachigkeitszug“ in Österreich bereits in die richtige Richtung fährt, zeigt das vielversprechende Projekt des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, „Curriculum Mehrsprachigkeit und seine Umsetzungsmöglichkeiten in der PädagogInnenausbildung Neu“ von Krumm und Reich (Laufzeit 2009 bis 2011), dessen Begründung ich hier als Schlusswort zitieren möchte, weil es meiner Meinung nach die beiden wichtigsten Aspekte für das Gelingen von schulischer Mehrsprachigkeit benennt, nämlich die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die Lehrpläne und die Aus- und Fortbildung **aller** Lehrenden:

Die Wissensgesellschaft der Gegenwart ist vielsprachig und in hohem Maße auf sprachliche Bildung angewiesen. Die heranwachsende Generation muss lernen, sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Sie dabei zu begleiten ist Teil des gesellschaftlichen Auftrags an die öffentlichen Bildungseinrichtungen insgesamt. Damit Mehrsprachigkeit in dieser übergreifenden Form im Bildungswesen verankert werden kann, bedarf es spezifischer Qualifikationen ALLER Lehrenden. (Krumm & Reich, 2011:1)

Das innovative „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm & Reich (2012) wurde anlässlich der Tagung „IKM – Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – Pädagogische Hochschulen im Dialog“ im Januar 2012 am Europäischen Fremdsprachenzentrum erstmals vorgestellt. Es wird den Weg in eine mehrsprachige Schulzukunft weisen.

¹⁹² Siehe auch Ausführungen in Buchholz, 2005

Kurzzusammenfassung – Executive Summary

Ausgehend von den offiziellen Schulstatistiken des Burgenlandes zu Beginn der Forschung (Schuljahr 2009/10) fand die Untersuchung an einer repräsentativen Anzahl von 110 Schulen¹⁹³ und in ausgewählten mehrsprachigen Klassen statt. Die Erhebung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Untersuchungsschritte: Schülerumfrage (N=1.016), Lehrerumfrage (N=151), Leiterfragebogen (N=45), Leitfadeninterviews (N=28 LehrerInnen, fünf LeiterInnen), Unterrichtsbeobachtungen (35 Einheiten an 17 Volksschulen mit 440 SchülerInnen), Schulbeschreibungsbögen (N=20) und Schülersprachenporträts (N=25). Die Ergebnisse zeigen den *Status Quo der Mehrsprachigkeit*¹⁹⁴ an den Grundschulen und weisen Wege in eine Zukunft der „*Mehrsprachigkeit als Bildungsziel*“.

Der Status Quo der Mehrsprachigkeit an burgenländischen Grundschulen

Im österreichischen *Lehrplan* der Volksschule ist der Terminus „Mehrsprachigkeit“ nicht vorhanden, wohl aber das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und eine Reihe zweisprachiger Unterrichtsformen im Rahmen von Fremdsprachen- und Sprachförderunterricht: So besteht an den Volksschulen im Burgenland flächendeckend die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (VLF Englisch). Regional unterschiedlich wird Förderunterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an rund 50 Prozent und muttersprachlicher Unterricht in Migrationssprachen (MUU) an zwei Prozent der Schulen angeboten¹⁹⁵. Zur Förderung der autochthonen Sprachen, Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und Romanes²¹⁶, wird im Rahmen des burgenländischen *Minderheitenschulwesens* an rund 46 Prozent der Schulen zusätzlicher Fremdsprachenunterricht als unverbindliche Übung (UÜ), Frei- oder Pflichtgegenstand erteilt, und an rund 22 Prozent bilingualer Unterricht (BILU) in Deutsch-Kroatisch, bzw. Deutsch-Ungarisch. Letztere Unterrichtsform ist nicht im Allgemeinen Lehrplan geregelt und stellt eine Sonderform dar, die länderspezifisch autonom organisiert ist.

Bei den Volksschulkindern des Burgenlandes ist Mehrsprachigkeit die Normalität, Einsprachigkeit die Ausnahme. Geht man von einem Mehrsprachigkeitsbegriff aus, der Kenntnisse¹⁹⁶ in „mehr als einer Sprache“ (mindestens zwei Sprachen) bedeutet, sind alle 10.050 SchülerInnen mehrsprachig. Mehr als zwölf Prozent davon (rund 1.220 SchülerInnen) haben eine andere Erstsprache als Deutsch in einer Varietät von 44 Sprachen aus aller Welt, darunter die beiden autochthonen *Volkstammessprachen*, Kroatisch (1,1%) und Ungarisch (2,5%). Unterschiedliche *Migrationssprachen* werden von rund neun Prozent der SchülerInnen als Erstsprache gesprochen: Türkisch ist vor Albanisch, BKS, Rumänisch und Slowakisch am häufigsten vertreten. Die Volkstammessprache Romanes²¹⁶ kommt – wie auch andere Sprachen der EU und des arabischen, des mittel- und ostasiatischen Raums – nur im Kleingruppenbereich vor (unter einem halben Prozent). Darüber hinaus sind auch die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Kinder durch die Erteilung von frühem Sprachunterricht in Englisch, bzw. in Kroatisch oder Ungarisch nicht als einsprachig zu bezeichnen.

Was den *Sprachstand der VolksschülerInnen* der Stichprobe (N=1.016) betrifft, haben 21 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch, und zwar insgesamt 26 unterschiedliche Muttersprachen. 41 Prozent der Kinder sind mehrsprachig, d.h. sie haben Kenntnisse in zwei bis vier verschiedenen Sprachen. Rund elf Prozent sind bilingual¹⁹⁷ aufgewachsen (drei Prozent in Deutsch-Kroatisch und zwei Prozent in Deutsch-Ungarisch, sechs Prozent in anderen EU-Sprachen). Demgegenüber sind türkisch-, bosnisch- und albanischstämmige Kinder meist einsprachig, bevor sie mit der deutschen Sprache – meist erst in Kindergarten oder Volksschule – in Kontakt treten. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erleben den deutsch-

¹⁹³ Sample aus 189 Volksschulen, davon 22 Praxisschulen der PH Burgenland (Stand Schuljahr 2009/10)

¹⁹⁴ Siehe Definition von Mehrsprachigkeit (Kap.2.1): „Mehr als eine Sprache“ – zwei- und/oder vielsprachig.

¹⁹⁵ Die SchülerInnen aus Zuwanderfamilien sind im Burgenland regional stark unterschiedlich verteilt.

¹⁹⁶ Der Terminus „Sprachkenntnis“ ist indifferent, d.h. ohne Bezug zu Sprachkompetenzniveau.

¹⁹⁷ Die offizielle Schulstatistik des LSR weist den Anteil der bilingualen SchülerInnen nicht aus.

sprachigen Volksschulunterricht generell positiv, und sie schätzen ihre Deutschkenntnisse überwiegend als „gut“ ein. Die Erhebung ihrer *Sprachkompetenzen* in *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) nach dem GERS (Kompetenzstufen A1 bis B1+) ergab eine konstante Zielerreichung in allen vier Sprachfertigkeiten ohne signifikante Korrelation mit den jeweiligen Erstsprachen der SchülerInnen (N=213). Kinder mit kroatischer und ungarischer Erstsprache erzielten in allen Skills relativ hohe Niveaus zwischen A2+, B1 und B1+ sowie einzelne Spitzenwerte in Leseverstehen und Sprechen¹⁹⁸. Demgegenüber liegen die DaF-Kenntnisse der türkisch- und rumänischsprachigen SchülerInnen vielfach im unteren Segment von A1, sie haben – wie auch Kinder mit arabischen oder mittelasiatischen Erstsprachen – die häufigsten Sprachschwierigkeiten mit DaF, ebenso wie sogenannte „Quereinsteiger“, ältere zugewanderte SchülerInnen. Die besten *Sprachkompetenzen in nicht-deutschen Erstsprachen* weisen kroatisch-, ungarisch- und slowakischsprachige Kinder auf (70 bis 99 Prozent), sie haben somit eine solide Basis in ihrer Muttersprache. SchülerInnen mit türkischer, BKS, rumänischer und albanischer Erstsprache haben dies nicht. So gelingt jeweils nur rund einem Viertel der Kinder die mündliche Kommunikation, das Hör- und das Leseverstehen in ihrer Muttersprache, und noch weniger das Erzählen und das Schreiben. Insgesamt zeigt sich insbesondere bei SchülerInnen mit Migrationssprachen eine zu geringe Festigung in deren Erstsprachen. Der *Sprachgebrauch* der mehrsprachigen VolksschülerInnen richtet sich je nach Umfeld und Vorlieben und wird bewusst gesteuert, indem mit Eltern eher die Herkunftssprachen, mit Geschwistern und Freunden in der Schule eher Deutsch gesprochen wird. Unabhängig von der Erstsprache ist Deutsch die beliebteste Sprache der Kinder, und 97 Prozent äußern den Willen, weitere Sprachen zu lernen: Die „Weltsprache“ Englisch gilt als „cool“ und dominiert hier vor „Urlaubssprachen“ (Französisch, Italienisch), „Familiensprachen“ (Kroatisch, Ungarisch), „Freundessprachen“ (Türkisch, Rumänisch) und „Idolsprachen“ (Spanisch, Portugiesisch). *Sprachbewusstsein* und Wertschätzung von Sprachen sind bei den SchülerInnen mehrheitlich deutlich vorhanden, was sich auch in deren *Sprachenporträts* ausdrückt.

Auch der *Sprachstand der VolksschullehrerInnen* des Burgenlands zeigt Mehrsprachigkeit als Normalität, allerdings mit Ausnahmen. Die Stichprobe dieser Studie (N=151 aus insgesamt 1.010) ist zu 83 Prozent mehrsprachig mit einer Varietät von elf Sprachen, meist EU-, aber keine Migrationssprachen. Rund 17 Prozent der burgenländischen VolksschullehrerInnen sind einsprachig Deutsch, 41 Prozent sind zweisprachig. Als Fremdsprache überwiegt Englisch mit 80 Prozent, nur 16 Prozent sprechen Französisch. Andere Sprachen wie Russisch, Italienisch, Spanisch, liegen im Marginalbereich, hier sind die Kenntnisse meist auf Anfängerniveau. Insgesamt 23 Prozent der Lehrpersonen sind bilingual, davon 17 Prozent in Deutsch-Kroatisch, bzw. sechs Prozent in Deutsch-Ungarisch, weshalb die *Sprachkompetenzen* in diesen beiden Volksgruppensprachen auch am höchsten sind (C2 bzw. C1 nach GERS). In Englisch erreichen die meisten Lehrpersonen mit B1 das Hauptschulabschlussniveau, 20 Prozent haben keine Englischkenntnisse. Der *Sprachgebrauch* erfolgt fast ausnahmslos in der/n respektiven Muttersprachen(n), meist Deutsch. Das *Unterrichten einer Fremdsprache* erfordert – auch in der Grundschule – mindestens B2+ oder C1 Niveau. Dies ist nur bei jenen Lehrpersonen gegeben, die Kroatisch bzw. Ungarisch unterrichten, nicht aber bei den 82 Prozent der VolksschullehrerInnen, die Englischunterricht im Rahmen der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache abhalten. Hier liegt – entsprechend der Tatsache, dass die meisten von ihnen nicht über das entsprechende Sprachniveau verfügen – der Schluss nahe, dass Englisch größtenteils unzureichend unterrichtet wird (siehe unten). Aber auch in Französisch und Italienisch würden sich viele Lehrpersonen, trotz fehlender oder ungenügender Eigensprachkompetenz (Stufe Null bis B1) die Erteilung von Sprachenunterricht zutrauen. Dies zeigt, dass die LehrerInnen ihre eigenen Fremdsprachenkompetenzen vielfach *über-* bzw. die fremdsprachlichen Anforderungen an einen Grundschullehrer *unterschätzen*. Elf Prozent unterrichten nur Deutsch.

¹⁹⁸ Um dem Unterricht in Deutsch „problemlos folgen“ zu können, sollte der Sprachlevel in DaF mind. A2+ sein.

Das gut organisierte *Minderheitenschulwesen* des Burgenlandes im Bereich der Grundschule¹⁹⁹ ist zwar durch Zweisprachigkeit geprägt, böte aber nahezu ideale Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit auch im Sinne von Vielsprachigkeit: Der Bilingual- und der Fremdsprachenunterricht in den autochthonen Sprachen, Burgenland-Kroatisch und Ungarisch, wird jeweils von bilingualen Klassen- oder Sprachlehrpersonen erteilt. Dabei überwiegt in Kroatisch der integrative Bilingual-, hingegen in Ungarisch der additive Fremdsprachenunterricht im Rahmen (un-)verbindlicher Übungen oder als Freigegegenstand. Etwa 28 Prozent der Gesamtschülerpopulation – also vor allem auch Kinder mit deutscher Erstsprache – erhalten so Unterricht in autochthonen Sprachen (rund 1.390 Kinder in Kroatisch an 44 Standorten und 1.430 Kinder in Ungarisch an 83 Standorten), das ist mehr als das Zehnfache der ursprünglich dreieinhalb Prozent an SchülerInnen mit diesen beiden Erstsprachen. Der *Unterrichtserfolg* dieser Maßnahmen ist anhand der guten Schülerleistungen in Kroatisch und Ungarisch eindeutig feststellbar und übersteigt jenen des flächendeckenden Englischunterrichts um ein Vielfaches. Dennoch werden die Vorteile des Minderheitenschulwesens nicht zur Gänze genutzt. So ergäben sich gerade in den bilingualen Schulen und Klassen, zusammen mit Englisch und anderen Schülererstsprachen Chancen auf echte *Vielsprachigkeit*, was – wie diese Studie zeigt – meist nicht wahrgenommen wird: Gerade im Mehrsprachigkeitskontext wird Englisch (z.B. als Brücken- oder Transfersprache, bzw. als kulturverbindende gemeinsame Sprache) oft vernachlässigt, *Migrationssprachen* werden im Unterricht nicht implementiert, alles mit der Begründung, die Kinder zu „überfordern“. Auch werden die beiden Volksgruppensprachen zusammen an nur sehr wenigen (drei) Standorten angeboten.

Sowohl an Schulen mit bilingualen Klassen, als auch an Normschulen bestehen in der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache *Englisch* große *Qualitätsunterschiede*. Als Begründung dafür liegt die großteils ungenügende Sprachkompetenz der VolksschullehrerInnen zu vermuten (siehe oben). So wird Englisch nur in rund zehn Prozent der Volksschulklassen dem Lehrplan entsprechend unterrichtet, während in knapp zwei Prozent der Klassen sogar über diesen hinaus gearbeitet wird, dagegen liegt in rund 44 Prozent die Durchführung des Englischunterrichts unter dem Lehrplansoll, und in rund 43 Prozent ist gar kein Englischunterricht beobachtbar. Durch unzureichenden Sprachunterricht von schlecht ausgebildeten – wenn auch bemühten – Lehrpersonen wird die Sprachakquisition der Kinder nachhaltig negativ beeinträchtigt, Fehlanwendungen werden verankert (Stichwort „Nahtstelle“). Der daraus resultierende, insgesamt geringe Unterrichtserfolg des Grundschulenglisch spiegelt sich in den Schülerleistungen, wo der Anteil der VolksschülerInnen²⁰⁰ mit Grundkompetenzen in Englisch nur bei sechs(!) Prozent liegt, hingegen in Kroatisch bei 99 und in Ungarisch bei 84 Prozent (siehe oben). Fremdsprachenunterricht in anderen *EU-Sprachen* (Französisch, Italienisch o.a.) gibt es an Volksschulen nur vereinzelt, mit wechselndem Angebot in nachmittäglichen, meist privaten Kursen, hier fehlen genaue Angaben zu Organisation und Unterrichtsertrag.

In den Normschulen, wo pro Klasse durchschnittlich fünf, maximal zehn SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzen, wird der sprachlichen Diversität hauptsächlich mittels Deutschförderung begegnet, i.e. im Rahmen von *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Dieser Förderunterricht wird meist in Form von externen, klassenübergreifenden Vormittagsstunden an rund der Hälfte aller Schulen durchgeführt. Das Ausmaß beträgt pro Schule durchschnittlich 2,8 Wochenstunden, die bei Bedarf ausgeweitet werden können und eine ausreichende „Versorgungsrate“ gewährleisten sollen. Für DaZ steht genügend Lehrpersonal zur Verfügung, die dafür erforderliche DaZ-Zusatzausbildung haben rund 40 Prozent aller VolksschullehrerInnen absolviert. Dennoch verfehlen die DaZ-Förderstunden vielfach ihre sprachpädagogische Wirkung, da sie meist nicht als methodisch-didaktisch gestalteter früher Fremdsprachenunterricht in Deutsch (DaF), sondern als simple „Wiederholungsstunde“ für Deutsch oder Mathematik, für Hausübungen oder Schularbeitsvorbereitung genutzt werden. Weil die klassenübergreifenden DaZ-Förderstunden meist extern und oft parallel zum Regelunterricht am Vormittag

¹⁹⁹ An Sekundarschulen ist dieses nur an wenigen Standorten implementiert.

²⁰⁰ Alle Selbsteinschätzungen wurden nur von SchülerInnen der **vierten** Schulstufe vorgenommen.

stattfinden, versäumen die SchülerInnen regelmäßig ihren Klassenunterricht. *Integrativer DaZ-Förderunterricht* mit Sprachassistenten innerhalb des Regelunterrichts²⁰¹ wäre hier die Idealform, war aber in keiner Stichprobenschule gegeben.

Was den *muttersprachlichen Unterricht in Migrationssprachen* (MUU) betrifft, so ist das Angebot an Burgenlands Volksschulen als völlig **unzureichend** zu bezeichnen: Für ein knappes Zehntel der Gesamtschülerpopulation mit Migrationserstsprachen werden an insgesamt nur fünf Standorten²⁰², das sind rund zwei Prozent der Volksschulen, unterschiedlich verteilt vier Sprachen angeboten: Türkisch, Polnisch, BKS, Slowakisch. Im Vergleich dazu umfasst das muttersprachliche Unterrichtsangebot für insgesamt dreieinhalb Prozent der Schülerpopulation in den autochthonen Sprachen rund 78 Prozent der Volksschulen (siehe oben). Eine Begründung für dieses Ungleichgewicht mag einerseits das hohe Prestige der Volksgruppensprachen sein, und andererseits der Mangel an geeignetem Lehrpersonal für Migrationssprachen, sogar in der Nachbarsprache Slowakisch oder der häufigsten Einwanderungssprache Türkisch. Hier stellt sich die Frage, inwieweit muttersprachliche Personen aus dem außerschulischen Bereich (z.B. Eltern von SchülerInnen) als Sprachassistenten ausgebildet werden könnten, um im Team zusammen mit den Klassenlehrpersonen zumindest stundenweise *integrativen muttersprachlichen Unterricht* abzuhalten.

Abgesehen von DaZ oder MUU kann die sprachliche Diversität in den Klassen auch im Regelunterricht aller Schulfächer gefördert werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Frage danach, welche *organisatorischen und methodisch-didaktischen Maßnahmen* die Klassenlehrpersonen zur Förderung der Sprachdiversität in ihren Klassen durchführen, in Zusammenhang mit deren persönlicher Einstellung zur Mehrsprachigkeit steht. In den nicht-bilingualen Normschulen korreliert diese signifikant mit den *Deutschproblemen* der anderssprachigen SchülerInnen. Generell zollen die burgenländischen VolksschullehrerInnen den unterschiedlichen Erstsprachen ihrer SchülerInnen zwar Wertschätzung, betonen aber stets die *Priorität des Deutschen*. Auch aus ihrer Argumentation und in ihrem Handeln wird ersichtlich, dass der Großteil mit der situativen Mehrsprachigkeit nicht produktiv umgehen kann. So erklären die Lehrpersonen in den Interviews, dass die nicht-deutschsprachigen Kinder dem Unterricht „ohnehin folgen“ könnten, dass sie ihre eigenen Erstsprachen sogar „ablehnen“ würden, und dass sie „daheim lieber Deutsch sprechen sollten“. Indem Lehrer solcherart die Unterdrückung der Schülererstsprachen als positiv darstellen, signalisieren sie unbewusst eine unterschwellige Ablehnung der Mehrsprachigkeit: So erachten 58 Prozent der VolksschullehrerInnen Mehrsprachigkeit im Unterricht als nicht sinnvoll, sechs Prozent wissen gar nicht, welche Erstsprachen ihre SchülerInnen haben.

Die Studie ergibt, dass im Unterricht selbst *Individualisierung*, Differenzierung und Förderung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch immer nur über die deutsche, nie über (eine) andere Sprache(n) erfolgt, bzw. sie wird in externe DaZ-Stunden „ausgelagert“. Auch Verständnisüberprüfung und Hilfestellung durch die LehrerInnen erfolgen nur in Deutsch. Trotz der Betonung der Unterrichtssprache Deutsch waren jedoch metasprachliche Übungen und Arbeitsschritte z.B. der Sprachbetrachtung als Basis für den Erwerb der *sprachlichen Grundfertigkeiten* und somit für den Zugang zu integrativer Mehrsprachigkeit nur in einzelnen Klassen beobachtbar. Das sogenannte *Einfließen* von Informationen über andere Sprachen und Kulturen im Rahmen des Unterrichtsprinzips *Interkulturelles Lernen* findet – wenn auch inkonsistent – in rund der Hälfte der Klassen statt, erfolgt jedoch ebenfalls immer nur über die deutsche Sprache, insbesondere im *Sachunterricht*, meist zu kulturellen und geographischen (Jahreskreis, Brauchtum), selten zu linguistischen Inhalten. Der Sprachunterricht (z.B. in Deutsch und/oder Englisch) erscheint als „nicht zuständig“ für andere Sprachen. Die Beobachtung der *soziokulturellen* Begleiterscheinungen zeigt, dass die Kinder in allen Klassen sichtbar gut integ-

²⁰¹ Siehe „Sprachförderassistenten“ an Wiener Volksschulen (MA10) oder Niederösterreich „Modell auf Zeit“ (LSR f. NÖ).

²⁰² Diese Zahl setzt sich zusammen aus Zahlen der Schulstatistik des Schuljahres 2009/10 und der Erhebung im Rahmen der Schul-Beschreibungsraster im Schuljahr 2010/11.

riert, Probleme wie Streit oder Diskriminierung im Unterricht nicht feststellbar sind. Die SchülerInnen selbst geben zu 63 Prozent an, mit anderssprachigen MitschülerInnen „gerne zu spielen“. Als Pausensprache überwiegt in allen Volksschulen Deutsch, am ehesten in der Erstsprache unterhalten sich türkisch- und BKS-sprachige Kinder in Gruppen.

Was die *symbolische Präsenz* anderer Sprachen als Deutsch in den Klassen betrifft, so sind diese zu 40 Prozent nicht sichtbar („Sprachliche Landkarten“), und zu 90 Prozent im Unterricht auch nicht hörbar (maximal Begrüßungsrituale o.ä.). Hier sind vor allem bilinguale Schulen und Normschulen mit hohem Zuwanderanteil vorbildlich, auch was die Wahrnehmung von Migrationssprachen angeht. In den meisten Normschulen fehlen sprachendidaktische Lehr- und Lernansätze, die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch dürfen ihre Muttersprachen im Regelunterricht nicht einbringen. Interaktive Sprechübungen im mehrsprachlichen Kontext fehlen ebenso wie schülerzentrierte und kommunikative Sequenzen, dies sogar in Deutsch, wo meist textbasiert gearbeitet wird. Fremd- oder mehrsprachige Arbeitsmaterialien und Bücher werden überwiegend nur im entsprechenden (Fremd-)Sprachenunterricht eingesetzt. In einem Drittel der Klassen sind solche Materialien zwar vorhanden (und in 60 Prozent der Schulbibliotheken), werden aber im Regelunterricht kaum verwendet. Das *Europäische Sprachenportfolio* kommt nur in zwei Prozent der Klassen zum Einsatz, *Sprachenporträts* sind weitgehend unbekannt.

Bezüglich dieser Möglichkeiten, geben 56 Prozent der Lehrpersonen an, dafür nicht ausgebildet zu sein. In der *Volksschullehrerausbildung* der PHB²⁰³ entfällt auf „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelles Lernen“ zusammen nur ein Anteil von unter einem Prozent des Gesamtstudiums (1,5 von 180 ECTS), dies ist also stark ausbaufähig. Eine *Zusatzausbildung* bzw. *Fortbildung* für den zweisprachigen Unterricht in den autochthonen Sprachen Kroatisch und/oder Ungarisch²⁰⁴ absolvierte ein knappes Viertel der VolksschullehrerInnen, die dafür jedoch selbst bilingual und/oder muttersprachlich sein müssen, um dann an bilingualen Standorten unterrichten zu dürfen (siehe oben Minderheitenschulwesen). Eine Zusatzausbildung für Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben 40 Prozent vorzuweisen. Kurse für muttersprachlichen Förderunterricht in Migrationssprachen werden zurzeit nicht angeboten, nur eine einzelne(!) Lehrperson der Stichprobe lernt auf eigene Initiative Türkisch. Interesse an Lehrerfortbildung für Mehrsprachigkeit bekunden 33 Prozent der PädagogInnen, 67 Prozent tun dies nicht.

Die Haltung der VolksschullehrerInnen zu den soziokulturellen Auswirkungen der sprachlichen und kulturellen Diversität in ihren Klassen ist meist ambivalent bemüht und „politisch korrekt“ positiv. Die meisten zeigen grundsätzlich Bereitschaft, interkulturelle Themen in den Unterricht zu integrieren. Dennoch verweisen 36 Prozent der Klassenlehrpersonen auf verstärkte *Belastung* durch zeitintensivere Vorbereitung und erschwerten bzw. verlangsamten Unterricht durch Eingehen auf unterschiedliche sprachliche und kulturelle Bedürfnisse der Kinder. Die Mehrheit der VolksschullehrerInnen fühlt sich unter Druck, allen Vorgaben zu entsprechen, und bei Problemen wie Integration, Religion etc. von Schulpolitik und/oder Schulleitung nicht entsprechend unterstützt. Zu ihren Forderungen zählen mehr Lehrerstunden für integratives DaZ mit Sprachassistenz, die Zuteilung von muttersprachlichen LehrerInnen und mehr frühe (deutsche) Sprachförderung in Kindergärten. Die vorhandenen *Sprachenressourcenzentren* nützen sie zu zwölf Prozent, 80 Prozent tun es nicht.

Dahingegen signalisieren SchulleiterInnen Engagement für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt und sind mehrheitlich bereit, nicht nur ihren MitarbeiterInnen bei Materialbeschaffung, Zusatzaus- und/oder Fortbildung behilflich zu sein, sondern entwickeln mit ihren Teams eigene *Schulsprachprofile* und realisieren konkrete Maßnahmen im Rahmen ihrer Schulprogramme:

²⁰³ Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

²⁰⁴ Lehrgänge an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Sprachenschwerpunkte mit Sprachenunterrichtsangeboten²⁰⁵, internationale Partnerschulen, mehrsprachige, teilweise internationale Schulprojekte, mehrsprachige Gestaltung der Schulgebäude und interkulturelle Veranstaltungen. Einigen wenigen Schulen gelingt bereits ein professioneller Internetauftritt mit eigenen (teilweise mehrsprachigen) Homepages, die über Sprachenschwerpunkte und Unterrichtsangebote informieren. Insbesondere an bilingualen Standorten werden die SchulleiterInnen von der Schulpolitik darin unterstützt, und die Schulen reichlich mit Ressourcen ausgestattet.

Zukunftsweisende Forderungen zur Mehrsprachigkeit an Grundschulen

Um an den Volksschulen das „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ mittelfristig zu realisieren, sind grundlegende Veränderungen an zwei „Schauplätzen“ zu propagieren, einerseits an den Institutionen der Lehreraus- und Fortbildung, d.h. an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten, andererseits an den Grundschulen selbst. Für beide wird eine Umgestaltung der *Curricula*, bzw. des *Lehrplanes* unter *Implementierung von „Mehrsprachigkeit“* die Grundvoraussetzung sein. Weiters ist, ebenfalls an beiden Stellen, die Einsetzung von verantwortlichen *Ombudspersonen* für Sprachen und Mehrsprachigkeit anzustreben. Insbesondere die in naher Zukunft geplante Umstellung der „Lehrerbildung Neu“ (Stand 2011) in Österreich bietet die beste Voraussetzung für eine Ausweitung der sprachenrelevanten Bereiche in Lehre und Forschung, denn die Weichen für den Zug in Richtung Mehrsprachigkeit werden in der LehrerInnenbildung gestellt:

- Integrative Schulung in den Grundlagen der Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen der Erstausbildung für **alle** LehrerInnen („*alle Fächer sind Sprachfächer*“).
- Erhöhung der Studienkontingente für sprachliche (GERS Kompetenzstufe B2+ oder C1) und fachdidaktische Ausbildung oder Angebot als Vertiefungs-/Ergänzungsstudium.
- Intensivierung der Sprachenausbildung der PraxislehrerInnen mit Anreiz- und Kontrollsystemen (insbesondere in Englisch).
- Implementierung von Wahlsprachfächern (von Englisch bis z.B. Türkisch) mit Forschungstätigkeit.
- Inhaltsintegrierte Lehr- und Lernansätze in fächerübergreifenden Modulen („Sprachfachlernen für LehrerInnen“, z.B. Mathematik-Didaktik auf Kroatisch, Pädagogik auf Englisch u.a.).
- Gezielte und systematische Verbesserungen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ durch intensive Lehreraus- und -fortbildung in Englisch.
- Zulassung für Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur Aus- bzw. Fortbildung als muttersprachliche Lehrpersonen und/oder AssistentInnen.
- Weiter- und Zusatzausbildung (MA-Kurse) für LehrerInnen in Sprachen/Mehrsprachigkeit.
- Ausbildung in DaZ/DaF für alle Studierenden, Fortbildung für alle LehrerInnen.
- Ausbildung von SprachassistentInnen für integrativen MUU in Migrationssprachen.

Im Zuge der Erstellung eines neuen Lehrplans für die Grundschule muss eine Flexibilisierung, Differenzierung und Ausweitung der Angebote des Fremdsprachenfrühbeginns auf der Primarstufe in Regions- und Migrationssprachen unter Einbeziehung des Englischen im Rahmen eines „Durchgängigen Konzeptes der Sprachenbildung“²⁰⁶ erfolgen, welches Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt gezielt fördert. Die burgenländischen Volksschulen benötigen hierfür eine stark verbesserte Durchführung der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache Englisch mit möglichst *einheitlichen Qualitätsanforderungen* im Sinne der Chancengleichheit für alle Kinder. Dies ist nur durch konstante systematisierte Fortbildung der Lehrpersonen, insbesondere der PraxislehrerInnen zu erzielen (siehe oben).

²⁰⁵ Hier „schießen“ einige Schulen sogar über das Ziel hinaus und preisen z.B. Englischunterricht ab der ersten Schulstufe als Besonderheit an, obwohl dieser lt. Lehrplan seit 1998 als verbindliche Übung durchzuführen ist.

²⁰⁶ Vom Kindergarten bis zur tertiären Bildungsstufe, bzw. lebenslanges Lernen.

Im Burgenland ist die Implementation eines muttersprachlichen *Unterrichts in Migrationssprachen* in allen respektiven Volksschulen ein dringendes Gebot, idealerweise in integrativer oder bilingualer Unterrichtsform mit SprachlehrerInnen, bzw. SprachassistentInnen.

Im Sinne der *Schulentwicklung* ist die Schulpolitik gefordert, *Sprachenprojekte* (Schulversuche, Pilotierungen) zu unterstützen. Dazu gehört nicht nur die Anstellung des dafür nötigen Lehrpersonals (Dienststellenplan) zu ermöglichen, insbesondere von mehr gut ausgebildeten, muttersprachlichen Lehrpersonen und AssistentInnen, sondern auch eine Entlastung der KlassenlehrerInnen und die Schaffung von Anreizen für deren Fort- und Weiterbildung für „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ bzw. für „Interkulturellen Mehrsprachenunterricht“ in die Wege zu leiten. Im Burgenland wäre der stufenweise *Ausbau des Minderheitenschulwesens* der Primarstufe auf den Bereich der Sekundarstufe 1 an möglichst vielen AHS/BHS und NMS eine wünschenswerte Konsequenz.

Nur das gemeinsame Bestreben aller Beteiligten aus Lehrerbildung, Schule und Schulpolitik kann die Realisierung der Vision „Bildungsziel Mehrsprachigkeit an der Volksschule“ ermöglichen. Anlässlich der Tagung „IKM – Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – Pädagogische Hochschulen im Dialog“ im Januar 2012 am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz wurde erstmals das „*Curriculum Mehrsprachigkeit*“ vorgestellt (Krumm, Reich 2012). Dies wird der Initiationsfunke für eine mehrsprachige Schulzukunft in Österreich sein.

Bibliographie

ASHER, J. (1979). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook With Classroom-tested Lessons by Carol ADMSKI*. Sky Oaks Productions, Los Gatos, California. At URL (08/2011): <http://www.tpr-world.com/originator.html>

BAUSCH, K.-R. (2007). Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit. In: HILLIGUS, A. H., KREIENBAUM, M. A. (Hsg.), *Europakompetenz - durch Begegnung lernen*. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen Opladen

BAUSCH, K.-R. / HELBIG, B. (2003). Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen

BECKER, H. S. (1986). *Doing Things Together*. Evanston, Northwestern University Press.

BEST, K.-H. (2003). Spracherwerb, Sprachwandel und Wortschatzwachstum in Texten. Zur Reichweite des Piotrowski-Gesetzes. In: *Glottometrics* 6, 9-24, RAM-Verlag, Lüdenscheid

BMUK (1998). Lehrplan Broschüre „Aller Anfang“ 5/98

BMUKK (2009a). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2009

BMUKK (2009b). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich – Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Sondernummer

BMUKK (2010a). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2008/09 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2010

BMUKK (2010b). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich – Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2010

BMUKK (2011a). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2009/10 – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2011

BMUKK (2011b). Lehrplan der Volksschule. At URL (09/2011): <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>

BMUKK & BMWF (Hsg.) (2008). *Länderbericht – Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Language Education policy profile – Eine Initiative des Europarates. ÖSZ, Graz

BRASELMANN, P. (2005). „Killersprache“ Englisch: Europäische Sprachpolitik und „Globalisierung“. In: ZYBATOW, L.N. (Hsg.), *Translationswissenschaft im interdisziplinären Dialog*. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft III, Frankfurt/M.

BRUMFIT, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. CUP, Cambridge

BUCHHOLZ, B. (2005). Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. In: *Erziehung und Unterricht* 6/2005. ÖBV, Wien

BUCHHOLZ, B. (2007). *Facts & Figures im Grundschul-Englisch. Eine Untersuchung der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache an österreichischen Volksschulen*. LIT Verlag, Wien – Münster – Berlin

BUCHHOLZ, B. (2012). Theory and Practice of EFL Primary Teacher Education. In: EGGER, G. & LECHNER, C. (Eds.), *Primary CLIL Around Europe – Learning in Two Languages in Primary Education*. Verlag Tectum, Marburg

BUCHHOLZ, B., MEWALD, C., SCHNEIDHOFER, M. (2007). *Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht an Volksschulen mit Schulversuch „Sprachintensivierung Englisch“ – Evaluierung der Fremdsprachenkompetenzen der SchülerInnen an Volksschulen mit und ohne Fremdsprachenschwerpunkt*. Forschungsbericht des KFE der Pädagogischen Akademie Niederösterreich, Baden: At URL (01/2012): https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=3078&pCurrPk=2569

BUSCH, B. et al, (2011). SAG'S! – Sprachen aus guter Schule – Mehrsprachigkeit an Burgenlands Volksschulen. Unveröffentlichter Projektbericht, PHB, 2011. At URL (08/2011): [http://www.ph-burgenland.at/Newsansicht.179.0.html?&no_cache=1&tx_ttnews\[pointer\]=1&tx_ttnews\[tt_news\]=490&tx_ttnews\[backPid\]=114&cHash=14b1fc932c](http://www.ph-burgenland.at/Newsansicht.179.0.html?&no_cache=1&tx_ttnews[pointer]=1&tx_ttnews[tt_news]=490&tx_ttnews[backPid]=114&cHash=14b1fc932c)

CARR, W. & KEMMINS, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin University, Victoria.

de CILLIA, R. (1998). Spracherwerb in der Migration. Wien: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen 3/98. BMUK, Wien

de CILLIA, R. (2008). Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen 2/2008. Hueber, Wien

de CILLIA, R. (2010). Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen. At URL (09/2010): www.schulpartner.info/.../microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf

CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications, Thousand Oaks

CRYSTAL, D. (1998). *English as a Global Language*. CUP, Cambridge: At URL (01/2011): http://assets.cambridge.org/97805218/23470/frontmatter/9780521823470_frontmatter.pdf

CUMMINS, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: HULSTIJJN, J. H. & MATTER, J. F. (Eds.), *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks

DOYÉ, P. (1986). *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. Langenscheidt – Longman, München

DOYÉ, P. & HURREL, A. (1997). Bilinguale Grundschulen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 8/2. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), PZV, Berlin

DUFFEK, S. (1999). *Englisch im Primarschulbereich – Standardcurriculum für den Schulversuch „Lollipop“ auf der Grundstufe 1 zur sukzessiven Verwendung von Englisch als zweiter Unterrichtssprache*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien

EUROPARAT (2001). *GERS - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Europäische Kommission LINGUA-Programm. At URL (12/2010): <http://www.goethe.de/Z/Z50/commeuro/i3.htm>

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Europäische Kommission, Brüssel

EURYDICE (2000). Focus Bericht: *Die Stellung der Fremdsprachen in den europäischen Bildungssystemen 1999/2000*. Eurydice, Informationsstelle Brüssel

ELLIOTT, J. (2001). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Milton Keynes

FELBERBAUER, M., FUCHS, E., GRITSCH, A., ZEBISCH, G. (2011). GK4 – Grundkompetenzen in der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ am Ende der 4. Schulstufe. Arbeitspapier zur Projekttagung am 12. März 2011. ÖSZ, Graz

FLECK, E. (2002). Der muttersprachliche Unterricht. In *Erziehung und Unterricht*. Heft 9/19. ÖBV & HPT, Wien

FLECK, E. (2011). Wie viel Muttersprache braucht ein Kind? Leseförderung für fremdsprachige Kinder – Warum sie nicht nur Deutsch lernen sollen. In: BMUKK Medienpool. At URL (08/2011): <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16065/wievielmuttersprachebrauchte.pdf>

FLICK, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2). Wiley & sons, New Jersey

FISCHER, G. (1997). An der multilingualen Öffnung führt kein Weg vorbei. In ANZENGRUBER, G. et al (Hsg): *Schulheft 88/1997*. Verein der Förderer der Schulhefte, Wien

FRIEDRICH, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Westdeutscher Verlag, Leverkusen Opladen

GARAJOVA, K. (2001). *Fremdsprachen im Primarschulbereich*. Verlag Tectum, Marburg

GOGOLIN, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Verlag Waxmann Münster/NY.

GUBERINA, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. In: *Le Français dans le monde/65-70*, Paris

van HATTUM, T. (2006). The Communicative Approach Rethought. At URL (08/2011): <http://www.tonvanhattum.com.br/comreth.html>

HERDER, J. G. (1772). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Akademie der Wissenschaften, C. F. Boß, Berlin.

HINGER, B.; UNTERRAINER, E. (2008). "IMoF – Das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik", mit einem ersten Blick auf die Perspektive von Studierenden. In: FRINGS, M. & VETTER, E. (Hsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der

- Universität Wien (22. bis 27. September 2007). *ibidem* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 17), Stuttgart
- HOUSE, J. (1998). Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BAUSCH, K.-R. et al (Hsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- HU, A. (2003). Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: *Gießner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- KELLE, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung – Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. VS Verlag, Wiesbaden
- KERSCHHOFER-PUHALO, N. (2009). Round Table B – Mehrsprachigkeit und interkultureller Dialog. In: BMUKK (Hsg.), *Probephöhne Zukunft: Schule und Interkultureller Dialog – Tagungsband zur internationalen Konferenz vom 28. bis 31. Oktober 2008 in Wien*. BMUKK, Abt. I/13a, Referat für Migration und Schule
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press. Hayward, CA
- KRUMM, H.-J. (1996). Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In: FUNK, H. / NEUNER, G. (Hsg.), *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzept von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache*. Universitätspresse, Kassel
- KRUMM, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva, Wien
- KRUMM, H.-J. (2005). Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: GOGOLIN, I., NEUMANN, U., ROTH H.-J. (Hsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Förmig Edition, Waxmann, Münster/New York
- KRUMM, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. AkDaF Rundbrief 61/2010, Wien
- KRUMM, H.-J. & REICH, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit: Umsetzungsszenarium PädagogInnenbildung Neu (BA/MA-Struktur)*.
At URL (12/2011): http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Tagungen/Wissen_teilen_2_-_Lehre/Curriculum_Mehrsprachigkeit_Krumm-Reich.pdf
- KRUMM, H.-J. & REICH, H. (2012). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. At URL (01/2012): http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
- LITTLEWOOD, W. T. (2007). *Communicative language teaching*. CUP, Cambridge
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16r12/>
- LSR für NÖ (2008). Sprachintensivierung Englisch im Bereich der Volksschule. At URL (05/2011): http://www.lsr-noe.gv.at/dmdocuments/Projekte/SV_Sprachintensivierung_Englisch_im_Bereich_d_VS_01_08.pdf
- MARTINEZ, H., REINFRIED M., BÄR, M. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrkulturalität. In: MARTINEZ, H. U. REINFRIED, M. (Hsg.), *Mehrsprachendidaktik gestern,*

heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr Verlag, Tübingen

MATZNER, E. (Hsg.) (2000). *SKE Impulse 1-8*. ZSE des BMUK, Wien – Graz

MAYRING, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

MEWALD, C. (2004). *Paradise Lost And Found - A Case Study Of Content Based Foreign Language Education in Lower Austria*. Unpublished PhD Thesis, UEA Norwich

MEWALD, C. (2005). Die Beobachtung als Methode der Datensammlung in der qualitativen Bildungsforschung. In: RADITS, F., BRAUNSTEINER, M.-L., KLEMENT, K. (Hsg.), *Badener Vor-Drucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung, Band 3*. Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung, Baden

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Semi-Structured Methods*. Sage Publications, London

MÜHLGASZNER, E. (2002). Minderheitenschulwesen im Burgenland – zwischen Tradition und Vision. In: *Erziehung und Unterricht/9-10/02*. ÖBV HPT, Wien

MÜHLGASZNER, E. LARCHER, D., ARTNER, K. et al (2006). *Jedan dan – Hrvatski dan. 1000 und 1 Vorschlag, um in die kroatische Sprache einzutauchen*. HKDC (Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum), Eisenstadt

NEUNER, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen - Dimensionen – Merkmale*. Referat bei Forum Fremdsprachen Schweiz, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. At URL (11/2011):

http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/neuner_forumfs_241009.pdf

NEVYJEL, E. (2008). Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich? Erkenntnisse aus der Praxis einer Volksschullehrerin. In: *ÖDaF Mitteilungen 2/2008*. Hueber, Wien

NEWBY, D. et al (2005). *Das Europäische Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung – EPOSA*. ECML. At URL (08/2011): http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

ODLIN, T. (Ed.) (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. CUP, Cambridge

OLLIVIER, C. & STRASSER, M. (2010). Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik. In: HINGER, B., NEWBY, D., RÜCKL, M. (Hsg.), *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog. Tagungsband der 2. ÖGSD-Tagung in Salzburg 2009*. Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft 6 - Beihefte zur Zeitschrift *Moderne Sprachen*, Praesens, Wien.

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (ÖSZ) (2004). *Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. BMBWK, Wien

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (ÖSZ) (2007a). *Europäisches Sprachen-Portfolio. Grundstufe (6-10 Jahre)*. BMUKK, Wien

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (ÖSZ) (2007b). *Europäisches Sprachenportfolio 15+. Für junge Erwachsene*. BMUKK, Wien

ÖSZ & BMUKK & BMWF (Hsg.) (2009). *Language Education Policy Profiling: LEPP. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich – Länderprofil*. Themenreihe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums, Band 4. ÖSZ, Graz

PELTZER-KARPF, A. et al (1996). *Vienna Bilingual Schooling – A Start in a New Language*. Institut für Anglistik, Univ. Graz

PELTZER-KARPF, A., BRIZIC, K. (2006). *A kuci sprecham Deutsch – Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. BMBWK, Wien

PIENEMANN, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. John Benjamin's Publishing Company, Philadelphia

REINFRIED, M. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache – Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: MEISSNER, F. J. & REINFRIED, M. (Hsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr Verlag, Tübingen

RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1997). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman, Harlow

RIEHL, C. M. (2010). Türkisch als erste Fremdsprache. In: *Mehrsprachigkeit – und plötzlich wird ein Nischenthema zur aktuellen Bewegung*. Netzwerk Mehrsprachigkeit, Fachbuchjournal 1/2010. At URL (07/2011): www.netzwerk-mehrsprachigkeit.de

SCHWERDTFEGER, I. C. (2000). Leiblichkeit und Grammatik. In DÜWELL, H. GNUTZMANN, C. & KÖNIGS, F. (Hsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. AKS-Verlag, Bochum

SEEBACHER, B. (2001). *Früher Fremdsprachenunterricht in Österreich – Die Lebenswirklichkeit unserer Grundschul Kinder ist mehrsprachig*. Pädagogisches Zentrum und Pädagogische Akademie, Graz

SPECHT, W. (Hsg.) (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 1. BIFIE & BMUKK. Leykam, Graz

STANZEL-TISCHLER, E. & GROGGER, G. (2001). *Der Unterricht auf der 4. Schulstufe in Hinblick auf den Übertritt in weiterführende Schulen – Eine empirische Untersuchung an 21 steirischen Volksschulen im Schuljahr 1999/2000*. ZSE Report Nr.53; Graz

SWAN, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach. In: *The English Language Teaching Journal* 39(1) and 39(2). OUP, Oxford

WEISGERBER, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort* 16/2 -1966. WVT, Trier

WINTERSTEINER, W., GOMBOS, G., GRONOLD, D. (2008). 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit, anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ zur Regionalentwicklung des Alpen-Adria- Raums in globaler Perspektive. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 8.-10. Oktober 2008. In: *ÖDaF Mitteilungen*, Heft 2/2008, Huber Verlag, Wien.

WOHLGEMUTH, J. (2003). Sprachtod – Sprachverfall – Sprachrettung. Kommentar zum Proseminar, Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft, Univ. Münster. At URL (11/2011): <http://unims.jan-wohlgemuth.de/sprachtod.html>

ANHANG

Stichprobenliste – Datensammlung:

Nr.	Volksschule	LFB	DFB	SFB	UB	SE	LI/DI	SBR
0	Anonym/andere Schulen	32	10	100	8	31	4	8
1	Andau	0	0	0	0	0	0	0
2	Antau	0	0	0	0	0	0	0
3	Apetlon	2	1	11	0	1	0	0
4	Aschau	1	0	4	0	0	0	0
5	Bad Sauerbrunn	0	0	0	0	0	0	0
6	Bad Tatzmannsdorf	4	1	12	0	3	0	0
7	Bernstein	0	0	0	0	0	0	0
8	Bocksdorf	0	0	0	0	0	0	0
9	Breitenbrunn	0	0	20	0	0	1	0
10	Burgau	0	0	0	0	0	0	0
11	Deutschkreutz	0	1	16	0	0	0	0
12	Deutsch Kaltenbrunn	1	1	7	0	2	0	0
13	Dobersdorf	0	0	0	0	0	0	0
14	Donnerskirchen	0	0	0	0	0	0	0
15	Draßburg	4	1	17	0	0	0	0
16	Dürnbach	0	0	10	0	0	0	0
17	Eberau	3	1	8	0	14	0	0
18	Eisenstadt Bahnstraße	7	1	69	2	14	1	1
19	Eisenstadt Kleinhöflein	0	0	12	0	0	0	0
20	Eisenstadt St. Georgen	0	0	0	0	0	0	0
21	Eisenstadt Wolfgarten	0	0	24	0	0	1	0
22	Eltendorf	3	1	12	0	3	0	0
23	Forchtenstein	0	0	0	0	0	0	0
24	Gattendorf	0	0	0	0	0	0	0
25	Gols	0	0	0	1	0	1	1
26	Großhöflein	2	1	16	0	4	1	0
27	Großpetersdorf	6	1	19	0	6	0	0
28	Güssing Großmürbisch	0	0	3	0	0	0	0
29	Güssing Stadt	6	1	36	0	0	0	0
30	Halbturn	0	0	0	0	0	0	0
31	Hannersdorf	0	0	5	0	0	0	0
32	Heiligenbrunn	0	0	0	0	0	0	0
33	Heiligenkreuz/Lafnitztal	0	0	0	0	0	0	0
34	Hirm	1	0	0	0	0	0	0
35	Horitschon	2	0	15	1	1	1	1
36	Hornstein	0	0	0	1	0	0	1
37	Jennersdorf Grieselstein	0	0	0	0	0	0	0
38	Jennersdorf Mitterhenndorf	0	0	0	0	0	0	0
39	Jennersdorf Stadt	5	1	31	0	2	0	0
40	Kaltenbrunn Rohrbrunn	0	0	0	0	0	0	0
41	Kittsee	0	0	28	0	0	0	0
42	Klingenbach	0	0	0	0	0	0	0
43	Kobersdorf	0	0	0	0	0	0	0
44	Königsdorf	0	0	0	0	0	0	0
45	Kroatisch Geresdorf	0	0	0	0	0	0	0
46	Lackendorf	1	1	5	0	3	0	0
47	Leithaprodersdorf	0	0	10	0	0	0	0
48	Loipersbach	0	0	13	0	0	0	0
49	Lutzmannsburg	1	1	8	0	1	0	0
50	Marz	0	0	0	0	0	0	0
51	Mattersburg Stadt	7	1	64	4	18	2	1
52	Minihof-Liebau	2	1	14	0	0	0	0
53	Mogersdorf	0	0	0	0	0	0	0
53	Mönchhof	0	0	0	2	0	0	1
55	Mörbisch	0	0	0	0	0	0	0

Nr.	Volksschule	LFB	DFB	SFB	UB	SE	LI/DI	SBR
56	Mühlgraben	0	0	0	0	0	0	0
57	Neuberg	1	1	4	0	0	0	0
58	Neufeld	7	1	31	2	24	9	1
59	Neuhaus/Klausenbach	0	0	0	0	0	0	0
60	Neusiedl/See Tabor	3	1	53	2	10	2	1
61	Neusiedl/See, Unt. Hauptstr.	0	0	0	0	0	0	0
62	Neusiedl/Güssing	0	0	0	0	0	0	0
63	Neutal	0	0	0	2	0	0	1
64	Nickelsdorf	0	0	0	0	0	0	0
65	Nikitsch	2	1	6	0	0	0	0
66	Nikitsch Kroatisch Minihof	1	1	0	0	0	0	0
67	Oberloisdorf	0	0	0	0	0	0	0
68	Oberpetersdorf	0	0	0	0	0	0	0
69	Oberpullendorf	3	1	3	1	8	1	1
70	Oberschützen	0	0	0	0	0	0	0
71	Oberwart Stadt	5	0	78	0	13	1	0
72	Oggau	0	0	0	0	0	0	0
73	Olbendorf	0	0	0	0	0	0	0
74	Ollersdorf	1	1	9	0	0	0	0
75	Oslip	0	0	0	1	0	0	0
76	Parndorf	0	0	0	0	0	3	0
77	Pinkafeld	0	0	0	0	0	0	0
78	Podersdorf	4	1	10	0	0	0	0
79	Pötsching	1	0	0	0	0	1	0
80	Purbach	0	0	0	0	0	0	0
81	Rechnitz	5	1	24	0	26	0	0
82	Rohrbach/Mattersburg	5	1	35	0	0	0	0
83	Rotenturm Unterwart-Alsoor	1	1	3	0	5	0	0
84	Rotenturm/Pinka	0	0	16	0	0	0	0
85	Rudersdorf	2	1	22	0	3	0	0
86	Rust/See	1	1	13	0	0	0	0
87	Schattendorf	3	1	15	0	0	1	0
88	Schützen	0	0	14	0	0	0	0
89	Siegendorf	0	0	0	0	0	0	0
90	Siegraben	0	0	0	1	0	0	1
91	Sigless	0	0	0	0	0	0	0
92	St. Margarethen	0	0	0	0	0	0	0
93	St. Martin/Raab	0	0	0	0	0	0	0
94	St. Michael	1	1	9	0	3	0	0
95	Stadtschlaining	7	1	18	0	4	1	0
96	Stegersbach	0	0	32	0	0	0	0
97	Steinbrunn	0	0	24	5	0	1	0
98	Stinatz	5	1	0	0	12	0	0
99	Strem	0	0	0	0	0	0	0
100	Tadten	0	0	0	0	0	0	0
101	Unterkohlstätten	0	0	3	0	0	0	0
102	Unterloisdorf	1	1	4	0	1	0	0
103	Unterpullendorf	2	1	1	0	1	0	0
104	Unterrabnitz	0	0	0	0	0	0	0
105	Wallern/Bgld.	0	0	0	0	0	0	0
106	Weiden/Rechnitz	0	0	0	0	0	0	0
107	Weiden/See	0	0	0	2	0	1	1
108	Wiesen	0	0	0	0	0	0	0
109	Wörth/Lafnitz	0	0	0	0	0	0	0
110	Zemendorf-Stöttera	0	0	0	0	0	0	0
	SUMME	151	45	1016	35	213	33	20

Von 110 Volksschulen beteiligten sich insgesamt mindestens 76 Schulen, davon 61 genannte (in der Liste Fettdruck) und 15 anonym, an dem Forschungsprojekt Mehrsprachigkeit.

Instrumentarium:**Schülerfragebogen Mehrsprachigkeit**

Zl. _____

Bitte beantworte alle Fragen! Es gibt nur richtige Antworten! 😊

- 1 **Wie alt bist du?** _____
- 2 **Bist du** ein Mädchen ein Bub
- 3 **In welchem Land bist du geboren?** _____
ist deine Mutter geboren? _____
ist dein Vater geboren? _____



Nun geht es um deine Sprache(n): Bitte wähle zu jeder Frage die Sprache, die für dich zutrifft. Dann male die jeweiligen Kreise an. Fehlt eine Sprache, kannst du sie rechts in das freie Kästchen hineinschreiben.		Deutsch	Kroatisch	Ungarisch	Türkisch	Bosnisch-Kroatisch-Serbisch	Englisch	Arabisch	Polnisch	Russisch	Rumänisch	
4	Welche Sprache(n) sprichst du meistens bei dir zu Hause?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
5	Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
6	Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
7	Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Geschwistern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
8	Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Freundinnen/Freunden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
9	Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Großeltern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
10	Welche Sprache(n) kannst du gut verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
11	Welche Sprache(n) kannst du selbst sprechen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
12	Welche Sprache sprichst du selbst am besten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
13	Welche Sprache sprichst du am liebsten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
14	Welche Sprache(n) lernst du in der Schule?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
15	Welche Sprache(n) möchtest du noch gerne in der Schule lernen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Das kann ich in dieser/n Sprache/n besonders gut:												
16	Verstehen (Leute, Filme, Radio, TV)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Reden (mit Freunden, Leuten...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Erzählen (Geschichten, Witze ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Lesen (Texte, Lesebuch, ganze Bücher)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Schreiben (Texte, Briefe, Karte, E-mail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Textrechnungen lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

- 17 **Arbeitest du in deiner Klasse mit dem Sprachenportfolio?** ja nein
- 18 **Spielst du gern mit Kindern, die eine andere Sprache sprechen als du?** ja nein
- 19 **Welche Fremdsprache/n möchtest du unbedingt sehr gut können?** _____
Warum? _____

Lehrerfragebogen Mehrsprachigkeit**Zl. _____****Sehr geehrte Lehrpersonen,**

Der folgende Fragebogen dient der Erhebung der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen an burgenländischen Volksschulen, die von der Pädagogischen Hochschule Burgenland durchgeführt wird. Die aus dieser **anonymen** Umfrage gewonnenen Erkenntnisse sollen zu verbesserten Bedingungen im interkulturellen Grundschul-Erziehungsbereich beitragen. Bitte nehmen Sie sich für die Beantwortung der 25 Fragen ca. 20 Minuten Zeit (bitte Kugelschreiber verwenden). Vielen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Dr. Barbara Buchholz

Leiterin des Forschungsprojekts
Pädagogische Hochschule Burgenland

A) Ihr persönliches Profil:

1. Sie sind _____ Jahre alt und weiblich männlich
2. Ihre VS-Dienstzeit beträgt: _____ Jahre (ohne Karenzzeiten), zurzeit unterrichten Sie Schulstufe _____
3. Ihre Muttersprache(n): _____ Sie sind bilingual? ja nein
4. Weitere: Sprache: _____ Jahre: _____ Niveau²⁰⁷: _____
 Sprache: _____ Jahre: _____ Niveau¹: _____
 Sprache: _____ Jahre: _____ Niveau¹: _____
 Sprache: _____ Jahre: _____ Niveau¹: _____
5. Welche Sprache(n) (außer Deutsch) sprechen Sie **häufig** privat? _____
6. Welche Sprache können Sie besonders gut bzw. ist Ihre „Lieblingssprache“? _____

B) Ihr Unterricht:

7. Welche Sprachen (außer Deutsch) unterrichten Sie? _____
8. Welche zusätzliche Sprachen könnten Sie unterrichten? _____
9. Welche Erfahrungen mit mehrsprachigen/interkulturellen Klassen haben Sie?² _____

10. Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Sprachen in der Klasse um? _____

11. Welche spezifischen methodisch-didaktischen Unterrichtsschritte, Organisationsformen, Medien und Unterrichtsmaterialien setzen Sie in mehrsprachigen/interkulturellen Klassen ein?²⁰⁸ _____

12. Welche Lehransätze (lt. Lehrplan) eignen sich Ihrer Meinung nach in der Praxis am besten für mehrsprachige/interkulturelle Klassen?²

13. Verwenden Sie das Europäische Sprachenportfolio in Ihrem Unterricht? ja nein
 Wenn ja, seit wann? _____ Wie oft? _____ In welcher Form? _____
14. Wurden Sie in Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgebildet? Pädak/PH Fortbildung nein
15. Interessieren Sie sich für eine Ausbildung in Mehrsprachigkeitsdidaktik? ja nein
16. Nützen Sie Spracheneinrichtungen (fachdidaktische Zentren, ÖSZ, EFSZ)? ja nein
 Wenn ja, in welcher Form? _____

Bitte umblättern!

²⁰⁷ Eigeneinschätzung nach GERS, siehe beiliegende Tabelle (A1 bis C2)

²⁰⁸ Wenn gewünscht, können Sie für die ausführliche Beantwortung eine extra Papierseite verwenden.

C) Ihre Schule:

17. Wird an Ihrer Schule muttersprachlicher Unterricht angeboten? ja nein

Wenn ja, seit wann? _____ In welcher/n Sprache/n? _____

18. Wird an Ihrer Schule Unterricht in Deutsch als Fremdsprache angeboten? ja nein,

Wenn ja, seit wann? _____ Für welche Klassen? _____

D) Ihre Schülerinnen und Schüler:

19. Schüleranzahl Ihrer Klasse gesamt: _____, davon

nur deutschsprachige Kinder: _____

bilingual erzogene Kinder: _____ Kombi-Sprachen: _____, Anzahl: _____

Kinder mit nicht-deutscher MS: _____

davon Kroatisch: _____

Ungarisch: _____

Serbisch: _____

Türkisch: _____

Englisch: _____

Russisch: _____

andere _____

20. Wie schätzen Sie die Sprachkompetenzen Ihrer nicht-deutschsprachigen Schüler/innen¹ ein? Bitte geben Sie eine informelle Einstufung sowohl in Deutsch ab, als auch in deren Muttersprache, wenn Sie diese selbst sprechen (z.B. A1, A2, oder B1 +/-).

S-Nr.	m/w	Mutter-sprache	Einschätzung Hören		Einschätzung Sprechen		Einschätzung Lesen		Einschätzung Schreiben	
			Deutsch	MS	Deutsch	MS	Deutsch	MS	Deutsch	MS

Schüler-Nr. = Klassenbuchverzeichnis. Bei mehr Platzbedarf bitte einfach eine weitere Tabelle auf einem extra Blatt beilegen.

21. Erhielten Ihre Schüler sprachliche Frühförderung im KIGA? ja alle ja teils nein weiß nicht

22. Wie profitieren Kinder Ihrer Meinung nach davon? _____

23. Welche Auswirkungen in Sprachlernvorgängen (positiv/negativ) beobachten Sie in der Klasse?

In Deutsch: + : _____

- : _____

In Englisch: + : _____

- : _____

In anderen Sprachen: + : _____

- : _____

24. Welche soziokulturellen Auswirkungen (Gruppierungen, Freunde, Pausenverhalten) beobachten Sie?

25. Sprache(n) mit „hohem Prestige“ bei Kindern: _____ bei Eltern: _____

Danke für Ihre geschätzte Mithilfe!

Leiterfragebogen Mehrsprachigkeit**Zl. _____****Sehr geehrte Frau Direktorin, sehr geehrter Herr Direktor**

Der folgende Fragebogen dient der Erhebung der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen an burgenländischen Volksschulen, die von der Pädagogischen Hochschule Burgenland durchgeführt wird. Die aus dieser **anonymen** Umfrage gewonnenen Erkenntnisse sollen zu verbesserten Bedingungen im interkulturellen Grundschul-Erziehungsbereich beitragen. Bitte nehmen Sie sich für die Beantwortung der 17 Fragen ca. 15 Minuten Zeit (bitte Kugelschreiber verwenden). Vielen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Dr. Barbara Buchholz MA

Leiterin des Forschungsprojekts
Pädagogische Hochschule Burgenland

A) Ihr persönliches Profil:

1. Sie sind _____ Jahre alt und weiblich männlich
2. Ihre Muttersprache(n): _____
3. Weitere: Sprache: _____ Jahre: ____ Niveau²⁰⁹: _____
 Sprache: _____ Jahre: ____ Niveau: _____
 Sprache: _____ Jahre: ____ Niveau: _____
 Sprache: _____ Jahre: ____ Niveau: _____
4. Welche Sprache(n) (außer Deutsch) sprechen Sie **häufig** privat? _____
5. Welche Sprache können Sie besonders gut bzw. ist Ihre „Lieblingssprache“? _____
6. Sie unterrichten zurzeit selbst? ja nein
- (Im Falle dass ja, füllen Sie bitte zusätzlich einen Lehrerfragebogen aus!)**

B) Ihre Schule:

7. Liegt Ihre Schule in einer mehrsprachigen Region? ja nein
 Wenn ja, mit welcher/n Sprache/n? _____
-
8. Liegt Ihre Schule in einer Einwanderregion? ja nein
 Wenn ja, mit welcher/n Sprache/n? _____
-
9. Gibt es an Ihrer Schule muttersprachlichen Unterricht? ja nein
 Wenn ja, seit wann? _____ In welcher/n Sprache/n? _____
-
10. Gibt es an Ihrer Schule Unterricht in Deutsch als Fremdsprache ja nein
 Wenn ja, seit wann? _____ Für welche Klassen? _____
-
11. Nützen Sie persönlich die fachdidaktischen Zentren für Sprachen? ja nein
12. Ist das Konzept „Mehrsprachigkeit“ in ihrem Leitbild, Schulprogramm o.ä. (z.B. auf der Homepage) Ihrer Schule erwähnt? ja nein

Bitte umblättern!

²⁰⁹ Eigeneinschätzung nach GERS, siehe Tabelle (A1 bis C2)

13. Welche Projekte rund um das Thema Mehrsprachigkeit haben einzelne Klassen Ihrer Schule in den letzten 3 Jahren als **Klassenprojekte** durchgeführt?²¹⁰

Thema _____ Klasse ____ Schuljahr _____

14. Welche Projekte rund um das Thema Mehrsprachigkeit hat die ganze Schule in den letzten 3 Jahren als **Schulprojekte** durchgeführt?²

Thema _____ Schuljahr _____

Thema _____ Schuljahr _____

Thema _____ Schuljahr _____

Thema _____ Schuljahr _____

15. Welche Zukunftsprojekte rund um das Thema Mehrsprachigkeit sind an Ihrer Schule als **Schul- oder Klassenprojekte** konkret geplant?

C) Ihre Schüler/innen:

16. Schüleranzahl Ihrer Schule gesamt: _____, davon

nur deutschsprachige Kinder: _____

bilingual erzogene Kinder: _____

Kombi-Sprachen und Anzahl: _____

Kinder mit nicht-deutscher MS: _____

davon Kroatisch: _____

Ungarisch: _____

Serbisch: _____

Türkisch: _____

Englisch: _____

Russisch: _____

andere Sprachen _____

17. Wie erfahren Sie als Leiter/in Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (positiv/negativ) an Ihrer Schule (z.B. Verhalten von Kindern, Lehrer/innen, Eltern, Unterrichtsgestaltung, Organisation, Dekoration etc)?

Vielen Dank!

²¹⁰ Wenn gewünscht, können Sie für die ausführliche Beantwortung eine extra Papierseite verwenden.

GERS – ESP Globalskala

http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/esp15plus/u_downloads.htm

Elementare Sprachverwendung Basic User Utilisateur élémentaire	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>
	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
Selbständige Sprachverwendung Independant User Utilisateur indépendant	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
Kompetente Sprachverwendung Proficient User Utilisateur expérimenté	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
	C2	<p>Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>

Die angegebene Qualifikation wurde auf folgender Basis der Skala des Common European Framework of Reference for Languages / Cadre européen commun de référence pour les langues zugeordnet.

Lehrerleitfadeninterviews LI1 und LI2

Frage	Interview Leitfaden 1 für VolksschullehrerInnen
1	Welche Sprachen sprechen die Kinder in Ihrer Klasse?
2	Welche Sprachen sprechen Sie bzw. die anderen LehrerInnen an Ihrer Schule?
3	Welches Kompetenzniveau erreichen Ihre SchülerInnen in den Sprachfertigkeiten der deutschen Sprache?
4	Gelangen in mehrsprachigen Klassen auch mehrsprachige Lehr- und Lernansätze zur Anwendung?
5	Welche pädagogischen Leitvorstellungen des Interkulturellen Lernens prägen den Unterricht?
6	Welche Rahmenbedingungen existieren an Ihrer Volksschule?

Frage	Interview Leitfaden 2 für VolksschullehrerInnen/VolksschulleiterInnen
1	Sie haben in Ihrer Klasse/Schule mehrere SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Können diese Kinder schon (gut) Deutsch?
2	Wie wichtig sind Ihnen die Deutschkenntnisse dieser Kinder, wie werden sie gefördert?
3	Wie wichtig sind Ihnen die unterschiedlichen Muttersprachen Ihrer SchülerInnen. Fließen diese auch im Normalunterricht ein?
4	Erachten Sie es als sinnvoll und notwendig, Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einzubeziehen und wenn ja, in welcher Weise? (Z.B. Interkulturelle Erziehung, Mehrsprachigkeitsdidaktik)
5	Verwenden Sie spezifische Unterrichtsmaterialien für Mehrsprachigkeit? (Z.B. Sprachenportfolio, Zoom, Trio usw.)
6	Welche fachlichen Kompetenzen (Erfahrungen, Ausbildungen) weisen die Lehrpersonen an Ihrer Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit auf?
7	Welche zusätzlichen Aufgaben kommen durch Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Erziehung auf die Lehrpersonen zu? Wie bzw. von wem werden sie dabei unterstützt?
8	Finden Sie die Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit ausreichend (für Kinder: DaZ, MUU; für LehrerInnen: Fortbildung, Sprachenressourcen-Zentren, Materialienversorgung etc.)?

Beobachtung – Schul-Monitoring**Schul-Beschreibungsraster****Schule** _____ **Klasse/n** _____

Empfehlungen für IKL und Mehrsprachigkeit

Sprachliche Unterrichtsangebote	
Mehrsprachige Materialien (z.B. Sprachenportfolio, KIESEL, Zoom, Trio etc.)	
Mehrsprachige Lektüre in Klassen- und Schulbibliothek	
Mehrsprachigkeit in Schulen und Klassen sichtbar machen	
Sprachenporträts	
Sprachenportfolios	
Projekte und Aktionen	
Ausflüge und Exkursionen	
Sprachliche Landkarten: Posters, Beschriftungen, Zeichen, Ausstellungen etc.	
„Sprachbesuche“ und persönliche „Sprachbegegnung“	
Mehrsprachige Einladungen	
„Dolmetschen“ bei Anlässen (Schulfeste, Elternsprechtage)	
Anderes:	

Längerfristige Maßnahmen

Alphabetisierung in der Erstsprache (welche: _____)	
Zweisprachige Alphabetisierung in Migrationssprachen (_____)	
Angebot von Migrationssprachen als Schulfremdsprachen (_____)	
Volksgruppensprachen als Schulfremdsprachen (_____)	
Erstellung eines Sprachenprofils	
Sprachen im Leitbild (Homepage)	
Sprachenschwerpunkt	
Selbstbefragung (Bestandsaufnahme zu Sprachen): Welche Ressourcen brauchen wir an unserer Schule für Mehrsprachigkeit Was sind die nächsten Schritte Welche Unterstützung wünschen wir uns? Andere:	

Ergänzende Bemerkungen:

Unterrichtsbeobachtung

Mehrsprachigkeit im Unterricht V6 Modul 6.5

Anleitung

Die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der Selbstevaluation im Bereich Interkulturelle Erziehung und Mehrsprachigkeit kann durchgeführt werden

- vom/von der Schulleiter/in, vom/von der Klassenlehrperson
- von einem/r Studierenden/einem/r Kollegen/in im Sinne einer kollegialen Hospitation oder
- auf Einladung der Schule von einer Nachbarschule im Sinne von peer-review.

Bitte beobachten Sie in Grundstufe I und/oder II mindestens 2 Unterrichtsstunden:

- bei getrennter Führung: je 1 Unterrichtsstunde in der Volksschulklasse und in den Spezialsprachenklassen (DaF oder Muttersprachlicher Unterricht)
- bei gemeinsamer Führung: mindestens 1 Unterrichtsstunde, die von der klassenführenden Lehrperson allein unterrichtet wird und 1 Unterrichtsstunde, in denen der/die Klassenlehrer/in mit dem/der Teamlehrer/in bzw. dem/der Studierenden unter Anleitung unterrichten

Beachten Sie, diese Unterrichtsbeobachtungen liefern nur Momentaufnahmen und führen zu keinem Gesamturteil. Außerdem ist darauf zu achten, dass die Ergebnisse anonymisiert bzw. vertraulich behandelt werden sollen!

Es ist unbedingt notwendig, dass Sie sich vor der Unterrichtsbeobachtung mit den **Qualitätsindikatoren** vertraut machen (siehe nachfolgenden **Beobachtungsbogen**). Beobachten Sie ungefähr die Hälfte der Unterrichtsstunde, ohne Eintragungen in den Bogen vorzunehmen. Dabei sollte vor allem das Verhalten unterschiedlich leistungsfähiger Kinder bzw. Kinder verschiedener Sprach- bzw. Kulturhintergründe beobachtet werden. Die Eintragung der Bewertung soll in der 2. Unterrichtshälfte erfolgen, wobei die Reihenfolge der Indikatoren keine Rolle spielt. Die Bewertungen sollen sich nur auf Beobachtetes beziehen. Wenn zu einem Indikator keine Beobachtungen gemacht werden können, ist keine Bewertung möglich.

Versuchen Sie vor oder nach dem Unterricht mit einzelnen Kindern ein Gespräch zu führen, um ihre „Befindlichkeit“ besser kennen zu lernen. Beobachten Sie das Sprechverhalten der Kinder auch in den Gängen, in der Pause und halten Sie das in Stichworten fest.

Die Ergebnisse sollen den Lehrer/innen zu einem geeigneten Zeitpunkt in einem vertraulichen, individuellen Gespräch rückgemeldet werden. Besprechen Sie ebenfalls Ihre Beobachtungen bezüglich der kurzen Schülergespräche und der Pausen. Die Rückseite des Beobachtungsbogens soll für offene Beobachtungsstatements genutzt werden.

Wenn die Unterrichtsbeobachtung erfolgt ist, sind die Beobachtungsergebnisse, eventuell ergänzt durch Beobachtungen der räumlichen Gestaltung („**Sprachenpräsenz im Schulhaus**“) und der Informationen aus den Rückmeldegesprächen, dem/der Praxislehrer/in für die Gesamtauswertung vorzulegen.

Der ausgefüllte Bogen ist eine Grundlage der "**Gesamtauswertung zu den Evaluationszielen**" (siehe dort).

Abkürzungen:

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen
ASO	Allgemeine Sonderschule
BE-WE	Bildnerische Erziehung/Werkerziehung
BHS	Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK, HBLA etc.)
BILU	Bilingualer Unterricht
BMUK	ehemaliges Bundesministerium für Unterricht und Kunst
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWf	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BS	Berufsbildende Schulen
CALL	Computer Assisted Language Learning
CFR	Common European Frame of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment; siehe GERS
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLT	Communicative Language Teaching
D	Deutsch
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFB	Direktor/innen (Schulleiter/innen) -fragebogen
DLS	Deutsch-Lesen-Schreiben
ECML/EFMZ	European Center for Modern Languages/ Europäisches Fremdsprachenzentrum
ECTS	European Credit Transfer System (internationales Studienpunktesystem)
EFL	English as a Foreign Language
ELL	Early Language Learning
ELP	European Language Portfolio; siehe auch ESP
ELT	English Language Teaching
EPOSA	Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung (siehe EPOSTL)
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages (see EPOSA)
ESP	Europäisches Sprachenportfolio, siehe ELP
FG	Freigegegenstand
FSU	Fremdsprachenunterricht
FTB	Forschungstagebuch
FWFD	Fachwissenschaft und Fachdidaktik
GA	Gruppenarbeit im Unterricht
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, siehe CFR
GS	Grundstufe
GS1	Grundstufe 1 (1. und 2. Schulstufe)
GS2	Grundstufe 2 (3. und 4. Schulstufe)
HS	Hauptschule
HV	Hörverstehen
IKL	Interkulturelles Lernen
IKM	Interkulturalität und Mehrsprachigkeit
ISU	Interkultureller Sprachenunterricht
KFE	Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen
Ki	Kind/Kinder
KIGA	Kindergarten
L	Lehrer/Lehrerin
LEPP	Language Education Policy Profile (Länderbericht zur Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik)
LFB	Lehrerfragebogen
LI	Lehrerinterviews
LSI	Landesschulinspektor
LSR	Landesschulrat
LV	Leseverstehen
MA	Master of Arts /Grad, bzw. Master-Studium
MSU	Mehrsprachenunterricht
MUU	Muttersprachlicher Unterricht
MW	Mittelwert
n.d.E.	nicht-deutsche Erstsprache
NMS	Neue Mittelschule
NSA	Native speaker assistant (Muttersprachliche/r Assistent/in)
OSZ/ÖSZ	Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum des BMUKK
PA	Partnerarbeit im Unterricht
PH	Pädagogische Hochschule
PHB	Pädagogische Hochschule Burgenland
PT	Polytechnische Schule
PXB	Praxisbeobachtungen
QI	Qualitätsindikator
S	Schüler/Schülerin
SBR	Schulbeschreibungsraster
SCH	Schreiben
SFB	Schülerfragebogen
SK	Sprechen und Kommunizieren
SKE	Sprach- und Kulturerziehung
SPP	Sprachenproträt
SU	Sachunterricht
TPR	Total Physical Response
TW	Teamwork im Unterricht
UB	Unterrichtsbeobachtungen
UÜ	Unverbindliche Übung
VBS	Vienna Bilingual Schooling
VD	Volksschuldirektor/in
VL	Volksschullehrer/Volksschullehrerin
VLf	Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache ab 1. Stufe (Englisch)
VS	Volksschule
VSS	Volksschüler/innen
ZSE	Zentrum für Schulentwicklung des ehemaligen BMBWK

