

MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #02

Die Vielfalt der Familiensprachen



Einleitung

Sprachliche Vielfalt gehört seit Anbeginn seiner Geschichte zu Österreich. Denken wir an die Erziehung des letzten Kaisers zurück, so musste dieser in seiner Kindheit neben seiner Muttersprache Deutsch bereits Französisch, aber vor allem Tschechisch, Ungarisch, Italienisch und Polnisch lernen, um sich mit VertreterInnen dieser „Volksgruppen“ angemessen unterhalten bzw. ihnen Anerkennung zeigen zu können. Es wurde auch von seiner Frau erwartet, nach der Hochzeit zumindest zwei der Sprachen zu erlernen. Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur eine historische Normalität für Eliten gewesen, sondern auch heute noch an vielen Orten der Welt selbst für nicht-privilegierte Bevölkerungsgruppen normal. So standen auch am Beginn der 2. Republik Österreichs 1955 mehrere Sprachen: Neben Deutsch wurden Slowenisch als Amtssprache in Südkärnten und Burgenland-Kroatisch in definierten Bezirken des Burgenlands in der Verfassung festgeschrieben. Seit den 1980er-Jahren erfreuen sich neben zweisprachigen Schulformen in Kärnten auch dreisprachige – Italienisch, Slowenisch und Deutsch – wachsender Beliebtheit (Landesschulrat Kärnten 2015).

Mit 6.900 Sprachen und nur 200 Nationalstaaten weltweit ist Mehrsprachigkeit in jedem Land der Erde ein Faktum, unabhängig davon, ob diese Tatsache offiziell anerkannt wird oder nicht (Auer & Wei 2008). Zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen befassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit. In den vergangenen zehn Jahren haben wissenschaftliche Forschungsprojekte die positiven Wirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns erforscht. Dies betrifft insbesondere das vor dem 5. Lebensjahr stattfindende Lernen von zwei Sprachen (Bialystok, Craik, Luk 2012). Entscheidend für erfolgreiches Sprachenlernen, egal welcher Sprache, sind Kontakt- und Lernfreudigkeit sowie die Offenheit gegenüber neuen Menschen und Erfahrungen, um die jeweilige Sprache in einem positiven emotionalen Kontext aufnehmen zu können.

Diese Haltung stellt in keiner Weise die Stellung der Amtssprache Deutsch, die in Österreich eine privilegierte Stellung hat, in Frage, sondern ist mit dieser in produktiver Weise und zum wechselseitigen Nutzen zu verknüpfen.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
 Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
 Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0663-8
 Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
 Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

1) Internationaler Forschungsstand

Weltweit gibt es weniger einsprachige als zwei- oder mehrsprachige Menschen (Auer & Wei 2008). Mit jeder weiteren Sprache eröffnet sich dem Menschen der Zugang zu weiteren kulturellen Deutungsmustern und somit ein neuer Horizont. Für Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien bedeutet das Erlernen und Entwickeln der Familiensprache aber auch, den Zugang zu vielen Menschen, die in einem Verwandtschafts- oder Naheverhältnis stehen, bzw. den Zugang zum Herkunftsland der Vorfahren erhalten oder aufbauen zu können.

Der bereits in den 1960er-Jahren erforschte Vorteil zweisprachiger gegenüber einsprachiger Personen hinsichtlich ihrer Gehirnfunktionen (Peal & Lambert 1962) wurde in den vergangenen zehn Jahren in klinischen Studien auf eindrucksvolle Weise bestätigt. Vergleicht man sie mit einsprachigen Personen, verfügen sie über ein besseres Arbeitsgedächtnis, erhöhte Konzentrationsfähigkeit, Kontrolle und kognitive Flexibilität (Bialystok et al 2012).

Wenn die Mehrsprachigkeit trotz der erwiesenen Vorteile große Abwehr erfährt, so hat dies vor allem mit dem gängigen politischen Ordnungsmuster der Nationalstaaten und den zugehörigen Konstruktionen von Sprache und Kultur zu tun. Dies wird in der Forschung auch als „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008) bezeichnet. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts dominiert eine Vorstellung, die besagt, dass ein staatliches Gebilde mit einer einzigen sprachlich-kulturellen Gruppierung, auch Nation genannt, deckungsgleich sein sollte. Die Nation wiederum wird als Gemeinschaft der SprecherInnen einer einzigen Sprache und einer angeblich zugehörigen Kultur verstanden. Dabei werden die Unterschiede innerhalb und die Parallelen „außerhalb“ – mit den SprecherInnen anderer Sprachen – unsichtbar gemacht. Zugleich werden Differenzen im vorgestellten „Außen“ geschaffen bzw. existierende hervorgehoben und bedeutungstragend ge-

macht. Die Abwehr der Vorteile der Mehrsprachigkeit hat also mit Prozessen zu tun, in denen es um Machtverhältnisse, Gruppenzugehörigkeit und Loyalitätsvorstellungen, Durchlässigkeit oder Auflösung von Gruppengrenzen und Angst vor Benachteiligung von Einsprachigkeit geht (Thoma & Knappik 2015). Diese Prozesse erschweren auch die Kenntnisnahme der Forschungsergebnisse. Sie könnten jedoch gerade für zweisprachige Kinder und Familien, die aus schulbildungsfernen Kontexten kommen, eine wichtige Stärkung in den aufwendigeren Bildungsprozessen sein.

Umweltbedingungen beim Sprachenlernen

Denn Sprachlernen ist wie jedes Lernen abhängig von förderlichen und hemmenden Faktoren, die von Motivation und Neugierde bis zu Angst und Blockaden reichen (vgl. Busch & DeCillia 2003). Begleitet wird das Kind in seinem Sprachenlernen von sozialen Prozessen, in denen die Ent-

Mehrsprachigkeit stärkt kognitive Fähigkeiten

1. Eine Langzeitstudie mit 800 Personen, die als Kinder 1947 und als über 60-jährige Erwachsene in den Jahren 2008-2010 getestet wurden, kam zu dem Ergebnis, dass zweisprachige Personen signifikant bessere kognitive Fähigkeiten aufwiesen, als es ihre Testergebnisse als Kinder vorhersehen hätten lassen können.
2. Die stärksten Effekte waren im Bereich der allgemeinen Intelligenz und des Lesens zu finden.
3. Die Effekte von Zweisprachigkeit auf die Kognition im späteren Erwachsenenleben waren auch bei jenen zu finden, die erst im Erwachsenenleben eine Zweisprachigkeit entwickelten. (Bak et al 2014a, b)

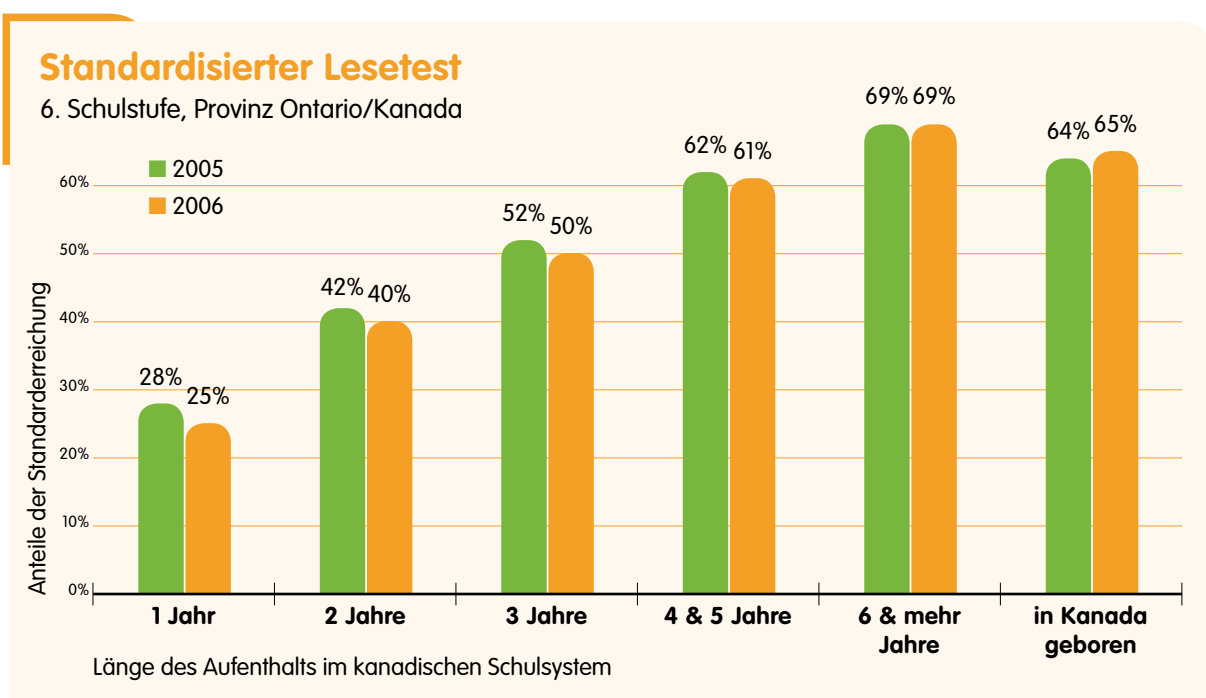
wicklung der sprachlichen Ressourcen kontextualisiert wird. Abhängig vom Umgang der Erwachsenen (und der Gesellschaft) mit der Mehrsprachigkeit kann das Sprachenlernen mit Abgrenzung, Abwertung, Ausschluss, negativer Stereotypisierung, Entweder-oder-Denken und Polarisierung verknüpft sein, oder aber mit Wertschätzung, Ermutigung, Unterstützung und Akzeptanz von Mehrfachzugehörigkeiten und Mehrsprachigkeit (Mecheril 2003).

Alltags- und Schriftsprache

Sprechen ist nicht gleich Sprechen – ist nicht gleich Schreiben. Es gibt einerseits die kontextbezogene Alltagssprache der konkreten zwischenmenschlichen Kommunikation, andererseits die formelle, abstrakte, distanzierte Schriftsprache. Für den schulischen Erfolg spielen besonders bildungssprachliche Fähigkeiten eine Rolle, die sich an der institutionell regulierten, kontextfreien Schriftsprache orientieren (Reich 2013, Gogolin 2010). Die Ausdifferenzierung von Registern findet in allen (verschriftlichten) Sprachen statt, und ist durch gemeinsame Eigenschaften und Prozesse gekennzeichnet, die sich unter der Oberfläche des Vokabulars, der Aussprache und

der grammatikalischen Regelsysteme befinden. Zu diesen übertragbaren Prozessen zählen Sprachlernstrategien, Lese- und Hörstrategien und die Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu produzieren (Cummins 1982). Es sind also neben sprachlichen Vorkenntnissen auch zahlreiche andere individuelle wie familiäre Merkmale für die Geschwindigkeit bzw. den Erfolg des Sprachenlernens verantwortlich. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Alltagssprache in rund zwei Jahren erlernt werden kann, das Erlernen der Bildungssprache aber sechs Jahre oder länger in Anspruch nimmt.

In Österreich gibt es derzeit keinen Datensatz, an dem abgelesen werden könnte, wie groß die Anteile der zugewanderten SchülerInnen einer bestimmten Schulstufe sind, die, abgestuft nach den einzelnen Jahren ihrer Schulbesuchsdauer in Österreich, einen bestimmten Standardwert erreicht haben¹. Deshalb werden die für Kanada (Provinz Ontario) verfügbaren Analysen gezeigt. In der untenstehenden Grafik sind die Anteile der SchülerInnen der 6. Schulstufe zu sehen, die den Standardwert im Lesen je nach Dauer ihrer Anwesenheit im kanadischen Schulsystem erreichen (Coelho 2012).



Während es im öffentlichen Schulwesen in Österreich beinahe nur einsprachige Unterrichtsmodelle gibt, finden sich in den USA unterschiedliche Modelle mit zwei Unterrichtssprachen.

Während von jenen SechstklässlerInnen, die erst ein Jahr im kanadischen Schulsystem waren, bereits ein Viertel den Lesestandard erreichten, waren es unter jenen, die zwei Jahre am kanadischen Schulunterricht teilnahmen, 40%, gefolgt von 50% unter den bereits drei Jahre anwesenden SechstklässlerInnen. Rund 70% der bereits sechs oder mehr Jahre anwesenden SechstklässlerInnen (die also zu Schulbeginn oder vorher nach Kanada eingewandert waren) erreichten den Lesestandard und übertrafen damit den Anteil der in Kanada geborenen SchülerInnen um einige Prozentpunkte. Die mit jedem Jahr „Anwesenheit“ um zirka zehn Prozentpunkte anwachsenden Anteile zeigen, dass sich die Lesefähigkeiten *unterschiedlich* schnell entwickeln. Eine Periode von rund sechs Jahren kann für den Großteil der zugewanderten SchülerInnen (mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache) als besondere Ausgangssituation betrachtet werden. Dies gilt umso mehr, als die sprachlichen Anforderungen zusammen mit den kognitiv anspruchsvolleren Fachinhalten ansteigen.

Während die dargestellte Analyse die Aufenthaltsdauer der zugewanderten Kinder genau erfasst, sagt sie nichts über die Umgebungsbedingungen aus, in denen das Sprachenlernen stattgefunden hat. Neben der familiären Situation sind Unterricht und Schule die bedeutendsten Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb. Daher wird hier auf Analyseergebnisse hinsichtlich unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen von mehrsprachigen SchülerInnen hingewiesen. Im österreichischen Schulwesen gibt es beinahe nur einsprachig-deutsche Unterrichtsmodelle mit gelegentlichen Begleitlehrkräften, die eine Sprache (in

Ausnahmefällen zwei) beherrschen, die von einigen der im Klassenverband befindlichen SchülerInnen aus zugewanderten Familien gesprochen werden. In den USA hingegen finden sich unterschiedliche, auch mehrsprachige, Unterrichtsmodelle, die nicht zuletzt aufgrund von Urteilen des Höchstgerichts (U.S. Dptm of Justice & U.S. Dptm of Education 2015) möglich wurden.

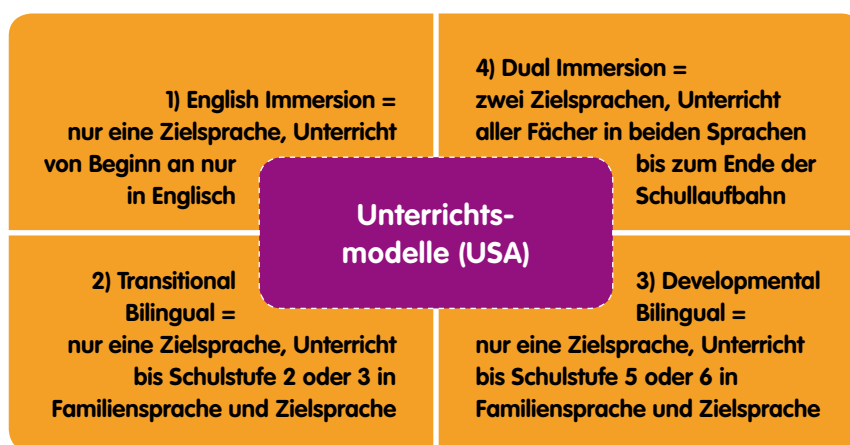
Bereits 1900 besuchten in den USA mehr als eine Million VolksschülerInnen, also rund 6%, zweisprachige Schulen mit Deutsch in Ohio, Oregon, Pennsylvania; skandinavischen Sprachen in Dakota, Illinois, Minnesota und Wisconsin; Niederländisch in Michigan; Tschechisch in Nebraska und Texas; Italienisch und Polnisch in Wisconsin; Französisch in Louisiana und Ohio etc. Heute wird in den USA davon gesprochen, dass zweisprachige Programme die Grenzen der Familiensprachen, Nachbarschaften und des Einkommens überwinden, da die Eltern den sozialen und ökonomischen Wert der Zweisprachigkeit realisiert haben (Claude Goldenberg, Prof. of Education at Stanford University, und Kirstin Wagner in *American Educator* 2015).

In einer der aktuellsten Analysen der Sprachkompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen werden vier Unterrichtsmodelle verglichen (Valentino & Reardon 2014). Das allen Unterrichtsmodellen gemeinsame Ziel ist, den SchülerInnen mit nicht-englischen Familiensprachen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu erleichtern. Der wesentliche Unterschied besteht in der Frage, ob neben der offiziellen Unterrichtssprache auch die Familiensprache als bildungssprachliche Zielsprache entwickelt werden soll. Während die ersten drei Unterrichtsmodelle davon ausgehen, dass Englisch die einzige Zielsprache ist, gibt es im vierten Modell zwei Zielsprachen.

In den ersten Schuljahren ist die durchschnittlich erreichte Kompetenz in der Zielsprache Englisch im Unterrichtsmodell, in dem nur Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird, am höchsten. Erst ab dem sechsten Schuljahr zeigt sich, dass ein durchgängig zweisprachiges Unterrichtsmodell nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in einer weiteren Sprache ermöglicht, sondern auch die Kompetenzen in der Zielsprache Englisch durchschnittlich höher sind als in allen anderen Unterrichtsmodellen. Die vorliegenden Analysen wurden in Klassen vorgenommen, in denen Spanisch und Englisch unterrichtet wurde, sowie in Klassen mit Chinesisch und Englisch. Hinzu kommt, dass 30-50% der SchülerInnen in der Klasse aus einsprachig englischsprachigen Familien stammten, und entweder Spanisch oder Chinesisch lernen wollten. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Erlernen des bildungssprachlichen Registers

von einer oder mehreren Sprachen ein äußerst komplexer Prozess mit zahlreichen Einflussfaktoren ist, wozu die allgemeine Qualität des Unterrichts, das konkrete sprachliche Unterrichtsmodell und die Zusammensetzung der Klasse zählen. Der Erfolg eines bestimmten Modells kann – bei kontinuierlicher Anwendung – erst nach 8 Jahren, also nach der Absolvierung eines wesentlichen Teils des Beschulungsprozesses, beurteilt werden.

Im folgenden Abschnitt werden österreichische Daten präsentiert. Allerdings existieren keine Längsschnittdaten, d.h. dass dieselben SchülerInnen über mehrere Jahre in ihrer (sprachlichen) Kompetenzentwicklung beforscht worden wären. Daher werden die im Zuge der Testung der Mathematik-Bildungsstandards 2012 erhobenen und zurzeit verfügbaren Daten zur sprachlichen Sozialisation in mehrsprachigen Familien (8. Schulstufe) vorgestellt.



Erst ab dem sechsten Schuljahr zeigt sich, dass ein durchgängig zweisprachiges Unterrichtsmodell nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in einer weiteren Sprache ermöglicht, sondern auch die Kompetenzen in der Zielsprache Englisch durchschnittlich höher sind als in allen anderen Unterrichtsmodellen.

II) Datenanalyse Österreich²

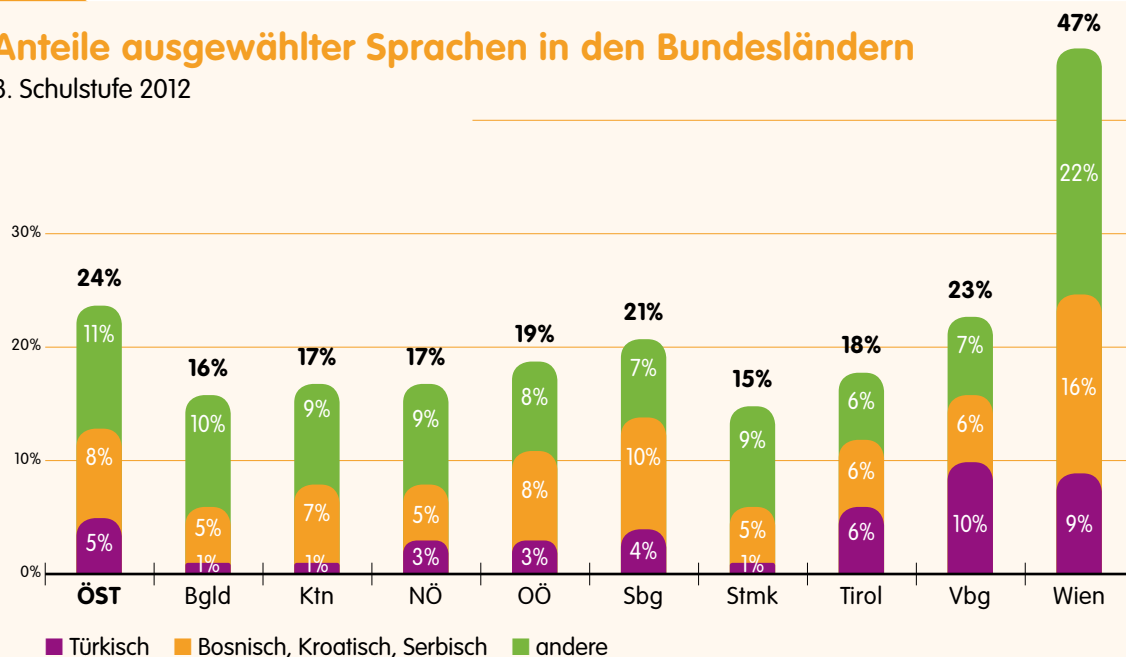
Die Beherrschung mehrerer Sprachen stellt, wie weiter vorne besprochen, einen Vorteil in sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht dar. In zwei oder mehr Sprachen bereits als Baby bzw. Kleinkind sprechen gelernt zu haben, hat dabei auch kognitive und gesundheitliche Vorteile. Dies traf in Österreich auf 6% der SchülerInnen der achten Schulstufe (2012) zu, während 18% nur in einer nicht-deutschen Sprache und 76% nur in Deutsch sprechen gelernt hatten. Von den insgesamt 24% mehrsprachigen SchülerInnen, die zuhause auch eine nicht-deutsche Sprache sprachen, waren mehr als die Hälfte den Gruppen der angeworbenen Arbeitskräfte aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei zuzurechnen. Mit 12% SprecherInnen waren unter allen Sprachen die slawischen am zahlreichsten vertreten. Dazu gehören neben Bosnisch-Kroatisch-Serbisch auch Polnisch, Tschechisch und Slowakisch sowie Russisch und einige kleinere Gruppen. Wie in der Abbildung ersichtlich, verteilen sich die unterschiedlichen Sprachgruppen unterschiedlich auf die Bundesländer. Während im öffentlichen Dis-

kurs oftmals der Eindruck entsteht, als würde die Gruppe der türkischsprachigen Personen den größten Teil der zugewanderten Bevölkerung ausmachen, trifft dies in keinem Bundesland zu. Im Bundesländervergleich ist der Anteil der türkischsprachigen Gruppe mit 10% des Jahrgangs in Vorarlberg am höchsten, umgekehrt in Kärnten, der Steiermark und im Burgenland mit nur jeweils 1% am niedrigsten. In Wien wiederum ist der Anteil der bosnisch-kroatisch-serbischsprachigen SchülerInnen mit 16% wesentlich größer als in allen anderen Bundesländern, eine Sprachgruppe, die allerdings überall mindestens 5% ausmacht.

Wie häufig wird nun in den unterschiedlichen Herkunftsgruppen bereits mit Kleinkindern in zwei Sprachen gesprochen? Die Anteile der SchülerInnen, die angaben, bereits in der Familiensprache und in Deutsch sprechen gelernt zu haben, beträgt je nach Herkunftsgruppe zwischen 15% (Türkei, Kosovo) und 32% (Philippinen). Hier sind nur jene Familien berücksichtigt, in denen beide Elternteile nicht aus Österreich stammen. Unter jenen SchülerInnen, die einen in Österreich geborenen Eltern-

Anteile ausgewählter Sprachen in den Bundesländern

8. Schulstufe 2012



2) Von den 19 untersuchten Sprachgruppen werden immer nur jene exemplarisch herausgegriffen, die im behandelten Sachverhalt eine bemerkenswerte Ausprägung aufweisen, oder aufgrund ihrer Größe oder anderer Eigenschaften (etwa kolportierter Falschmeldungen) von Interesse sind. Die Gebärdensprache wurde im Fragebogen nicht erfasst.

teil haben, lernten 55% nur in Deutsch sprechen, 28% simultan in zwei Sprachen und 17% nur in einer nicht-deutschen Familiensprache.

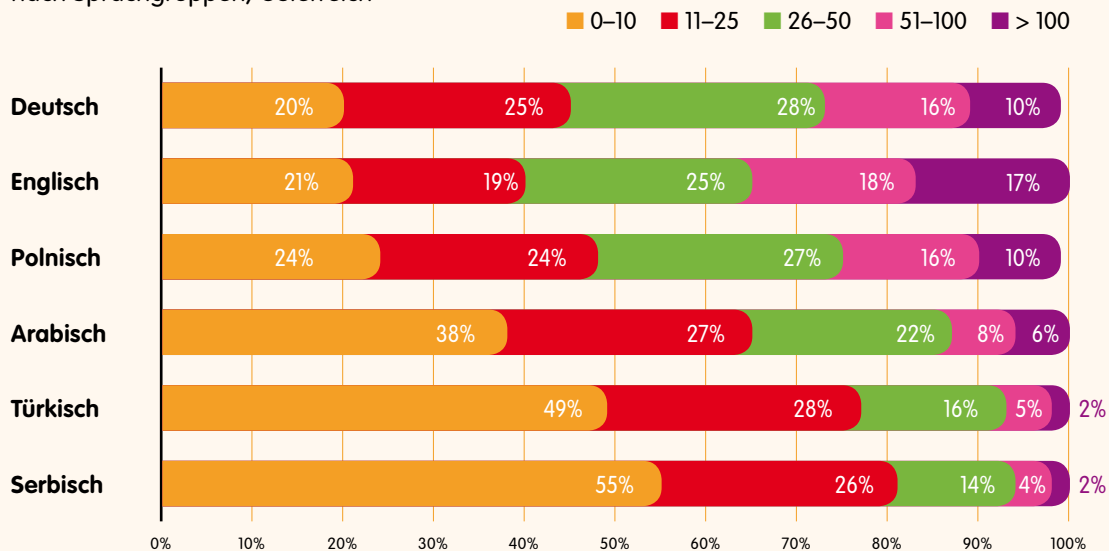
Über alle Herkunftsgruppen hinweg sprachen sehr wenige zugewanderte Eltern mit ihren Kindern nur Deutsch (2%). Diese Beobachtung folgt der Empfehlung, dass die Sprachentwicklung eines Kindes am besten gelingt, wenn die Eltern in jener Sprache mit ihrem Kind kommunizieren, in der sie sich selbst am kompetentesten fühlen, vor allem in den sprachlichen Registern, die für die familiäre Situation maßgeblich sind.

Zwischen 40% und 50% der SchülerInnen unterschiedlicher Sprachgruppen lernten in ihrer Familiensprache auch lesen. Davon wiederum mehr als die Hälfte auch in Deutsch – die übrigen mehrsprachigen SchülerInnen (50-60% je nach Sprachgruppe) nur in Deutsch. Während Kinder, die nur in ihrer Familiensprache lesen lernten, den ersten Teil ihrer Schulkarriere im Herkunftsland verbrachten, trifft das Lesenlernen in Deutsch und der Familiensprache auf Kinder zu, die in Österreich aufgewachsen sind und den muttersprachlichen Unterricht besuchten und/oder zuhause Kinderbücher in der Familiensprache vorfanden.

Generell sind die Anteile der Familien, die keine bzw. wenige Kinderbücher oder aber viele besitzen, in den Sprachgruppen unterschiedlich groß. Allerdings gibt es in allen Sprachgruppen (mindestens 6%) SchülerInnen mit mehr als 50 Kinderbüchern, unter den englischsprachigen sind es sogar 35%, unter den deutschsprachigen nur 26%. SchülerInnen mit weniger als 10 Kinderbüchern gibt es ebenfalls in allen Sprachgruppen. In keiner Sprachgruppe sind dies weniger als 20%, auch nicht unter den „einheimischen“ SchülerInnen. Sehr ähnlich wie in der deutschsprachigen Gruppe ist die Verteilung in der polnisch- und ungarischsprachigen wie auch in der slowenisch-, gefolgt von der tschechisch- und slowakischsprachigen Gruppe. Grob gesprochen findet sich jeweils rund ein Viertel der jeweiligen Schülerkategorie in den vier Häufigkeitsgruppen (mehr als 50 Bücher, 26-50, 11-25 und höchstens 10 Kinderbücher). Für den Erwerb der Schriftsprache insbesondere des Wortschatzes sind Kinderbücher hilfreich. Bedenklich ist daher, dass in einigen Sprachgruppen mehr als die Hälfte der SchülerInnen zuhause keine bzw. weniger als zehn Kinderbücher vorfinden: Dies trifft unter anderem auf die Gruppen der romanes-, mazedo-

Anzahl der Kinderbücher zuhause

nach Sprachgruppen, Österreich



nisch-, albanisch-, serbisch- und bosnischsprachigen SchülerInnen zu.

Abgesehen von der Anzahl der Kinderbücher ist interessant, in welchen Sprachen diese verfasst sind. Nur wenige Familien verfügen über mehr Kinderbücher in der Familiensprache als in Deutsch – zwischen 8% unter den arabischsprachigen und 28% unter den ungarischsprachigen SchülerInnen. Umgekehrt verfügen daher die meisten SchülerInnen über mehr deutschsprachige Kinderbücher, beispielsweise 83% unter den türkischsprachigen und 79% unter den polnischsprachigen Familien.

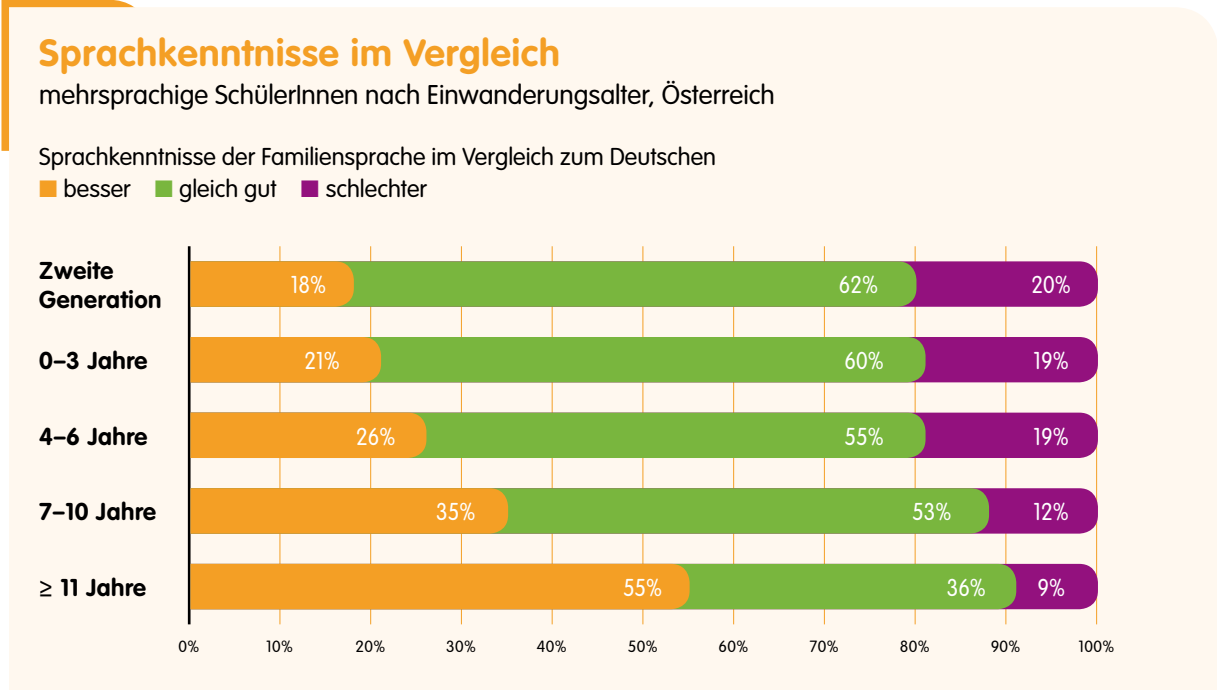
Sprachkenntnisse im Vergleich – Familiensprache versus Deutsch

In Hinblick auf die sozialen, emotionalen, kognitiven und gesundheitlichen Vorteile von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist die Einschätzung der SchülerInnen, wie ihre aktuellen Fähigkeiten in Deutsch und (einer) ihrer Familiensprache(n) beschaffen sind, von großer Bedeutung. Etwas mehr als die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen (8. Schulstufe) gaben im Schuljahr 2011/12 an, ihre Familiensprache genauso gut zu wie Deutsch

zu beherrschen. Ein kleinerer Teil, nämlich 20%, schätzen die Kenntnisse ihrer Erstsprache als besser ein, ein etwas größerer Teil (26%) ihre Deutschkenntnisse. Diese individuellen Einschätzungen sind über die Bundesländer hinweg relativ gleichförmig. Vergleicht man unterschiedliche Sprachgruppen, so bewegen sich die Anteile derer, die meinen, ihre Familiensprache besser als die Schulsprache Deutsch zu beherrschen, zwischen 30% unter den kurdisch- und türkischsprachigen und 13% unter den tschechischsprachigen SchülerInnen.

Besonders relevant für die Kenntnisse in der Zweit- oder Schulsprache ist das Einwanderungsalter. In der Abbildung sind die Durchschnittswerte für alle Sprachgruppen abhängig von ihrem Einwanderungsalter dargestellt. Je kürzer die SchülerInnen in Österreich sind, desto wahrscheinlicher sind die Deutschkenntnisse noch nicht so weit entwickelt wie die Kenntnisse der Erst- bzw. Familiensprache.

Allerdings sind auch innerhalb der Subgruppen, etwa jenen, die erst in der Sekundarstufe (während Hauptschule, NMS, Unterstufe Gymnasium) nach Österreich gekommen sind, die Werte unter-



schiedlich. Während von den türkischsprachigen SchülerInnen, die weniger als vier Jahre in Österreich sind, 47% angaben, die Familiensprache besser als Deutsch zu sprechen, gaben dies in der serbischsprachigen Gruppe 70% an. Bemerkenswert ist, dass in mehreren Sprachgruppen (Albanisch, Arabisch, Türkisch) bereits etwa 40% der erst in der Sekundarstufe nach Österreich zugewanderten SchülerInnen angaben, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen.

Dabei sollte bedacht werden, dass die Sprachkenntnisse in der Familiensprache oftmals über das intime oder informelle Register nicht hinausgehen, und sich in Vokabular, Grammatik, Semantik und Pragmatik von der bildungssprachlichen Variante der Familiensprache (z.B. Rumänisch, Türkisch, Arabisch, ...) bzw. dem formellen Sprachregister stark unterscheiden. „Gleich gut“ bedeutet also in jedem individuellen Fall ein anderes Sprachbeherrschungsniveau.

Wie viele SchülerInnen nehmen am muttersprachlichen Unterricht teil?

Damit sich die Familiensprache über das informelle Register der Alltagskommunikation hinaus entwickeln kann, müssen die Kinder einen Sprachunterricht besuchen (bzw. intensiv in ihrer Familiensprache lesen). Der muttersprachliche Unterricht wird in Österreich seit mehr als 30 Jahren an den Schulen angeboten und war ursprünglich zur Vorbereitung auf die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern gedacht. Heute geht es darum, die familiär vorhandene Ressource einer weiteren Sprache zu nutzen und zu stärken. Im Schuljahr 2011/12 (Jahr der Testung) wurde dies den SprecherInnen von rund 24 Sprachen (2012) an zahlreichen österreichischen Schulen kostenfrei ermöglicht. Während in der Volksschule noch 29% der mehrsprachigen SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, waren es in der Hauptschule bzw. NMS nur mehr 13%, in der AHS sogar nur 4% (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.5/2013).

In den meisten Bundesländern bieten die Allgemeinbildenden Höheren Schulen keinen muttersprachlichen Unterricht an. Ausnahmen sind

das Bundesland Wien mit einem Viertel der AHS-Standorte und Tirol mit einem Fünftel, ansonsten gibt es nur vereinzelt Standorte mit diesem Angebot in der Steiermark und in Oberösterreich. Obwohl es in den letzten Jahren einige Initiativen gegeben hat, den muttersprachlichen Unterricht zu professionalisieren und bessere Rahmenbedingungen zu schaffen, kann der Unterricht als randständig bezeichnet werden. Da das Zustandekommen auf der jährlichen Anmeldung der SchülerInnen bzw. der Eltern beruht, ist er von geringer Kontinuität gekennzeichnet, und erfährt im Vergleich zur Bedeutung, die er für die kognitive, soziale, emotionale und gesundheitliche Entwicklung haben könnte (siehe Forschungsstand), bisher noch wenig Wertschätzung.

Teilnahme am Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache?

Für den schulischen Erfolg sind die bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache ausschlaggebend. Es genügt also für einen weitergehenden Schulerfolg für mehrsprachige SchülerInnen in höheren Schulstufen ebenso wenig, ein passables Alltagsdeutsch zu sprechen, wie für einsprachig deutschsprachige SchülerInnen. Es ist auch anzuzweifeln, dass (verordnetes oder freiwilliges) Deutsch in der Pause – wiederum dem informellen Sprachregister zuzuordnen – eine Verbesserung der bildungssprachlichen Kenntnisse erbringt. Bildungssprachliche Kenntnisse sind in Vokabular, Grammatik, Semantik und Pragmatik vom Alltagsdeutsch klar unterschieden – je höher die Schulstufe desto unterschiedlicher. Ein großer Teil der SchülerInnen, die eine andere Familiensprache sprechen, braucht 5-7 Jahre um auf dieselbe Kompetenzstufe zu kommen wie einsprachige Kinder – wobei hier auch der Bildungshintergrund der Eltern berücksichtigt werden muss.

Um die bildungssprachliche Entwicklung optimal zu fördern, sind bestimmte Rahmenbedingungen, Unterrichts- und Lernstrategien nötig. Der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ ist eine, und bislang die gängigste, Variante der Unterstützung mehrsprachiger SchülerInnen an

Österreichs Schulen. Da diese Förderung allerdings auch in integrierter Form stattfinden kann, wenn die DaZ-Lehrkraft im Regelunterricht anwesend ist und unterstützt, können SchülerInnen nicht beurteilen, ob sie eine bestimmte Förderung erhalten haben. Bei der Frage nach der Teilnahme am Förderunterricht überraschen jedenfalls die geringen Werte. Diese beziehen sich allerdings nur auf den DaZ-Förderunterricht, der getrennt vom Regelunterricht stattgefunden hat.

Da die geringen Anteile relativ unabhängig von den Sprachgruppen und Bundesländern (von 16% in Ober- und Niederösterreich, Kärnten, Vorarlberg bis zu 22% im Burgenland) ausfallen, dürfte es sich um systemimmanente Charakteristiken handeln, die dieses Ergebnis zeitigen. Während sich – je nach Sprachgruppe – zwischen 20-25% der SchülerInnen, die vor Schulbeginn zugewandert waren, an die Teilnahme an einem DaZ-Förderunterricht erinnern können, betragen die Anteile zwischen 40% und 50% unter jenen, die nach dem 10. Lebensjahr zugewandert sind. Unter der 2. Generation sind die Anteile in manchen Sprachgruppen, wie etwa osteuropäischer Herkunft großteils unter 15%. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass die alltagssprachlichen Kompetenzen dieser Kinder bei Schuleintritt keinen Förderbedarf erkennen ließen.

Wie gut sind die Deutschkenntnisse der Eltern?

Für die elterliche Unterstützung der Kinder in schulischen Belangen ist die Kenntnis der Schulsprache Deutsch hilfreich. Ebenso hat es sich als positives Signal für die Kinder herausgestellt, wenn die Eltern in bestimmten Kontexten gut und gerne Deutsch sprechen, auch wenn in der Familie oftmals oder hauptsächlich eine andere Sprache gesprochen wird. Da es sich bei der allgemein vorhandenen Fähigkeit jedes Menschen zur Mehrsprachigkeit nicht um eine notwendige Wahl zwischen zwei sich ausschließenden Alternativen handelt, sondern um ein Sowohl-als-auch, ist der kontextbezogene selbstverständliche Gebrauch

beider Sprachen für die unproblematische Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung.

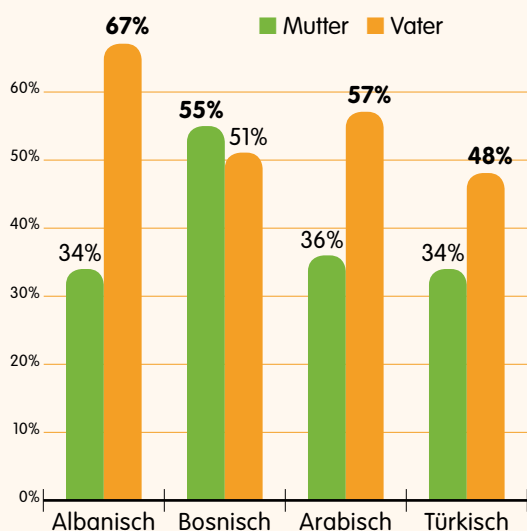
Objektive Informationen über die Deutschkenntnisse von Eltern österreichischer SchülerInnen liegen bislang nicht vor. Daher verwenden wir die Einschätzung der 14-jährigen SchülerInnen (Begleitfragebogen der BIST-Erhebung) über die Deutschkenntnisse ihrer Eltern. Es geht bei dieser Beschreibung darum, die Vielfalt innerhalb der Sprachgruppen wahrzunehmen, die den existierenden Klischees entgegensteht. Sehr wenige SchülerInnen schätzen die Deutschkenntnisse ihrer Mütter als nicht oder kaum vorhanden ein – zwischen 1% und 9% je nach Herkunftsgruppe. Zusammen mit denjenigen, die geringe Deutschkenntnisse aufweisen, ergibt das, je nach Herkunftsgruppe, einen kleinen (18%) bis substantiellen Anteil (30%). Die Gruppen mit größeren Anteilen von Müttern mit schwachen und mittelmäßigen Deutschkenntnissen weisen gleichzeitig ein Drittel an Müttern auf, die ziemlich oder sehr gut Deutsch sprechen und beinahe eine Hälfte, die mittelmäßig gut Deutsch spricht. Dies trifft etwa auf die Mütter der arabisch-, kurdisch- und türkischsprachigen Gruppe zu. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auf *drei Viertel der Mütter*, die aus muslimisch geprägten Ländern kommen, das Stereotyp der nicht-deutschsprechenden Frau nicht zutrifft.

Am anderen Ende der Skala befinden sich Gruppen, in denen ein noch größerer Anteil sehr gut Deutsch spricht, z. B. unter den englischsprachigen Müttern (58%), den tschechischsprachigen (55%) und mit großem Abstand unter den slowenischsprachigen (71%) Müttern. In zahlreichen Sprachgruppen belaufen sich die Anteile zwischen einem Viertel und einem Drittel an sehr guten Deutschsprecherinnen. Zusammen mit den Anteilen der ziemlich guten Deutschsprecherinnen bezeichnen die Hälfte der SchülerInnen aus den kroatisch-, bosnisch-, serbisch-, russisch- und rumänischsprachigen Gruppen ihre Mütter als ziemlich bis sehr kompetent in Deutsch.

Vergleicht man Mütter mit Vätern, sieht man in den meisten Gruppen eine Erhöhung des Anteils der sehr guten Sprecher. Im Diagramm „Deutschkenntnisse Eltern“ sieht man die Anteile der ziemlich und sehr guten DeutschsprecherInnen. Im Vergleich zwischen Müttern und Vätern ergeben sich die gravierendsten Unterschiede in der albanischsprachigen Gruppe, wo diese Charakterisierung auf ein Drittel der Mütter sowie zwei Drittel der Väter zutrifft. In der bosnischsprachigen Gruppe sind die Anteile beinahe gleich groß. Die türkischsprachige Gruppe liegt dazwischen. In vielen Sprachgruppen, etwa aus Osteuropa, sind die Sprachkenntnisse zwischen den Geschlechtern relativ ähnlich verteilt, was mit dem hohen Anteil berufstätiger Mütter zusammenhängen könnte.

Deutschkenntnisse Eltern ziemlich/sehr gut

Einschätzung ihrer 14jährigen Kinder,
2012, Österreich



III) Schlussfolgerungen

Während der letzten Jahre wurden einige strukturelle Voraussetzungen im österreichischen Bildungswesen geschaffen, um die Ressource der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu nutzen, und den Bildungserfolg der mehrsprachigen Kinder zu erhöhen. Dazu gehört das *Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit* (www.bimm.at), das die Institutionen der Lehreraus- und -weiterbildung (Pädagogische Hochschulen) in dieser Aufgabe unterstützt. Das *Österreichische Sprachkompetenzzentrum* (www.oezs.at) mit seinen Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der Weiterbildung von pädagogischem Personal zählt ebenso dazu, wie außerschulische Akteure – etwa die von der Vorarlberger Landesregierung finanzierte Projektstelle „okay.zusammenleben“.

Insbesondere der Zugang des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* wie auch die *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung USB DaZ* und die berufsbegleitende Professionalisierung der muttersprachlichen Lehrkräfte stellen maßgebliche Weiterentwicklungen dar. Das *Mehrsprachigkeitscurriculum* von Reich und Krumm (2013) zählt im deutschsprachigen Raum zu den Grundlagen, auf die auch international aufgebaut wird, etwa im Mehrsprachigkeitscurriculum Südtirol (Schwienbacher et al 2016). Bei all diesen Neuerungen gibt es jedoch kaum Evaluationsergebnisse, die erlauben, von konkret definierten Maßnahmen auf langfristige Effekte zu schließen. Das liegt auch daran, dass sich im europäischen Kontext die „Evaluationenkultur“, wie etwa in den USA, (noch) nicht durchgesetzt hat.

Österreichweit sprechen noch immer mehr als die Hälfte der SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache eine Sprache aus den Anwerbeländern des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei. In der 8. Schulstufe im Jahr 2012 waren das mehr als 10.000 SchülerInnen. Sich diese Zahl zu vergegenwärtigen, ist deshalb von Nutzen, weil die Einrichtung zweisprachiger Bildungs-

laufbahnen mit höheren Schulabschlüssen in den großen Migrantensprachen in einigen österreichischen Städten durchaus machbar wäre. Entgegen mancher Stereotype weist jede der 15 größten Herkunftsgruppen mindestens ein Drittel – in den meisten bedeutend mehr – Mütter und Väter auf, die ziemlich oder sehr gut Deutsch sprechen.

Während immer mehr SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache eine höhere Schule abschließen und die Universität besuchen, hatten viele von ihnen nicht ausreichend Gelegenheit die (zweit)wichtigste Sprache in ihrem Leben so weiter zu entwickeln, dass sie diese auch beruflich nutzen können. Stattdessen kämpfen viele mit dem schlechten Image, das manchen „MigrantInnen-sprachen“ anhaftet, und möchten sie deshalb im öffentlichen Raum gar nicht verwenden. SchülerInnen sei es peinlich, erzählen LehrerInnen, ihre Muttersprache in der Schule zu benutzen. Gleichzeitig kann die neurowissenschaftliche Forschung die vielfachen Vorteile von Zweisprachigkeit immer genauer beschreiben und belegt bereits den Nutzen über den gesamten Lebensverlauf nicht zuletzt in gesundheitlicher Hinsicht.

Will man den EntscheidungsträgerInnen die besten Absichten zum Wohl der Kinder unterstellen, so fußen die Rechtfertigungen für ein Deutschgebot im Schulgebäude bzw. in der Pause auf weitgehender Unkenntnis der wissenschaftlichen Grundlagen. Ein Mehr an deutscher Alltagssprache erbringt keine Verbesserung im bildungssprachlichen Register (vgl. Netzwerk SprachenRechte 2015). Dies kann hingegen über das Modell der Durchgängigen Sprach(en)bildung und dem sprachsensiblen Fachunterricht erreicht werden, der eine einschlägige Aus- oder Weiterbildung aller Lehrkräfte zur Voraussetzung hat. Ebenso ist verordnete Einsprachigkeit keine nachhaltige Strategie für die Ziele des sozialen Zusammenhalts und Wohlbefindens. Um sozialen Zusammenhalt zu fördern, ist eine sozio-kulturelle Diversitätskompetenz und eine entsprechende Schulentwicklungsarbeit notwendig. Dabei müssen die Themen Anerkennung, gegenseitiger Respekt und gemeinsame demokratiepolitische Ziele als Basis für Sprachregelungen dienen. Schließlich ist ein Verbot der

nicht-deutschen Familiensprachen in den Pausen oder im Schulgebäude als Lösungsstrategie für akute Konflikte im Allgemeinen ungeeignet, insbesondere wenn die darunter liegenden Konfliktursachen weder aufgeklärt noch bearbeitet werden.

Geht es um eine Verbesserung der Deutschkenntnisse, so sind gänzlich andere Elemente als die Pausensprache ins Auge zu fassen. Die explizite wie auch integrierte Unterstützung der Aneignung des Deutschen setzt eine Förderdiagnose voraus. Bei der Entwicklung entsprechender Instrumente ist in Österreich ein langjähriges Versäumnis festzustellen. Aber auch nachdem das wissenschaftlich gut abgesicherte förderdiagnostische Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ (BMBF 2014) durch einen ministeriellen Erlass bekannt gemacht wurde, ist eine uneinheitliche und teilweise zögerliche Anwendung festzustellen. Abgesehen von der Qualität der Förderung ist ihre Quantität durchaus ein Thema. Wenn auch der überraschend geringe Anteil von durchschnittlich 20% an mehrsprachigen SchülerInnen, die sich an einen spezifischen Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ erinnern können, durch die integrative Führung (d.h. Team-teaching) erklärbar ist, so wäre es doch höchst an der Zeit, Transparenz auf Landesebene im Einsatz der ministeriellen Mittel für die Sprachförderung am Schulstandort herzustellen.

Unter Gerechtigkeitsaspekten stellt sich auch die Frage, wie es zu rechtfertigen ist, dass manche SchülerInnen mit entsprechendem Bedarf in den Genuss der spezifischen Förderung von Deutsch als Zweitsprache kommen, andere aber nicht. Ein Rechtsanspruch der SchülerInnen auf adäquate Sprachförderung, wie er etwa in den USA infolge einschlägiger Urteile des Höchstgerichts besteht (Dpt of Education & Dpt of Justice 2015), wäre zu prüfen. Zusammenfassend soll betont werden, dass die unklare Zuständigkeit aufgrund der zersplitterten Kompetenzlage zwischen Bundesministerium, Landesschulräten und Gemeinden eine weitgehende Intransparenz aufrechterhält und die Professionalisierung weiter zu behindern scheint (Rechnungshof 2013/6).

IV) Good Practices

1. Durchgängige Sprach(en)bildung (Modellprogramm FÖRMIG)

Das Konzept der Durchgängigen Sprach(en)bildung (Universität Hamburg) soll den Bildungserfolg von ein- und mehrsprachigen Kindern mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Bildung erhöhen. Die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten gelingt dann am besten, wenn sie systematisch, koordiniert und kontinuierlich durch die Bildungsbiographie hindurch erfolgt – und zwar nicht nur im sprachlichen Unterricht im engeren Sinne, sondern auch im Unterricht der anderen Fächer und Gegenstandsfelder. Kurzfristige Interventionen reichen nicht aus. Die Durchgängige Sprach(en)bildung wird in den drei Dimensionen der bildungsbiographischen Kontinuität (Sprachbildungsnetzwerke), der thematischen Kontinuität (Unterricht) und der sprachenübergreifenden Kontinuität (Mehrsprachigkeit) umgesetzt. Es wurden zahlreiche Instrumente (z.B. Förderdiagnostik), Handreichungen (Qualitätskriterien) und Toolkits (zur Unterstützung von kooperativer Entwicklungsarbeit) sowie Fallbeispiele und Schulporträts erstellt. Darüber hinaus erschienen im Waxmann-Verlag mehrere wissenschaftliche Publikationen.

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>

2. DaZKom (Deutschland)

Alle Lehrkräfte sind SprachlehrerInnen, denn sie vermitteln ihre Inhalte zum größten Teil sprachlich. Aufbauend auf die Erkenntnisse der Sprachlernforschung zum Thema „Bildungssprache“ sollten alle Fachlehrkräfte einschlägige Kompetenzen erwerben. ForscherInnen der Universitäten Bielefeld und Lüneburg haben ein Testinstrument für Lehrkräfte der 5.-8. Schulstufe entwickelt, das deren Wissen und Handlungsfähigkeit im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts überprüft, und erkennen lässt, welche konkreten Kompetenzen noch entwickelt werden sollten.

DaZKom wird unter anderem an den drei Berliner Universitäten (Technische Universität, Humboldt Universität, Freie Universität) in dem Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ zur Anpassung der DaZ-Module eingesetzt.

<http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag4/projekte/dazkom.html>

3. Zweisprachige Schullaufbahn

Wie in den aktuellen Forschungsergebnissen zur Sprachbildung mehrsprachiger SchülerInnen gezeigt wurde, werden langfristig die höchsten Kompetenzwerte in durchgängig zweisprachigen Unterrichtsmodellen erreicht. Bedingung ist mindestens ein Drittel SchülerInnen aus („einheimischen“) Familien, in denen die Amtssprache gesprochen wird, und die ihre Bildungslaufbahn zweisprachig durchlaufen wollen. Durchgängig zweisprachige Bildungslaufbahnen mit höheren Abschlüssen (AHS & BHS) sollten ganz besonders für die (sozio-ökonomisch, bildungsbezogen) am meisten benachteiligten Gruppen in den größeren Ballungsräumen in Betracht gezogen werden (z.B. Standorte in Vorarlberg, Oberösterreich, Salzburg, Wien, ...). Es spricht einiges dafür, dies nicht privaten Initiativen zu überlassen, sondern es als Aufgabe der öffentlichen Hand zu sehen. Auf diesem Weg kann diese nicht nur die Ressource Mehrsprachigkeit fruchtbar machen, sondern die Auswahl (und davorliegend die Ausbildung) der Lehrkräfte im Sinne der sozialen Kohäsion steuern. Damit sendet sie ein wichtiges Signal an die Minderheitengruppen, da sie diese als Teil der österreichischen Gesellschaft begreift und ihr Bemühen um deren Bildungserfolg unmissverständlich manifestiert. Im englischsprachigen Raum gibt es bereits gründlich ausgearbeitete Materialien und Unterstützungsstrukturen, um zweisprachige Unterrichts- und Schulmodelle in der Praxis umzusetzen.

<http://www.cal.org/twi/pdfs/guiding-principles.pdf>

Executive Summary

1. Mehrsprachigkeit wurde in der Vergangenheit mit zahlreichen negativen Mythen verknüpft, die seit der Jahrtausendwende (und früher) durch fach einschlägige Langzeitstudien widerlegt wurden, in denen sich zahlreiche positive Effekte kindlicher sowie lebenslanger Mehrsprachigkeit zeigten.
2. Zu den spektakulärsten gesundheitsbezogenen Ergebnissen zählt, dass durch lebenslange Mehrsprachigkeit eine Demenzerkrankung um 3-5 Jahre später eintritt – ein Effekt, der durch kein bisher erhältliches Medikament erreicht werden kann.
3. Ebenso werden erhöhte Fähigkeiten im metakognitiven Bereich berichtet – wie besseres Arbeitsgedächtnis, erhöhte Konzentrationsfähigkeit und Kontrolle, kognitive Flexibilität, stärkere Problemlösefähigkeiten und metalinguistisches Sprachbewusstsein.
4. Kenntnisse und (abwechselnder) Gebrauch von mehreren Sprachen stehen nicht in Beziehung zu Defiziten oder Inkompetenz oder mangelnder Identifizierung mit einer Sprechergemeinschaft.
5. Unter den SchülerInnen der 8. Klasse gaben bei den Erhebungen zu den Bildungsstandards 2012 mehr als die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen an, Deutsch ebenso gut zu beherrschen wie ihre Familiensprache. Weitere 26% gaben an, Deutsch besser als die Familiensprache zu beherrschen und bei 20% war es umgekehrt.
6. Analysiert man die 17 größten Sprachgruppen getrennt, so beherrschen in den jeweiligen Sprachgruppen zwischen 13% und 30% ihre Familiensprache besser als Deutsch und zwischen 13% und 41% Deutsch besser als die Familiensprache. Zwischen 46% und 60% geben je nach Sprachgruppe an, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen. Die Anteile variieren in allen Gruppen stärker nach Aufenthaltsdauer.
7. Die Alltagssprachlichen Fähigkeiten in einer Sprache unterscheiden sich von den schulrelevanten bildungssprachlichen Fähigkeiten (formelle, institutionell regulierte Schriftsprache) sehr deutlich (Registerdifferenzierung).
8. Die Registerdifferenzierung ist auch für die Bildungsbenachteiligung von einsprachigen Kindern aus Elternhäusern mit wenig Kontakt zur Schriftsprache relevant, weshalb die bewusste Vermittlung der Bildungssprache im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts in allen Fächern von allgemeiner Bedeutung für die gesamte SchülerInnenenschaft ist.
9. Da die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten in zwei Sprachen mehrere Jahre in Anspruch nimmt, sind insbesondere Studien, die mindestens sieben Schuljahre umfassen, aussagekräftig. Bei diesen stellte sich im US-amerikanischen Kontext heraus, dass SchülerInnen, die systematisch in zwei Sprachen beschult werden, höhere Sprachkenntnisse (auch in der dominanten Unterrichtssprache) entwickeln als solche, die nur in einer – nämlich der dominanten Unterrichtssprache – beschult werden.
10. Entscheidend sind die Umwelt- und Systembedingungen, in denen sich die kindliche Mehrsprachigkeit entwickelt. Wird Mehrsprachigkeit sowohl von den Eltern als auch von den PädagogInnen in den unterschiedlichen Institutionen kompetent und durchgängig unterstützt, gefördert und im gesellschaftlichen Umfeld positiv bewertet, so handelt es sich um einen umfassenden kognitiven, sozialen und emotionalen Vorteil für das Kind und langfristig gesehen für die Gesellschaft.
11. Es ist daher das Konzept der Durchgängigen Sprach(en)bildung, wie es von der Universität Hamburg entwickelt wurde, als Grundlage für die weitere Schulentwicklung und darauf abgestimmt die Lehreraus- und -weiterbildung zu empfehlen.
12. Die Kompetenzen aller (Fach-)Lehrkräfte für die Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts sind zu prüfen und zu entwickeln (s. DazKom).
13. Für größere, besonders benachteiligte Sprachgruppen (z.B. hohe Anteile von Haushalten ohne Kinderbücher) sollten zweisprachige Schullaufbahnen mit mittleren und höheren Abschlüssen eingerichtet werden.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt sieben Policy Briefe behandeln das Thema sozioökonomische Vielfalt und soziale Milieus (Policy Brief Nr.3) sowie das Thema Kindergarten und Elementarpädagogik (Policy Brief Nr.4).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.
<http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes.
<http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.