

Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I – Warum nimmt die Nachfrage ab?

Bachelorarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades „Bachelor of Education“
und
zur Erlangung eines Lehramtes an Neuen Mittelschulen

Eingereicht von

Meliha Büyükbayrak
1085401

bei

Name(n) der Betreuer/innen
Mag. Claudia Leditzky
Mag. Ursula Mauric

März 2015

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die eingereichte Bachelorarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die eingereichte Bachelorarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Wien, 04.03.2015

Unterschrift

Abstract (in deutscher Sprache)

Diese Arbeit soll zeigen, welche Bedeutung der Förderung der Erstsprache im Hinblick auf den Zweitspracherwerb zukommt. Die Stärkung der Erstsprache und vor allem die Wertschätzung derer können maßgeblich für den Schul- und Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sein. Zu diesem Zwecke wird das pädagogische Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts, konkret der türkische Unterricht, beleuchtet und analysiert. Die Tatsache der sinkenden Nachfrage an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I ist Grundlage dieser Arbeit. Mögliche Gründe für das Nicht-Besuchen des muttersprachlichen Unterrichts werden auf Basis qualitativer Sozialforschung, in Form von Interviews mit Eltern, erhoben und zusammengefasst.

Abstract (in englischer Sprache)

This paper aims to highlight the importance of promoting the mother tongue in terms of second language acquisition. The strengthening of the mother tongue and especially the value of it might be relevant to the school and educational success of students with a migration background. For this purpose the educational offer of mother tongue teaching, specifically Turkish lessons, are examined and analysed. The reality of decreasing demand at the transition from elementary school to lower secondary school is the basis of this work. Possible reasons for the non-visits to the mother tongue lessons are gained on the basis of qualitative social research, in the form of interviews with parents.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	6
1.1.	Zielsetzung und Forschungsfrage	7
1.2.	Gliederung der Arbeit.....	8
2.	Begriffsklärung.....	9
2.1.	Begriffsklärungen aus dem Feld der Sprache	9
2.1.1.	Muttersprache – Erstsprache – Familiensprache – Herkunftssprache - Migrantensprache	9
2.1.2.	Zweitsprache - Fremdsprache	11
2.2.	Begriffsklärung aus soziokultureller und politischer Sicht.....	14
2.2.1.	Ausländer/innen - Personen ausländischer Herkunft - Menschen mit Migrationshintergrund.....	14
3.	Migration.....	14
3.1.	Migration nach Österreich.....	15
3.1.1.	Historischer Abriss über die Geschichte der Arbeitsmigration nach Österreich	15
3.1.2.	Aktuelle Migrationsbewegungen in Österreich	16
3.2.	Türkische Bevölkerung in Österreich	18
3.2.1.	Türkische Staatsbürgerschaft, Türkischer Geburtsort oder Migrationshintergrund.....	18
3.2.2.	Aufenthalt und Einbürgerungen	19
3.3.	Migration und schulischer Wandel	20
4.	Spracherwerb	21
4.1.	Die Rolle der Erstsprache beim Spracherwerb	22
4.2.	Theorien und Befunde aus der Spracherwerbsforschung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit.....	23
4.2.1.	Vorurteile im Hinblick auf Zweisprachigkeit.....	23
4.2.2.	Aktuelle Ergebnisse	23
4.3.	Zweitspracherwerb	24
4.3.1.	Theorien und Grundgrößen des Zweitspracherwerbs	24
4.3.1.1.	Interdependenzhypothese	24
4.3.1.2.	Interlanguagehypothese	25
4.3.1.3.	Grundgrößen des Zweitspracherwerbs	25

4.3.2. Probleme und Strategien beim Zweitspracherwerb.....	27
4.3.3. Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb	28
5. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich.....	30
5.1. Historischer Hintergrund	30
5.2. Aktuelle schulrechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts.....	31
5.2.1. Ziele und Lehrpläne des muttersprachlichen Unterrichts	31
5.2.2. Zielgruppe und Organisation.....	32
5.3. Ein Blick auf die Statistik.....	33
6. Forschungsgegenstand	33
6.1. Erörterung der Problemstellung	34
6.1.1. Fragestellung.....	34
6.1.2. Ziel der Untersuchung	34
6.2. Durchführung der Untersuchung.....	34
6.2.1. Auswahl der Methode	34
6.2.2. Das problemzentrierte Interview	35
6.2.3. Der Leitfaden.....	36
6.2.4. Begründung der Fragestellungen.....	36
6.2.5. Durchführung der Interviews.....	37
6.3. Die Auswertung	38
6.3.1. Die Transkription	38
6.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse	38
6.3.3. Vorgehensweise bei der Auswertung und Kategorienbildung	39
6.3.4. Das Kategoriensystem.....	40
7. Ergebnisse und Interpretation.....	40
7.1. Kategorie: Einsatz und Gebrauch der Sprachen	41
7.2. Kategorie: Einstellung zur Erstsprache / Wichtigkeit der Erstsprache	43
7.3. Kategorie: Gründe für Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts.....	45
7.4. Kategorie: Informationsbereitschaft der Schule.....	46
7.5. Kategorie: Mehrsprachigkeit an der Schule	47
7.6. Kategorie: Wünsche und Appelle	49
8. Resümee und Schlussfolgerung	50

Literaturverzeichnis	53
Anhang.....	56
A Leitfaden.....	56
B Transkripte der Interviews.....	57
C Ein Beispiel für Zusammenfassung, Paraphrasierung und Kodierung eines Interviews	71

1. Einleitung

Derzeit leben mehr als 7,2 Milliarden Menschen auf der Welt, Tendenz steigend, in weniger als 200 Staaten (vgl. Stiftung Weltbevölkerung 2014). Die Menschen kommunizieren durch Sprachen. Doch was ist Sprache überhaupt? Die Sprachwissenschaft ist sich zu dieser Frage noch uneinig. Edmondson & House definieren Sprache als ein Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird (vgl. 2000, S. 9).

Aufgrund der komplexen und nicht eindeutig Definierbarkeit des Begriffes Sprache ist eine genaue Erfassung aller weltweit gesprochen Sprachen unmöglich. Die Forschung geht aktuell von 5000 bis 6000 Sprachen aus (vgl. Vasilyev 2012, S. 6). Die Menschheit ist somit nicht einsprachig strukturiert. Trotzdem ist mehr als die Hälfte aller Staaten als einsprachig deklariert. Diese Tatsache lässt sich aus der Mehrheitsansicht, insbesondere in den westlichen Industriestaaten, erklären. Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache des Landes gilt nach wie vor als normal und wünschenswert. Die statistisch belegbare Tatsache, dass weltweit gesehen Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme ist, wird dabei ignoriert (vgl. Belke 2001, S. 8f).

In Österreich sind neben Deutsch Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch als Sprachen der autochthonen Volksgruppen in einzelnen Regionen als Amtssprachen anerkannt. Neben den anerkannten Minderheitensprachen, zu denen ebenfalls Romanes, Tschechisch und Slowakisch zählen, sind in der österreichischen Gesellschaft weit mehr Sprachen vertreten, die als Erstsprachen der hier lebenden Menschen an die nächste Generation weitergegeben werden. Besonders in großen Ballungsräumen wie Wien ist die Anzahl der Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch. Kinder und Jugendliche der zweiten oder bereits dritten Generation der zugewanderten Menschen stehen oft im Spannungsfeld zwischen ihrer Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch, deren Beherrschung seitens der Gesellschaft oftmals als einziges anzustrebendes Ziel angesehen wird. Dabei darf ebenfalls die Frage der Identität der großteils hier geborenen Kindern und Jugendlichen nicht außer Acht gelassen werden.

„Sprache, ... ist eine erworbene, kulturelle Fertigkeit, man wird in sie hineingeboren und von ihr geprägt“ (Sapir 1921, zit.n. Abdelilah-Bauer 2008, S. 17). Die Frage nach der Sprache, die prägte und weiterhin prägt, ist für Kinder und Jugendliche, deren Eltern als Migrant/innen nach Österreich gekommen sind, oftmals nicht eindeutig zu

beantworten. Sie sind multikulturelle Persönlichkeiten, die sich sowohl mit der Sprache und Kultur der Familie als auch der Mehrheitsgesellschaft identifizieren und sich darin wohl und heimisch fühlen. Problematisch wird dieses multikulturelle Erleben, wenn durch und innerhalb der Gesellschaft, bspw. durch die Politik, Grenzen gesetzt werden. Wenn die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, einer Gesellschaft von Merkmalen wie der Sprache, Religion oder Herkunft bestimmt wird, kann dies zur Identitätslosigkeit und Schwächung des Selbstbewusstseins der Individuen führen. Reva Akkus schildert in ihrer psychagogischen Betreuung und Untersuchung von Kindern mit der Erstsprache Türkisch die Schüchternheit und Unsicherheit der Kinder. Oftmals versuchten die Kinder beim Interview, welches auf Türkisch geführt wurde, zuerst Begriffe auf Deutsch zu nennen. Die ungleiche Stellung ihrer Sprachen war den Kindern sehr wohl bewusst, was zu einer weiteren Belastung, gerade bei Kindern mit geringem Selbstwertgefühl, und Angst im Zweitspracherwerb führt (vgl. Akkus 2004/2005, S. 16).

Die Stärkung der Erstsprache und vor allem die Wertschätzung derer können maßgeblich für den Schul- und Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sein. Der Muttersprachliche Unterricht ist für viele Schüler/innen die vielleicht grundlegendste Chance eine Basis zu schaffen, die auch für den Deutscherwerb notwendig und vorteilhaft ist (vgl. Akkus 2004/2005, S. 13).

Trotz allem sollte die Förderung der Erstsprache nicht nur aufgrund der möglichen Hilfe für den Zweitspracherwerb erfolgen und gesehen werden, sondern vielmehr als Ressource und Qualifikation, die die Schüler/innen mitbringen, anerkannt und gefestigt werden. Doch warum wird das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts seitens der Schüler/innen in der Sekundarstufe I in solch einem geringen Ausmaß genutzt, wie es die aktuellen Statistiken zeigen?

1.1.Zielsetzung und Forschungsfrage

Mehrsprachigkeit ? – ja, aber nur mit gewissen Sprachen. Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein Ziel, das anzustreben ist und hat daher auch im schulpolitischen Kontext seinen festen Platz. Bilinguale Kindergärten oder Schulen, die Sprachen wie Englisch und Französisch führen, aber auch Schulen, die in Kooperation mit anderen Staaten, bspw. mit den U.S.A, betrieben werden, sind vielerorts überlaufen. Eltern melden ihre Kinder bereits unmittelbar nach der Geburt an, um einen Platz zu ergattern. Das Erlernen einer zusätzlichen Sprache wird als Investition und Bereicherung erachtet, die in Zeiten der immer ansteigenden internationalen Verflechtungen schulische und berufliche

Vorteile für die Heranwachsenden mit sich bringen. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird die Bilingualität, vor allem bei Kindern türkischer Herkunft, nicht als Zusatzkompetenz, sondern vielmehr als Behinderung angesehen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S. 13). Das Prestige der gesprochenen Sprache hat eine indirekte Wirkung auf die Entwicklung des Bilingualismus. Nicht nur die Sprachgewohnheiten in der Familie sind entscheidend für die positive Entwicklung von Zweisprachigkeit, sondern das gesamte Sprachangebot, das dem Kind zur Verfügung steht. Dieses Sprachangebot wird wiederum durch makrosoziologische Faktoren, wie das Ansehen und der Stellenwert einer Sprache in der Gesellschaft beeinflusst (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 35f).

Ziel meiner Arbeit ist es, die präsente gesellschaftliche Realität der Zwei- und Mehrsprachigkeit, im Detail von türkisch sprachigen Schüler/innen, aufzuzeigen, dabei sowohl Chancen, als auch Barrieren im österreichischen Schulwesen vor Augen zu führen. Zu diesem Zwecke wird der Muttersprachliche Unterricht beleuchtet, konkret das Angebot und die Nachfrage in Wien analysiert. Eine in den letzten Jahren erfasste Tatsache, nämlich, dass die Anzahl der Schüler/innen, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Volksschule deutlich abnimmt, ist Grundlage für meine Arbeit. Im Schuljahr 2012/13 besuchten insgesamt 17.336 Schüler/innen in Wien den Muttersprachlichen Unterricht. Davon waren 12.265 an Volksschulen und 3.069 an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen (vgl. bmukk 2014, S. 27). Darauf Bezug nehmend möchte ich mögliche Gründe für die sinkende Nachfrage konkret am Beispiel von Wiener Schulen aufzeigen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde eine Forschungsfrage entwickelt, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden soll.

Aus welchen Gründen nehmen Schüler/innen der Sekundarstufe I mit der Erstsprache Türkisch in geringerem Ausmaß am Muttersprachlichen Unterricht teil als Schüler/innen der Volksschule?

1.2.Gliederung der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit werden zentrale Begriffe, die für die Arbeit und das Thema relevant sind, erklärt und definiert. Die Begriffe Muttersprache – Erstsprache, Zweitsprache – Fremdsprache, Mehrsprachigkeit – Zweisprachigkeit werden in diesem Teil erläutert. In diesem Teil der Arbeit erfolgt ein Einblick in die Migrationsgeschichte Österreichs und in die Intention zur Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts damals und heute, ebenso wie in die Organisation und Struktur des Unterrichts.

Im anschließenden Teil der Arbeit werden theoretische Grundlagen hinsichtlich des Zweitspracherwerbs und des Einflusses der Erstsprache vorgestellt. Die Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I wird beleuchtet und mit Daten und Fakten veranschaulicht. Die Nachfrage an Muttersprachlichem Unterricht in der Sekundarstufe I wird im Detail beschrieben.

Im zweiten Teil werden durch die qualitative Forschungsmethode des Leitfadeninterviews mit Eltern mögliche Gründe für den Bruch nach der Volksschule zusammengefasst.

2. Begriffsklärung

2.1. Begriffsklärungen aus dem Feld der Sprache

Das Schülerstammbuch, welches Schüler/innen in Österreich ab der Einschulung begleitet, beinhaltet neben den jährlich eingetragenen Noten und weiteren schulischen Informationen persönliche Daten des Kindes. Eine Information, die festgehalten wird, ist die Muttersprache. Doch was ist unter dem Begriff Muttersprache zu verstehen? Gibt es „eine“ richtige Antwort? Für die Sprache, die Kinder in der Primärsozialisation erwerben, gibt es verschiedene Bezeichnungen, die gleichzeitig auch mit Bedeutungsunterschieden verbunden sind. In diesem Kapitel werden unterschiedliche Definitionen und Erklärungen aus der Sprachwissenschaft erörtert und gegenübergestellt. Die Problematik der Verwendung des Terminus Muttersprache wird dabei deutlich.

2.1.1. Muttersprache – Erstsprache – Familiensprache – Herkunftssprache – Migrantensprache

Der Erwerb einer Sprache ist unter normalen Bedingungen ein natürlicher Prozess. Jedes Kind, mit dem gesprochen wird, eignet sich in gewissen Entwicklungsstufen die Sprache seiner Umgebung und Bezugspersonen an. In diesem Kontext ist oft die Rede der „**Muttersprache**“. Die Muttersprache wird als natürlich erworbene Sprache angesehen, die im Gegensatz zur „erlernten“ Sprache steht. Der Ausdruck Muttersprache ist jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch.

1. Der Begriff Muttersprache impliziert oberflächlich, dass es sich um die Sprache handelt, die eine Mutter mit ihrem Kind spricht. Bei heutigen Familienkonstellationen ist diese Definition oft nicht anwendbar, da Patchwork-Familien immer mehr zunehmen, oder die Sprache des Vaters an das Kind weitergegeben wird.

2. Die Sprache, die ein Kind auf natürliche Weise als erste erlernt, ist nicht automatisch die Sprache der Mutter. Dies kann eintreten, wenn es sich z.B. um eine Mischehe handelt und eine Sprache als Familiensprache gewählt wird. Bei Migrant/innen kann die bevorzugte Sprache auch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sein, da die von den Eltern zuerst gelernte Sprache nicht mehr als notwendig erachtet wird.
3. Stellt man beim Begriff Muttersprache die sprachlichen Kenntnisse und den Faktor Sicherheit im Sprachgebrauch in den Vordergrund, unterscheidet sich diese oft von der Sprache der Mutter (vgl. Apeltauer 2009, S. 10f).

Eine ähnliche Definition stellen Edmondson & House vor. Sie definieren Muttersprache als natürliche Sprache, die als erste erworben wird. Ein Beispiel wäre: Englisch stellt die Muttersprache für in England geborene und aufwachsende Kinder, deren Eltern ebenso dort geboren, also nicht immigriert sind, dar (vgl. Edmondson & House 2000, S. 8).

Muttersprache kann die erste erworbene, am besten beherrschte und/oder für das Individuum emotional bedeutendste Sprache sein. So geben auch Kinder aus eingewanderten Familien in Deutschland die deutsche Sprache als ihre Muttersprache an. Beachtet man all diese Komponenten ist die Benennung der Muttersprache(n) eigentlich eine subjektive. Aus dieser Problematik heraus sprechen sich viele Sprachwissenschaftler gegen die Verwendung des Begriffes aus. Der Begriff „**Erstsprache**“ tritt anstelle und wird in der Regel mit dem Begriff Muttersprache gleichgesetzt, bei dem die Grenzen allerdings nicht so eng gesetzt werden. Der Ausdruck Erstsprache lässt auf die Reihenfolge des Spracherwerbs schließen und ist somit die erste erworbene Sprache eines Menschen, ungeachtet durch wen oder was die Vermittlung erfolgte (vgl. Fürstenau 2011, S. 31). Die Abkürzung „L1“ (Lingua 1) wird in der Literatur häufig anstelle der Bezeichnungen Muttersprache und Erstsprache verwendet. In dieser Arbeit sind die Begriffe Muttersprache und Erstsprache als Synonyme zu verstehen.

Ist die Rede von mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten werden oft die Termini „**Herkunftssprache**“ und „**Familiensprache**“ verwendet. Kinder aus sprachlichen Minderheiten wachsen meist mit mehreren Familiensprachen auf, zu denen auch die Mehrheitssprache Deutsch zählt. In diesem Kontext ist mit Familiensprache eine Minderheitensprache oder Herkunftssprache gemeint. Die Verwendung des Ausdrückes Herkunftssprache gestaltet sich wie schon beim Begriff Muttersprache als problematisch. Die Sprache ist kein eindeutiger Hinweis und

Verweis auf die regionale Herkunft der Betroffenen. Minderheiten wie Roma oder Kurden können aus unterschiedlichsten Ländern stammen. Eine genaue Zuordnung der Herkunft kann aufgrund der gesprochenen Sprache nicht getroffen werden. Zusätzlich kann der Ausdruck diskriminierend wirken, da er den Betroffenen lediglich angesichts einer anderen Sprache eine „andere“ Herkunft aufzwingt.

Mit Migrantensprachen sind Sprachen der Migrant/innen gemeint, die sich im Laufe der Zeit, als Folge des Aufenthaltes in einem anderen Land, veränderten. Migrant/innen zeigen wegen des Kontaktes zur Mehrheitssprache im Einwanderungsland andere Sprachvarietäten auf als die Menschen in ihren Herkunftsländern (vgl. Fürstenau 2011, S. 31f).

2.1.2. Zweitsprache – Fremdsprache

In Bezug auf die Schüler/innengruppe, die in dieser Arbeit Teil des untersuchten Gegenstandes sind, ist es ebenso notwendig die Termini Zweit- und Fremdsprache zu vergleichen und ihre Unterschiede aufzuzeigen.

Wie die Bezeichnung Erstsprache gibt der Ausdruck „**Zweitsprache**“ Rückschlüsse auf den Zeitpunkt des Erwerbs. Dieser erfolgt zumindest nach dem beginnenden Erstspracherwerb, auch wenn dieser nicht abgeschlossen wurde. Die maßgebliche Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache ist die Rolle und Funktion der Sprache in der Kultur und Umgebung. „Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun“ (Edmondson & House 2000, S. 10).

In diesem Zusammenhang ist auch die Präzisierung der Wörter *erwerben* und *lernen* in Hinblick auf die Aneignung einer Sprache notwendig. Unter dem Erwerb einer Sprache ist eher das unbewusste, ungesteuerte und beiläufige Aneignen zu verstehen, welches generell durch „Selbststeuerung“ aufgrund der Notwendigkeit erfolgt. Der Kontakt zur erwerbenden Sprache ist allgegenwärtig präsent. Im Gegensatz dazu erfolgt beim Lernen einer fremden Sprache die Steuerung in hohem Maße von außen durch formale Unterweisung. Die Sprache wird in bestimmten „unnatürlichen“ Umgebungen gelehrt und gelernt.

Eine Zweitsprache wird somit erworben, während die Fremdsprache gelernt wird. Im schulischen Kontext sind Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch in der Regel Fremdsprachen für die Schüler/innen. Natürliche Situationen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen fehlen in diesen Fällen großteils.

Daher dauert die Aneignung einer Fremdsprache im Allgemeinen länger als die einer Zweitsprache. Gleichzeitig erwartet und strebt man ein höheres Sprachniveau in der Zweitsprache als in der Fremdsprache an, da letztere nicht für das aktive Interagieren in der Gesellschaft notwendig ist und keine zentrale Rolle für die kommunikative Bewältigung von Alltagssituationen spielt (vgl. Apeltauer 2009, S. 14ff).

2.1.3. Bilingualismus

Deutsch stellt daher für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich in den häufigsten Fällen eine Zweitsprache dar. Doch ab wann gilt eine Person als „zweisprachig“? Müssen die Sprachen gleich gut beherrscht werden? Muss das Sprachniveau in den einzelnen Sprachen, dem einer einsprachigen Person entsprechen? Würde man lediglich die Personen als zwei- oder mehrsprachig bezeichnen, die beide oder mehrere Sprachen perfekt beherrschen, würde die Mehrheit an Personen, die täglich zwei oder mehrere Sprachen gebrauchen, nicht in der Kategorie „mehrsprachig“ erfasst. **Zwei- oder Mehrsprachig** sind demnach Personen, die regelmäßig in Alltagssituationen in mehr als einer Sprache kommunizieren. Dabei ist es irrelevant, wie weit die individuelle Sprachkompetenz fortgeschritten ist. Die vorhandenen sprachlichen Fertigkeiten werden in unterschiedlichen Kontexten angewendet, die vom Plausch mit dem Nachbarn bis hin zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit reichen können. Je nach „Schwierigkeit“ werden verschiedene kognitive Fähigkeiten beansprucht, wobei der Großteil der täglichen Kommunikation in alltäglichen Situationen stattfindet. Bei zweisprachigen Menschen ist in der Regel eine Sprache so weit entwickelt, dass diese nur in alltäglichen Bereichen genutzt wird, d.h. die meisten Zweisprachigen sind in einer Sprache „dominant“, die die besser entwickelte darstellt und mit der auch kognitiv anspruchsvollere Tätigkeiten gemeistert werden. (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 30ff).

2.1.3.1. Simultane, konsekutive und späte Zweisprachigkeit

Dass der Mensch eine angeborene Sprachfähigkeit besitzt, die durch Interaktion zur Sprechfähigkeit wird, ist allgemein bekannt. Ebenso bewiesen ist, dass die Voraussetzungen für das Entstehen von Sprache im Gehirn liegen. Wie sich die sprachliche Entwicklung beim Individuum auswirkt, ist jedoch vom Umfeld, Zeitpunkt und Kontakt zur Sprache abhängig. Wird die Komponente Zeitpunkt herangezogen, bei dem die Kinder in die Zweisprachigkeit „kommen“, kann zwischen simultaner, konsekutiver und später Zweisprachigkeit unterschieden werden.

Bei „echtem“, frühem Bilingualismus erwirbt das Kind **simultan** zwei Sprachen. Dies kann der Fall sein, wenn beide Elternteile verschiedener Muttersprache sind und die jeweilige auch mit dem Kind sprechen. Zwei Sprachen befinden sich von Anfang an in dem direkten Umfeld des Kindes (vgl. de Cillia 2014, S. 3). Bei diesem gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen (primärer Bilingualismus) können Kinder theoretisch zwei Erstsprachen gleich gut erwerben. Praktisch ist jedoch die Regel, dass auch beim Simultanen Bilingualismus am Ende eine der beiden Sprachen besser beherrscht wird. Dies kann sich bspw. durch einen ausgeprägteren Wortschatz in einer der Sprachen zeigen (vgl. Apeltauer 2009, S. 11).

Kinder, die in der Familie einsprachig aufwachsen, kommen oftmals vor der Einschulung, vor dem Erreichen des sechsten Lebensjahres mit einer anderen Sprache, die meistens die Landes- oder Mehrheitssprache darstellt, in Kontakt. Im Kindergarten erwerben die Kinder eine Zweitsprache, die außerhalb der Familie gebraucht wird. In diesen Fällen wird eine **konsekutive** frühe Zweisprachigkeit erworben (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 33). Je jünger die Kinder bei der ersten Konfrontation mit einer zweiten Sprache sind und je weniger sie von ihrer Erstsprache erworben haben, desto ähnlicher ist die Lern- und Ausgangssituation wie beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen (vgl. Apeltauer 2009, S. 11).

Späte Zweisprachigkeit tritt dann ein, wenn der Kontakt mit der zweiten Sprache erst im Schulalter stattfindet. In diesem Fall werden zwei Sprachen nicht intuitiv erworben und bedürfen allgemeiner Lernstrategien und Mechanismen, die den Aneignungsprozess der Zweitsprache positiv beeinflussen (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 33).

2.1.3.2. Additiver, neutraler und subtrahierter Bilingualismus

Zweisprachigkeit kann sich auf die allgemeine Denk- und Erkenntnisfähigkeit des Menschen auswirken. Wie stark die intellektuellen Fähigkeiten beeinflusst werden ist von dem Grad der „geleisteten Aufgaben“ in der jeweiligen Sprache abhängig. Werden regelmäßig komplizierte und umfangreiche Sachverhalte in Wort und Schrift in beiden Sprachen gemeistert, bei denen eine hohe Sprachkompetenz notwendig ist, dann wirkt die Zweisprachigkeit **additiv** auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Der bereits erwähnte häufigere Fall, dass eine Sprache die entwickeltere und „stärkere“ darstellt, ist weder positiv noch negativ für die Denk- und Erkenntnisleistung des Menschen und wird als **neutrale** Zweisprachigkeit bezeichnet. Zweisprachigkeit kann ebenso zu einer Stagnation der Sprachentwicklung führen, dies tritt dann ein, wenn sich beide

Sprachen negativ beeinflussen. In diesen Fällen spricht man von **subtrahiertem Bilingualismus**.

2.2.Begriffsklärung aus soziokultureller und politischer Sicht

2.2.1. Ausländer/innen - Personen ausländischer Herkunft - Menschen mit Migrationshintergrund

Oft hört und liest man Ausdrücke wie Ausländer, Personen mit Migrationshintergrund, Menschen der 1. oder 2. Generation in unterschiedlichsten Veröffentlichungen oder Diskussionen. Was diese Bezeichnungen genau bedeuten, wissen viele jedoch nicht. Aus diesem Grund werden in diesem Abschnitt die verschiedenen Ausdrücke vorgestellt und definiert. Zu Beginn ist festzustellen, dass all diese Termini dem Zweck dienen, Migrant/innen in Gruppen zu selektieren und näher bestimmen zu können. Die Gruppen sind folgende:

- **Ausländer/innen:** Personen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, werden als Ausländer/innen bezeichnet. Ein unveränderliches Merkmal, im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit, ist der Geburtsort einer Person. In diesem Zusammenhang wird die Bezeichnung „Personen ausländischer Herkunft“ verwendet. **Personen ausländischer Herkunft** können bereits eingebürgert worden sein, werden aufgrund ihres Geburtsortes in der Statistik oftmals als eigene Gruppe erfasst bzw. zu der der Ausländer gerechnet.
- **Bevölkerung mit Migrationshintergrund:** Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, haben einen Migrationshintergrund. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob die österreichische Staatsbürgerschaft besessen wird oder nicht. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund kann wiederum nach dem eigenen Geburtsland in zwei Gruppen unterteilt werden: Die sogenannte 1. und 2. Generation. Personen der „ersten Generation“ sind selbst im Ausland geboren und nach Österreich zugezogen. In Österreich geborene Nachkommen der im Ausland geborenen Bevölkerung werden der „zweiten Generation“ zugeschrieben (vgl. migration & integration 2014, S. 22).

3. Migration

Laut UNO ist eine Person Migrant/in, wenn sie ihren Ort des gewöhnlichen Aufenthaltes verlässt und sich in einem anderen Ort in einem anderen Staat

niederlässt, so dass dieser der neue Ort des gewöhnlichen Aufenthalts wird (vgl. Perchinig 2010, S. 1).

In Österreich und der Europäischen Union gibt es keine einheitliche und offizielle Definition für Migration. Der Begriff „Migration“ wird als Prozess von Menschen, über Grenzen hinweg zu wandern, um im „neuen“ Land dauerhaft oder vorübergehend zu verweilen und zu arbeiten, beschrieben (vgl. Bundeskanzleramt 2014).

In Zeiten der Globalisierung, die in alle Lebensbereiche Einzug nimmt, ist die Auswanderung von Menschen ein stark verbreitetes Phänomen. Warum wandern Menschen aus? Katastrophen wie Erdbeben, Überschwemmung und andere Naturereignisse veranlassen oftmals Menschen „zum Aufbruch in die Fremde“. Diese natürlichen Anlässe der Auswanderung sind tendenziell gering. Vielmehr geben gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Gegebenheiten im Heimatland den Anstoß zur Emigration (vgl. Brauch 1997, zit.n. Furch 1998, S. 8).

Migration führt zur „kulturellen Pluralität“, die einen gesellschaftlichen Prozess darstellt, der als ständige gesellschaftspolitische Herausforderung angesehen wird (Bade 1996, zit.n. Zloušić 2010, S. 37). Die Integration der Zuwanderer und die interkulturelle Verständigung brachten und bringen oftmals Probleme mit sich, da eine ethnische Einheit für viele als Wunschbild verankert ist. Migration und ethnische Vielfalt ist jedoch die Realität in den Staaten Europas.

3.1. Migration nach Österreich

3.1.1. Historischer Abriss über die Geschichte der Arbeitsmigration nach Österreich

Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung in Westeuropa Mitte der 1950er Jahre ging der Anfang der Migrationsbewegung in Österreich einher. Während die Nachfrage nach Arbeitskräften aufgrund des Wirtschaftswachstums stieg, wurde der Bedarf durch Abwanderung vieler Österreicher/-innen ins Ausland und der schwindende Einsatz der ländlichen Bevölkerung in den Industriezweigen zusätzlich verstärkt. Als Reaktion auf die vorherrschende Situation wurde 1961 von der Bundeswirtschaftskammer und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund (ÖGB) das Raab-Olah-Abkommen ins Leben gerufen. Das Abkommen beinhaltete Vereinbarungen zur Beschäftigung von Ausländer/-innen für die heimische Wirtschaft. Zusätzlich zum Raab-Olah-Abkommen wurden mit der Türkei 1964 und 1966 mit Jugoslawien Anwerbeabkommen beschlossen (Schmiderer 2008, zit.n. Potkanski 2010, S. 5).

In dieser ersten Phase (1963 – 1970) wanderten vorwiegend Männer ein, um in kurzer Zeit ausreichend Geld zu verdienen und dieses anschließend in ihre Herkunftsstaaten mitzunehmen. Der Großteil dieser Gastarbeiter kehrte wieder in ihre Heimatländer zurück, nachdem sie ihre befristeten Arbeitsverhältnisse beendet und ihr kurzfristiges Ziel, Geld zu verdienen, erreicht hatten (vgl. Furch 1998, S. 9).

Den Höhepunkt der Arbeitsmigration erreichte Österreich Anfang der 1970er Jahre. Zu dieser Zeit wanderten etwa 250.000 Personen nach Österreich ein und die Zahl stieg jährlich um 20.000 – 40.000 Menschen (vgl. Reinprecht 2006, zit.n. Potkanski 2010, S. 5). Die Zuwanderer/innen stammten großteils aus dem ehemaligen Jugoslawien, ein geringerer Anteil, 11,8%, aus der Türkei (vgl. Bauer 2008, zit.n. Potkanski 2010, S. 5).

Die zweite Phase (1971 – 1980) der Arbeitsmigration war geprägt von einer jüngeren Migrationsgeneration und längerfristigen Niederlassungen. Aufgrund der Energiekrise 1973 stagnierte das Wirtschaftswachstum, damit verbunden fand ein Arbeitskräfteabbau statt. Zuwanderer/innen, deren Heimatländer ebenfalls eine verschlechternde Wirtschaftslage verzeichneten, waren nun noch mehr auf das Einkommen aus dem Ausland angewiesen. Längere Aufenthalte und Familienzusammenführungen waren die Folge (vgl. Furch 1998, S. 10). Die ausländische Bevölkerung stieg Mitte der 1980er Jahre auf 5%, gleichzeitig veränderte sich die soziodemografische Struktur der Migrant/innen, da nun mehr Frauen und Kinder ins Land kamen (vgl. Reinprecht 2006, zit.n. Potkanski 2010, S. 6).

Die Migrant/innen ließen sich in Österreich nieder, suchten ihren Ansprüchen und ihrem Budget entsprechende Wohnungen und bereiteten sich auf einen längeren Aufenthalt in Österreich vor. Im Zuge dessen kam es in der dritten Phase (1981 – 1989) zur Verankerung und zum Ausbau der eigenen Kultur im Zuwanderungsland. Dies spiegelte sich durch türkische Geschäfte, Lokale, Vereine und Moscheen wieder, die vorwiegend in Wohnbezirken angesiedelt waren, in denen der Prozentsatz an Migrant/innen sehr hoch war. Die Rückwanderungsquote sank – daraus resultierende Folgen waren: Die Situation am Arbeitsmarkt wurde zur Konkurrenzsituation und die Diskriminierung von Migrant/innen nahm zu (vgl. Furch 1998, S. 10).

3.1.2. Aktuelle Migrationsbewegungen in Österreich

Seit den 90er Jahren ist die Einwanderungspolitik in Österreich sehr verschärft worden. Türkische Staatsbürger/innen müssen für die Einreise nach Österreich ein Visum beziehen, welches an beschränkte Einreisebestimmungen gekoppelt ist. Gründe für

den Aufenthalt müssen genau angegeben werden. Strebt man einen Aufenthaltstitel an, sind weitere Beschränkungen zu überwinden und eine Erfüllung von vorgegebenen Kriterien Pflicht. Mit einigen Ausnahmen müssen Erstanträge für den Aufenthalt in Österreich vor der Einreise im Herkunftsland erfolgen. „Mit der erstmaligen Stellung eines Antrages auf Erteilung eines Aufenthaltstitels "Rot-Weiß-Rot – Karte plus", "Familienangehöriger", "Niederlassungsbewilligung", "Niederlassungsbewilligung – ausgenommen Erwerbstätigkeit" oder "Niederlassungsbewilligung – Angehöriger" sind Kenntnisse der deutschen Sprache auf A1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachzuweisen. Bei den erforderlichen Kenntnissen handelt es sich um elementare Deutschkenntnisse auf einfachstem Niveau“ (Bundesministerium für Inneres). Die elementaren Deutschkenntnisse (A1 –Niveau) müssen bereits vor der Zuwanderung in Form von Sprachdiplomen oder Kurszeugnissen nachgewiesen werden. In Österreich müssen Einwanderer/innen anschließend verpflichtend das Modul 1, welches dem A2-Niveau entspricht, absolvieren. Dies ist in der Integrationsvereinbarung geregelt. Die Erfüllungspflicht beginnt mit der erstmaligen Erteilung eines Aufenthaltstitels und beträgt zwei Jahre. Drittstaatsangehörige, die einen dauerhaften Aufenthaltstitel anstreben, müssen das Modul 2, d.h. Deutschkenntnisse auf B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorweisen (vgl. Bundesministerium für Inneres).

2013 wanderten insgesamt 151.300 (2012: 140.400) Personen nach Österreich ein, zugleich verließen knapp 96.600 das Land, was zu einer Netto-Einwanderungsrate von rund 54.700 Personen führte. Von den 151.300 Zuzügen entfielen 16.100 auf rückkehrende österreichische Staatsbürger und 86.600 auf EU-/EWR-Bürger/-innen (inklusive Schweiz). Rund 48.600 Zuwanderer/innen des Jahres 2013, entspricht 32 % aller Zuwanderungen, stammten aus Drittstaaten. Während dabei rund 15.300 Zuzüge auf Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien entfielen, ist die Anzahl der Zuzüge aus der Türkei mit rund 4.500 Personen vergleichsweise gering (vgl. Statistik Austria 2014 S. 34). Seit der Jahrtausendwende ist der Anstieg der Anzahl der Ausländer vor allem auf die Erweiterung der Europäischen Union zurückzuführen (vgl. Statistik Austria 2013, S. 24).

Seit dem Jahre 1961 und dem Beginn der Arbeitsmigration nach Österreich stieg die Anzahl der in Österreich lebenden Ausländer von 100.000, was einem Anteil von 1,4% an der Gesamtbevölkerung entsprach, bis zum Stichtag 1.1.2014 auf 1.066.114 Personen. Der Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht zu diesem Zeitpunkt 12,5% und ist um 0,6% im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Der Großteil, 428.213 Personen, der ausländischen Bevölkerung lebt in Wien. Fast die Hälfte (49 %) der Personen

ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich sind EU-Bürger/innen (vgl. Statistik Austria 2014, S. 1).

3.2.Türkische Bevölkerung in Österreich

3.2.1. Türkische Staatsbürgerschaft, Türkischer Geburtsort oder Migrationshintergrund

Im Jahr 2013 lebten 185.177 Personen aus der Türkei (Geburtsort bzw. Staatsbürgerschaft) in Österreich. 87.771 Personen hatten sowohl ihren Geburtsort in der Türkei, als auch einen türkischen Pass. In Österreich geboren, aber türkische Staatsbürger waren zu Beginn des vorherigen Jahres 25.899 Menschen. Die Anzahl der eingebürgerten Zuwanderer/innen (Geburtsort im Ausland, jedoch österreichische Staatsbürger/innen) betrug 71.507. Die türkische Bevölkerungsgruppe rangierte daher auch unter der Bevölkerung ausländischer Herkunft auf dem zweiten Platz hinter den Deutschen (vgl. Statistik Austria 2013, S. 37). Ein weiteres Merkmal zur Definierung und Zuordnung von Bevölkerungsgruppen ist der Migrationshintergrund. Personen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, haben einen Migrationshintergrund, ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit. Im Durchschnitt des Jahres 2013 lebten 268.400 Personen mit einem türkischen Migrationshintergrund in Österreich davon sind 162.100 Personen der ersten Generation (Personen, die in der Türkei geboren wurden) und 106.300 der zweiten Generation (Personen, deren Eltern in der Türkei geboren wurden) zuzuschreiben (vgl. Statistik Austria 2014).

Auch in diesem Jahr bilden die Deutschen mit insgesamt 164.820 Personen die größte Ausländergruppe in Österreich. Türkische Staatsbürger/innen rangieren mit 114.740 Personen auf dem zweiten Platz gefolgt von serbischen Staatsangehörigen (112.477) und Bürger/innen aus Bosnien und Herzegowina (90.963). Kroatinnen und Kroaten befinden sich mit 61.959 Personen auf Platz 5. Gemeinsam kommen die Bürger/innen aus dem ehemaligen Jugoslawien auf 265.399 (vgl. Statistik Austria 2014).

Die Herkunft einer Person lässt sich nicht nur durch die Staatsbürgerschaft festlegen, sondern lässt sich ebenso durch den Geburtsort definieren. Viele Zuwanderer/innen sind eingebürgert und besitzen bereits die österreichische Staatsbürgerschaft. Am 1. Jänner 2014 lebten in Österreich 1.414.624 Menschen mit ausländischem Geburtsort, das entsprach einem Anteil von 16,6 % an der Gesamtbevölkerung. 159.958 Personen davon wurden in der Türkei geboren, von denen 67.086 in Wien leben. In Wien lebte zum 1.1.2014 der Großteil der türkischen Community. Insgesamt 111.902 Türk/innen, die entweder die türkische Staatsangehörigkeit besaßen oder in der Türkei geboren

wurden, hatten ihren Hauptwohnsitz in der Hauptstadt. Im Vergleich dazu lebten im Burgenland österreichweit am wenigsten Türk/innen. 2.168 Türk/innen waren dort gemeldet (vgl. Statistik Austria 2014).

3.2.2. Aufenthalt und Einbürgerungen

In den Jahren 2004 bis 2008 zugewanderte türkische Bürger wiesen im Gegensatz zu Zuwanderer/innen anderer Länder den mit Abstand längsten Aufenthalt im Land auf. Während in den vier Jahren knapp die Hälfte (49,2 %) aller Zuwanderer/innen innerhalb von fünf Jahren wieder wegzog, blieben 73,1 % der türkischen Bürger/innen länger als fünf Jahre in Österreich (vgl. Statistik Austria 2014, S. 24). Personen mit türkischem Migrationshintergrund zeigen ebenfalls einen überdurchschnittlich hohen Anteil bei der Wahl der österreichischen Staatsbürgerschaft auf. 58 % aller Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind österreichische Staatsangehörige (vgl. Statistik Austria 2014, S. 26).

2013 wurden 1.108 Personen mit türkischer Staatsbürgerschaft zu österreichischen Staatsbürger/innen. Die Zahl der Einbürgerungen türkischer Bürger/innen nahm in den letzten zehn Jahren, mit einer Ausnahme (2011), kontinuierlich ab. 2003 betrugen die Einbürgerungen 13.680 (vgl. Statistik Austria 2014. Statistik der Einbürgerungen seit 2003). Im 1. Quartal 2014 wurde 1.751-mal die österreichische Staatsbürgerschaft verliehen. 205 Personen türkischer Herkunft waren unter den Eingebürgerten (vgl. Statistik Austria 2014).

	EINBÜRGERUNGEN		
	INSGESAMT	TÜRKEI	ANTEIL IN % ¹
2003	45.112	13.680	30,3
2004	42.174	13.024	30,9
2005	35.417	9.562	27,0
2006	26.259	7.549	28,7
2007	14.041	2.077	14,8
2008	10.268	1.664	16,2
2009	7.990	1.242	15,5
2010	6.190	937	15,1
2011	6.754	1.181	17,5
2012	7.107	1.200	16,9
2013	7.418	1.108	14,9
1. Quartal 2014	1.751	205	11,7

Quelle: vgl. Statistik Austria 2014, eigene Darstellung 1) eigene Berechnung

3.3.Migration und schulischer Wandel

„Ein wichtiges Ziel schulischen Wandels ist eine qualitativ hochwertige und sozial gerechte Bildung, durch die alle Heranwachsenden die Kompetenzen erwerben können, die sie benötigen, um in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung der Menschrechte zu urteilen, zu handeln und an demokratischen Prozessen teilzuhaben“ (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 7).

Migration ist wie bereits erwähnt ein Phänomen, das so alt ist wie die Geschichte der Menschheit selbst. Österreich, welches wie andere westliche Länder Europas Ziel für viele Menschen war und ist, wurde durch Migrant/innen geprägt und verändert. Diese durch Migration bedingte gesellschaftliche Veränderung ist an kaum einem Ort so deutlich erkennbar wie in der Institution Schule. Im Schuljahr 2012/13 gaben 20,2 % der Schüler/innen an, eine andere Umgangssprache als Deutsch zu sprechen (vgl. Statistik Austria 2014, S. 12). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die typische österreichische Schulklasse, vor allem in den städtischen Ballungszentren, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist.

Auch 50 Jahre nach der Gastarbeiterwelle und der damit beginnenden steigenden Anzahl von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, besucht auch heute noch die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln eine

Hauptschule oder Neue Mittelschule. In Hauptschulen sprechen 21,6% der Schüler/innen im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. In Neuen Mittelschulen beträgt der Anteil sogar 28,0%. Mit 17,0 % in der AHS-Unterstufe ist der Anteil deutlich geringer (vgl. Statistik Austria 2014, S. 24). Der Bildungsstand und sozioökonomische Status der zugezogenen Eltern ist im Schnitt geringer als der der einheimischen Bevölkerung. 55 % der Eltern von türkischen Schüler/innen haben nur einen Pflichtschulabschluss. Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund weisen oftmals familiäre und personelle Merkmale auf, die sie mindestens zu einer von drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Bildungsrisiko zuordnen lassen. Schüler/innen, die vom erhöhten Bildungsrisiko betroffen sind, weisen entweder eine nichtdeutsche Alltagssprache auf, kommen aus einem bildungsfernen Haushalt oder ihre Eltern haben einen niedrigen Berufsstatus (vgl. BMUKK 2013, S. 5).

Die Auswirkungen der Migration auf die Bildung, gleichzeitig der Einfluss von Bildung auf die Integration von Migrant/innen und ihrer Nachfahren, sind im 21. Jahrhundert präsenter denn je. Spätestens im Jahre 2000, seit der ersten PISA-Testung, rückte die Gruppe der Schüler/innen nichtdeutscher Erstsprache aufgrund großer Varianz der Lese-Kompetenz zu den deutschsprachigen Schüler/innen in den Fokus der Öffentlichkeit und Bildungspolitik. Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stellen eine konstant starke Gruppe dar, deren spezifische Bildungsvoraussetzungen in der Schule zu berücksichtigen sind. Dies beinhaltet einen Perspektivenwechsel und eine Umgestaltung im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Klassenzimmer.

4. Spracherwerb

Dass jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, sich mit der Zeit die Sprache seiner Umgebung aneignet, wurde bereits genannt. Die Voraussetzungen für das Entstehen von Sprache liegen im Gehirn, welche ebenso von Geburt an gegeben sind. Der Erwerb von Sprache ist ein natürlicher Prozess, welcher durch Interaktion stattfindet. Fälle, in denen Kinder in sozialer Isolation aufgewachsen sind und somit keinen Kontakt zu sprechenden Menschen hatten, sind selten, zeigen aber deutlich auf, dass das Aneignen einer Sprache auf Kommunikation angewiesen ist. Die angeborene Sprachfertigkeit ist nicht ausreichend, um tatsächlich sprechen zu können (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 25).

4.1.Die Rolle der Erstsprache beim Spracherwerb

Liegt kein „echter“, simultaner Bilingualismus vor, d.h. das Kind erwirbt eine Sprache durch sein soziales Umfeld, ist die Rede vom Erstspracherwerb. Der Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt bzw. bereits während der Schwangerschaft. Das Kind erwirbt sprachliche Fertigkeiten, die sich nicht nur auf das Benennen von Dingen beschränken, sondern ebenso wichtige Kommunikationsformen, wie Fragen, Berichten, Benennen und Überzeugen. Kinder beherrschen die Kerngrammatik ihrer Erstsprache etwa mit dem Schulalter. Neben den sprachlichen Kenntnissen, die im Erstspracherwerb erworben werden, hat die Erstsprache eine soziokulturelle Komponente. Das Kind wächst in eine sprachliche und kulturelle Welt hinein. „Sprache hat mit Macht zu tun, mit Gefühlen, Sprache kann ausgrenzen und einschließen. Sprache beeinflusst nicht nur, wie wir die Dinge um uns herum benennen, sondern auch, wie wir die Welt sehen und wie wir von der Welt, von den anderen gesehen werden“ (Abdelilah-bauer 2008, S. 17). Die Erstsprache ist der Grundstein für den Erwerb weiterer Sprachen. Dabei ist zu beachten, dass der Erwerb der Erstsprache nicht mit dem Schuleintritt abgeschlossen ist und wesentliche Bereiche aus der Grammatik, der Rechtschreibung und dem Wortschatz erweitert oder erst erworben werden müssen (vgl. de Cillia 2014, S. 3).

Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind kein „unbeschriebenes Blatt“, auch wenn sie beim Eintritt in die Schule wenig bis kaum der deutschen Sprache mächtig sind, können sie bereits eine hohe sprachliche Entwicklung in ihrer Erstsprache erreicht haben. Zumindest wird in den meisten Fällen eine altersgemäße sprachliche Entwicklung vorhanden sein. Diese sprachlichen Ressourcen sollten nicht ignoriert werden. Im Gegenteil, beim Erwerb der Zweitsprache wird darauf zurückgegriffen und auf die bereits erworbenen sprachlichen Strukturen aufgebaut (vgl. Fleck 2011, S. 1).

Der abrupte Abbruch der Entwicklung der Erstsprache, welcher oftmals mit dem Schuleintritt einhergeht, führt zu einer mangelnden Sozialisation in der Erstsprache. Dieser ungünstige Verlauf der sprachlichen Sozialisation führt zu einer nicht voll entfalteten Spracherwerbsfähigkeit. Dies wirkt sich nicht nur negativ auf die Entwicklung der Erstsprache aus, sondern auch auf den Erwerb weiterer Sprachen (vgl. de Cillia 2014, S. 4).

4.2.Theorien und Befunde aus der Spracherwerbsforschung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit

4.2.1. Vorurteile im Hinblick auf Zweisprachigkeit

„Ich habe einen Spezialisten sagen hören, dass ein Kind, das im permanenten Kontakt mit zwei Sprachen ist, keine richtig lerne. Zum Beispiel, wenn ein Kind immer Deutsch und Englisch hört, dann kann es beide Sprachen nicht unterscheiden und wird eher ‚denglisch‘ sprechen“ (Abdelilah-Bauer 2008, S, 38).

„... wie verwirrend das gleichzeitige Lernen von zwei Sprachen für ein Kind ist. Dass zweisprachige Kinder später sprechen lernen ist ganz normal, die Armen müssen gleich zwei Sprachen auf einmal lernen und das ist Mehrarbeit für ihr Hirn“ (Abdelilah-Bauer 2008, S, 38).

Obwohl auf der Erde mehrere tausend Sprachen gesprochen werden, somit der Großteil der Menschheit im regelmäßigen Kontakt zu mindestens zwei Sprachen leben, haben sich hartnäckige und vor allem negative Vorurteile im Hinblick auf Zweisprachigkeit in unserer Gesellschaft verankert.

Bis in die 1960er Jahre hinein ging man bei Untersuchungen früher Zweisprachigkeit von einem negativen Einfluss auf die „Intelligenz“ der Kinder aus. Frühere, in dieser Zeit durchgeführte Untersuchungen zeigten, dass einsprachige Kinder im Vergleich zu ihren mehrsprachigen Altersgenossen einen höheren Intelligenzquotienten aufweisen. Wie kam es zu diesen Resultaten? Ein Problem war der Intelligenztest selbst. Zum anderen waren die Studien damals nicht wissenschaftlich untermauert. In englischen Sprachtest wurden beispielsweise die Leistungen von Einwandererkindern, die gerade im englischen Sprachlernprozess waren, mit englischsprachigen Muttersprachler/innen verglichen und gegenübergestellt. Den zugewanderten Kindern wurde eine geistige Verwirrtheit zugesprochen und ihre Erstsprache als Hindernis angesehen (vgl Abdelilah-Bauer 2008, S37).

4.2.2. Aktuelle Ergebnisse

Seit 40 Jahren wird Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit wissenschaftlich seriösen Methoden untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Zweisprachigkeit im schlimmsten Fall neutral auf die Gesamtentwicklung der Betroffenen wirkt (Abdelilah-Bauer 2008, S, 37).

Ebenso zeigen weitere Befunde und Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung positive Auswirkungen eines balancierten Bilingualismus. Die analytischen Fähigkeiten werden verbessert, d.h. die Fähigkeit Bezeichnung und Bezeichnetes, genauso wie Form und Inhalt der Sprache zu trennen, wird verstärkt. Weitere positive Einflüsse der Zweisprachigkeit liegen im kreativen Bereich und in der sozialen Kompetenz. Bilinguale Kinder haben ein höheres Empathieempfinden und gehen differenzierter auf Zuhörer/innen ein. Ein weiterer Vorteil liegt im Erwerb weiterer Sprachen. Früh bilinguale Kinder, aber auch Kinder, die Deutsch „erst“ als Zweitsprache erworben haben, haben einen Vorteil beim Erwerb der Fremdsprache Englisch. Zu dieser Erkenntnis kam man bei der in Deutschland durchgeföhrten DESI-Studie (vgl. de Cillia 2014, S. 4f).

4.3.Zweitspracherwerb

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Sprache unterschiedlich erworben/gelernt werden kann. Diese Unterschiede lassen sich wie bereits erwähnt nach Lernalter und Lernkontext (gesteuert vs. ungesteuert) differenzieren.

Die Zweitsprache ist für die Bewältigung des täglichen Alltags notwendig und stellt neben der Erstsprache, welche in Einwanderungsländern wie Österreich vorwiegend im familiären Umfeld relevant ist, ein wichtiges Verständigungsmittel dar. Der Zweitspracherwerb läuft immer individuell und unterschiedlich ab. Der Zeitpunkt, sprich wann der Zweitspracherwerb einsetzt, ist das häufigste Unterscheidungsmerkmal. Unter **primärem Zweitspracherwerb** wird der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen verstanden, während beim **sekundären Zweitspracherwerb** die Zweitsprache nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Apeltauer 2009, S. 16).

4.3.1. Theorien und Grundgrößen des Zweitspracherwerbs

Wie und in welcher Art und Weise der Zweitspracherwerb ablaufen kann bzw. sollte, wird in diesem Teil der Arbeit beschrieben. Theorien und Hypothesen aus der Sprachwissenschaft werden betrachtet und dargestellt. Zusätzlich werden Faktoren aufgelistet, die für den Erfolg des Zweitspracherwerbs maßgeblich sind.

4.3.1.1. Interdependenzhypothese

Der Zweitspracherwerb lässt sich grob durch zwei Richtungen beschreiben. Eine davon ist die Interdependenzhypothese, die die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Erst- und Zweitspracherwerb betont. Die Interdependenzhypothese fordert eine

zweisprachige Erziehung, die einerseits koordiniert und nebeneinander, andererseits kombiniert ablaufen kann. Erfolgt die zweisprachige Erziehung nach dem Prinzip der Koordination, erwirbt das Kind beide Sprachen nebeneinander in personen- oder situationsgebundenen Kontexten. Bei der kombinierten Spracherziehung werden Sprachunterschiede konkret veranschaulicht und der Umgang mit eben diesen Interferenzen geschult (vgl. Rösch 2011, S. 12).

4.3.1.2. Interlanguagehypothese

Die Interlanguagehypothese betrachtet v.a. den ungesteuerten Zweitspracherwerb, der deutlich später einsetzt als der Erstspracherwerb. Die Hypothese geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb auf der Ausbildung der Lernersprachen basiert. Die Lernersprache besteht zum einen aus einer Teilmenge (bereits erworbene Kenntnisse) der Zielsprache, zum anderen aus Sprachformen, die individuell entstehen und weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorhanden sind. Im günstigen Verlauf des Zweitspracherwerbs entwickelt sich die Lernersprache immer mehr zur Zielsprache (vgl. Rösch 2011, S. 12).

4.3.1.3. Grundgrößen des Zweitspracherwerbs

Ob und inwieweit der Zweitspracherwerb erfolgreich abläuft, ist von diversen Faktoren abhängig. Interne und externe Faktoren wirken sowohl auf das Tempo, als auch auf den Fortschritt im Zweitspracherwerb. Die äußerlichen und inneren Einflüsse werden in diesem Abschnitt wie folgt gegliedert und beschrieben:

1) Externe Faktoren

- a) Der *Antrieb* bzw. die *Motivation* die Zielsprache zu erlernen, ist maßgeblich für das Vorankommen im Sprachlernprozess. Diese Motivation wirkt bei grober Betrachtung nicht als externer Faktor, da sie von der lernenden Person entweder mitgebracht wird oder nicht. Aufgrund der Tatsache, dass der Ansporn die Zielsprache zu beherrschen sehr wohl von äußerlichen Einflüssen gestärkt bzw. gehemmt wird, wird dieser Aspekt unter den externen Faktoren erfasst. Welche Komponenten beeinflussen nun konkret den Antrieb? Die soziale und schulische Integration, die kommunikativen Bedürfnisse und Notwendigkeiten, die kulturelle Erziehung in der Familie und in den besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen prägen die Einstellung zur Zielsprache, somit auch die Motivation diese zu erlernen. Das Prestige der Erstsprache und die Akzeptanz derer in der Gesellschaft sind von großer Bedeutung bei der Einstellung zur

deutschsprachigen Umgebung und Schule und wirken sich auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs aus.

- b) Das *Sprachangebot*, auch zweitsprachliche Eingabe (Input) genannt, zählt ebenso zu den externen Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Fördernd und wichtig ist, dass das Sprachangebot variationsreich und reichhaltig ist. Aus einer Beobachtung eines normal hörenden Kindes gehörloser Eltern, das kaum mit gesprochener Sprache konfrontiert war, ging hervor, dass die „Berieselung“ mit Sprache, in jenem Fall durch den Fernseher, die sprachliche Entwicklung zur Gänze nicht förderte und das Kind nie sprechen lernte. Wird diese Erkenntnis auf Lernende einer Zweitsprache übertragen, lässt sich daraus schließen, dass reichliche kommunikative Möglichkeiten in der Zweitsprache vorhanden sein müssen, um einen ausreichenden und somit positiven Zugang zu gewährleisten (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 25). Die kommunikativen Möglichkeiten sich in der Zweitsprache mitzuteilen, sind wiederum von weiteren Gegebenheiten abhängig. Das soziale Umfeld (Schule, Wohnort, Familie, Freunde und Bekannte), die Freizeitgestaltung, zu der auch die Mediennutzung zählt, wirken hemmend auf den Erwerb der Zweitsprache, wenn in den erwähnten Lebens- und Tätigkeitsbereichen ausschließlich oder vorwiegend die Erstsprache gebraucht wird (vgl. Rösch 2011, S. 12).

2) Interne Faktoren

Als interner Faktor wird das *Sprachvermögen* herangezogen, welches sich auf das verfügbare Wissen über Sprache bezieht. Das vorhandene sprachliche Wissen ist sehr individuell und vom Lerner und dessen Sprachbiographie abhängig. Wann war das Erstbegegnungsalter mit der Zweitsprache? Welche Spracherwerbserfahrungen und Strategien konnten bereits entwickelt und gefestigt werden? Wie weit ist die Begriffsbildung bzw. der Grad des Schriftspracherwerbs in der Erstsprache fortgeschritten? All diese Komponenten spielen beim Zweitspracherwerb eine tragende Rolle. So individuell wie die sprachlichen Ressourcen der Lernenden, so individuell gestaltet sich demnach der Erwerb der Zweisprache bei den einzelnen Personen (vgl. Rösch 2011, S. 12).

4.3.2. Probleme und Strategien beim Zweitspracherwerb

Kinder mit einem frühen Erstkontakt zur Zweitsprache erleben viele Parallelen zum Erstspracherwerb bzw. durchlaufen Spracherwerbsphasen, die dem Erstspracherwerb gleichen. Sie entwickeln Strukturen und erfassen Elemente in den jeweiligen Sprachen. Je weiter der Erstspracherwerb fortgeschritten ist, desto deutlicher beeinflusst die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache. (siehe Kapitel 2.1.3.1.).

Erfolgt der Kontakt zur Zweitsprache spät, besteht bereits ein sprachliches Gerüst in der Erstsprache. Lerner nutzen ihre Erstsprache als Orientierungsraster, da sie in der Regel davon ausgehen, dass die neu zu lernende Sprache ähnlich strukturiert und aufgebaut ist wie die bereits erworbene. Lernende greifen vor allem in der Anfangsphase auf ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück. Bei Sprachen, die Ähnlichkeiten aufweisen („Nachbarsprachen“), sind die bereits erworbenen Fertigkeiten von Vorteil und ermöglichen einen schnelleren Zweitspracherwerb. Die Aneignung erfolgt leichter und der Lernprozess wird zum Umstrukturierungsprozess (vgl. Apeltauer 2009, S. 78f). Ein weiterer Vorteil bei ähnlichen Strukturen und Elementen der betroffenen Sprachen liegt in der Lernpsychologie. Es ist bewiesen, dass Ähnliches und Vertrautes schneller erfasst, eingeordnet und gespeichert wird. Neue Elemente werden zu bereits vorhandenen Informationen hinzugefügt und diese folglich erweitert (vgl. Ringbom 1987 zit.n. Apeltauer 2009, S.79).

Bei entfernten Sprachen, bspw. Deutsch und Türkisch, gestaltet sich der Erwerbsprozess aufwendiger und gleicht eher dem Erstspracherwerb. Eine Umstrukturierung ist kaum möglich und nicht ratsam, da dies eine Fehlerquelle darstellen würde. Die Lernenden müssen sich neu orientieren und nicht von ihren Sprachlernerfahrungen ausgehen (vgl. Apeltauer 2009, S. 79).

Die nicht vorhandene Affinität zur Zielsprache kann zu verstärkten Problemen, die die Lernenden durch eigens entwickelte Strategien „meistern“, führen:

PROBLEM	STRATEGIE
Begrenzter Wortschatz und Probleme bei der Begriffsbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Überdehnungen (ein Wort wird für alle ähnlichen Gegenstände verwendet) • Paraphrasierungen und Sprachschöpfungen
Bereits erworbene Kompetenzen werden nicht ausdifferenziert sondern generell eingesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> • Übergeneralisierung (Bsp.: Vergangenheitsformbildung schwacher Verben wird auf starke übertragen)
Unsicherheit und große Schwierigkeiten beim Gebrauch gewisser zweitsprachlicher Formen	Vermeidungsstrategien und Täuschungsmanöver

Quelle: vgl. Rösch 2011, S. 13, eigene Darstellung

Schwierigkeiten und Probleme, die beim Zweitspracherwerb auftreten, werden durch gewisse Strategien seitens der Lernenden, die durchaus konstruktiv sein können, gelöst. Die Strategien führen einerseits zu Normverstößen, zeigen andererseits oftmals auf, welche Kompetenzen bereits erreicht wurden. Die in der Tabelle als letzte erwähnte Strategie, die Vermeidungsstrategie, die zu bewussten Täuschungsmanövern führen kann, ist als problematisch zu erachten. Die Gefahr der Fossilierung ist stark gegeben, da die Schüler/innen die zweitsprachlichen Schwierigkeiten vertuschen, und daher den richtigen Gebrauch nie erlernen.

Sprachmischungen (Wörter und Strukturen beider Sprachen werden in einem Satz vermischt) und Code-Wechsel, engl. „code-switching“ (Sprecher springen zwischen beiden Sprachen hin und her), treten bei zweisprachigen Schüler/innen häufig auf. In beiden Fällen sollten die Schüler/innen angeleitet werden beide Sprachen zu trennen. Das deutliche Aufzeigen, dass es sich um verschiedene Sprachen handelt, ist von großer Relevanz (vgl. Rösch 2011, S. 13f).

4.3.3. Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

Erstsprache als Hilfe oder Hindernis? Die Erstsprache eines Menschen spielt eine wesentliche Rolle im Sozialisationsprozess. „Jedes Kind entdeckt und ‚ordnet‘ die Welt mit Hilfe der Sprache (gleich welcher)“ (Fleck 2011, S. 1). In Anbetracht dessen sollte

die Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache nicht außer Acht gelassen werden. Sie sollte einen eigenständigen wichtigen Stellenwert und Wertschätzung erfahren. Kinder werden als Individuen mit zwei oder mehreren Sprachen wahr und ernst genommen, dadurch wird gleichzeitig ihre Motivation als auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt (siehe Kapitel 4.3.13.) (vgl. Rösch 2011, S. 15). Durch das Erfahren von Anerkennung der eigenen Erstsprache wird die Einstellung zur eigenen Sprache positiv gestärkt. Diese und weitere affektive Effekte wirken sich nicht nur auf den Zweitspracherwerb positiv aus, sondern spiegeln sich ebenso in anderen Schulfächern wieder. Diese Erkenntnis brachte eine Studie in Wien, bei der eine Psychagogin zum Einsatz kam, die mit türkischsprachigen Kindern in deren Erstsprache kommunizierte und an ihrem sprachlichen Selbstbewusstsein arbeitete (vgl. Akkus, Brizic & de Cillia 2005, zit.n. de Cillia 2014, S. 5).

Im Hinblick auf das „Können“ der Erstsprache, um positiv auf den Zweitspracherwerb zu wirken, gibt es unterschiedliche Auffassungen. Die bereits erläuterten Zweitspracherwerbstheorien zeigen auch in diesem Bereich unterschiedliche Argumentationen. Früher waren Vertreter der Interdependenzhypothese der Ansicht, dass die Erstsprache weitgehend ausgebildet sein sollte, auf der der Zweitspracherwerb aufbauen kann. Heute ist man der Meinung, dass ein möglichst früher Doppelspracherwerb vorteilhaft ist und dieser koordiniert ablaufen sollte. Die Interlanguagehypothese geht nicht davon aus, dass die Beherrschung und Ausbildung der Erstsprache Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. Verfechter verneinen nicht den Vorteil einer zweisprachigen Erziehung, plädieren jedoch auf eine nach Situationen und Personen gestaltete Erwerbssituation (vgl. Rösch 2011, S. 15).

Folgende Argumente untermauern die Bedeutung der Erstsprache und deren Förderung für den Zweitspracherwerb:

- ◆ Ist eine stabile Erstsprache vorhanden, ist der Erwerb der Zweitsprache Deutsch und aller weiteren Sprachen erleichtert.
- ◆ Bilinguale Kinder besitzen ein höheres Maß an sprachlichen Analysen, als auch Spracherwerbsstrategien, die sie beim Erlernen weiterer Sprachen nutzen können.
- ◆ Zum einen wird die Kreativität durch die Zweisprachigkeit gefördert, zum zweiten wirkt sich diese ebenso auf die verbalen und nonverbalen kognitiven Leistungen positiv aus.

Der Erwerb der Zweitsprache, in unserem Fall des Deutschen, verläuft nicht linear, sondern dynamisch und in Kurven. Diese Entwicklung ist ähnlich wie beim Erstspracherwerb (vgl. de Cillia 2014, S. 6). Nicht außer Acht zu lassen ist die wichtige

Komponente Zeit. Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache benötigt Zeit, vor allem wenn er spät beginnt. Man geht davon aus, dass auch unter guten Bedingungen (schulische Förderung etc.) fünf bis sieben Jahre benötigt werden, um eine muttersprachenähnliche Beherrschung zu erreichen (vgl. Sevinc 2011, zit.n. de Cillia 2014, S.6).

Als Fazit kann zusammengefasst werden, dass die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern mit einer anderen Erstsprache sind. Weiters sprechen sie sich für zweisprachige Erziehung und eine balancierte Zweisprachigkeit als Erziehungsziel aus. Die Tatsache, dass diese Kinder in jedem Fall zweisprachig sind, wird nicht ignoriert oder „unter den Teppich gekehrt“, sondern bewusst aufgefangen und gefördert (vgl. de Cillia 2014, S. 6).

5. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

„Die Wissenschaft weiß seit langem, dass der Erwerb einer zweiten Sprache nur gelingt, wenn dieser nicht als Bedrohung der (erst-)sprachlich geprägten Identität empfunden wird“ (Univ. Prof. Hans –Jürgen Krumm, zit.n. Fleck 2011, S. 1).

Wie bereits auf Basis sprachwissenschaftlicher Befunde dargestellt, ist die Förderung der Erstsprache maßgeblich für den Erfolg des Zweitspracherwerbs. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass jedes Kind bei der Schuleinschreibung eine Basis in der Erstsprache besitzt, kann in diesem Stadion noch nicht von einer ausreichenden Beherrschung der Sprache die Rede sein. Die Argumentation, die Weiterentwicklung der Erstsprache sei nicht notwendig, da diese sowieso beherrscht wird, ist daher unzulässig. Zur Förderung der Erstsprache von zwei- und mehrsprachigen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch existiert an österreichischen Schulen das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts. Dieses pädagogische Angebot soll in diesem Kapitel näher beleuchtet und erklärt werden.

5.1.Historischer Hintergrund

Der Anfang des Muttersprachlichen Unterrichts war ein Schulversuch, der unter dem Namen „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ lief. Die ersten Kurse, welche in den siebziger Jahren abgehalten wurden, erfolgten in den Sprachen der damaligen „Gastarbeiter/innen“. Die Migrant/innen, die vorwiegend aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei als Arbeitskräfte angeworben wurden, brachten im Laufe ihres Aufenthaltes ihre Familienmitglieder nach Österreich (siehe Kapitel 3.1).

Das vorrangige Ziel des Schulversuches war es, den schulpflichtigen Kindern eine Plattform zu bieten, in der sie ihre Erstsprache pflegen und weiter entwickeln können, um nach der Rückkehr ihre schulische Ausbildung im Heimatland ohne gravierende Schwierigkeiten fortsetzen zu können. Die Annahme, dass die Arbeitsmigrant/innen samt Familie nur für eine bestimmte Zeit in Österreich verweilen und wieder in ihre Heimatländer zurückkehren, war der Grundgedanke für die Erstellung dieses Angebotes. Die Verbundenheit zum Heimatland sollte kulturell und sprachlich für die Schüler/innen gewährleistet werden.

Die damaligen realen Entwicklungen in Österreich entsprachen jedoch nicht der Vorstellung der rückkehrenden Migrant/innen in ihre Heimatländer. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Veränderungen, als auch neuer sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse, erfuhr der Muttersprachenunterricht eine Neuorientierung. Der ursprüngliche Reintegrationsgedanke wurde durch den Gedanken der Förderung der Zweisprachigkeit ersetzt (Fleck 2011, S. 1).

5.2. Aktuelle schulrechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts

Der Muttersprachliche Unterricht ist Teil des Regelschulwesens und fand im Schuljahr 2013/13 in 25 Sprachen statt. Im Schuljahr 1992/93 wurde der Schulversuch „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ an den allgemein bildenden Pflichtschulen nun als Muttersprachlicher Unterricht als fester Bestandteil in das Schulwesen aufgenommen (vgl. BMUKK 2012, S. 20).

5.2.1. Ziele und Lehrpläne des muttersprachlichen Unterrichts

Vorrangiges Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit. Ein weiteres wesentliches Ziel des Unterrichts ist die Beschleunigung des Integrationsprozesses und der Reflexion und Stärkung der eigenen Identität. Die Auseinandersetzung der zweisprachigen Erfahrungen soll „Brücken zwischen Kulturen und Generationen“ (BMBF 2012, S. 105) schlagen.

Die Didaktik des Muttersprachlichen Unterrichts weist in häufigen Punkten Gemeinsamkeiten zur Didaktik des Deutschunterrichtes. Darüber hinaus soll er sprach- und kulturübergreifendes Arbeiten und Lernen anbieten, um dadurch Toleranz und Verständnis zwischen Kulturen und Sprachen zu entwickeln und zu fördern.

Die Bilingualität soll entwickelt sowie gefestigt werden. Die Sprachbetrachtung, Sensibilisierung der Richtigkeit von Sprache und die Begriffsbildung sollen durch den

Unterricht geschult werden. Sprachliche Fertigkeiten wie das Erkennen von Sprachstrukturen ermöglichen bei Beherrschung einen Sprachvergleich und Analyse der eigenen Sprachverwendung, die den Lernertrag steigern (vgl. BMBF 2012, S. 105ff).

Die Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht sind so gestaltet, dass sie auf jede Sprache anzuwenden sind. Dadurch ist die Einführung einer zusätzlichen Sprache erleichtert (vgl. BMUKK 2012, S. 21).

5.2.2. Zielgruppe und Organisation

Alle Schüler/innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch besitzen, sind berechtigt am Muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen. Dabei ist die Staatsangehörigkeit irrelevant, d.h. Schüler/innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft können ebenfalls am Unterricht teilnehmen, wenn im Familienverband zwei bzw. mehrere Sprachen gesprochen werden.

Je nach Schularart verändern sich der Organisationsrahmen und Anzahl der Wochenstunden. An Volks- und Sonderschulen (Unterstufe) wird der Muttersprachenunterricht als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten. Hauptschulen oder Neue Mittelschulen bieten den Unterricht entweder als Freizeigenstand, welcher benotet wird, oder als unverbindliche Übung ohne Benotung an. Das Wochenstundenausmaß beläuft sich ebenfalls auf zwei bis sechs Wochenstunden.

Der Unterricht kann entweder integrativ, wenn dabei gewährleistet wird, dass kein/e Schüler/in dadurch einen Pflichtgegenstand versäumt oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag abgehalten werden. Wenn gleiche Unterrichtsinhalte vermittelt werden, kann der Muttersprachenunterricht ebenfalls parallel ablaufen. Die Mischung aus einem Kurs- und Teamsystem wäre pädagogisch sinnvoll, oftmals jedoch organisatorisch schwierig zu vereinbaren. An Wiener Volksschulen funktioniert die Teamform für die zwei großen Migrantensprachen (B/K/S und Türkisch) sehr gut. Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts arbeiten hier mehrheitlich mit den Klassenlehrer/innen gemeinsam.

Der Muttersprachliche Unterricht kann in Österreich grundsätzlich in jeder Sprache erfolgen. Gegeben sein müssen dabei der Bedarf an einem bestimmten Muttersprachlichen Unterricht, personelle und stellenplanmäßige Ressourcen. Österreichweit fällt der größte Anteil an Muttersprachenunterricht an allgemein

bildenden Pflichtschulen auf die Sprachen B/K/S und Türkisch (vgl. BMUKK 2012, S. 21ff).

5.3.Ein Blick auf die Statistik

Jährlich wird eine Statistik zum Muttersprachlichen Unterricht seitens des Referats für Migration und Schule unter der Nr. 5 der Informationsblätter veröffentlicht. Die derzeit aktuellste statistische Auswertung liegt für das Schuljahr 2012/13 vor. Im Schuljahr 2012/13 wurde der Unterricht in 25 Sprachen angeboten. Insgesamt wurden 32.757 Schüler/innen von 415 Lehrer/innen unterrichtet. Die Anzahl der Schüler/innen und Lehrer/innen ist im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Die Mehrheit der Lehrkräfte, Schüler/innen und Unterrichtsstunden entfiel erneut auf das Bundesland Wien. 17.336 Schüler/innen nahmen in Wien am Muttersprachlichen Unterricht teil (vgl. Garnitschnig 2014, S. 7).

Der Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien belief sich in der Volksschule auf 35.158. In den Schularten Hauptschule, Neue Mittelschule und Sonderschule belief sich die Anzahl gemeinsam auf 20.674 Schüler/innen (vgl. Garnitschnig 2014, S.10).

Betrachtet man die Ergebnisse der Statistik in der Differenzierung nach Schularten, erkennt man eine deutliche Abnahme an der Schnittstelle Volksschule – Sekundarstufe I. In Wien besuchten im Schuljahr 2012/13 insgesamt 12.265 Schüler/innen den muttersprachlichen Unterricht. An Hauptschulen und Neuen Mittelschulen betrug die Teilnehmer/innenzahl 3.069. In Prozenten ausgedrückt wurden von allen Schüler/innen die den Muttersprachlichen Unterricht in Wien besuchten, 70,7% in Volksschulen und 17,7% in Hauptschulen und Neuen Mittelschulen unterrichtet (vgl. Garnitschnig 2014, S. 29).

6. Forschungsgegenstand

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsgegenstand, als auch das Ziel der Untersuchung dargelegt. Des Weiteren wird die Wahl der qualitativen Forschungsmethode begründet und die Durchführung (Leitfadeninterview, Fragestellungen etc.) beschrieben. Die Vorgehensweise bei der Auswertung der Untersuchung wird im letzten Teil des Kapitels vorgestellt.

6.1. Erörterung der Problemstellung

Mit der Kenntnis, dass die Nachfrage am Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Volksschule abnimmt, wird versucht mögliche Gründe, die zu dieser Tatsache führen, zu evaluieren. Auf der Basis dieser Problemanalyse wurde ein Leitfaden erstellt, der als Grundlage für die Interviews diente.

6.1.1. Fragestellung

Aus welchen Gründen nehmen Schüler/innen der Sekundarstufe I mit der Erstsprache Türkisch in geringerem Ausmaß am Muttersprachlichen Unterricht teil als Schüler/innen der Volksschule?

Vorrangiges Ziel der hier vorliegenden qualitativen Forschungsarbeit ist es, zu erfahren, warum die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am türkischen Muttersprachlichen Unterricht in der SEK I im Vergleich zur Volksschule abnimmt.

6.1.2. Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist das Aufzeigen von Gründen für die Nicht-Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht von Schüler/innen der Sekundarstufe I mit einem türkischen Migrationshintergrund. Eltern, deren Kinder die Sekundarstufe I besuchen, werden dazu befragt.

Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, wie die Befragten den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule ihres Kindes erleben und ob sie genügend (im gewünschten Ausmaß) Informationen diesbezüglich erhalten. Dabei ist zu klären, wie die Einstellung zur Erstsprache ist und welche Wichtigkeit dieser zugeschrieben wird. In der geplanten Untersuchung soll demnach eruiert werden, welche Sprache(n) und in welchem Ausmaß diese im Haushalt gesprochen werden. Gibt es eine dominante Sprache? Wie präsent ist die Erstsprache Türkisch im Alltag der Kinder?

6.2. Durchführung der Untersuchung

6.2.1. Auswahl der Methode

Im Rahmen der qualitativen Forschung wird ein Leitfadeninterview als Instrument der Informationsbeschaffung dienen. Für diese Informationsbeschaffung werden Eltern herangezogen. Die Eltern sollen sich nicht in ihrer Informationsbereitschaft, bspw.

durch Antwortkategorien, eingeschränkt fühlen, sondern sollen ihre Sicht als Subjekt beschreiben können.

Das Interview mit Eltern, deren Kinder die Sekundarstufe I in Wien besuchen und Türkisch als Erstsprache haben, wird durch einen Leitfaden strukturiert. Da es keine standardisierten Antwortangaben gibt, können die Interviewten ihre Ansichten, Meinungen und Erfahrungen frei beschreiben. Dies bietet die Möglichkeit zur freien Berichterstattung und zu weiterer Informationsgewinnung aus subjektiver Sicht der Interviewpartner/innen. Subjektive Sichtweisen und Meinungen lassen sich kaum aus Beobachtungen ableiten. Man muss daher die Subjekte zu Wort kommen lassen (vgl. Mayring 2002, S. 66f). Aus diesem Grunde wurde für diese Arbeit die qualitative Forschungsmethode des Problemzentrierten Interviews als Erhebungsmethode ausgewählt.

Die wörtliche Transkription von Sprachaufzeichnungen wird die Basis für die qualitative Inhaltsanalyse. Durch modifizierte Kategorieschemata wird das gesamte Textmaterial analysiert. Aussagen der Interviewpartner/innen werden zu Paraphrasen formuliert und in die passende Kategorie geordnet (vgl. Mayring 2008, S. 58). Die Zusammenfassung der Aussagen und Kategorisierung ist Basis für darauffolgende Analysen. Vergleiche, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu erfassen, werden durchgeführt und im Resümee zusammengefasst.

6.2.2. Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview zählt im Vergleich zum narrativen Interview zu den stärker strukturierten Interviewformen. Mit dem Ziel einem offenen Gespräch möglichst nahe zu kommen, äußern sich die Befragten relativ frei. Dem Interview zugrunde liegt eine seitens des Interviewers erarbeitete und festgestellte Problemstellung, dessen Erforschung Ziel der Befragung ist. Zu diesem Zwecke wird ein Interviewleitfaden zusammengestellt, der Aspekte des vorher analysierten Problems in Form von Fragen aufgreift und die Proband/innen hinlenkt.

Die Interviewform ist durch drei Prinzipien gekennzeichnet:

Problemzentrierung: Es wird an gesellschaftlichen Problemen angesetzt.

Gegenstandsorientierung: Die Gestaltung des Verfahrens ist auf den konkreten Gegenstand bezogen.

Prozessorientierung: Die Gewinnung und Prüfung von Daten erfolgt schrittweise.

Ein wesentliches Ziel und wesentlicher Vorteil des problemzentrierten Interviews ist die Vertrauensbeziehung, die zwischen Interviewer/in und Befragten entsteht. Die Befragten fühlen sich ernst genommen und erfahren, dass ihre Meinung wichtig und gefragt ist. Das Gespräch wird dadurch in der Regel offener und ehrlicher (vgl. Mayring 2002, S. 68ff).

6.2.3. Der Leitfaden

Der Begriff „Leitfaden“ bezeichnet ein mehr oder weniger strukturiertes Frageschema. Er soll bei der Durchführung von Interviews als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze dienen, sodass gewährleistet wird, dass der Interviewer/ die Interviewerin die wesentlichen Fragen nicht vergisst und bei Ausschweifungen der Proband/innen erneut den Anschluss zur Fragestellung findet. Die geforderte Offenheit und Flexibilität an die Interviewten kann somit ausgelebt werden, ohne den notwendigen Überblick als „Gesprächsführer/in“ zu verlieren (vgl. Felbinger & Stigler 2012, S. 129f).

Nach der Analyse der Problemstellung, deren objektive Seite bereits geschildert wurde, wurden zentrale Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Aufbauend auf diese Aspekte wurden konkrete Fragen formuliert.

Beim Leitfaden wurden ausschließlich offene Fragen gewählt, um wie bereits erwähnt freie, nicht-vor-kategorisierte Antworten zu erhalten. Insgesamt bestand der Leitfragebogen aus sechs Fragen, wobei Zusatzfragen (Ad-hoc-Fragen) bei situationsbedingtem Bedarf gestellt wurden, die im Anschluss in der Transkription festgehalten wurden.

Vor der Durchführung der Interviews erfolgte ein Test des zuvor erstellten Leitfadens mit einer passenden Person, um mögliche Stil- und Inhaltsfehler bei den Fragen zu erfahren und diese auszubessern.

Ein Exemplar des Leitfadens ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

6.2.4. Begründung der Fragestellungen

Um unterschiedliche Gesichtspunkte und Aspekte im Rahmen der Leitfadeninterviews heraukskristallisieren zu können, wurden sozio-kulturelle ebenso wie organisatorische Hintergründe bei der Formulierung der Fragen beachtet. In erster Linie wurde beachtet, dass alle Fragen von den Interviewpartner/innen beantwortet werden können. Die Prinzipien Verständlichkeit, Klarheit und Prägnanz sind bei allen Fragenformulierungen

eingehalten worden. Die Fragen wurden so gewählt, dass sie sowohl die Darstellung positiver als auch negativer Erfahrungen ermöglichen, ohne in eine bestimmte Richtung zu leiten. Fragen, die die Proband/innen überfordern könnten wurden ausgelassen, um nicht das Gefühl der Inkompetenz oder Unwissenheit zu vermitteln.

Bei der Strukturierung und Anordnung der Fragen wurden große thematische Sprünge vermieden. Als auflockernden Einstieg wurde eine leicht zu beantwortende Frage gewählt, die zugleich einen persönlichen Zugang darstellt, da aus der eigenen Lebenswelt erzählt wird.

Die wesentliche Frage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde in die Mitte des Leitfadens platziert. Die Frage wurde so formuliert, dass sie eine konkrete Antwort liefert und Ausschweifungen wenig Platz suggeriert.

Am Ende des Interviews wurde noch Platz für einen abschließenden Kommentar eingeräumt.

6.2.5. Durchführung der Interviews

Wie bereits angeführt, wurden Elternteile von Schüler/innen, die aktuell die Sekundarstufe I besuchen, interviewt. Insgesamt wurden fünf Interviews durchgeführt, die alle in deutscher Sprache erfolgten. Die Dauer der Interviews lag bei etwa fünf bis zehn Minuten. Alle Interviews erfolgten auf anonymer und freiwilliger Basis, aufgrund dessen wurden alle Namen weggelassen. Lediglich die höchstabgeschlossene Ausbildung der einzelnen Elternteile wurde festgehalten. Es erwies sich als kein Problem, die für die Untersuchung notwendigen Personen zu finden. Festzuhalten ist jedoch die Tatsache, dass sich überwiegend Elternteile zur Verfügung stellten, die sehr gute Deutschkenntnisse aufweisen, obwohl die Verfasserin der Arbeit bei der Suche angeboten hatte, das Interview auch auf Türkisch durchführen zu können.

Bei der Auswahl der Proband/innen wurde darauf geachtet, dass die Erstsprache Türkisch bei den Schüler/innen angegeben wurde, als auch, dass beide Elternteile diese besitzen. Von den insgesamt fünf Interviews wurden drei mit Müttern und zwei mit Vätern durchgeführt. Das Ziel, Eltern aus unterschiedlichen Schulen Wiens zu befragen, konnte aus organisatorischen Gründen leider nur teilweise erfüllt werden.

Bei der Planung und Organisation wurde darauf geachtet, dass die Interviewten genügend Zeit hatten und die Durchführung des Interviews für Sie keinen Aufwand darstellte. Der Großteil der Interviews erfolgte auf Wunsch der Eltern zu Hause.

6.3.Die Auswertung

An dieser Stelle werden erneut die Schritte der Auswertung und der Interpretation der Interviews erläutert.

Wie bereits beschrieben, liegt die Methode der qualitativen Forschungsanalyse dieser Arbeit zugrunde. Die hauptsächlichen Analyseeinheiten der qualitativen Forschungsarbeit sind Texte unterschiedlichster Art. Die Basis- oder Primärtexte, welche Grundlage für die Analyse und Interpretation dieser Arbeit sind, sind durch Übertragung der verbalen Äußerungen der Interviewpartner/innen in eine schriftliche Form entstanden. Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät festgehalten und im Anschluss transkribiert (vgl. Kittl-Satran 2012, S. 293).

Bei der Auswertung der gewonnen Basistexte wurde die „Zusammenfassende Inhaltsanalyse“ nach Mayring herangezogen.

6.3.1. Die Transkription

Die Transkription der erhobenen Daten durch das Leitfadeninterview war der erste durchgeführte Schritt der Analyse. Das Verfahren der wörtlichen Protokollierung kam dabei zum Einsatz. Das verbal erhobene Material wurde vollständig transkribiert, um eine möglichst genaue Auswertung zu ermöglichen und die Aussagen im gesagten Kontext zu behalten.

Bei der Transkription wurde der Text nicht „geglättet“, d.h. Dialekte wurden nicht umformuliert, ebenso wurden keine grammatischen Fehler ausgebessert oder Satzstellungen umgestellt. Bei der authentischen Wiedergabe der Gespräche wurden beiläufige Äußerungen wie „äh“ ebenfalls transkribiert (vgl. Kittl-Satran 2012, S. 296).

Die Transkriptionen der Interviews befinden sich im Anhang.

6.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das gewonnene Material schrittweise analysiert und zerlegt. Aus der Theorie gewonnene und abgeleitete Kategorien werden vor der Analyse formuliert und an das Material herangetragen. Das Kategoriensystem gibt vor, welche Aspekte und Aussagen aus der gesamten Materialfülle herausgefiltert und gesammelt werden sollen.

Mayring unterscheidet drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse:

- 1) Zusammenfassung: Das Material wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben.
- 2) Explikation: Zu einzelnen Textstellen wird zusätzliches Material herangebracht, um die Textteile näher zu erläutern und zu erklären.
- 3) Strukturierung: Bestimmte Aspekte werden aus dem Material herausgefiltert (vgl. Mayring 2002, S. 114f).

Bei der Auswertung der Interviews orientierte sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, an der „Zusammenfassenden Inhaltsanalyse“. Bei der Reduktion wurde darauf geachtet, dass alle wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Ein übersichtliches Gerüst wurde geschaffen, das eine reduzierte kompakte Wiedergabe des Originalmaterials darstellt.

6.3.3. Vorgehensweise bei der Auswertung und Kategorienbildung

Im Mittelpunkt der Auswertung steht das Textmaterial, welches aus der Transkription des Leitfadeninterviews gewonnen wurde. Im Vorfeld wurden aus der erfassten Theorie heraus Themenkomplexe zusammengefasst, die für die Beantwortung der Forschungsfrage grundlegend und somit Ziel der Analyse sind.

Die Kategorien werden aus dem Material entwickelt, erneut herangetragen und daran überprüft. Analyseeinheiten, die für den Gegenstand der Analyse relevant sind, werden aus der Transkription entnommen. Für passende Textstellen wird eine Kategorie konstruiert. Im weiteren Analyseverlauf werden bedeutungsgleiche Passagen in derselben Kategorie festgehalten bzw. bei Notwendigkeit neue gebildet. Nachdem keine neuen Kategorien mehr gebildet wurden, erfolgte die Überarbeitung des Kategoriensystems. Der Bezug zu Forschungsgegenstand und Fragestellung wurde überprüft, als auch Überlappungen vermieden. In der zweiten Reduktionsphase wurde das Datenmaterial paraphrasiert und in der jeweiligen Kategorie festgehalten (vgl. Mayring 2002, S. 117).

Eine Zusammenfassung erfolgte im Anschluss auf Basis der gesammelten Aussagen in der zugeordneten Kategorie. Die Sammlung und Gegenüberstellung der einzelnen Äußerungen ermöglichten Vergleiche, um Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten erkennen zu können. Auf dieser Grundlage basierend erfolgte im letzten Schritt eine Interpretation der Ergebnisse.

6.3.4. Das Kategoriensystem

Wie bereits erwähnt erfolgte die Bildung der Kategorien auf Basis der Transkripte. Es ergaben sich beim Materialdurchgang folgende sechs Kategorien:

- | |
|--|
| <p>1. Kategorie: Einsatz und Gebrauch der Sprachen</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Sprachen werden seitens der Proband/innen gesprochen?• Welche Sprachen werden zu Hause verwendet?• Gibt es eine dominante Sprache? |
| <p>2. Kategorie: Einstellung zur Erstsprache / Wichtigkeit der Erstsprache</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie wichtig ist es den Betroffenen, dass ihre Kinder die Erstsprache Türkisch beherrschen?• Welchen Bezug haben die Proband/innen zur Erstsprache?• Welche Rolle spielt die Erstsprache im Leben der Befragten? |
| <p>3. Kategorie: Gründe für den Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts</p> <ul style="list-style-type: none">• Warum wird der Muttersprachliche Unterricht nicht besucht?• Sind organisatorische oder persönliche Gründe für die Nicht-Teilnahme verantwortlich? |
| <p>4. Kategorie: Informationsbereitschaft der Schule</p> <ul style="list-style-type: none">• Fühlen sich die Elternteile ausreichend informiert?• Wird das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts kommuniziert und den Eltern näher gebracht? |
| <p>5. Kategorie: Mehrsprachigkeit an der Schule</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie wird der Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen seitens der Eltern erlebt?• Wie geht die Schule und wie gehen die Lehrer/innen mit der Mehrsprachigkeit um? |
| <p>6. Kategorie: Wünsche und Appelle</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Veränderungen wünschen sich die Elternteile dieses Thema betreffend?• Wie stellen sie sich den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule vor? |

7. Ergebnisse und Interpretation

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die einzelnen Aussagen der Proband/innen in der jeweiligen Kategorie (siehe 6.3.4.) dargestellt. Um eine klarere Übersicht zu gewährleisten, werden die Antworten tabellarisch aufgezeigt. Im Anschluss der gesammelten Zitate werden die Kernaussagen zusammengefasst.

7.1.Kategorie: Einsatz und Gebrauch der Sprachen

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
<p>Naja, Deutsch und Türkisch.</p> <p>... meine Frau versucht halt viel Türkisch mit unserem Sohn zu reden, aber ich und meine Frau reden, mischens eigentlich, eher Deutsch und Türkisch.</p> <p>Naja, wenn zu Besuch da ist, dann zum Beispiel bei den Großeltern, die eher Türkisch verstehen, da reden wir halt sehr viel türkisch, weil wir auch mit der Sprache aufgewachsen sind, aber ansonsten würde ich sagen, ähm eher Deutsch.</p>	<p>Beide. Österreichisch und türkische Sprache.</p> <p>Na, mehr Türkisch, weil meine Mann versteht nicht so gut Deutsch.</p>	<p>Hauptsächlich wird bei uns Zuhause Deutsch gesprochen. Vereinzelt auch Türkisch, ja.</p> <p>... dominant überwiegend und höchstwahrscheinlich Deutsch, ja.</p> <p>Nur dadurch, dass ich auch in Österreich aufgewachsen bin, neigt man ja dazu in der Sprache zu sprechen, wo man am fittesten ist. Und das ist, das heißt, dominieren tut in dem Sinne Deutsch.</p>	<p>... bei mir Zuhause wird Deutsch, Türkisch und auch teilweise Bosnisch gesprochen.</p> <p>... ja dominant ist Türkisch und Deutsch. Die sind eigentlich beide gleich dominant.</p> <p>... gewisse Sachen, ich als Mutter meinem Kind in dieser Sprache schöner, es kommt mir leichter von den Lippen.</p>	<p>... mein Mann und ich sprechen mehr Türkisch. Ahm, mit den Kindern manchmal Türkisch manchmal Deutsch.</p> <p>Ich würde sagen mehr Deutsch, trotz allem ...</p> <p>Also wir versuchen als Familie zum Beispiel beim Essen oder Alltag Türkisch zu reden.</p> <p>Wir bemühen uns aber auch, dass wir auch türkischsprachige Bücher lesen. Mein Mann liest immer auch gern vor.</p> <p>... aber zeitgleich bemühen wir uns auch, Filme in türkischer Sprache zu schauen. Also damit wir wirklich beides irgendwie in Balance kriegen.</p>

Alle fünf Proband/innen gaben an, zu Hause sowohl Deutsch als auch Türkisch zu sprechen. Zwei der Interviewten nannten das Deutsche als dominante Sprache, zwei gaben beide Sprachen als gleich dominant an, d.h. eine Mischung beider Sprachen sei die Regel. Bei einer Befragten wird zu Hause verstärkt Türkisch gesprochen. Der Grund dafür seien die mangelnden Deutschkenntnisse des Partners. Zwei von fünf Befragten versuchen bewusst in bestimmten Situationen, bspw. beim Essen, mit ihren Kindern die Erstsprache Türkisch zu verwenden, um diese zu fördern und zu festigen. Zusätzlich werden Bücher und Filme in türkischer Sprache gewählt.

Die Sprachkenntnisse der Eltern sind oftmals entscheidend für die Wahl der Sprache, in der mit den Kindern kommuniziert wird. Ein Interviewter fühlt sich im Deutschen am gefestigtsten und neigt daher dazu mit seinen Kindern vermehrt Deutsch zu sprechen. Welche Sprache gewählt wird, ist ebenso von den anwesenden Personen (familiärem Umfeld) abhängig. Ein Vater gab an, dass die Kommunikation mit bzw. in Anwesenheit der Großeltern verstärkt auf Türkisch erfolgt, da diese in der Sprache gefestigt sind und die Kommunikation immer auf Türkisch sei. Eine Interviewte gab trotz sehr guter Deutschkenntnisse das Türkische als emotionale Sprache an.

7.2.Kategorie: Einstellung zur Erstsprache / Wichtigkeit der Erstsprache

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
Na, ist mir schon sehr wichtig, weil es ja auch ein Teil der Kultur ist und man will ja, dass das Kind auch mit der eigenen Kultur aufwächst und man will dem Kind viel davon mitgeben. Und die Muttersprache ist also ein Teil davon.	Sehr, weil das ist ein Muttersprache und es ist sehr wichtig, dass eine Kind Muttersprache gut sprechen.	An sich ist es mir sehr wichtig.	... weil ich mich mit dieser Sprache identifiziere.	Sehr wichtig, weil ja auch ähm, Sprachwissenschaftler sagen, wichtig ist, die Erstsprache sehr gut zu erlernen, erst dann kann man eine andere Sprache erlernen. Wenn man das nicht tut, lernt man alle Sprachen nur zum Teil. Deswegen sind wir sehr bemüht, dass sie die Muttersprache lernt ...
	Weil ich wollte, dass Türkisch lernt mein Kind. Das ist Muttersprache und auch ein Chance war türkisch Sprache in der Schule.	Ob ich dieser Wichtigkeit in dem Ausmaß, wie es der Sprache gebührt, nachkommen kann, kann man bezweifeln. Wichtig von der Grundlage her, wär's mir sehr wichtig.	... die Sprache der Großeltern ist und die sich einfach in dieser Sprache besser zurecht finden, ist es mir sehr wichtig, dass sie das können.	
	Die Kind brauchen ein Muttersprache und im Leben brauchen diese Muttersprache.	... ja es wird ein bisschen vernachlässigt, kann man sagen.	... weil ein Kind, ein Teil dieser Kinder stirbt ja auch. Weil sie sie kommen in den Kindergarten, sie kommen in die Schule, plötzlich ist das, was sie die letzten sechs Jahre gelernt haben, unnötig gewesen.	

Von allen fünf Proband/innen gaben alle an, es sei ihnen sehr wichtig, dass ihr Kind die Erstsprache Türkisch beherrscht. Als Begründung wurde genannt, dass die Sprache ein Teil der Kultur ist, von der viel an das Kind weitergeben werden sollte. Die Erstsprache wurde von einer Probandin nicht nur als Teil der Kultur, sondern auch als Teil der Persönlichkeit der Kinder genannt, der aufgrund fehlender Wertschätzung und Förderung oftmals verloren geht. Eine Probandin verwies auf sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, die besagen, dass das Beherrschende der Erstsprache Einfluss auf das Erlernen weiterer Sprachen nimmt. Daher ist auch diese Mutter sehr bemüht die Erstsprache an ihr Kind weiterzugeben. Ein Vater äußerte seine Bedenken an der Qualität der sprachlichen Weitergabe, da er an seinen Erstsprachkenntnissen zweifelt, betonte jedoch, die Vermittlung der Sprache an seine Kinder sei ihm grundlegend sehr wichtig.

Die Identifizierung der Eltern selbst mit der Sprache ist ebenso ein Motivator, die Sprachkenntnisse an die nächste Generation weiterzugeben.

7.3.Kategorie: Gründe für Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
<p>... ich glaube, das wird nicht angeboten an seiner Schule.</p> <p>... Muttersprache gibt's nicht in der Schule und das ist schwierig. Jede Eltern, besonders, wer ist beschäftigt. Es ist schwierig das Kind in andere Schule, wenn Schule weit ist ... dann sowieso, dann Kind nix will selber dann.</p>	<p>Weil es ist schwierig in der Schule gibt's keine türkische Sprache und er will auch nix, das kann ich sagen.</p> <p>... zeitgleich mit dem Deutschunterricht war, er mehr als Unterstützung gedacht ist. Aber meine Kinder sind Native Speaker. Das heißt, sie brauchen in der in der deutschen Sprache dieselbe Unterstützung wie jedes andere Kind.</p>	<p>Es ist eine Angebotsfrage. Es wird an den jeweiligen Standorten nicht angeboten.</p>	<p>Weil keiner angeboten wird an ihrem Standort. Es gibt keinen.</p> <p>Ich bin berufstätig, ich kann mein Kind nicht hinbringen und abholen.</p>	<p>... das war irgendwie stundenplanmäßig ein Problem.</p> <p>Es war nicht am Standort. Das heißt, sie hätte pilgern müssen.</p> <p>... Kollisionen gibt mit dem Stundenplan.</p>

Als Hauptgrund für den Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts der Kinder wurde das fehlende Angebot am Schulstandort genannt. Ein Vater war dahingehend sehr mangelhaft informiert worden und vermutete lediglich, dass der Unterricht nicht an der Schule des Kindes stattfindet. Alle Proband/innen waren berufstätig und gaben an, dass das Hinbringen und Abholen der Kinder aus organisatorischen Gründen nicht möglich sei. Eine Probandin gab zusätzlich zum organisatorischen Problem an, dass das Interesse des Kindes verschwand, als es hieß der Unterricht würde an einer anderen Schule abgehalten werden. Ein weiteres Problem in der Planung wurde von zwei Befragten angegeben, nämlich dass der Muttersprachliche Unterricht parallel zum Regelunterricht ablaufen sollte und somit Kollisionen mit dem Stundenplan vorhanden wären. Drei von den fünf Interviewten gaben an, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Volksschule besucht wurde, da dieser an der Schule angeboten wurde. Zwei Elternteile waren mit der Umsetzung in der Volksschule nicht ausreichend zufrieden, da die Kinder aus dem Regelunterricht genommen wurden und der Muttersprachliche Unterricht als Unterstützung für das Deutschlernen fungierte.

7.4.Kategorie: Informationsbereitschaft der Schule

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
Mhm, leider nicht, weil sonst würde ich ja auch wissen, ob es einen Türkisch-Unterricht an der Schule gibt oder nicht.	Ja und nein.	Also es wird eher so bisschen als Randnotiz gesehen.	Nein, überhaupt nicht. Also beim Einschreiben wurde es nicht erwähnt. Es wurde nie erwähnt.	Wir wissen es gibt das Angebot deshalb, weil wir selber nachgefragt haben. Also von Haus aus wurde es nicht mitgeteilt. Sie haben gemeint: „Nein! Am Standort nicht.“ Aber es gäbe die Möglichkeit das zu machen, aber sie können nicht versprechen, dass das mit dem Stundenplan vereinbar wäre.

Vier Befragte fühlen sich seitens der Schule nicht ausreichend informiert. Eine Mutter empfindet die Informationsbereitschaft der Schule als teilweise erfüllt. Das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts wurde in vier Fällen nicht kommuniziert. Drei Elternteile wurden auf eigenes Anfragen dahingehend informiert, dass der Unterricht am Standort nicht vorhanden wäre. Einer Mutter konnte in Anbetracht dessen die Anpassung an den Stundenplan, somit die Möglichkeit des Besuches, nicht gewährleistet werden.

7.5.Kategorie: Mehrsprachigkeit an der Schule

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
<p>Naja, da viele Kinder eine andere Muttersprache haben und das ist gut, finde ich. Und dass Kinder auch lernen mit anderen Sprachen auch aufzuwachsen und es tolerieren. Und ja in der Arbeitswelt ist es dann genauso später mal. Das ist nicht schlecht.</p> <p>Na, ich denke an der Schule wird kein großes Thema daraus gemacht. Denke es ist einfach so.</p>	<p>In der Schule ist mehr Druck das Kinder nicht sprechen Muttersprache ...</p>	<p>Das diese Sprachen im Bewusstsein, auch glaub ich der Lehrer großteils und auch der zuständigen Personen, nicht die Wertigkeit hat.</p> <p>Also, da glaub ich ist ein großer Nachholbedarf gegeben. Also auch das Interesse bezüglich der Schule, der Organisatoren auch des Stadtschulrats ist glaub ich diesbezüglich minimal. Man nutzt hier die Poten- ah die Ressourcen, das Potenzial überhaupt nicht.</p>	<p>Beim Einschreiben musste ich die Muttersprachen angeben und da wollte ich alle drei angeben. ... und das war nicht möglich auf diesem Formular.</p> <p>... ich habe nicht das Gefühl, dass überhaupt ein Umgang stattfindet. Es gibt dort nur die Erstsprache und das ist Deutsch.</p> <p>... ich sehe das, was von meinem Kind immer wieder kommt und zwar: „Wir dürfen während dem Sport kein Türkisch sprechen.“ In den Pausen wird man immer wieder drauf hingewiesen: „Bitte Deutsch“</p>	<p>... im Unterricht oder dass die Lehrer da eine Wertigkeit zeigen oder sagen jemand ist mehr Wert, weil er mehr Sprachen kann. Ich glaub dieses Gefühl wird nicht vermittelt ...</p> <p>... eher so, das ist ein Manko. Ein Kind, das eben mehr Sprachen kann, ist, so erscheint es mir, wird immer so als gehandicaptes Kind hingestellt und nicht als Kind, dass eine Bereicherung mitbringt.</p> <p>Also ich glaube, es gibt prinzipiell eine Kategorisierung von Sprachen.</p>

			sprechen.“	Also ich würd fast sagen Türkisch und Romanes sind so, sag ich mal die niederen Sprachen, die nicht wirklich wertgeschätzt werden.
--	--	--	------------	--

Auf die Frage wie die Interviewten den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule ihres Kindes empfinden, kamen von allen relativ ähnliche Antworten. Ein Interviewter, der die Mehrsprachigkeit als etwas sehr Positives und als Vorbereitung auf die Arbeitswelt sieht, empfindet dass dieses Thema seitens der Schule, der Lehrer/innen nicht konkret behandelt wird. Eine Probandin gab an, dass sie keinen Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebe, lediglich die Sprache Deutsch sei an der Schule relevant. Dieses Empfinden begründet sie aufgrund der Aussagen ihres Kindes, Türkisch sei während dem Sport und in den Pausen verboten. Zusätzlich war die Angabe mehrerer Muttersprachen bei der Einschreibung nicht möglich.

Die Wertigkeit der Sprache Türkisch sei laut drei Proband/innen sehr gering. Kinder, die diese Sprache als Erstsprache mitbringen, erfahren laut diesen Elternteilen keine Wertschätzung für ihre Mehrsprachigkeit. Eine Mutter empfindet, dass türkischsprachige Schüler/innen nicht als Bereicherung, sondern vielmehr als „gehandicapte“ Kinder gesehen werden. Das Potenzial und die Ressourcen werden seitens der Schule und Schulbehörde (Stadtschulrat, Lehrer/innen) nicht gesehen und gefördert, meinte ein Vater. Eine Mutter gab an, die Kinder seien unter Druck ihre Erstsprache in der Schule nicht zu sprechen. Drei Elternteile erleben eine starke Kategorisierung von Sprachen an der Schule ihrer Kinder, wobei das Türkische ihren Angaben zu Folge sehr weit unten rangiert.

7.6.Kategorie: Wünsche und Appelle

Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
<p>Na, dass man besser informiert wird und dass mehr angeboten wird.</p> <p>... dass es ja, die Regel ist, dass es den türkischen Unterricht gibt.</p>	<p>Das bissl locker sind die Kinder. Das nix immer die Kinder unter Druck ist. Ich fühle mich, dass jede Kind ist viel unter Druck ist in der Schule.</p> <p>... na alle Fälle, dass die mehr Muttersprache in der Schule gibt.</p> <p>... mein Meinung ist, besser das jede Kind Muttersprache gut spricht, dass alle Fälle Deutsch muss sprechen, das ist klar, aber dass auch Muttersprache in der Schule, in der Pause.</p>	<p>... nicht als Stütze, sondern wirklich rein auf einer fundierten Basis als Türkisch-Unterricht, ja.</p> <p>... man muss einfach Abstand nehmen Sprachen zu werten.</p> <p>... wenn man ah in seiner Bewerbung z. B. Türkisch anführt glaub ich, dass viele das als gar nicht Zusatzqualifikation sehen sondern „Aha, jo das kann er halt auch.“ Somit die Bewertung der Sprachen, davon muss man Abstand halten.</p>	<p>Nur leider war das damals parallel und dass hat mir nicht so gut gefallen. Das heißt er wurde aus dem Unterricht raus genommen.</p> <p>... die Eltern insofern natürlich auch ermuntern, ihre Sprache zu pflegen.</p> <p>Ich bin nicht türkisch beschult oder bosnisch beschult. Ich habe nur das gelernt, was meine Eltern mir mündlich wiedergegeben haben und ich habe das Gefühl, da müsste die Schule sehr wohl einsetzen.</p> <p>... man könnte die Ressourcen, die da sind, einfach noch ein bisschen mehr pepen.</p>	<p>Also, ich würde mir wünschen, dass auch die Schule erkennt, dass alle Kinder, die eine weitere Sprache sprechen, eigentlich eine Bereicherung darstellen. Dass alle Sprachen die gleiche Wertigkeit erhalten sollten.</p> <p>Und dass man wirklich auch klar ausspricht, dass es dieses Angebot gibt ...</p> <p>.... es soll einfach praktikabler sein. Das heißt, es sollte fix in den Stundenplan eingebunden sein.</p>

Alle Proband/innen wünschen sich mehr Informationen und Aufklärung seitens der Schule. Das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts sollte laut allen Befragten erweitert werden und ein fester Bestandteil im Schulleben, auch in der Sekundarstufe I, sein. Vier Elternteile gehören bereits zur zweiten Generation und sind in Österreich beschult worden. Die eigenen Erstsprachkenntnisse sind lediglich mündlich erworben

worden, daher ist der Wunsch stark präsent, die Schule als Institution, die die Sprache auf einer fundierten Basis in Wort und Schrift unterrichtet, zu erleben. Der Muttersprachliche Unterricht sollte nicht als Stütze für den Deutscherwerb gesehen werden. Das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts sollte klar kommuniziert werden und einen fixen Bestandteil im Stundenplan bekommen. Alle Proband/innen wünschen sich, dass neben dem Deutschen auch Platz für die Erstsprache in der Schule ist. Eine weitere Gemeinsamkeit in den Aussagen der Interviewpartner/innen ist der Wunsch, dass die vorhandenen sprachlichen Ressourcen, die die Kinder mitbringen, in erster Linie wertgeschätzt und ebenso gefördert werden sollten. Sprachen sollten nicht gewertet werden, sondern alle den gleichen Stellenwert erfahren. Eine Mutter fordert die Schule auch dahingehend auf, Eltern der zweiten bzw. dritten Generation zu ermuntern, ihre Erstsprache zu pflegen, auch wenn diese über gute Deutschkenntnisse verfügen.

8. Resümee und Schlussfolgerung

Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, sind Realität und Teil des Schulsystems in Österreich, vor allem in Wien. Diese Kinder sind hier und müssen aufgrund der Schulpflicht die Schule besuchen. Die Tatsache der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler/innen zu ignorieren, ist demnach nicht nur falsch, sondern auch in Anbetracht des Zweitspracherwerbs in Deutsch nicht zielführend. Die erforderliche Neugestaltung des Schullebens aufgrund der vorhandenen sozialen und kulturellen Strukturen sollte nicht als Verlust, sondern als Chance gesehen und angegangen werden.

Sprachwissenschaftliche Befunde und Auswertungen, die in dieser Arbeit erläutert und zitiert wurden, sprechen sich klar für eine Förderung der Erstsprache aus.

Zweisprachigkeit wird als Erziehungsziel, welches nur durch entsprechende Stärkung und Förderung der Erstsprache erreicht werden kann, angesehen. Zu beachten dabei ist die Dauer der Förderung. Intensiv und langandauernd und als wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sollte der Muttersprachliche Unterricht angeboten werden. Dass die Nachfrage in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Volksschule abnimmt, ist folglich ein Fakt, der bei den meisten Schüler/innen zu keinem balancierten Bilingualismus führt, daher können die sprachlichen Ressourcen nicht optimal gestärkt werden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Optimierung der Zweisprachigkeit ist die Wertschätzung und Anerkennung der Erstsprache, gleich welcher. Der erlebte und

wahrgenommene Umgang der Schule mit der eigenen Erstsprache kann dazu führen, dass das Selbstbewusstsein entweder gestärkt oder geschwächt wird. Zusätzlich kann die Motivation, die Zweitsprache zu erlernen, schwinden, wenn die eigene Erstsprache nicht honoriert und als weniger "wert" erachtet wird. Alle Eltern, welche im Rahmen der qualitativen Forschung befragt wurden, empfinden, dass die Institution Schule Sprachen wertet. Vor allem die Erstsprache der Befragten, das Türkische, wird laut ihrer Angaben seitens der Schule als „Handicap“ und nicht als Bereicherung oder Zusatzqualifikation empfunden. Schüler/innen, die diese Erstsprache mitbringen, werden auch in den Pausen bzw. während anderer Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgefordert, ausnahmslos Deutsch zu sprechen. Das Resultat dieses Umgangs mit der Sprache ist, dass Kinder und Jugendlichen sich oftmals ihrer Erstsprache schämen und sich der schlechten Bewertung ihrer Sprache sehr wohl bewusst sind. Das Selbstbewusstsein wird geschwächt, was sich wiederum auf den Schulerfolg auswirken kann.

Zieht man nun sprachwissenschaftliche Befunde heran, führt eine fehlende Förderung der Erstsprache nicht nur zur erwähnten Selbstbewusstseinsschwindung, vielmehr wird den Kindern und Jugendlichen die Chance genommen, ihr sprachliches Gerüst zu entwickeln und zu perfektionieren. Das Erlernen der Zweitsprache gestaltet sich in diesen Fällen oft schwieriger. Hier stellt sich daher die Frage, warum wird das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts, welches theoretisch vorhanden ist, nicht ausreichend genutzt? Die Auswertung der Interviews ergab folgendes Bild:

- 1) Das Angebot wird seitens der Schule nicht kommuniziert. Der Großteil der interviewten Eltern wurde erst auf selbstständiges Nachfragen über den Muttersprachlichen Unterricht informiert. Ein Vater wusste nicht, ob das Angebot am Schulstandort des Kindes vorhanden ist.
- 2) Der Unterricht ist kein fester Bestandteil im Unterrichtsgeschehen. Alle Eltern gaben an, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Stundenplangestaltung nicht berücksichtigt wurde, somit Überschneidungen mit dem „Regelunterricht“ nicht ausgeschlossen werden konnten.
- 3) Als Auswirkung der oftmals minimalen Nachfrage, können nur Sammelkurse angeboten werden, die in der Regel nicht am eigenen Schulstandort stattfinden. Dieses weitere organisatorische Problem ist laut der Proband/innen ebenfalls ein Grund für die Nicht-Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Gründe für den Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts aller Befragter von organisatorischer Natur

sind. Der persönliche Wunsch nach einer fundierten Förderung der Erstsprache durch die Schule ist bei allen Interviewten vorhanden.

Die Schule muss allen Betroffenen die Möglichkeit bieten, den Muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Daher sollte dieser bereits bei der Stundenplangestaltung berücksichtigt werden. Essenziell ist auch die Kommunikation des Angebotes, welche zu Beginn jedes Schuljahres erfolgen sollte. Die Informationsbereitschaft und Aufklärungsarbeit ist als „Bringschuld“ zu sehen, die die Schule erfüllen muss. Neben diesen organisatorischen Rahmenbedingungen ist der Wunsch stark präsent, dass das Türkische nicht „nur“ als Migrantensprache angesehen wird. Schüler/innen, deren Eltern bereits hier geboren wurden, sollten ebenfalls motiviert werden ihre „sprachlichen Wurzeln“ zu stärken, unabhängig davon, ob gute Deutschkenntnisse zuhause gegeben sind.

Sprachen öffnen Türen, vor allem in Zeiten der Globalisierung. Jede Sprache verdient daher gebührenden Respekt und Wertschätzung.

Literaturverzeichnis

- ABDELILAH-BAUER, BARBARA (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Verlag C. H. Beck.
- AKKUS, REVA; BRIZIC, KATHARINA (2004/2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien.
- APELTAUER, ERNST (⁶2009): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.
- BELKE, G. (²2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Schneider Verlag
- BMBF (2012): Lehrplan der Neuen Mittelschule, S. 105-107.
- BMUKK (2013): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam.
- BMUKK (¹⁶2012): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012. Wien.
- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH (2014): Migration und Integration in Österreich. Abrufbar unter: http://www.zukunfteuropa.at/site/cob__40060/7216/default.aspx (04.08.2014).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES: Niederlassung und Aufenthalt. Abrufbar unter: http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_niederlassung/ (06.08.2014).
- DE CILLIA, RUDOLF (¹⁶2014): Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2013-14. BMBF (Hg.).
- EDMONDSON, WILLIS; HOUSE, JULIANE (²2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- FELBINGER, GÜNTHER; STIGLER, HUBERT (²2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Reicher, Hannelore; Stigler, Hubert (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck; Wien [u.a.]: Studienverlag.
- FLECK, ELFIE (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hKdc) und Landesschulrat für das Burgenland (Hg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit.
- FURCH, ELISABETH (1998): Die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in der Pflichtschullehrerausbildung in Wien. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.
- FÜRSTENAU, SARA (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtilde (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. o.O.: VS Verlag, S. 31f.

FÜRSTENAU, SARA; GOMOLLA, MECHTILD (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. o.O.: VS Verlag.

GARNITSCHNIG, INES (¹⁵2014): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2012/13. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2013-14. Wien. BMBF (Hg.).

KITTL-SATRAN, HELGA (²2012): Aufbereitung qualitativer Daten. Von der Datenerfassung zum Primärtext. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck ; Wien [u.a.] : StudienVerlag, S. 293-298.

MAYRING, PHILIPP (⁵2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

PERCHINIG, BERNHARD (2010): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?. In: Herbert Langthaler (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck (Studienverlag) 2010, S. 13-33. Abrufbar unter: http://www.uni-klu.ac.at/frieden/downloads/Migration_Integration_und_Citizenship.pdf (04.08.2014).

POTKANSKI, MONIKA (2010): Türkische Migrant/-innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen. In: ÖIF-Dossier n°13, Wien.

RÖSCH, HEIDI (2011): Zweitspracherwerb. In: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin, S. 12-24.

STATISTIK AUSTRIA (2013a): migration&integration. Zahlen.daten.indikatoren 2013. Wien. S.22-37

STATISTIK AUSTRIA (2013b): Bevölkerungsstand 1.1.2013. Wien. Abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatangehoerigkeit_geburtsland/index.html (07.08.2014).

STATISTIK AUSTRIA (2014a): Statistik des Bevölkerungsstandes. Bevölkerung am 1.1.2014 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland. Abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatangehoerigkeit_geburtsland/index.html (07.08.2011).

STATISTIK AUSTRIA (2014b): Statistik des Bevölkerungsstandes. Bevölkerung am 1.1.2014 nach detailliertem Geburtsland und Bundesland. Abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatangehoerigkeit_geburtsland/index.html (07.08.2014).

STATISTIK AUSTRIA (2014c): Statistik des Bevölkerungsstandes. Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick (Jahresdurchschnitt 2013). Abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html (07.08.2014).

STATISTIK AUSTRIA (2014d): Einbürgerungen. Eingebürgerte Personen seit 2003 nach bisheriger Staatsangehörigkeit. Abrufbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/einbuergerungen/index.html (08.08.2014).

STATISTIK AUSTRIA (2014e): Einbürgerungen. Abrufbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/einbuergerungen/076610 (08.08.2014).

STATISTIK AUSTRIA (2014f): Bildung in Zahlen 2012/13. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. S.12 – S.24.

STIFTUNG WELTBEVÖLKERUNG (2014). Abrufbar unter:
<http://www.weltbevoelkerung.de/start.html> (04.08.2014).

VASILYEV, EDITH (2012): Wie spricht Österreich? Übersicht über Migrantensprachen in Österreich. In: ÖIF-Dossier n°24, Wien.

ZLOUŠIĆ, IVANA (2010): Muttersprachenunterricht an Wiener Volksschulen: Kultur- und sozialanthropologische Beleuchtung eines marginalisierten Berufsfeldes. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien.

Anhang

A Leitfaden

INTERVIEW NUMMER	
DATUM	
ORT	
BEGINN	
ENDE	
ANGABEN ZUR PERSON	

Ich möchte mich zu Beginn herzlichst bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview Zeit genommen haben. Es wird etwa fünf Minuten dauern. Ich möchte noch einmal festhalten, dass das Interview anonym behandelt wird und weder Sie noch Ihr Kind namentlich genannt werden.

FRAGEN:

- 1) Welche Sprachen beherrschen Sie?
- 2) Welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?
- 3) Gibt es eine dominante Sprache?
- 4) Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind die Erstsprache Türkisch beherrscht? Warum? Warum nicht?
- 5) Besucht Ihr Kind derzeit den Muttersprachlichen Unterricht? Warum? Warum nicht?
- 6) Fühlen Sie sich seitens der Schule Ihres Kindes ausreichend zu diesem Thema (Muttersprachlicher Unterricht, Förderung der Erstsprache) informiert?
- 7) Wie erleben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule Ihres Kindes?
- 8) Möchten Sie zum Schluss noch etwas hinzufügen?

Notizen:

B Transkripte der Interviews

1 Interview 1 mit Elternteil A

2 *Datum des Interviews:* 19.11.2014

3 *Ort des Interviews:* Wien

4 *Dauer des Interviews:* 04:16 Minuten

5 *Daten zum Befragten:* Vater eines die NMS besuchenden Kindes;

6 Pflichtschulabschluss (in Österreich)

7 I: Okay, gut. Wir können jetzt mit dem Interview starten und ich möchte mich
8 bei Ihnen herzlichst bedanken, dass Sie sich Zeit genommen haben, das
9 Interview durchzuführen. Ähm, es wird ungefähr fünf Minuten dauern und ich
10 kann Ihnen auch versichern, dass alles was Sie sagen anonym behandelt wird
11 und Sie auch namentlich nicht genannt werden.

12 B1: Okay, super!

13 I: Die erste Frage an Sie ist: Welche Sprachen sprechen Sie?

14 B1: Ähm, ich spreche Türkisch und Deutsch.

15 I: Ja, und welche Sprachen werden bei Ihnen zuhause gesprochen?

16 B1: Naja, Deutsch und Türkisch. Mit meiner Frau, meine Frau versucht halt viel
17 Türkisch mit unserem Sohn zu reden, aber ich und meine Frau reden, mischens
18 eigentlich eher Deutsch und Türkisch.

19 I: Ähm, gibt es denn eine dominante Sprache bei Ihnen zuhause?

20 B1: Naja, wenn zu Besuch da ist, dann zum Beispiel bei den Großeltern, die
21 eher Türkisch verstehen, da reden wir halt sehr viel türkisch, weil wir auch mit
22 der Sprache aufgewachsen sind, aber ansonsten würde ich sagen, ähm eher
23 Deutsch.

24 I: Okay, und ähm wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind die Erstsprache
25 Türkisch beherrscht und warum?

26 B1: Na ist mir schon sehr wichtig, weil es ja auch ein Teil der Kultur ist und man
27 will ja das Kind auch mit der eigenen Kultur aufwächst und man will dem Kind
28 viel davon mitgeben. Und die Muttersprache ist also ein Teil davon.

29 I: Gut und was machen Sie also dafür, dass das Kind das Türkische lernt?

30 B1: Na, wie gesagt meine Frau versucht halt viel türkisch mit unserem Kind zu.
31 reden Ja.

32 I: Gut äh, besucht ihr Kind denn den Türkischen Muttersprachlichen Unterricht?

33 B1: Uh, nein. Eigentlich nicht.

34 I: Äh, warum nicht ?

35 B1: Uh ich glaube, das wird nicht angeboten an seiner Schule.

36 I: Ahm. Also Sie wissen nicht, ob es angeboten wird?
37 B1: Mhm, ich muss zugeben, ich weiß es nicht.
38 I: Ahm, fühlen Sie sich den seitens der Schule Ihres Kindes ausreichend zu
39 diesem Thema informiert? Also zum Thema Muttersprachlicher Unterricht und
40 auch allgemein zur Förderung der Erstsprache?
41 B1: Mhm, leider nicht, weil sonst würde ich ja auch wissen, ob es einen
42 Türkisch- Unterricht an der Schule gibt oder nicht. Und, ja.
43 I: Was würden Sie sich dahingehend mehr wünschen?
44 B1: Na, dass man besser informiert wird und dass mehr angeboten wird. Das
45 es allgänglich ist, dass es, ja die Regel ist das es den türkischen Unterricht gibt.
46 I: Äh, und auch jetzt die letzte Frage: Wie erleben Sie den Umgang mit
47 Mehrsprachigkeit an der Schule Ihres Kindes?
48 B1: Naja, da viele Kinder eine andere Muttersprache haben und das ist gut
49 finde ich. Und die Kinder auch lernen mit anders Sprache auch aufzuwachsen
50 und es tolerieren. Und ja in der Arbeitswelt ist es dann genauso später Mal. Das
51 ist nicht schlecht.
52 I: Und konkret jetzt seitens der Schule? Wie sehen Sie da den Umgang mit
53 dieser Tatsache, dass viele Kinder eine andere Muttersprache, also
54 unterschiedliche Muttersprachen haben?
55 B1: Na, ich denke an der Schule wird kein großes Thema daraus gemacht.
56 Denke es ist einfach so und.
57 I: Ahm. Ja wie gesagt das war auch schon die letzte Frage. Möchten Sie zum
58 Schluss noch was hinzufügen?
59 B1: Nö, eigentlich nicht.
60 I: Gut, dann bedanke ich mich herzlichst für Ihre Zeit.
61 B1: Kein Problem.
62 I: Gut, Danke.

1 Interview 2 mit Elternteil B

2 Datum des Interviews: 20.11.2014

3 Ort des Interviews: Wien

4 Dauer des Interviews: 05:48 Minuten

5 Daten zur Befragten: Mutter eines die NMS besuchenden Kindes;

6 Pflichtschulabschluss (in der Türkei)

7 I: Okay gut. Ähm zu allererst möchte ich mich bedanken, dass Sie sich Zeit
8 genommen haben für das Interview. Und ich möchte noch einmal klarstellen,

9 dass alles anonym ist und das Ihr Name nicht genannt wird und Sie sicher sein
10 können das alles anonym behandelt wird.
11 B: Okay.
12 I: Gut, meine erste Frage an Sie: Welche Sprachen sprechen Sie?
13 B: Türkisch.
14 I: Okay gut. Und welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?
15 B: Beide. Österreichisch und türkische Sprache.
16 I: Mhm. Und äh gibt es eine dominante Sprache? Also eine Sprache die Sie
17 mehr sprechen als die andere?
18 B: Na, mehr türkisch. Weil meine Mann versteht nicht so gut Deutsch.
19 I: Okay. Äh wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind ah die Erstsprache türkisch
20 gut kann und warum?
21 B: Sehr, weil das ist ein Muttersprache und es ist sehr wichtig, dass eine Kind
22 Muttersprache gut sprechen. Aber alle Fälle muss auch Deutsch sprechen, weil
23 wir leben in Österreich und wir brauchen Deutsch Sprache.
24 I: Okay. Äh was machen Sie, damit Ihr Kind ah gut türkisch spricht?
25 B: [kurze Pause] Fernsehen, manchmal Zeitung.
26 I: Okay. Äh besucht Ihr Kind aktuell, also jetzt im Moment, derzeit den
27 Muttersprachlichen Unterricht? Den türkischen Unterricht?
28 B: Jetzt momentan nicht, aber in Volksschule hat besucht.
29 I: Aha okay. Äh warum derzeit nicht?
30 B: Weil es ist schwierig in der Schule gibt's keine türkische Sprache und er will
31 auch nix, das kann ich sagen.
32 I: Okay . Äh warum in der Volksschule dann schon? Warum früher schon?
33 B: Weil ich wollte dass türkisch lernt mein Kind. Das ist Muttersprache und
34 auch ein Chance war türkisch Sprache in der Schule.
35 I: Mhm, okay. Ah meine nächste Frage: Fühlen Sie sich von der Schule
36 ausreichend informiert? Also bekommen Sie genug Informationen zum Thema
37 Muttersprachlicher Unterricht oder generell Förderung der Erstsprache?
38 B: Ja und nein. Wir kriegen Information, aber leider viele Muttersprache gibt's
39 nicht in der Schule und das ist schwierig. Jede Eltern, besonders wer ist
40 beschäftigt. Es ist schwierig das Kind in andere Schule, wenn Schule weit ist
41 oder dann sowieso dann Kind nix will selber dann. Dann ist es schwierig.
42 I: Okay und gibt es etwas was Sie sich mehr wünschen zu diesem Thema?
43 B: Dass die, na alle Fälle, dass die mehr Muttersprache in der Schule gibt.
44 I: Mhm, okay. Meine letzte Frage ist dann auch: Wie erleben Sie den Umgang
45 mit Mehrsprachigkeit an der Schule Ihres Kindes? Also wie geht die Schule

46 damit um, dass es viele Kinder gibt, die mehrere Sprachen sprechen?
47 B: Pf, das ist schwer zum Sagen. In der Schule ist mehr Druck das Kinder
48 nicht sprechen Muttersprache. Aber mein Meinung ist, besser das jede Kind
49 Muttersprache gut spricht, dass alle Fälle Deutsch muss sprechen das ist klar,
50 aber dass auch Muttersprache in der Schule, in der Pause, in der Klasse
51 sowieso ist besser, dass jede Kind dort Deutsch sprechen, aber welche Kind
52 Muttersprache gut spricht sicher deutsche Sprache auch besser ist oder besser
53 ausspricht.
54 I: Okay ähm, also haben Sie gemerkt, dass in der Schule sehr darauf geachtet
55 wird, dass die Kinder nur Deutsch sprechen?
56 B: Ja:
57 I: Mhm, gut. Ähm, das war auch schon die letzte Frage. Haben Sie zum Schluss
58 noch etwas was Sie sagen möchten zu diesem Thema?
59 B: Äh zum diese Thema, ich danke Ihnen. Aber ich möchte sagen dass, bissl
60 das nicht so Druck unter dem Kinder, wenn die Kinder Muttersprache viel in der
61 Pause oder so reden oder in der Schule oder im Hof oder irgendwo, dass das
62 ist ein Kind. Die Kind brauchen ein Muttersprache und im Leben brauchen diese
63 Muttersprache. Das bissl locker sind die Kinder. Das nix immer die Kinder unter
64 Druck ist. Ich fühlle mich das jede Kind ist viel unter Druck ist in der Schule.
65 I: Mhm. Okay gut. Ich danke Ihnen nochmals für ihre Zeit und für das Interview.
66 Und somit sind wir fertig. Dankeschön!
67 B: Ich danke Ihnen auch.

1 **Interview 3 mit Elternteil C**

2 *Datum des Interviews:* 23.11.2014

3 *Ort des Interviews:* Wien

4 *Dauer des Interviews:* 08:22 Minuten

5 *Daten zum Befragten:* Vater zweier Kinder; ein Kind besucht die NMS, das
6 andere besucht die Oberstufe (HTL); Matura (in Österreich)

7 I: Ahm, also zur allererst möchte ich mich herzlich bei Ihnen bedanken, dass
8 Sie sich bereitgestellt haben für das Interview.

9 B3: Gerne!

10 I: Ähm, es wird ungefähr fünf Minuten dauern. Und ich möchte auch nochmals
11 klar stellen, dass alles anonym behandelt wird und Sie auch namentlich
12 nicht genannt werden. Ähm, meine erste Frage an Sie. Welche Sprachen
13 sprechen Sie?

14 B3: Ah, erstsprachlich oder schwerpunktmäßig Deutsch. Äh, des Weiteren

15 Türkisch relativ gut kann ich sagen. Zwar nicht auf dem Niveau des Deutschen.
16 Und äh, Englisch Matura-Niveau.
17 I: Okay gut, welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?
18 B3: Hauptsächlich wird bei uns zu Hause Deutsch gesprochen. Vereinzelt oder
19 auch Türkisch, ja. Hier und da rennen ein paar Schmähs auf Englisch, ja.
20 I. Okay ähm, das wäre auch meine Zusatzfrage gewesen. Gibt es denn eine
21 dominante Sprache?
22 B3: Also ich kann einmal dominant überwiegend und höchstwahrscheinlich
23 Deutsch, ja.
24 I: Okay, das Deutsche. Ähm, wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind die Sprache
25 Türkisch beherrscht?
26 B3: An sich ist es mir sehr wichtig. Ob ich dieser Wichtigkeit in dem Ausmaß
27 wie es der Sprache gebührt nachkommen kann, kann man bezweifeln. Wichtig
28 von der Grundlage her, wär's mir sehr wichtig. Nur dadurch das ich auch in
29 Österreich aufgewachsen bin und meine Erstsprache Deutsch ist, neigt man ja
30 dazu in der Sprache zu sprechen wo man am fittesten ist. Und das ist, das heißt
31 dominieren tut in dem Sinne Deutsch. Vereinzelt natürlich ist es möglich, ich
32 hab, ja, es wird ein bisschen vernachlässigt kann man sagen.
33 I: Gut, ähm, besucht Ihr Kind den Muttersprachlichen Unterricht? Also, in dem
34 Fall den türkischen Muttersprachlichen Unterricht?
35 B3: Das ist ein bisschen problematisch, weil es in vielen Schulen wo mein Kind,
36 also in den jetzigen schon, wo die Kinder in die Schule gehen. In der Oberstufe
37 wird es nicht angeboten. Trotz Nachfrage und in der Unterstufe wurde es auch
38 nicht angeboten. In der Schule des anderen Kindes, der ist in der Unterstufe,
39 wird es auch nicht angeboten. Und in der Volksschule wurde es vereinzelt
40 angeboten, ja. Aber auch nicht in dem zufriedenstellenden Ausmaß.
41 I: Also derzeit besucht Ihr Kind das nicht.
42 B3: Nein. Keines der beiden Kinder besucht derzeit Muttersprachlichen
43 Zusatzunterricht.
44 I: Und warum nicht?
45 B3: Es ist eine Angebotsfrage. Es wird an den jeweiligen Standorten nicht
46 angeboten. Des Weiteren war das Problem z. B. dass in der Volksschule es
47 zeitgleich mit dem Deutschunterricht war, und er mehr als Unterstützung
48 gedacht ist. Aber meine Kinder sind Native Speaker. Das heißt, sie brauchen in
49 der in der deutschen Sprache dieselbe Unterstützung wie jedes andere Kind.
50 Äh, somit war's auch von der Organisation, ich hätt's mir eher als Zusatz
51 gedacht. Nicht, nicht als Stütze, sondern wirklich rein auf einer fundierten Basis

52 als Türkisch-Unterricht, ja.
53 I: Okay.
54 B3: Das war nicht gegeben.
55 I: War nicht gegeben, ja. Äh, fühlen Sie sich den seitens der Schule
56 ausreichend informiert zu diesem Thema? Also zum Thema Muttersprachlicher
57 Unterricht oder generell zur Förderung der Erstsprache oder in dem Fall
58 Zweitsprache?
59 B3: Man muss ein bisschen davon abgehen von diesem so verhärtetem
60 Begriff der Erst-, Zweit-, dominanten Sprache. Äh, das ist ganz
61 unterschiedlich. Weil wir wachsen, also wir leben mit mehreren Sprachen
62 gleichzeitig. Das heißt wir be-, ich zu mindestens beherrsche mehrere
63 Sprachen gleichzeitig. Ja, das eine dominanter ist, weil ich einfach beruflich
64 damit zu tun hab, dass ist klar, dass in meinem Fall Deutsch dominanter ist.
65 Man muss davon abgehen die Sprachen zu bewerten in Erstsprache,
66 Zweitsprache, Drittsprache, Viertsprache. Aber das kann sich drehen. Ob ich
67 ausreichend informiert bin, „Jein“. Also es wird eher so bisschen als Randnotiz
68 gesehen. Also, ich hab das immer so empfunden, auch in meiner Schulzeit,
69 dass wenn jemand äh Französisch gesprochen hat oder Englisch oder ah
70 Portugiesisch, Spanisch, dass ein Wow-Effekt war und wenn jemand halt
71 a Balkansprache oder Türkisch spricht, das war so: „Naja, gibt's halt auch in
72 der Welt“. Ja, also ich glaub, dass da die Wertigkeit der Sprachen sehr stark ist.
73 Das diese Sprachen im Bewusstsein, auch glaub ich der Lehrer, großteils und
74 auch der zuständigen Personen nicht die Wertigkeit hat. Man kann z. B. auch in
75 Österreich nicht auf Türkisch maturieren oder was zu meiner Zeit ging`s
76 überhaupt nicht. Also, da glaub ich ist ein großer Nachholbedarf gegeben. Also
77 auch das Interesse bezüglich der Schule, der Organisatoren auch des
78 Stadtschulrats ist glaub ich diesbezüglich minimal. Man nutzt hier die Poten- ah
79 die Ressourcen, das Potenzial überhaupt nicht.
80 I: Gut ah, dann komm ich auch schon zu meiner Abschlussfrage. Und zwar: Wie
81 erleben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule Ihres Kindes?
82 B3: Na, da hab ich die Frage von vorhin schon nochmal. Ich sag ja, es ist die
83 Wertigkeit der Sprache. Und das ist ein Punkt, der der glaub ich sich wie ein
84 roter Faden, auch durch meine Schulzeit, weil wenn ich z. B. a Beispiel. Das
85 war ah wir hatten sowohl im Kindergarten, als auch schon bei jeglichen
86 Anmeldungen ist immer die Fragestellung ah füllen sie aus die Erst- die
87 Muttersprache ihres Kindes. Und da ist, kann man immer nur eine Sprache
88 angeben. Wenn es sich aber noch nicht ah festgelegt hat in welche Sprache

89 das Kind geht. Was wird dominant, welche Sprache wird stärker? Oder man
90 kann auch nicht zwei Sprachen angeben, ja. Wir haben dann trotzdem immer
91 zwei Sprachen angegeben. Oder auch im Kindergarten. Ich weiß ja nicht wie es
92 sich entwickelt, in welche Richtung es sich entwickelt, ja. Somit seh ich, ich bin
93 nicht optimal zufrieden damit. Auf der anderen Seite kann man vielleicht auch
94 eins sagen, okay, ob es mir persönlich wichtig ist? Ja es ist mir wichtig.
95 Vielleicht sollte ich da initiativer sein. Kann ich auch zum Abschluss dazu
96 sagen.

97 I: Gut ahm, wie gesagt das war auch schon meine allerletzte Frage. Ich danke
98 Ihnen nochmals für die Zeit und das Interview. Möchten Sie zum Abschluss
99 noch etwas hinzufügen dieses Themas betreffend?

100 B3: Naja, das was ich vielleicht ich wiederhole mich jetzt höchstwahrscheinlich
101 zum dritten Mal, aber man muss einfach Abstand nehmen Sprachen zu werten.
102 Jegliche Sprache, die ein Mensch zusätzlich spricht, ist ein Gewinn für das
103 Land. Ist ein Gewinn für die Wirtschaft. Ich bin jemand der aus der Wirtschaft
104 kommt. Und egal welche Sprache das ist, man kann sie irgendwie immer
105 nutzen. Weil durch eine Sprache, die ich mehr beherrsche öffne ich mir andere
106 Sprachen. Beispiel wenn ich jetzt, gut bei türkisch ist es vielleicht bisschen
107 schwieriger, weil es in sich eine Sprache ist. Wenn ich jetzt z. B. Serbo-
108 Kroatisch spreche öffne ich mir Russisch, Tschechisch. Dadurch, dass ich in
109 Wien aufgewachsen bin, kann ich ja ein paar Wörter Serbo-Kroatisch und wenn
110 ich im Ausland unterwegs bin, in Tschechien kann ich mir Essen bestellen.

111 Oder zu mindestens das „Hallo“; „Servus, wie geht's“. Es öffnet sehr viel.

112 I: Darf ich da noch kurz einhaken? Ähm, das heißt Sie erleben ein bisschen,
113 schon auch, dass ähm das Prestige der Sprache in dem Fall, das Türkische
114 nicht die Wertschätzung bekommt die sie vielleicht verdient? Oder die ihr auch
115 gebührt?

116 B3: Mir geht's da grundsätzlich nicht ob es Türkisch ist oder, mir geht's einfach
117 nur darum, dass ah die unter Anführungszeichen die westlichen Sprachen als
118 ein „Wow“ gesehen werden. Oder wenn jemand Chinesisch spricht, ja. Es ist
119 exotisch, dann alles was ein bissl exotisch ist, das wird als, äh Qualifikation
120 gesehen. Hingegen wenn man ah in seiner Bewerbung z.B Türkisch anführt
121 glaub ich, dass viele das als gar nicht Zusatzqualifikation sehen sondern „Aha,
122 jo das kann er halt auch“. Somit die Wertigkeit der Sprachen, glaub ich man
123 muss davon großteils Abstand halten. Wir leben heute in einer Welt wo jegliche
124 Sprache, die ich spreche mir Türen öffnet. Türen in dem wirtschaftlichen Leben,
125 aber auch im Herzen der Menschen und was gibt's Schöneres als jemanden in

120 seiner Sprache anzusprechen? Das öffnet, ist schon mal, Eis ist stark
121 gebrochen dadurch. Auch im jeglichen Leben.
122 I: Stimmt. Gut, dann noch einmal Danke für Ihre Zeit.
123 B3: Bitte gerne!
124 I: Danke für das Interview.

1 **Interview 4 mit Elternteil D**

2 *Datum des Interviews: 23.11.2014*

3 *Ort des Interviews: Wien*

4 *Dauer des Interviews: 09:51 Minuten*

5 *Daten zum Befragten: Mutter eines die NMS besuchenden Kindes;*

6 *Hochschulabschluss (in Österreich)*

7 I: Okay, ähm. Zu Beginn einmal vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen
8 haben für das Interview. Es wird ungefähr 5 Minuten dauern und ich möchte
9 noch einmal festhalten, dass alles anonym behandelt wird und Sie namentlich
10 nicht genannt werden.

11 B4: Mhm, das ist gut.

12 I: Gut ich starte gleich mit der ersten Frage und zwar welche Sprachen
13 sprechen Sie?

14 B4: Äh, ich selbst spreche Deutsch wie man hört. Ähm Bosnisch, Türkisch und
15 Schul-Englisch hab ich auch ein bisschen.

16 I: Mhm, gut. Welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?

17 B4: Äh, bei mir zu Hause wird Deutsch, Türkisch und auch teilweise Bosnisch
18 gesprochen.

19 I: Gut, gibt es eine dominante Sprache unter diesen Sprachen, die zu Hause
20 verstärkt gesprochen wird?

21 B4: Äh, dominant würde ich vielleicht nicht sagen, weil ja dominant ist Türkisch
22 und Deutsch. Die sind eigentlich beide gleich dominant.

23 I: Okay, ähm. Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind die Erstsprache, sag ich
24 jetzt einmal Türkisch, beherrscht?

25 B4: Sehr wichtig!

26 I: Warum?

27 B4: Äh, weil ich mich mit dieser Sprache identifiziere und gewisse Sachen ich
28 als Mutter meinem Kind in dieser Sprache schöner, es kommt mir leichter von
29 den Lippen. Und natürlich dadurch dass es auch die Sprache der Großeltern ist
30 und die sich einfach in dieser Sprache besser zu Recht finden, ist es mir sehr
31 wichtig, dass sie das können.

32 I: Okay. Äh besucht Ihr Kind den türkischen Muttersprachlichen Unterricht
33 derzeit?
34 B4: Leider nicht.
35 I: Warum nicht?
36 B4: Weil keiner angeboten wird an Ihrem Standort. Es gibt keinen. Er hat in der
37 Volkschule, äh wurde es damals angeboten. Und da waren so viele Kinder,
38 dass für ihn kein Platz war. Also hat er damals äh den B/K/S Sprachkurs
39 besucht, weil der Türkischkurs so überlaufen war. Nur leider war das damals
40 parallel und dass hat mir nicht so gut gefallen. Das heißt er wurde aus dem
41 Unterricht raus genommen.
42 I: Okay.
43 B4: Aber ging anders nicht. Angeblich.
44 I: Mhm, also derzeit nicht.
45 B4: Es gibt am Standort keinen. Ich habe nachgefragt!
46 I: Okay. Gut ähm. Fühlen Sie sich den seitens der Schule ausreichend
47 informiert zu diesem Thema?
48 B4: Nein, überhaupt nicht. Also beim Einschreiben wurde es nicht erwähnt. Es
49 wurde nie erwähnt. Beim Einschreiben musste ich die Muttersprachen angeben
50 und da wollte ich alle drei angeben. Äh und das war nicht möglich auf diesem
51 Formular. Dann hat die Frau Direktor zu mir gesagt, ich möge mich doch auf die
52 Sprache konzentrieren die die Hauptsprache ist. Und selbst da hab mir schwer
53 getan. Und dann hab ich, weil es eben, weil ich so Angst gehabt hab, weil's in
54 meinen Unterlagen immer wieder vorkam Muttersprache, Muttersprache wollte
55 ich ihm kein Hackserl stellen und hab ihm eben damals Deutsch angeführt.
56 I: Hm, aber sie fühlen sich wie gesagt nicht ausreichend informiert?
57 B4: Nein überhaupt nicht, weil ich hab auch im ersten Jahr in der Volksschule.
58 Ich bin berufstätig, ich kann mein Kind nicht hinbringen und abholen. Und erst
59 beim ersten Elternabend, der im November war, äh hab ich überhaupt realisiert,
60 dass es das an dem Standort gibt und erst unter nachhaken hat man mir auch
61 gesagt: „Naja Sie haben aber angeführt Muttersprache ist Deutsch.“ Weil da
62 war wirklich, da war nur eine Sprache möglich. Und dann hab ich gesagt, ja
63 weil, hab dann auch die Situation erklärt und dann hab ich gesagt, na dann
64 müssen Sie halt schauen, weil Lehrerstunden sind schon vergeben, das
65 Kontingent ist schon vergeben, aber sie werden schauen vielleicht können sie
66 ja. Und dann hat man mir eben angeboten, ob mir B/K/S auch wichtig ist. Was
67 natürlich für mich auch wichtig ist. Ja, weil es ja die Sprache meiner Mutter ist

68 hab ich gesagt okay, er soll bitte B/K/S besuchen und dass hat ihm gut getan.
69 Also, mir hat's gut getan, dass er da dabei war. Ja.
70 I: Ähm das kommt, das passt jetzt auch sehr gut zur abschließenden Frage.
71 Und zwar wie erleben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule
72 Ihres Kindes derzeit?
73 B4: Äh, er ist jetzt in der zweiten Klasse NMS und ich habe nicht das Gefühl,
74 dass überhaupt ein Umgang stattfindet. Es gibt dort nur die Erstsprache und
75 das ist Deutsch. Also ich hab jetzt auch nicht wirklich einen Einblick in den
76 Schulalltag, weil ich elternvereinsmäßig nicht wirklich involviert bin. Aber ich
77 sehe das was von meinem Kind immer wieder kommt und zwar wir dürfen äh
78 während dem Sport kein Türkisch sprechen. In den Pausen wird man immer
79 wieder drauf hingewiesen bitte Deutsch sprechen. Ich habe sehr wohl das
80 Gefühl, dass da der Umgang so gepflegt wird, Deutsch reden. Also es, der
81 Umgang hat sich nicht geändert wie es damals zu meiner Zeit war in der
82 Schule. Ich hab aber das Gefühl, darf ich das sagen?
83 I: Bitte!
84 B4: Dass das für Türkisch gilt. Ich habe nicht das Gefühl, dass das für die
85 slawischen Sprachen gilt. Auch nicht für Französisch oder was jetzt vermehrt
86 natürlich der Fall ist Afghanisch usw. Für diese Sprachen gilt das nicht. Ich
87 habe wirklich das Gefühl, dass das wirklich nur für Türkisch gilt, weil ich äh bei
88 mehreren Auftritten meines Sohnes, weil in der Schule haben sie ja immer
89 wieder irgendetwas wo man z.B zuschauen kann usw. Und da merk ich sehr
90 wohl, dass äh die Eltern ihre Kinder in ihrer Sprache ansprechen und die auch
91 in dieser Sprache antworten und da auch kein Lehrer komisch schaut. Aber ich
92 habe sehr wohl das Gefühl, dass wenn ich es auf Türkisch mache, merke ich,
93 dass mein Kind den Lehrer beobachtet und dass der Lehrer nicht gerne das
94 hört. Aber das ist jetzt wirklich, aber nachdem es anonym ist, dieses Gefühl hab
95 ich, dass das wirklich nur für Türkisch zutrifft. Weil ich ja auch weiß, dass wenn
96 ich z.B Bosnisch rede, dass man das eher akzeptiert. Nur leider kann mein Kind
97 nicht so gut Bosnisch.
98 I: Okay, ähm. Wie gesagt das war auch schon die letzte Frage. Möchten Sie
99 zum Abschluss noch etwas hinzufügen was Ihnen auch am Herzen liegt, was
100 sie zu diesem Thema sagen möchten?
101 B4: Äh, man muss die Wertigkeit der Sprache gleich behandeln. Und da muss
102 man schon glaub ich, die Volksschule ist schon fast zu spät. Man müsste schon
103 im Kindergarten ansetzen, weil ich weiß noch wie mein Kind in den
104 Kindergarten kam. Wie man's mir anhört, ich kann sehr gut Deutsch und äh

105 dementsprechend konnte natürlich mein Kind auch sehr gut Deutsch. Und ab
106 dem Eintritt des Kindergartens ging bei meinem Kind die Muttersprache
107 verloren, weil die Förderung die es im Kindergarten auf Deutsch bekommen
108 hat, nicht in seiner, in meiner Sprache bekommen hat. Weil ich bin Mutter, ich
109 bin keine Kindergartenpädagogin also sowas. Ich hab gar nicht die Ressourcen
110 meinem Kind das was eine Schule beibringen kann beizubringen. Wissen Sie
111 was ich meine? Ich bin nicht türkisch beschult oder bosnisch beschult. Ich habe
112 nur das gelernt was meine Eltern mir mündlich wiedergegeben haben und ich
113 habe das Gefühl, da müsste die Schule sehr wohl einsetzen. Ehrlich gesagt,
114 wieso sollte sich mein Kind mit Englisch und Französisch quälen, weil wenn äh
115 so viel Potenzial von Zuhause in den Genen dabei ist. Warum nutzen wir diese
116 Ressourcen nicht? Das wäre mir wirklich ein großes Anliegen, weil ich hab
117 selber in der Berufstätigkeit gemerkt, überall wo ich gesagt habe ich spreche
118 Türkisch und Bosnisch, ich habe viele Jobs bekommen, weil ich diese Sprachen
119 kann. Und ich hab in der Arbeit gemerkt. Hoppla du kannst sie gar nicht. Aber
120 ich war halt altersmäßig so weit, dass ich ein Wörterbuch bedienen konnte und
121 habe so meinen muttersprachlichen Wortschatz erweitert. Durch wirklich harte
122 Arbeit. Es war wirklich hart. Und ich denke mir bei Kindern müsste man dieses
123 Harte wegnehmen können, weil die lernen so schnell. Und anstatt sie mit
124 Englischkursen zu beglücken, ah ich will jetzt nicht Englisch schlecht machen.
125 Ja, aber man könnte die Ressourcen die da sind einfach noch ein bisschen
126 mehr peppen, weil das Personal vorhanden ist. Also es gibt genug Leute wie
127 mich die diese Sprachen sprechen. Also an dem sollte es nicht scheitern. Das
128 wäre mir wirklich ein, die gleiche Wertigkeit der Sprache. Und ein, weil ein Kind,
129 ein Teil dieser Kinder stirbt ja auch. Weil sie sie kommen in den Kindergarten,
130 sie kommen in die Schule. Plötzlich ist das was sie die letzten sechs Jahre
131 gelernt haben unnötig gewesen. Und das Gefühl haben die Kinder. Und die
132 Eltern insofern natürlich auch ermuntern ihre Sprache zu pflegen. Also ich
133 wurde z.B nicht ermuntert, sprechen Sie mit ihrem Kind Türkisch Zuhause. Im
134 Gegenteil, er muss gut Deutsch lernen. Bitte so viel wie möglich Deutsch mit
135 dem Kind reden. In meinem Fall ist das egal, ich spreche sehr gut Deutsch. Ich
136 bringe meinem Kind gutes Deutsch bei. Aber es gibt Fälle wo die Mütter und
137 Väter nicht so gut Deutsch können. Und die bringen ihnen dann natürlich auch
138 ein schlechteres Deutsch bei, was wahrscheinlich nicht so gut ist für die Kinder.
139 Da ist es besser sie bringen ihnen die Muttersprache, die Sprache die sie gut
140 können bei. Also da ist viel Bildungsarbeit noch zu tun. Und das wär mir wirklich
141 ein Anliegen. Man sollte nicht dort sparen. Man sollte lieber an diesem

142 Ganztagsklumpert sparen. Ja, und aber dort darf man einfach nicht sparen.
143 I: Ja, also ich danke Ihnen nochmals für Ihre Zeit und auch für das Interview.
144 Das Sie auch jetzt Ihr Anliegen nochmals so fest gehalten haben. Und das war
145 auch schon das Interview. Vielen Dank nochmals.
146 B4: Ich danke Ihnen, dass jetzt endlich einmal ein junger Mensch dieses Thema
147 angeht.
148 I: Bitte gerne.

1 **Interview 5 mit Elternteil E**

2 *Datum des Interviews: 04.12.2014*

3 *Ort des Interviews: Wien*

4 *Dauer des Interviews: 06:23 Minuten*

5 *Daten zum Befragten: Mutter eines die NMS besuchenden Kindes;
6 Matura (in Österreich)*

7 I: Ähm, zu allererst möchte ich mich nochmal herzlich bei Ihnen bedanken, dass
8 Sie sich zur Verfügung stellen für dieses Interview. Äh, und ich möchte auch
9 nochmal festhalten, dass alles anonym behandelt wird und Sie auch namentlich
10 nicht genannt werden. Äh, meine erste Frage an Sie, welche Sprachen
11 sprechen Sie?

12 B5: Ich spreche Deutsch und Türkisch und Englisch, Schulenglisch.

13 I: Mhm, welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?

14 B5: Ja, das kommt darauf an. Also mein Mann und ich sprechen mehr Türkisch.
15 Ähm, mit den Kindern manchmal Türkisch manchmal Deutsch.

16 I: Okay. Äh, gibt es eine dominante Sprache, also eine Sprache die am meisten
17 verwendet wird von Ihnen? Zu Hause?

18 B5: Ich würde sagen mehr Deutsch trotz allem, weil das Fernsehen Deutsch ist.
19 Wir auch Zeitschriften lesen auf Deutsch. Die Kinder durch die Schule bedingt,
20 wir sie auch in Deutsch unterstützen müssen, würd sagen Deutsch dominiert
21 mehr.

22 I: Mhm, gut. Äh, wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind die Erstsprache oder die
23 Sprache Türkisch beherrscht?

24 B5: Sehr wichtig, weil ja auch ähm, Sprachwissenschaftler sagen, wichtig ist die
25 Erstsprache sehr gut zu erlernen. Erst dann kann man eine andere Sprache
26 erlernen, wenn man das nicht tut lernt man alle Sprachen nur zum Teil.
27 Deswegen sind wir sehr bemüht, dass sie die Muttersprache lernt, obwohl das
28 schwierig ist, weil das ja immer schriftlich und mündlich sein soll. Und das
29 hinzukriegen ist nicht so einfach.

30 I: Mhm, okay. Ähm, was tun Sie um eben das zu ermöglichen, dass die
31 Erstsprache Türkisch gut vermittelt wird?

32 B5: Also wir versuchen als Familie zum Beispiel am Essen oder Alltag Türkisch
33 zu reden. Wenn es in tiefergehende Gespräche geht fallen wir ins Deutsche
34 zurück. Wir bemühen uns aber auch, dass wir auch türkischsprachige Bücher
35 lesen. Mein Mann liest immer auch gern vor. Wir hören österreichische
36 Nachrichten gemeinsam zum Teil. Sehen gemeinsam auch bewusst
37 deutschsprachiges Fernsehen, um das zu fördern. Äh, aber zeitgleich bemühen
38 wir uns auch Filme in türkischer Sprache zu schauen. Also damit wir wirklich
39 beides irgendwie in Balance kriegen.

40 I: Okay. Äh, besucht Ihr Kind denn derzeit den Muttersprachlichen Unterricht?

41 B5: Nein.

42 I: Warum nicht?

43 B5: Ja, das war irgendwie stundenplanmäßig ein Problem. Man konnte das
44 nicht gleich sagen. Es war nicht am Standort. Das heißt, sie hätte pilgern
45 müssen und es war uns dann zu ungewiss, weil sie alleine hin und her
46 schicken. Beziehungsweise wenn es dann Kollisionen gibt mit dem
47 Stundenplan. Da wir beide berufstätig sind ist es dann schwierig so etwas zu
48 handeln.

49 I: Ja, fühlen Sie sich denn seitens der Schule Ihres Kindes ausreichend
50 informiert zu diesem Thema. Also zum Thema Muttersprachlicher Unterricht
51 oder generell zur Förderung der Erstsprache?

52 B5: Jein. Also ich würde sagen man könnte da mehr machen. Wir wissen es
53 gibt das Angebot, deshalb, weil wir selber nachgefragt haben. Also von Haus
54 aus wurde es nicht mitgeteilt. Wir haben den Wunsch geäußert, ob es das nicht
55 am Standort gebe. Sie haben gemeint, nein am Standort nicht. Aber es gebe
56 die Möglichkeit das zu machen, aber sie können nicht versprechen, dass das
57 mit dem Stundenplan vereinbar wäre.

58 I: Okay, ahm meine abschließende Frage: Wie erleben Sie den Umgang mit
59 Mehrsprachigkeit an der Schule Ihres Kindes, oder auch in der Klasse Ihres
60 Kindes?

61 B5: Also ich glaub, Kinder sind da sehr unbeschwert. Ich glaub, dass sie auch
62 switchen zum Teil wenn sie miteinander reden. Aber im Unterricht oder dass die
63 Lehrer da eine Wertigkeit zeigen oder sagen jemand ist mehr Wert, weil er
64 mehr Sprachen kann. Ich glaub dieses Gefühl wird nicht vermittelt, sondern ist
65 eher so, das ist ein Manko. Ein Kind, das eben mehr Sprachen kann ist, so
66 erscheint es mir, wird immer so als gehandicaptes Kind hingestellt und nicht als

67 Kind, das eine Bereicherung mitbringt. So empfinde ich es.

68 I: Und ähm, haben Sie das Gefühl, dass das jetzt konkret mit der Erstsprache

69 Türkisch, ähm so, eben gesehen wird, als Handicap?

70 B5: Ja. Also ich glaube es gibt prinzipiell eine Kategorisierung von Sprachen.

71 Ähm, natürlich an erster Stelle stehen die romanischen Sprachen, französisch,

72 italienisch oder zuerst Entschuldigung. Die Germanischen. Also Englisch steht

73 natürlich an erster Stelle. Wenn jemand englischsprachig ist, aus dem

74 anglikanischen Raum kommt, dann ist es super. Der darf immer Englisch

75 sprechen. Wenn er aus dem romanischen Raum kommt auch. Also Italienisch,

76 Spanisch, Französisch wird auch immer gern gehört. Wird immer hervorgetan.

77 Wenn aber ein Kind im, gerade Türkisch rangiert, weit hinten. Also ich würd fast

78 sagen Türkisch und Romanes sind so, sag ich mal die niederen Sprachen, die

79 nicht wirklich wertgeschätzt werden. Ja. So wie auch die Menschen meiner

80 Meinung nach nicht gleich wertgeschätzt werden. Es ist halt Ausländer ist nicht

81 gleich Ausländer. Sprache leider auch nicht gleich Sprache.

82 I: Mhm okay, möchten Sie zum Abschluss noch etwas hinzufügen dieses

83 Thema betreffend? Oder vielleicht auch was Sie sich dahingehend mehr

84 wünschen würden?

85 B5: Also, ich würde mir wünschen, dass auch die Schule erkennt, dass alle

86 Kinder, die eine weitere Sprache sprechen eigentlich eine Bereicherung

87 darstellen. Das alle Sprachen die gleiche Wertigkeit erhalten sollten. Und das

88 man wirklich auch klar ausspricht, dass es dieses Angebot gibt und es soll

89 einfach praktikabler sein. Das heißt es sollte fix in den Stundenplan

90 eingebunden sein. Dann wäre es leichter auch für die Eltern. Und es sollte nicht

91 erst auf Nachfragen angeboten werden, sondern wirklich gesagt werden dieses

92 Angebot gibt es. Und es ist auch gut, dass man es besucht.

93 I: Gut dann danke ich Ihnen nochmals für Ihre Zeit und für das Interview. Und

94 somit ist das Interview abgeschlossen.

95 B5: Bitteschön!

96 I: Gut, danke!

C Ein Beispiel für Zusammenfassung, Paraphrasierung und Kodierung eines Interviews

INTERVIEW 1 MIT ELTERnteil A

Analyseeinheit	Paraphrasierung	Kategorie
Naja, Deutsch und Türkisch.	Zu Hause sowohl Deutsch als auch Türkisch	Einsatz und Gebrauch der Sprachen
... meine Frau versucht halt viel Türkisch mit unserem Sohn zu reden, aber ich und meine Frau reden, mischens eigentlich eher Deutsch und Türkisch.	Gattin versucht verstärkt Türkisch mit dem Kind zu sprechen – Elternteile mischen untereinander beide Sprachen	Einsatz und Gebrauch der Sprachen
Naja, wenn zu Besuch da ist, dann zum Beispiel bei den Großeltern, die eher Türkisch verstehen, da reden wir halt sehr viel Türkisch, weil wir auch mit der Sprache aufgewachsen sind, aber ansonsten würde ich sagen, ähm eher Deutsch.	Kommunikation mit bzw. in Anwesenheit der Großeltern verstärkt auf Türkisch – ansonsten Deutsch als dominantere Sprache	Einsatz und Gebrauch der Sprachen
Na, ist mir schon sehr wichtig, weil es ja auch ein Teil der Kultur ist und man will ja, dass das Kind auch mit der eigenen Kultur aufwächst und man will dem Kind viel davon mitgeben. Und die Muttersprache ist also ein Teil davon.	Muttersprache ein Teil der Kultur, von der viel an das Kind weitergeben werden sollte.	Einstellung zur Erstsprache/Wichtigkeit der Erstsprache
Uh, ich glaube, das wird nicht angeboten an seiner Schule.	Vermutlich kein Angebot an der Schule	Gründe für Nicht-Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts
Mhm, leider nicht, weil sonst würde ich ja auch wissen, ob es einen Türkisch-Unterricht an der Schule gibt oder nicht.	Vater fühlt sich nicht ausreichend informiert.	Informationsbereitschaft der Schule
Na, dass man besser informiert wird und das mehr angeboten wird. Das es mhm, allgänglich ist, dass es ja, die Regel ist, dass es den Türkischen Unterricht gibt.	Vater wünscht sich mehr Informationen und Aufklärung seitens der Schule - Türkischunterricht als Regelfall	Wünsche und Appelle
Naja, da viele Kinder eine andere Muttersprache haben und das ist gut, finde ich. Und die Kinder auch lernen mit anderen Sprachen auch aufzuwachsen und es tolerieren. Und ja, in der Arbeitswelt ist es dann genauso später mal. Das ist nicht	Vater empfindet Mehrsprachigkeit an der Schule positiv und als Vorbereitung auf die Arbeitswelt.	Mehrsprachigkeit an der Schule

<p>schlecht.</p>		
<p>Na, ich denke an der Schule wird kein großes Thema daraus gemacht. Denke es ist einfach so.</p>	<p>Mehrsprachigkeit seitens der Schule, der Lehrer/innen nicht konkret behandelt</p>	<p>Mehrsprachigkeit an der Schule</p>