Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 3/2015-16

Spracherwerb in der Migration

verfasst von Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia

18. aktualisierte Auflage

BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen

Informationsblätter zum Thema Migration und Schule
Übersicht über die aktuell erhältlichen Nummern [1]

Nr. 1 Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen (wird jährlich aktualisiert)

Nr. 2 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 2006/07 bis 2013/14 (wird jährlich aktualisiert)

Nr. 3 Spracherwerb in der Migration (mit jährlich aktualisierten Literaturempfehlungen)

Nr. 4 Auszug aus der Schulbuchliste 2016/17: Deutsch als Zweitsprache – Muttersprachlicher Unterricht – Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht (wird jährlich aktualisiert)

Nr. 5 Der muttersprachliche Unterricht: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2014/15 (wird jährlich aktualisiert)

Nr. 6 Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Sondernummer: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08

Alle Nummern der Informationsblätter sind in der gewünschten Stückzahl bei der Arbeitsstelle für Migration und Schule (Abt. I/4) kostenlos erhältlich (Bestellungen bitte per Post, Fax oder E-Mail).

---

[1] Zwecks besserer Übersichtlichkeit wird der jeweiligen Nummer des Informationsblattes die Jahreszahl hinzugefügt (also z. B. Nr. 1/2015-16), wobei die Nummerierung 1 bis 6 gleich bleibt (also im kommenden Jahr: Nr. 1/2016-17 usw.). Allfällige neu erscheinende Informationsblätter erhalten die fortlaufende Nummer (also 7 usw.) und ebenfalls die entsprechende Jahreszahl. Alle Nummern der Informationsblätter sind auch unter www.schule-mehrsprachig.at → Hintergrundinformation → Informationsblätter als Download abrufbar.

Spracherwerb in der Migration

„Ich will nicht, dass mein Kind Türkisch (Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, ...) etc. lernt. Es soll so schnell wie möglich Deutsch lernen. Da schadet es nur, wenn es den muttersprachlichen Unterricht auch noch besucht."

„Seine Muttersprache kann das Kind ohnehin, die braucht es nicht zu lernen. Die sprechen wir ohnehin in der Familie."

„Man muss den fremdsprachigen Kindern verbieten, sich untereinander in ihrer Sprache zu unterhalten. Das hindert sie am Erlernen der deutschen Sprache."

„Kroatisch- (Türkisch-, Serbisch-, Bosnisch-, ...)kenntnisse bringen den Kindern ja nichts, sie sollen lieber ordentlich Deutsch und Englisch lernen. Das können sie später brauchen."

Derartige Argumente haben Sie so oder so ähnlich vermutlich schon einmal gehört. Sie stellen allesamt Behauptungen auf, die etwas über Zweisprachigkeit und über deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern bzw. über den Wert der Muttersprachen [2] von Zuwandererkindern aussagen.

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie die angewandte Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung die sprachliche Entwicklung von zweisprachigen Minderheitenkindern sieht, vor allem Kindern von Einwanderern, deren Familiensprache in der Regel eine Sprache mit geringem Prestige ist.

Die Rolle der Erstsprache beim Spracherwerb

Die zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Schulerfolg ist spätestens seit den 1960er Jahren pädagogisches Allgemeingut. Damals wurde in der so genannten „Sprachbarrierendiskussion" festgestellt, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Standardsprache orientierten Schulen benachteiligt sind (vgl. Bernstein 1970; Oevermann 1972).

Außer in den Fällen von „echtem", frühen Bilinguismus, bei dem ein Kind zwei Sprachen simultan erwirbt (z. B. weil die beiden Elternteile verschiedener Muttersprache sind), erwirbt ein Kind eben zuerst einmal diese Erstsprache. Dabei beginnt der Erstspracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen. Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb weiterer (Zweit/Fremd-)Sprachen. Dabei ist der Erwerb der Erstsprache mit dem Schuleintritt natürlich noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden. Man stelle sich vor, deutschsprachige Kinder hätten keinen schulischen Deutschunterricht: Die Beherrschung der

---

[2] Für die Sprache, die Kinder als erste erwerben, werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: „Muttersprache", „Erstsprache", „L1", „Primärsprache", manchmal auch „Familiensprache" oder „Herkunftssprache", wobei Bedeutungsunterschiede damit auch verbunden sind. Zweitsprache (L2) ist eine Umgebungssprache, die erst später – hauptsächlich in Form des ungesteuerten Spracherwerbs – erworben wird. Sie unterscheidet sich durch die Erwerbsform von einer eventuellen Fremdsprache, wobei es sich im Migrationskontext bei Deutsch auch um die Dritt- oder Viertsprache handeln kann (vgl. www.schule-mehrsprachig.at → Sprachensteckbriefe).

Präterita der starken Verben oder die Unterscheidung zwischen dem 3. und 4. Fall wäre für viele ein unlösbares Problem.

Bei Kindern mit anderen Erstsprachen wird die Entwicklung der in der Familie erworbenen Sprache mit dem Schuleintritt meist mehr oder minder abrupt abgeschnitten. Kinder, deren Familiensprache Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch etc. ist, werden auf Deutsch alphabetisiert, die bei Schuleintritt in der Regel die schwächere Sprache ist.

Dadurch kommt es nicht nur zu keiner ausbalancierten Zweisprachigkeit, sondern viele Befunde sprechen dafür, dass auch der Erwerb der Zweitsprache dadurch beeinträchtigt wird, weil ein Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung angenommen werden muss. Da die dem Menschen eigene Fähigkeit, aus seiner Umgebung sprachliche Daten zu verarbeiten und so natürliche Sprachen zu erlernen, also seine Spracherwerbsfähigkeit, unteilbar ist, kann sich eine mangelhafte Sozialisation in der Erstsprache auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache auswirken. Cummins nannte das die *„Interdependenzhypothese*“ (1979). Die unzulängliche Beherrschung der Erstsprache und der Zweitsprache ist oft oberflächlich gar nicht feststellbar. Die betreffenden Kinder fallen mit ihrer zweitsprachlichen Kompetenz, in unserem Fall des Deutschen, in der Alltagskommunikation gar nicht auf. Häufig zeigen sich Schwächen erst viel später, wenn in der Schule die so genannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z. B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren.

Auch wenn dieser Zusammenhang empirisch noch nicht restlos geklärt ist, gilt in der Forschung als gesichert, dass zweisprachige Kinder nicht nur von einer möglichst früh einsetzenden Förderung in der L2 profitieren, sondern auch von einer Literalisierung in der Erstsprache und einem langfristigen L1-Unterricht.

Bei Angehörigen von Migrationsminderheiten ist eben häufig das Gegenteil der Fall: Die Kinder lernen in der Zweitsprache lesen und schreiben, während die Weiterentwicklung der L1 in der Schule kaum oder gar nicht unterstützt wird. Das Resultat: ein ungünstiger Verlauf der sprachlichen Sozialisation und eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund dieses ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entfalten konnte. Viele Befunde aus der empirischen Bilinguismusforschung bestätigen diese Annahmen (z. B. schon die bei Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbiner 1985 sehr ausführlich dokumentierten Arbeiten). Wird die Sprachfähigkeit nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel: Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit durch mangelhafte Beherrschung der Bildungssprache führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Das Resultat sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das wird umso sichtbarer, je stärker die Schule die so genannten kognitiv-akademischen Fähigkeiten verlangt, also zum Teil erst sehr spät im Curriculum. [3]

Befunde aus der Spracherwerbsforschung

Auf der anderen Seite spricht einiges für positive Auswirkungen eines balancierten Bilinguismus. Angeführt werden in der Literatur z. B. die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache); Verbesserungen im kreativen Bereich. Daneben gibt es Befunde zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf Zuhörer, Empathie) etc. Die in Deutschland durchgeführte DESI-Studie weist nach, dass nicht nur früh bilinguale Kinder, sondern auch

[3] Dieses Phänomen wurde früher mit dem umstrittenen Terminus „Halbsprachigkeit“, „doppelseitige Halbsprachigkeit“, „Semilingualismus“ (Skutnabb-Kangas 1983) bezeichnet. Umstritten deshalb, weil es „halbe Sprachen“ nicht gibt, sondern nur mehr oder weniger gut entwickelte sprachliche Kompetenzen.

mehrsprachige, die die L2 Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, einen Vorteil beim Erwerb der Fremdsprache Englisch haben und besser abschneiden als die monolingual deutschsprachigen (das gilt allerdings nicht für die Deutschleistungen, DESI = Deutsch-Englisch Schülerleistungen International; Hesse / Göbel 2009).

Der wichtige Einfluss der Muttersprache soll an einem Beispiel illustriert werden: Rehbein (1987) berichtet von einer Untersuchung mit Kindern türkischer Muttersprache in Hamburg, in der die Kinder eine Geschichte auf Deutsch nacherzählen mussten. Eine Gruppe hatte die Geschichte nur auf Deutsch gehört, einer anderen Gruppe hatte man die Geschichte auf Türkisch erzählt. Die zweite Gruppe, bei der die Rezeption durch die Muttersprache erfolgte und bei der daher das Textverständnis gesichert war, hatte signifikant bessere Ergebnisse als die andere Gruppe. Das Beispiel zeigt, dass mangelndes Hörverstehen natürlich auch zu mangelhafter Sprachproduktion in der Zweitsprache führen muss, wogegen dort, wo das Verstehen gesichert ist, auch die produktiven Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch besser sind. Allgemeiner formuliert: Wenn bestimmte sprachliche Fertigkeiten (wie Hörverstehen oder Leseverstehen) in der L1 erworben und entwickelt wurden, dann können die entsprechenden Fertigkeiten auch in der L2 freigesetzt werden.

Die Förderung der Erstsprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen wirkt sich letztlich auch affektiv aus: Sie stärkt das Selbstbewusstsein der Angehörigen der Minderheit, führt zu einer positiven Einstellung zur eigenen Sprache; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus etc. ergeben sich positive Effekte. So zeigten sich bei einer Studie in Wien, bei der mit einer Gruppe von türkischsprachigen Kindern durch eine Psychagogin bewusst in deren Muttersprache und an der Entwicklung ihres sprachlichen Selbstbewusstseins gearbeitet wurde, innerhalb kurzer Zeit derartige Effekte nicht nur in der Beherrschung der Muttersprache, sondern auch in den Leistungen in Deutsch und in anderen Schulfächern (Akkuş / Brizić / de Cillia 2005).

Dass der Spracherwerb in der Migration allerdings nicht nur von individuellen und schulischen Faktoren abhängig ist, zeigen Untersuchungen, die die *externen Variablen des Spracherwerbs* untersuchen. Anlass dafür war unter anderem die Feststellung, dass aus der Türkei oder aus Marokko stammende Kinder systematisch schlechtere Ergebnisse bei Sprachstandserhebungen erzielten als z. B. Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Letzteres stellte sich etwa bei einer aufwendig durchgeführten Longitudinalstudie zum Spracherwerb von 106 Kindern unterschiedlicher Muttersprachen an Wiener Schulen heraus, die im Auftrag des Bildungsministeriums von einer Grazer / Wiener Forschungsgruppe 1999-2003 durchgeführt wurde (Peltzer-Karpf et al., bm:bwk 2006). Da die Gruppen in allen anderen Einflussfaktoren im Prinzip vergleichbar waren, stellte sich die Frage, was der Grund für diese Unterschiede sein konnte.

Brizić (2007) fand in einer mit sehr aufwendigen Datenerhebungsmethoden durchgeführten soziolinguistischen Untersuchung heraus, dass es sich bei den als „türkischsprachig“ eingeordneten Kindern letztlich um viele unterschiedliche Sprachen und Sprachvarietäten handelte: Vom Türkischen der urbanen Eliten über das sich davon deutlich unterscheidende Türkisch der Landbevölkerung bis zu Kurdisch und anderen Minderheitensprachen. Vor allem aber stellte sich heraus, dass sich unter türkischsprachigen Familien auch solche befanden, in denen durch Zwangsassimilation [4] eine nur rudimentäre Varietät des Türkischen von den Eltern an die Kindergeneration weitergegeben wurde. Der Bruch in der sprachlichen Entwicklung fand also durch Sprachverlust der Erstsprache und Sprachwechsel in die Mehrheitssprache schon in den Generationen davor statt, und das sprachliche Kapital, das an die Kindergeneration weitergeben wurde, war sozusagen nicht gleichwertig mit dem der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und schon gar nicht mit dem der deutsch-

[4] In der Türkei war Kurdisch bis 2001 verboten. Es wurde, obwohl typologisch völlig anders als Türkisch, als Bergtürkisch bezeichnet.

sprachigen Kinder. Angesichts derartiger sprachenpolitischer und historischer Rahmenbedingungen stößt die pädagogische Intervention eindeutig an ihre Grenzen.

Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache braucht Zeit.

Werfen wir noch einen Blick auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.[5] Dieser Erwerb verläuft – ähnlich wie der Erstspracherwerb des Deutschen – nicht linear, sondern dynamisch und in u-förmigen Kurven. Dabei kommt auch zu scheinbaren Rückschritten, wenn die Lernenden bestimmte Regeln „entdecken". So werden, wenn die Regeln für das schwache Präteritum erworben werden, eine Zeit lang Analogiebildungen für starke Verben wie „gehte", „singte" verwendet. In der Spracherwerbsforschung geht man davon aus, dass solche nichtzielsprachenkonformen Äußerungen in bestimmten Phasen auch korrekturresistent sind und dass der pädagogischen Intervention von den Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs, den Spracherwerbsstadien, bestimmte Grenzen gesetzt sind.

Der DaZ-Erwerb von Kindern unterscheidet sich deutlich von dem Erwachsener, wobei man häufig noch weiter differenziert: Von 0-3 hat man es de facto mit simultaner Zweisprachigkeit zu tun, dann werden noch Phasen von 3-6, 6-8 und 8-12 unterschieden, wobei der sukzessive Zweitspracherwerb vor allem bis zum Schulbeginn stark dem einsprachigen Erwerb ähnelt (Ehlich / Bredel / Reich 2008: 27). Was die konkrete Entwicklung einzelner sprachlicher Dimensionen betrifft, sei ein Beispiel angeführt: In der Grammatik des deutschen Hauptworts bereiten die Markierung des Geschlechts durch den Artikel und die Fallendungen lange Zeit Schwierigkeiten: Das muss schulischer Sprachenunterricht berücksichtigen. Und man sollte auch wissen, dass es im Erst- wie im Zweitspracherwerb zu Beginn eine *stille Phase* gibt, was sich etwa bei mehrsprachigen Kindern im Kindergarten deutlich zeigt. Das bedeutet, dass das Kind weit mehr versteht als es selbst auszudrücken im Stande ist. Weiters kommt es bei zweisprachigen Kindern zu Phänomenen der „*Sprachalternation"* (code switching, code mixing), bei denen Elemente beider Sprachsysteme miteinander gemischt werden. Das sind in derartigen Situationen normale Phänomene, die keinerlei Anlass zur Sorge geben müssen, sondern die kreative Nutzung der zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen darstellen (Dirim / Mecheril 2010b).

Spracherwerb braucht aber auch Zeit: Man geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch, vor allem wenn er spät beginnt, auch unter Bedingungen schulischer Förderung fünf bis sieben Jahre bis zur muttersprachenähnlichen Beherrschung dauern kann (Sevinç 2011). Einflussfaktoren wie Alter bei Erwerbsbeginn, Lernmotivation, Umfang und Qualität / Authentizität des Inputs usw. beeinflussen den Prozess.

Pädagogische Konsequenzen

Die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung sprechen für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern mit anderen Erstsprachen, für zweisprachige Erziehung und eine balancierte Zweisprachigkeit als Erziehungsziel, vor allem da die Kinder ohnehin schon zweisprachig sind und es darum geht, diese vorhandene Zweisprachigkeit zu entwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen.

Als Hauptargumente seien noch einmal angeführt:

- Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Unterrichtssprache / Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil:

[5] In der Praxis des Spracherwerbs kommt es häufig zu komplexen Konstellationen von Erst-, Zweit-, Drittsprache und zu einer Dynamik auch im Verlauf einer Biographie, in der sich die Bedeutung der einzelnen Sprachen für das Individuum ändert.

- Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.

- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.

- Die sprachliche Kreativität wird gefördert.

- Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.

- Die Verständigung mit Familienangehörigen (etwa mit den Großeltern im Herkunftsland der Eltern) ist ohne Einschränkung möglich.

Diese Berücksichtigung der L1 ist bei den autochthonen österreichischen Minderheiten in Kärnten und im Burgenland übrigens selbstverständlich. Für diesen Bereich liegt etwa mit der Untersuchung von Boeckmann (1997) eine empirische Studie vor, die all das bestätigt: dass nämlich die in den burgenländischen Schulen zweisprachig erzogenen Kinder (kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache) nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern vielmehr zusätzlich zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung aufweisen. Auch die einsprachig erzogenen Kinder (der Mehrheitsbevölkerung) profitieren – so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – letztlich davon, wenn sie eine zweisprachige Schule besuchen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Evaluation der Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung (Deutsch – Türkisch) in Berlin (vgl. Nehr / Karajoli 1995).

Diese Erkenntnisse werden im Übrigen längst umgesetzt, um den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten: im so genannten CLIL (Content and Language Integrating Learning), vor allem in zweisprachigen Schulen, in denen die Kinder von Anfang der Schulpflicht an in zwei Sprachen unterrichtet werden. In deutsch-englisch geführten bilingualen Klassen werden die Schülerinnen und Schüler ab der 1. Klasse Volksschule in Deutsch und Englisch unterrichtet, wobei die Alphabetisierung in der stärkeren Sprache erfolgt.

Bei Minderheitenangehörigen, deren Muttersprachen gefährdet sind, und das ist in der Situation der Migration in der Regel der Fall, ist deren Förderung im Erziehungssystem besonders nötig. Noch immer gilt, was Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbiner (1985) dazu geschrieben haben:

Diese Förderung ist grundsätzlich nötig, will man eine Verbesserung der sprachlichen und schulischen Leistung und eine positivere Entwicklung im affektiven Bereich erreichen. Sie ist in Form von intensiver, langdauernder Förderung einschließlich der Verwendung als Unterrichtsmedium nötig, wenn man zwei ungünstige Prognosevariablen voll kompensieren will: Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität und – meist – niedriger sozioökonomischer Status (Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbiner 1985, S. 108).

Viel spricht also für die möglichst breite Berücksichtigung der Erstsprachen dieser Kinder. Die schulischen Modelle dafür sind unterschiedlich: eigene bilinguale Züge/Klassen auf der einen Seite, eine möglichst große Einbeziehung dieser Sprachen in das reguläre Schulwesen auf der anderen Seite, wobei etwa die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung besonders günstige Bedingungen ergeben. Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei bis vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der L1 als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar.

Resumée

Zurück zu den eingangs zitierten Aussagen:

- Die Muttersprache könne das Kind ohnehin, die brauche es nicht zu lernen, ist eine Behauptung, die nicht zutrifft. Die sprachliche Entwicklung hört beileibe nicht mit dem Erreichen des Schulalters auf. Und allein der familiäre Gebrauch der Sprache reicht nicht aus, um die Sprache weiterzuentwickeln. Eine steckengebliebene Entwicklung in der L1 kann negative Folgen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung eines Kindes haben.

- Der muttersprachliche Unterricht behindere, störe das Erlernen der Zweitsprache Deutsch: Auch das ist ein Trugschluss. Gerade bei mangelnder Berücksichtigung der Muttersprache kann sich die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entfalten, was sich dann später in allen Dimensionen schulischer Leistungen negativ auswirken kann.

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

- Sprachkenntnisse in den Muttersprachen der Migrantenkinder sind schließlich keineswegs unnütz. In vielen Sozial- und Dienstleistungsberufen, z. B. bei der Polizei, in Krankenhäusern, in Pflegeberufen, in Schulen und Kindergärten sowie im Handel besteht durchaus eine große Nachfrage nach zweisprachigen Menschen, für die die Kenntnisse ihrer Muttersprache derart zu einer zusätzlichen Qualifikation werden, die sie auf dem Arbeitsmarkt von einsprachigen Mitbewerberinnen und Mitbewerbern unterscheidet.

- Und schließlich sollte jedem Kind das sprachliche Menschenrecht zugestanden werden, in seiner / seinen Erstsprache/n bzw. Familiensprache/n schulisch literalisiert zu werden. Was für die Kinder der sprachlichen Mehrheit selbstverständlich ist, sollte auch Angehörigen von Minderheiten nicht vorenthalten werden.

Was können nun Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer tun, um die sprachliche Entwicklung von Kindern mit anderen Erstsprachen zu fördern, selbst wenn diese den muttersprachlichen Unterricht nicht besuchen?

- Weisen Sie die Eltern der Kinder bei dementsprechenden Gelegenheiten (Schülereinschreibung, Elternabende, Elternsprechtage etc.) auf die Wichtigkeit des Gebrauchs der Muttersprache, etwa auch in der Familie, hin und klären sie sie über die oben angesprochenen Trugschlüsse aufklären.

- Lassen Sie die Verwendung der Muttersprachen untereinander nicht nur in Pausengesprächen, sondern auch im Unterricht, etwa bei Gruppen- oder Partnerarbeiten, zu.

- Lernen Sie selbst einige Ausdrücke (z. B. Begrüßungsformeln) in den Muttersprachen der Kinder, um deren Prestige zu heben und die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit zu stützen.

- Bemühen Sie sich vor allem darum, die Namen Ihrer Schülerinnen und Schüler richtig auszusprechen.

- Sorgen Sie für eine möglichst große Präsenz aller tatsächlich in der Schule gesprochenen Sprachen, z. B. durch muttersprachliche Einladungen an die Eltern für Elternabende, durch Lektüre in den Muttersprachen in den Schulbibliotheken, durch Bereitstellung von Übersetzungshilfen bei Elterngesprächen (wenn möglich und nötig).

- Beziehen Sie In der Medienerziehung auch in Österreich erhältliche muttersprachliche Produkte mit ein.

- Binden Sie die Muttersprachen explizit in den Unterricht ein, z. B. durch Sprachvergleiche, durch Lieder, Sprichwörter etc. Animieren Sie die Schülerinnen und Schüler dazu, auch Texte in der Muttersprache zu verfassen (z. B. Gedichte, Tagebücher) und lassen Sie diese eventuell auch in der Klasse vorlesen. Die real vorhandene Mehrsprachigkeit sollte auch sichtbar gemacht werden, z. B. in der Ausschmückung der Klassenzimmer.

Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit steht Lehrerinnen und Lehrern im Übrigen ein Rahmenlehrplan zur Verfügung, der eine Fülle von Möglichkeiten der Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vorschlägt.

Im Artikel angeführte Literatur

Akkuş, Reva, Katharina Brizić und Rudolf de Cillia (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Unveröffentlichte Studie. bm:bwk, Wien.

Bernstein, Basil (2007): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam.

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

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann, Münster.

bm:bwk (Hg.) (2006) A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie und soziolinguistische Begleitstudie. Von Annemarie Peltzer-Karpf et al. Wien. Vergriffen, aber online als pdf-Download verfügbar unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=262

Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/2. S. 222-251.

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. AILA-Review 8, S. 75-89.

Dirim, İnci und Paul Mecheril (2010a): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim-Basel, S. 16-21.

Dirim, İnci und Paul Mecheril (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim-Basel, S. 99-119.

Ehlich, Konrad, Ursula Bredel und Hans R. Reich (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I, Bonn-Berlin: BMBF, S. 9-34.

Fthenakis, Wassilios E., Adelheid Sonner, Rosemarie Thrul, Waltraud Walbiner (Hg.) (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Hueber, München.

Hesse, Hermann-Günter und Kerstin Göbel (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, S. 281-287.

Nehr, Monika und Edeltraud Karajoli (1995): Expertise on Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin. Final Report. Berlin.

Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache: In: Apeltauer, Ernst (Hg): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Hueber, München. S. 113-172.

Reich, Hans H. und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann, Münster.

Sevinç, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 245-278.

Skutnabb-Kangas, Tove (1983): Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon.

Literaturhinweise der Arbeitsstelle für Migration und Schule

Laufende Neuerscheinungen finden sich auf www.schule-mehrsprachig.at → Hintergrundinformation → Service → Buchtipps.

Sachdienliche Internetlinks finden sich auf www.schule-mehrsprachig.at → Hintergrundinformation → Service → Links.

1. Für den Unterricht [6]

bm:bwk (Hg.) (2006): Interkulturelles Lernen – Mathematik (vier Bände für die 5. bis 8. Schulstufe). Mit Textbeispielen in drei Sprachen. 2. aktualisierte Auflage. Von Helmut Breit. Wien.

BMUKK (Hg.): TRIO. Drei Sprachen, eine Schule. Das Magazin für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen (2. bis 6. Schulstufe). Erscheint zweimal jährlich.

BMUKK und Zentrum polis (Hg.) (2011): Kurzfassung der UN-Kinderrechtekonvention auf Deutsch und in 23 anderen Sprachen. 4. Auflage, Wien. *Vergriffen, aber online als pdf-Download verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=262.*

BMUKK (Hg.) (2010): Treffpunkt Schule. Ein Leitfaden für Eltern in mehreren Sprachen. (DVD)

BMUKK, Stadtschulrat für Wien und Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hg.) (2008): Leselust statt Lesefrust. Ein Leseprojekt für die Sekundarstufe I speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. 2. Auflage, Wien.

Bottazzi, Mario, Karin Wolf und Maria Zangl (1999): Rap'n'learn. Deutsch-Grammatiktraining. Helbling, Rum/Innsbruck.

Eder, Ulrike (Hg.) (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Praesens, Wien.

Icelly, Monika und Tatjana Sprenger (2009): Texte 1: Auf einer Wolke liegen… E. Dorner Verlag. Mit einigen fremdsprachigen Texten! *

Icelly, Monika und Tatjana Sprenger (2009): Texte 2: Zwischen den Welten… E. Dorner Verlag. Mit einigen fremdsprachigen Texten! *

Naturfreunde Internationale (Hg.) (2015): Vielfalt erleben. Mehrsprachig in die Natur.

ÖSZ (Hg.) (2010): Europäisches Sprachenportfolio. Grundstufe (6 bis 10 Jahre). Graz. *

ÖSZ (Hg.) (2012): Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10 bis 15 Jahre). Graz. *

ÖSZ (Hg.) (2010): Europäisches Sprachenportfolio 15+. Graz. *

ÖSZ (Hg.) (2012): Viele Sprachen? Kein Problem! Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. KIESEL neu, Heft 2. Graz.

ÖSZ (Hg.): Viele Sprachen? Kein Problem! (Faltplakat).

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Bildungsverlag EINS/Orell Füssli, Troisdorf.

Schader, Basil (2011): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

[6] Die mit * gekennzeichneten Werke sind in den Schulbuchlisten enthalten.

2. Zur eigenen Weiterbildung

2.1. Bücher und Fachzeitschriften

Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9)

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. facultas – wuv, Wien.

Busch, Brigitta und Thomas (2008): Mitten durch meine Zunge. Drava, Klagenfurt/Celovec.

Busch, Brigitta und Thomas (Hg.) (2008): Von Menschen, Orten und Sprachen. Drava, Klagenfurt/Celovec.

Erziehung & Unterricht, Nr. 1-2/2011: Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus. Österreichischer Bundesverlag, Wien.

Gogolin, Ingrid (1993): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster.

ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Nr. 4/2015: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.

ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Nr. 2/2008: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.

ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Nr. 2/2005: Sprachbegegnungen.

ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Nr. 3/2002: Sprachaufmerksamkeit – language awareness.

Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Metzler, Stuttgart.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. eviva, Wien. Vergriffen, aber in Bibliotheken erhältlich.

Leist-Villis, Anja (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Stauffenberg Verlag, Tübingen.

Montanari, Elke (2003): Mit zwei Sprachen groß werden. Kösel, München.

ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2010: Vielfalt – Sprachen – Identität(en).

ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2008: Mehrsprachigkeit.

Plutzar, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Studienverlag, Innsbruck – Wien.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli Verlag, Zürich.

Portmann-Tselikas, Paul R. und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.) (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Band 6 der Reihe „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache“ Studienverlag, Innsbruck – Wien.

Schulheft 151/2013: Schulsprachen. Sprachen in und um und durch die Schule. Studienverlag, Innsbruck – Wien.

Schulheft 143/2011: Anders lesen lernen. Lesen und Schreiben mit Deutsch als Zweitsprache. Studienverlag, Innsbruck – Wien.

Sträuli Arslan, Barbara (2005): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Tracy, Rosemary (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. 2. Auflage, Francke Verlag.

Eva Vetter (2013) (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Schneider Verlag Hohengehren.

2.2. Artikel aus Sammelbänden und Fachzeitschriften

Allgäuer-Hackl, Elisabeth, Ulrike Jessner und Kathrin Oberhofer (2013): Mehrsprachige Entwicklung – was sagt die Forschung? In: Georg Gombos (Hg.): Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Drava Verlag/Založba Drava, Klagenfurt/Celovec, und Edizioni Alpha Beta Verlag, Meran/Merano.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: Erziehung und Unterricht, Nr. 1-2/2008.

de Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/ Celovec.

de Cillia, Rudolf (2006): Deutsch als Zweitsprache – Spracherwerb in der Migration. In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung, Nr. 2/2006.

de Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çınar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Studienverlag, Innsbruck – Wien.

Englisch-Stölner, Doris und Dženita Özcan (2013): Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunftsweisender Unterricht in mehrsprachigen Volksschulklassen. In: Erziehung und Unterricht, Nr. 1-2/2013.

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.

Fleck, Elfie (2003): Wie viel Muttersprache braucht ein Kind? In: Jugend und Medien 2/2003-2004.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung, Nr. 2/2006

Mayer, Werner (2006): Migrantenkinder – Bildungskarrieren. In: Erziehung und Unterricht, Nr. 3-4/2006.

Stefan, Ferdinand (2003): Neun „Gebote“ zum sprachlichen Umgang mit Migrantenkindern. In: Furch, Elisabeth (Hg.): C.A.N.E. – Cultural Awareness in Europe. Lernen mit Pfiff, Wien.

Für weitere Auskünfte steht Ihnen
die Arbeitsstelle für Migration und Schule zur Verfügung:

Mag. Elfie Fleck
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. I/4 (Migration und Schule)
Minoritenplatz 5
A – 1010 Wien
Tel.: 01/53-120/25-52
Fax: 01/53-120/25-99
E-Mail: elfie.fleck@bmbf.gv.at

Impressum:
Herausgeber und Medieninhaber:
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. I/4 (Migration und Schule)
18. aktualisierte Auflage
Wien, März 2016