



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Handbuch

zur anwendbaren Methodik
und Didaktik im
mehrsprachigen
Klassenzimmer

Entwickelt im Rahmen des Projekts:

"Digitale Technologien im Sprachunterricht für
Schüler:innen mit unterschiedlichen
Muttersprachen: Qualifizierte Lehrkräfte gesucht"

2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954



ipCENTER
room for learning





**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

2024

Diese Publikation wurde im Rahmen des Projekts "Digital technologies in language training of students with different mother tongue: Skilled teachers wanted" 2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954, das vom Erasmus+ Programm der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) der Europäischen Kommission kofinanziert wurde.

Finanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die des Autors/der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können für diese verantwortlich gemacht werden.

Die Veröffentlichung ist ein Gemeinschaftswerk der Partnerorganisationen des Projekts. Die Namen der an dem Projekt beteiligten Organisationen, die zu dieser Veröffentlichung beigetragen haben, lauten wie folgt: Sofia Universität St. Kliment Ohridski - Bulgarien, Privates Profilgymnasium "Edmund Burke" - Bulgarien, Sekundarschule "St. Kliment Ohridski" - Bulgarien, Rumänische Freie Gewerkschaft in der voruniversitären Bildung (USLIP) - Rumänien, Gelibolu District National Education Directorate - Türkei, ipcenter.at GmbH - Österreich, Elderberry AB - Schweden.

(CC) Diese Veröffentlichung ist lizenziert unter einer Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.





**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Inhalt

Kapitel 1. Sprachunterricht in einem mehrsprachigen Klassenzimmer	5
1.1. Einführung	5
1.2. Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit.....	5
1.3. Hauptfaktoren für die erfolgreiche Erziehung zweisprachiger Kinder	10
1.4. Schwierigkeiten beim Lernen in einem multikulturellen Umfeld	18
1.5. Modelle für die Erziehung von Sprachminderheiten in zweisprachigen Einrichtungen	22
1.6. Grundsätze des Unterrichts in zweisprachigen Klassen	27
Kapitel 2. Zweisprachigkeit, Identitätsfragen und Auswirkungen im Unterricht.....	29
2.1. Besondere Fragen/Phänomene der Zweisprachigkeit.....	29
2.1.1. Übertragung von Daten von einer Sprache in eine andere	29
2.1.2. Umschaltung des Sprachcodes	29
2.1.3. Besondere Unterscheidungen des Phänomens des Code-Switching	30
2.1.4. Entwurf eines Lehrplans	31
2.2. Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache	32
2.2.1. Theoretische Ansätze	32
2.2.2. Moderne Ansätze.....	33
2.3. Vielfalt und schulische Alphabetisierung	35
2.3.1. Wie die Zweisprachigkeit von den Lehrer:innenn wahrgenommen wird.....	35
2.3.2. Sprachförderung durch das physische und schulische Umfeld	37
2.3.3. Sprachbewegung - Erhaltung - Verbreitung.....	37
2.3.4. Code-Schalter	38
2.4. Lernwege von zweisprachigen Schüler:innenn, Fragen der Identität	39
2.4.1. Kommunikation und Selbstwahrnehmung	39
2.4.2. Student mit Migrationshintergrund - Aushandlung der Identität	41
2.5. Identität und Schulalltag	43
2.5.1. Identitätsbestimmung	43
2.5.2. Identitätselemente.....	44
2.5.3. Aushandlung der Identität.....	46
2.5.4. Identitätsbedeutung und Lernen	50
Kapitel 3. Situation der Sprachkurse in Österreich.....	51



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

3.1. Faktoren, die das Erlernen der zweiten Sprache beeinflussen	52
3.2. Methoden und Ansätze des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts	55
3.3. Aktuelle Trends	61
Literatur.....	65
Kapitel 4. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Kindererziehung in Rumänien.....	67
4.1. Einleitung	67
4.2. Der rechtliche Rahmen zum Schutz der Rechte nationaler Minderheiten	68
4.3. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Kindererziehung	72
4.4. Der sozioökonomische Status.....	74
4.5. Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache in Rumänien....	76
Kapitel 5. Zweitsprachenunterricht in Schweden	82
5.1. Übersicht	82
5.2. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Bildung für zweisprachige Kinder in Schweden ..	89
5.3. Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch	91
5.4. Daten und Ergebnisse.....	94
Kapitel 6. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Kindererziehung in der Türkei	96
6.1. Einleitung und kontextueller Überblick.....	96
6.2. Ethnische und sprachliche Vielfalt in der Türkei.....	99
6.3. Überblick über den Zweitsprachenunterricht in der Türkei	103
6.4. Schlussfolgerung	106



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Kapitel 1. Sprachunterricht in einem mehrsprachigen Klassenzimmer

1.1. Einleitung

Die wichtigste Aufgabe der modernen Schulbildung ist die Bildungsintegration. Dabei handelt es sich um einen komplexen Prozess, bei dem alle Teilnehmer am Bildungssystem ihre spezifischen ethnokulturellen Merkmale beibehalten, indem sie in einem einheitlichen Bildungsumfeld interagieren. Auf diese Weise "bilden sie im Prozess der Bildung und Erziehung interkulturelle Kompetenzen und gemeinsame staatsbürgerliche Werte aus, wobei sie ihre ethnokulturelle Identität bewahren und gleiche Chancen zur sozialen Verwirklichung erhalten. Die Bildungsintegration erfordert den Schutz der Rechte der Kinder, die Nichtdiskriminierung und die Bereitstellung angemessener Voraussetzungen für die soziale Verwirklichung. Sie erlaubt keine Segregation und Selbstsegregation von Kindern und Schüler:innenn aus ethnischen Minderheiten sowie keine Assimilation gegen ihren Willen und gegen den Willen ihrer Eltern. Sie ermutigt und unterstützt den interkulturellen Austausch und die Erhaltung und Entwicklung unterschiedlicher kultureller Identitäten. / Penka Angelova, Zweite Sprache für Kinder, 2018/

Die Bildungsintegration steht in engem Zusammenhang mit der Frage der Mehrsprachigkeit in unserer modernen Realität und in diesem Sinne auch mit dem Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer.

1.2. Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit

Wie Sie wissen, gibt es derzeit zwischen 3000 und 6000 Sprachen auf der Welt. Und die ungefähr 200 Länder. Die meisten Länder sind mehrsprachig, und es gibt insgesamt mehr mehrsprachige Menschen. Mehrsprachigkeit ist ein völlig normales Phänomen, und das menschliche Gehirn ist für Mehrsprachigkeit ausgelegt. In manchen Situationen nehmen wir sie als großen Vorteil wahr, in anderen Situationen scheint sie ein völlig negatives Bild zu haben. Die Wahrheit ist, dass Mehrsprachigkeit komplex und für jeden Menschen sehr unterschiedlich ist, was es für Lehrer:innen und Eltern noch schwieriger macht, sie zu verstehen. Es ist offensichtlich, dass in unserer modernen Realität das Zusammenleben und die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Ethnien die Verwendung von mehr als einer Sprache erfordert.



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project



Je nach soziokulturellem Kontext wird ein gemeinsamer Code (Sprache) für die Kommunikation festgelegt. Zweisprachigkeit wird z. B. unter ethnischen Minderheiten gesprochen, die in der Familie eine Sprache verwenden und in der öffentlichen Kommunikation (im Handel, im Bildungswesen usw.) die Amtssprache benutzen. "Die Praxis zeigt, dass in mehrsprachigen Gemeinschaften in der Regel eine der Sprachen aus irgendeinem Grund dominiert (einer davon ist die höhere soziale Stellung ihrer Sprecher), so dass die übrigen Mitglieder der Gemeinschaft gezwungen sind, diese bestimmte Sprache zu lernen, die zu einem Vermittler für alle mehrsprachigen Personen wird.

In der Soziolinguistik spricht man daher in der Regel von Zweisprachigkeit, nicht von Mehrsprachigkeit oder Vielsprachigkeit. Personen, die durch die Umstände gezwungen sind, eine weitere Sprache (oder mehrere Sprachen) zu beherrschen, werden als Zweisprachige bzw. Polyglotte bezeichnet" [Videnov 2000: 208]. Im Gegensatz zur Zweisprachigkeit verstehen Fachleute unter Diglossie "die Beherrschung von mehr als einer Existenzform in ein und derselben Sprache... In einem Zustand der Diglossie befindet sich zum Beispiel, wer neben der Literatursprache auch einen traditionellen territorialen Dialekt beherrscht" [Videnov 2000: 208].

In der modernen Wissenschaft wird Zweisprachigkeit als ein mentaler Mechanismus von Kenntnissen, Fähigkeiten und Gewohnheiten definiert, der es einem Individuum ermöglicht, Sprachwerke zu schaffen, die konsistent zu zwei Sprachsystemen gehören. Nach der Definition von Zh. Boyadzhiev's Definition ist der Begriff Zweisprachigkeit "die Beherrschung und der Gebrauch von zwei Sprachen durch ein bestimmtes Individuum oder eine bestimmte Gemeinschaft, das gemeinsame Funktionieren von zwei Sprachsystemen in der gesprochenen Kommunikation" (Boyadzhiev, 1981). Boyadzhiev, Zh. (1981). Sprache und Gesellschaft. Sofia: Wissenschaft und Kunst.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Das Konzept der "Zweisprachigkeit" hängt auch mit der Beziehung zwischen den Begriffen Muttersprache und Fremdsprache zusammen. Zu diesem Thema gibt es eine umfangreiche Literatur. Nach Prof. Mihail Videnov kann beispielsweise die Sprache der Familie, der so genannten Primärgruppe, in der das Individuum sozialisiert wird, als Muttersprache bezeichnet werden. "Fremd ist dem Individuum die Sprache, die sich von der Sprache der Primärgruppe, in der es sozialisiert wird, unterscheidet" [Videnov 2000: 209] Videnov 2000: Videnov, M. Einführung in die Soziolinguistik. Sofia, 2000.

Mit anderen Worten, die zweisprachig erzogenen Schüler:innen üben eine Sprache (Türkisch, Romani, Tatarisch usw.) in der Familie (der primären Gruppe), und in der Schule lernen sie die Zielsprache.

In den letzten zehn Jahren haben sich die Sprachwissenschaftler jedoch auf die Meinung geeinigt, dass die Begriffe Muttersprache und Fremdsprache nicht in der Lage sind, die Vielfalt der Fälle in der Sprachpraxis "abzudecken". Deshalb werden die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache usw. eingeführt (nach dem Grad der Beherrschung oder nach der Bedeutung in der sozialen Kommunikation oder nach anderen Merkmalen).

Die Phrase "Erlernen der Sprache als Zweitsprache" bezieht sich auf Lernende, die eine andere Muttersprache haben, als in dem Land in dem sie leben. Auf diese Weise wird ein Unterschied zwischen dem Erlernen des Bulgarischen als Fremdsprache und als Zweitsprache gemacht. "Das Erlernen einer bestimmten Sprache als Fremdsprache setzt ein fremdes, wenig bekanntes Umfeld voraus, in dem die Lernenden keinen Zugang zum alltäglichen Leben und zum sozialen Umfeld der zu erlernenden Sprache haben und solche Voraussetzungen für sie erst noch geschaffen werden müssen oder ihnen in der realen Umgebung unbekanntere Konzepte erklärt werden müssen." / Penka Angelova, 2018/

Kinder, die in einem bestimmten Land leben und Zugang zu einer anderen Art von Informationen in der Amtssprache, zum Fernsehen, zu anderen Kindern aus der Nachbarschaft, zu Geschäften und Waren sowie zur ständigen Kommunikation haben, sind mit anderen Bedingungen für das Erlernen der zweiten Sprache konfrontiert, die in diesem Fall auch die Amtssprache des Landes ist. Von einer zweiten Sprache kann gesprochen werden, "wenn die zu lernende Sprache auch die Sprache der Umgebung ist" (Jeuk 2015, 17).

Das Konzept der Zweitsprache bedeutet, dass Kinder bereits über einige Sprachpraktiken in ihrer Muttersprache verfügen und mit dem Erlernen einer zweiten Sprache beginnen. In diesem Fall handelt es sich um die Amtssprache des Landes. Dieses Konzept wurde in Deutschland anlässlich des Erlernens der deutschen Sprache durch Kinder von Einwanderern eingeführt. Aber auch in anderen westeuropäischen Ländern hat sich das Problem der zweisprachigen Erziehung seit Jahrzehnten entwickelt, wobei sich die



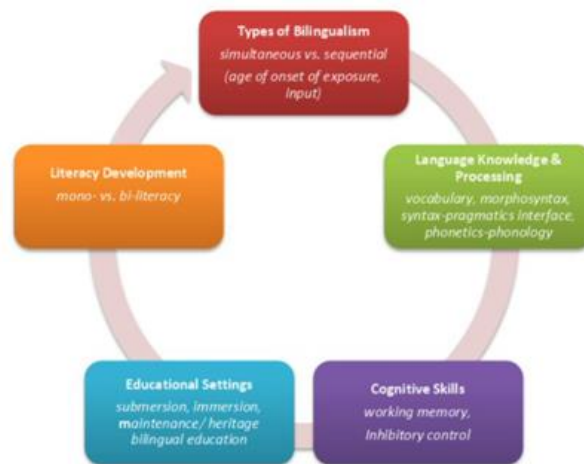
Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Lehrer:innen mit den Problemen der Zweisprachigkeit vertraut gemacht und speziell auf die Arbeit mit Kindern mit einer anderen Muttersprache vorbereitet haben.

Um geeignete didaktische Lösungen für Lernschwierigkeiten in zweisprachigen Klassen zu finden, ist es notwendig, die verschiedenen Arten der Zweisprachigkeit zu berücksichtigen.



Die erste Unterscheidung richtet sich nach der Art des Erwerbs der zweiten Sprache. Hier wird berücksichtigt, ob eine Person eine bestimmte Sprache von frühester Kindheit an oder in einem bestimmten Alter in einer bestimmten Phase ihres bewussten Lebens zu lernen begann. Die Festlegung der Art des Spracherwerbs, d. h. ob ein Kind mit dem gleichzeitigen Gebrauch von zwei Sprachen aufwächst oder die zweite Sprache erst später erlernt, bestimmt weitgehend seine Einstellung zur Mehrsprachigkeit und zur Vermischung oder Trennung von Sprachen. Dabei ist es wichtig, ob die Sprache in natürlichen kommunikativen Situationen oder durch Übersetzungsäquivalente und Gebrauchsregeln erworben wird.

Die zweite Art der Unterscheidung der Zweisprachigkeitstypen erfolgt nach den gesellschaftlichen Bedingungen, d.h. nach den in der Gesellschaft geschaffenen Voraussetzungen für die Ausübung der Zweisprachigkeit. Es geht darum, ob die Zweisprachigkeit nur in einer individuellen Form verwirklicht wird oder ob es Bedingungen dafür gibt, dass sie kollektiv und institutionell praktiziert wird. Natürlich sind diese Formen miteinander verknüpft, aber es ist dennoch entscheidend, ob eine bestimmte Sprache in einem vielfältigen sozialen Umfeld, in Institutionen verwendet werden kann, ob sie anerkannt wird, ob sie in Radio und Fernsehen zu hören ist.

Unter dem Gesichtspunkt der Kompetenz können drei Arten der Zweisprachigkeit unterschieden werden: zusammengesetzte, koordinierte und untergeordnete. In diesem Fall geht



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

es um das Verhältnis der Sprachen und ihrer Verwendung und wie sie im Gehirn gespeichert werden (Riel, 13). Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung, WBG wissen verbindet

Bei der zusammengesetzten (verknüpften) Zweisprachigkeit hat der Sprecher eine bestimmte Vorstellung von dem Konzept, auf das er sich in beiden Sprachen beziehen kann; bei der koordinierten Zweisprachigkeit gibt es im Gehirn des Sprechers ein entsprechend bestimmtes Konzept für seine Verwendung, das mit einem bestimmten Konzept für das entsprechende Wort verbunden ist. Bei der subordinierten Zweisprachigkeit gibt es eine Vorstellung von den Begriffen, und der Sprecher übersetzt einfach die Wörter aus der ersten Sprache in die zweite Sprache.

Die nächste Differenzierung des Charakters der Zweisprachigkeit erfolgt nach sprachlichen Konstellationen: In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass die so genannte Muttersprache eine Sprache ist und die Kinder in der zweiten Sprache unterrichtet werden müssen.

Es ist wichtig zu beachten, dass es beim Üben von zwei Sprachen immer zu einer Überschneidung von Elementen aus verschiedenen Sprachstufen kommt. Fachleute bezeichnen diese Überschneidung als sprachenübergreifende Interferenz. In der Spracherwerbtheorie wird sogar von einer Zwischensprache gesprochen (im Sinne von L. Selinker, Selinker 1972: L. Selinker Interlanguage. 1972. IRAL 10, 209-31), die beschrieben werden kann. In der Tat ist die Zwischensprache, die von den in einem zweisprachigen Umfeld erzogenen Schüler:innenn verwendet wird, eine Funktion der Mischung aus der Sprache des Elternhauses (der Sprache in der Familie), der Sprache der pädagogischen Kommunikation (der Sprache des Lernprozesses), der Sprache der Sprachumgebung auf der Straße und der Sprache der Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, Internet). (Tatiana Angelova, The role of Bulgarian language education for the integration of students in a bilingual environment, Bulgarian language and literature magazine, 2003)

Deshalb ist es für Zweisprachige normal, von einer Sprache zur anderen zu wechseln. In der Wissenschaft nennt man diesen Vorgang Code-Switching, der während eines Gesprächs oder sogar innerhalb eines Satzes stattfindet. Für Menschen, die zwei Sprachen beherrschen, ist es ganz natürlich, beide zu benutzen. "Code-Switching" ist kein Zeichen für ein Sprachdefizit, sondern für die Kreativität des Sprechers. Der Sprachwechsel erfolgt nach bestimmten Regeln, die von den Teilnehmern, der Situation und dem Thema des Gesprächs abhängen. Wenn zum Beispiel Personen am Gespräch teilnehmen, die beide Sprachen sprechen, werden die Sprachen stärker vermischt. Wenn die anderen Teilnehmer nur eine Sprache sprechen, werden sie nicht gemischt. Wenn es um die Schule geht, wird mehr in der Amtssprache gesprochen, und wenn



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

es um einen Feiertag geht, der in der Familie gefeiert wird, wird mehr in der Muttersprache gesprochen. Jüngere Kinder entlehnen beispielsweise Wörter oder grammatikalische Konstruktionen aus ihrer Muttersprache, wenn sie diese in der anderen Sprache noch nicht beherrschen. Da das Gehirn nahtlos zwischen den beiden Sprachen unterscheidet, führt eine Vermischung der beiden Sprachen durch die Eltern nicht zu Lernproblemen, sondern ist Teil des Spracherwerbsprozesses.

Obwohl die Erziehung zweisprachiger Kinder meist im Zusammenhang mit Schwierigkeiten betrachtet wird, vertreten einige Fachleute (R. Titone, R. Cohen, P. Sotirov) die These, dass die Zweisprachigkeit die Entwicklung zweisprachiger Kinder nicht negativ beeinflusst, sondern sogar ihr intellektuelles Potenzial erweitert. Petar Sotirov weist darauf hin, dass "die frühe Sprachausbildung zweisprachiger Kinder ihre sprachliche und allgemeine intellektuelle Entwicklung weder verzögert noch erschwert, sondern sie wird sogar beschleunigt und bereichert. Daher ist es notwendig, sowohl die Entwicklung und Aufrechterhaltung der natürlichen frühen Zweisprachigkeit (in gemischten Familien und in Familien ethnischer und nationaler Minderheiten) als auch die Einführung des Fremdsprachenlernens in der Schule so früh wie möglich zu fördern" [Sotirov 2003: 66]. Sotirov 2003: Sotirov, P. Zweisprachige Kinder - sind sie ein Problem für die Bildung. // Bulgarische Sprache und Literatur, 2003, Nr. 1 <<https://liternet.bg/publish9/psotirov/dvuezichni.htm>> 12.03.2004.

1.3. Hauptfaktoren für die erfolgreiche Erziehung zweisprachiger Kinder

Die erfolgreiche Erziehung von zweisprachigen Kindern wird in erster Linie durch folgende Faktoren bestimmt:

- Häufigkeit des Gebrauchs der Amtssprache in der Familie
- sozioökonomischer Status der Familie
- soziokulturelle Traditionen der Minderheitengemeinschaft

Der wichtigste Faktor für den Grad und die Qualität des Erwerbs der Amtssprache eines Landes durch zweisprachige Kinder ist das familiäre Umfeld. In diesem Zusammenhang sind die in dem Buch "Natural Laws in Child Development" von Celine Alvarez gemachten Beobachtungen sehr interessant. In diesem Buch wird eine interessante Studie mit dem Titel "The Early Crash" zitiert. In der Studie wurden die sprachlichen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern (im Alter von 7 Monaten bis 3 Jahren) in 42 Familien untersucht.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass zwischen 86 % und 98 % der Wörter, die Kinder in ihrem täglichen Leben verwenden, aus dem Wortschatz ihrer Eltern stammen. Dies beweist nur, wie wichtig es ist, die Amtssprache des Landes im familiären Umfeld zu praktizieren.

Setzt man diese Daten in den Kontext des Unterrichts für zweisprachige Kinder, so lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: "Auch wenn sie eine bestimmte Sprache im Fernsehen, im Geschäft oder auf der Straße hören, bilden Kinder ihre grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten vorwiegend in der Familie aus. Für Kinder aus ethnischen Minderheiten in Bulgarien bedeutet dies, dass in vielen Fällen die Amtssprache in Bulgarien eigentlich ihre zweite Sprache ist. Während die Muttersprache bereits bis zu einem gewissen Grad beherrscht wird, fehlt aus dem einen oder anderen Grund der aktive Kontakt mit der bulgarischen Sprache bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Kinder in die vorschulische Vorbereitung einbezogen werden." / Elitsa Todorova, Wie ist es, wenn man die Sprache der Schule nicht versteht, <https://prepodavame.bg/6842-2/>

In Bulgarien haben Schüler:innen, die im familiären Umfeld in einer anderen Sprache als Bulgarisch kommunizieren, leider oft ernsthafte Bildungsprobleme. Dabei handelt es sich in erster Linie um Kinder aus Minderheitengemeinschaften (Roma, Türken usw.), die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Bulgarisch - der in der Schule gesprochenen Sprache - oft in einzelnen Fächern zurückbleiben. Ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg von Kindern aus Minderheitengemeinschaften sind die sozioökonomischen Merkmale der Familie.

Die veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass neben der in der Familie gesprochenen Sprache auch der sozioökonomische Status der Schüler:innen ein wichtiger Faktor für die Leistungen der Schüler:innen ist. Was ernsthaft beachtet werden sollte, ist die Tatsache, dass laut der zitierten Studie fast die Hälfte der Jugendlichen zwischen 15 und 16 Jahren in Bulgarien funktionale Analphabeten sind.



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Table I.B1.1^[1/2] Percentage of students at each proficiency level in reading

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	0.1	(0.1)	1.4	(0.2)	5.6	(0.3)	12.5	(0.4)	21.1	(0.5)	25.4	(0.5)	20.9	(0.5)	10.3	(0.4)	2.7	(0.2)
Austria	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	6.4	(0.6)	16.3	(0.8)	23.5	(0.8)	26.2	(0.9)	19.3	(0.8)	6.7	(0.5)	0.7	(0.1)
Belgium	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	6.0	(0.4)	14.0	(0.6)	22.4	(0.7)	26.5	(0.7)	20.4	(0.7)	8.3	(0.5)	1.3	(0.2)
Canada	0.0	(0.0)	0.7	(0.1)	3.1	(0.2)	10.0	(0.4)	20.1	(0.6)	27.2	(0.5)	24.0	(0.5)	12.2	(0.5)	2.8	(0.2)
Chile	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	8.9	(0.6)	21.0	(0.9)	29.5	(0.9)	24.4	(0.9)	11.8	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Colombia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	15.8	(0.9)	30.3	(1.0)	27.7	(1.0)	15.8	(0.9)	5.7	(0.5)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)
Czech Republic	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.0	(0.8)	25.0	(0.9)	26.9	(0.9)	19.1	(0.8)	7.2	(0.5)	1.1	(0.2)
Denmark	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.5	(0.3)	11.9	(0.5)	23.9	(0.8)	30.1	(0.9)	21.6	(0.8)	7.3	(0.5)	1.1	(0.2)
Estonia	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.1	(0.2)	8.7	(0.5)	21.2	(0.9)	29.9	(0.9)	24.0	(0.8)	11.1	(0.6)	2.8	(0.3)
Finland	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	3.3	(0.4)	9.4	(0.6)	19.2	(0.7)	27.6	(0.8)	25.4	(0.8)	11.9	(0.7)	2.4	(0.3)
France	0.0	(0.0)	1.1	(0.2)	5.7	(0.4)	14.0	(0.7)	22.8	(0.8)	26.6	(0.8)	20.5	(0.7)	8.1	(0.6)	1.1	(0.2)
Germany	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	5.7	(0.5)	13.6	(0.8)	21.1	(0.8)	25.4	(0.8)	21.5	(0.9)	9.5	(0.6)	1.8	(0.2)
Greece	0.1	(0.1)	2.1	(0.3)	9.3	(0.7)	19.0	(0.9)	27.3	(0.8)	25.2	(1.0)	13.3	(0.8)	3.3	(0.4)	0.3	(0.1)
Hungary	0.0	(0.1)	1.2	(0.2)	7.0	(0.6)	17.0	(0.8)	25.2	(0.9)	26.3	(0.9)	17.5	(0.8)	5.2	(0.5)	0.5	(0.1)
Iceland	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	8.0	(0.7)	15.9	(0.8)	24.6	(0.9)	25.1	(0.8)	16.9	(0.7)	6.2	(0.6)	0.9	(0.2)
Ireland	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	2.1	(0.3)	9.5	(0.6)	21.7	(0.8)	30.3	(0.9)	24.1	(0.8)	10.3	(0.6)	1.8	(0.3)
Israel	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	10.4	(0.7)	15.0	(0.9)	19.4	(0.7)	21.6	(0.8)	17.5	(0.8)	8.4	(0.6)	2.0	(0.3)
Italy	0.1	(0.1)	1.7	(0.3)	6.7	(0.6)	14.8	(0.7)	26.3	(0.9)	28.2	(0.9)	16.9	(0.7)	4.9	(0.4)	0.5	(0.1)
Japan	0.1	(0.0)	0.7	(0.2)	4.1	(0.4)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	28.6	(1.0)	21.9	(0.8)	8.6	(0.6)	1.7	(0.3)
Korea	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	4.3	(0.4)	9.6	(0.7)	19.6	(0.7)	27.6	(0.8)	24.6	(0.8)	10.8	(0.6)	2.3	(0.4)
Latvia	0.0	(0.0)	0.6	(0.1)	5.2	(0.4)	16.6	(0.6)	27.4	(0.8)	28.8	(0.8)	16.6	(0.7)	4.4	(0.4)	0.4	(0.1)
Lithuania	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	6.3	(0.4)	17.0	(0.6)	26.1	(0.8)	27.7	(0.7)	16.9	(0.6)	4.5	(0.4)	0.4	(0.1)
Luxembourg	0.2	(0.1)	2.4	(0.2)	9.2	(0.4)	17.6	(0.6)	23.7	(0.7)	23.5	(0.7)	15.9	(0.6)	6.4	(0.4)	1.3	(0.2)
Mexico	0.0	(0.1)	2.5	(0.4)	13.1	(0.8)	29.1	(1.1)	31.7	(1.0)	17.5	(0.9)	5.3	(0.6)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Netherlands*	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	7.0	(0.6)	15.6	(0.7)	23.7	(0.8)	24.3	(1.0)	18.8	(0.8)	7.9	(0.6)	1.2	(0.2)
New Zealand	0.1	(0.1)	1.0	(0.2)	5.2	(0.5)	12.7	(0.6)	20.8	(0.7)	24.6	(0.7)	22.5	(0.7)	10.7	(0.6)	2.4	(0.3)
Norway	0.1	(0.1)	1.7	(0.2)	5.6	(0.4)	11.9	(0.6)	21.5	(0.7)	26.4	(0.9)	21.6	(0.8)	9.6	(0.6)	1.6	(0.2)
Poland	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.3	(0.3)	10.8	(0.6)	22.4	(0.8)	27.7	(0.8)	23.0	(0.8)	10.1	(0.7)	2.1	(0.3)
Portugal*	0.0	(0.0)	0.9	(0.2)	5.0	(0.5)	14.3	(0.7)	23.3	(0.7)	28.2	(0.8)	21.0	(0.9)	6.5	(0.6)	0.8	(0.2)
Slovak Republic	0.1	(0.1)	2.3	(0.3)	9.2	(0.7)	19.8	(0.8)	26.9	(0.9)	23.5	(0.9)	13.6	(0.7)	4.1	(0.4)	0.5	(0.2)
Slovenia	0.0	(0.1)	0.6	(0.2)	4.3	(0.4)	12.9	(0.5)	24.5	(0.8)	29.5	(0.9)	20.3	(0.7)	6.8	(0.5)	1.0	(0.2)
Spain	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Sweden	0.2	(0.1)	1.5	(0.2)	5.1	(0.5)	11.6	(0.7)	20.6	(0.8)	25.5	(0.8)	22.3	(0.8)	10.9	(0.7)	2.4	(0.3)
Switzerland	0.1	(0.1)	1.3	(0.3)	7.1	(0.6)	15.1	(0.7)	23.4	(0.9)	26.3	(0.8)	18.5	(0.8)	6.9	(0.6)	1.2	(0.2)
Turkey	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	6.3	(0.6)	19.1	(0.7)	30.2	(0.9)	26.9	(1.0)	13.5	(0.6)	3.1	(0.5)	0.2	(0.1)
United Kingdom	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	4.2	(0.4)	12.3	(0.7)	23.0	(0.7)	27.2	(0.7)	21.0	(0.8)	9.5	(0.6)	2.0	(0.2)
United States*	0.1	(0.1)	1.1	(0.2)	5.4	(0.5)	12.7	(0.8)	21.1	(0.8)	24.7	(0.8)	21.4	(0.8)	10.7	(0.7)	2.8	(0.4)
OECD average-36a	0.1	(0.0)	1.4	(0.0)	6.2	(0.1)	15.0	(0.1)	23.7	(0.1)	26.0	(0.1)	18.9	(0.1)	7.4	(0.1)	1.3	(0.0)
OECD total	0.1	(0.0)	1.3	(0.1)	6.7	(0.2)	15.9	(0.3)	24.0	(0.3)	24.8	(0.3)	18.1	(0.3)	7.6	(0.2)	1.6	(0.1)



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Table I.B1.1 [2/2] Percentage of students at each proficiency level in reading

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Albania	0.1	(0.1)	2.9	(0.3)	16.4	(0.7)	32.8	(0.9)	29.9	(0.8)	14.0	(0.7)	3.5	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Argentina	1.3	(0.2)	6.7	(0.6)	17.4	(0.7)	26.7	(0.9)	25.7	(0.8)	16.2	(0.7)	5.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Baku (Azerbaijan)	0.1	(0.1)	3.7	(0.4)	19.6	(0.8)	37.0	(1.1)	28.6	(0.9)	9.2	(0.6)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Belarus	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	5.8	(0.5)	16.8	(0.8)	28.7	(0.8)	28.0	(1.0)	16.0	(0.7)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)
Bosnia and Herzegovina	0.1	(0.1)	2.8	(0.4)	17.5	(1.0)	33.2	(1.1)	28.8	(1.1)	14.3	(0.9)	3.0	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Brazil	0.4	(0.1)	5.3	(0.4)	17.7	(0.6)	26.7	(0.7)	24.5	(0.6)	16.3	(0.6)	7.4	(0.5)	1.7	(0.2)	0.2	(0.1)
Brunei Darussalam	0.3	(0.1)	5.4	(0.3)	19.1	(0.5)	27.0	(0.7)	24.5	(0.6)	15.5	(0.5)	6.9	(0.3)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
B-S-J-Z (China)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	4.3	(0.5)	14.3	(0.8)	27.9	(1.0)	30.8	(1.0)	17.5	(0.9)	4.2	(0.6)
Bulgaria	0.3	(0.1)	4.6	(0.6)	17.1	(1.1)	25.1	(0.9)	24.9	(1.0)	17.3	(0.9)	8.4	(0.7)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Costa Rica	0.1	(0.1)	1.8	(0.3)	11.3	(0.7)	28.9	(1.1)	32.1	(1.1)	19.4	(1.1)	5.9	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	c
Croatia	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.9	(0.8)	28.3	(0.9)	29.0	(1.0)	16.4	(0.8)	4.3	(0.4)	0.4	(0.1)
Cyprus	0.3	(0.1)	4.3	(0.3)	15.0	(0.6)	24.1	(0.8)	26.9	(0.7)	19.3	(0.6)	8.4	(0.4)	1.7	(0.2)	0.1	(0.1)
Dominican Republic	1.1	(0.3)	15.9	(0.9)	33.3	(1.1)	28.8	(1.0)	15.0	(0.9)	4.9	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Georgia	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	24.2	(0.9)	32.8	(0.8)	22.9	(0.8)	10.1	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Hong Kong (China)*	0.1	(0.1)	0.9	(0.2)	3.5	(0.4)	8.1	(0.6)	17.8	(0.7)	27.7	(0.7)	27.1	(0.8)	12.5	(0.6)	2.3	(0.3)
Indonesia	0.2	(0.1)	6.3	(0.6)	26.7	(1.0)	36.7	(1.1)	21.8	(1.0)	7.2	(0.8)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Jordan	1.1	(0.2)	4.0	(0.5)	11.1	(0.7)	25.0	(0.8)	33.8	(1.0)	20.5	(0.9)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Kazakhstan	0.1	(0.0)	3.5	(0.3)	22.2	(0.7)	38.4	(0.7)	23.9	(0.5)	8.9	(0.3)	2.6	(0.2)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Kosovo	0.3	(0.1)	8.7	(0.6)	31.7	(0.8)	38.0	(1.0)	17.5	(0.7)	3.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
Lebanon	6.3	(0.6)	16.9	(1.0)	23.0	(0.9)	21.6	(0.8)	17.4	(0.9)	10.5	(0.7)	3.7	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Macao (China)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.2	(0.2)	8.2	(0.6)	19.4	(0.8)	29.8	(0.8)	26.1	(0.7)	11.7	(0.6)	2.1	(0.3)
Malaysia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	14.2	(0.8)	27.9	(0.9)	31.4	(1.0)	17.9	(0.9)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Malta	0.7	(0.2)	4.8	(0.4)	11.9	(0.7)	18.5	(0.9)	23.7	(0.9)	21.7	(0.9)	13.4	(0.9)	4.5	(0.5)	0.9	(0.2)
Moldova	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	13.5	(0.7)	25.2	(0.8)	28.0	(0.9)	20.8	(0.9)	7.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
Montenegro	0.1	(0.1)	2.8	(0.3)	13.5	(0.5)	28.0	(0.7)	30.5	(0.6)	18.3	(0.6)	6.0	(0.4)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Morocco	0.3	(0.1)	8.8	(0.7)	30.8	(1.3)	33.4	(0.9)	20.6	(1.2)	5.6	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
North Macedonia	1.6	(0.2)	7.3	(0.5)	18.3	(0.8)	27.9	(1.0)	26.6	(0.8)	14.4	(0.6)	3.5	(0.3)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Panama	1.0	(0.2)	8.4	(0.8)	23.4	(0.9)	31.5	(1.0)	23.0	(0.8)	9.9	(0.9)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Peru	0.4	(0.1)	5.5	(0.5)	19.6	(0.9)	28.9	(0.9)	25.8	(0.7)	14.3	(0.7)	4.8	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Philippines	0.5	(0.1)	15.1	(0.9)	38.3	(1.1)	26.7	(0.8)	13.1	(0.7)	5.1	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Qatar	1.2	(0.1)	8.5	(0.3)	17.6	(0.4)	23.6	(0.5)	23.4	(0.4)	15.8	(0.4)	7.3	(0.3)	2.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Romania	0.8	(0.3)	4.3	(0.6)	12.9	(1.0)	22.8	(1.2)	28.1	(1.1)	20.9	(1.3)	8.7	(1.0)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
Russia	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	5.6	(0.6)	15.5	(0.9)	28.1	(0.8)	28.0	(0.8)	16.4	(0.7)	4.8	(0.5)	0.6	(0.1)
Saudi Arabia	0.5	(0.2)	5.3	(0.6)	17.0	(0.9)	29.4	(0.9)	30.4	(1.1)	14.6	(0.8)	2.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Serbia	0.1	(0.1)	2.7	(0.4)	12.2	(0.8)	22.7	(0.8)	27.8	(0.8)	21.8	(0.8)	10.1	(0.7)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Singapore	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.0	(0.3)	7.7	(0.4)	14.2	(0.5)	22.3	(0.7)	26.4	(0.6)	18.5	(0.7)	7.3	(0.4)
Chinese Taipei	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	4.5	(0.4)	12.0	(0.6)	21.8	(0.7)	27.4	(0.8)	22.0	(0.9)	9.3	(0.7)	1.6	(0.3)
Thailand	0.1	(0.1)	3.6	(0.5)	20.6	(1.1)	35.3	(1.1)	26.0	(1.0)	11.6	(0.9)	2.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Ukraine	0.2	(0.1)	1.8	(0.3)	7.2	(0.7)	16.7	(0.9)	27.7	(0.8)	28.5	(1.0)	14.5	(0.8)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
United Arab Emirates	0.6	(0.1)	5.8	(0.3)	14.9	(0.5)	21.6	(0.4)	23.4	(0.5)	18.1	(0.5)	10.8	(0.6)	4.1	(0.3)	0.7	(0.1)
Uruguay	0.3	(0.1)	4.0	(0.4)	13.6	(0.8)	24.0	(0.9)	28.1	(1.1)	20.1	(0.8)	8.3	(0.7)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
Viet Nam**	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	8.3	(0.9)	26.9	(1.3)	38.1	(1.2)	20.5	(1.3)	4.6	(0.7)	0.3	(0.1)



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Table I.B1.7^[14] Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018			
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
OECD																
Australia	14.2	(0.6)	12.8	(0.8)	14.2	(0.5)	11.7	(0.5)	18.1	(0.5)	11.0	(0.5)	19.6	(0.5)	13.0	(0.5)
Austria	m	m	m	m	19.5	(1.1)	5.5	(0.6)	22.5	(1.0)	7.2	(0.6)	23.6	(1.0)	7.4	(0.5)
Belgium	17.7	(0.9)	11.2	(0.6)	16.1	(0.8)	11.8	(0.6)	19.5	(0.9)	9.3	(0.6)	21.3	(0.9)	9.5	(0.5)
Canada	10.3	(0.5)	12.8	(0.5)	10.9	(0.5)	12.9	(0.6)	10.7	(0.6)	14.0	(0.7)	13.8	(0.5)	15.0	(0.6)
Chile	30.6	(1.5)	1.3	(0.3)	33.0	(1.7)	0.6	(0.1)	28.4	(1.2)	2.3	(0.3)	31.7	(1.2)	2.6	(0.3)
Colombia	47.1	(1.9)	0.6	(0.2)	51.4	(1.8)	0.3	(0.1)	42.8	(1.5)	1.0	(0.2)	49.9	(1.7)	0.9	(0.2)
Czech Republic	23.1	(1.3)	5.1	(0.5)	16.9	(1.2)	6.1	(0.5)	22.0	(1.1)	7.9	(0.6)	20.7	(1.1)	8.2	(0.5)
Denmark	15.2	(0.9)	4.7	(0.5)	14.6	(1.1)	5.4	(0.6)	15.0	(0.8)	6.5	(0.6)	16.0	(0.7)	8.4	(0.5)
Estonia	13.3	(1.0)	6.1	(0.6)	9.1	(0.6)	8.3	(0.7)	10.6	(0.7)	11.0	(0.7)	11.1	(0.6)	13.9	(0.7)
Finland	8.1	(0.5)	14.5	(0.8)	11.3	(0.7)	13.5	(0.6)	11.1	(0.8)	13.7	(0.7)	13.5	(0.7)	14.2	(0.7)
France	19.8	(1.2)	9.6	(1.0)	18.9	(1.0)	12.9	(0.8)	21.5	(0.9)	12.5	(0.7)	20.9	(0.7)	9.2	(0.7)
Germany	18.5	(1.1)	7.6	(0.6)	14.5	(0.9)	8.9	(0.7)	16.2	(0.9)	11.7	(0.7)	20.7	(1.1)	11.3	(0.7)
Greece	21.3	(1.8)	5.6	(0.5)	22.6	(1.2)	5.1	(0.6)	27.3	(1.8)	4.0	(0.5)	30.5	(1.5)	3.7	(0.5)
Hungary	17.6	(1.4)	6.1	(0.7)	19.7	(1.2)	5.6	(0.8)	27.5	(1.1)	4.3	(0.4)	25.3	(0.9)	5.7	(0.5)
Iceland	16.8	(0.6)	8.5	(0.6)	21.0	(0.7)	5.8	(0.5)	22.1	(1.0)	6.6	(0.6)	26.4	(0.9)	7.1	(0.6)
Ireland	17.2	(1.0)	7.0	(0.5)	9.6	(0.9)	11.4	(0.7)	10.2	(0.8)	10.7	(0.7)	11.8	(0.7)	12.1	(0.7)
Israel	26.5	(1.2)	7.4	(0.6)	23.6	(1.6)	9.6	(0.8)	26.6	(1.3)	9.2	(0.7)	31.1	(1.3)	10.4	(0.7)
Italy	21.0	(0.6)	5.8	(0.3)	19.5	(0.7)	6.7	(0.3)	21.0	(1.0)	5.7	(0.5)	23.3	(1.0)	5.3	(0.5)
Japan	13.6	(1.1)	13.4	(0.9)	9.8	(0.9)	18.5	(1.3)	12.9	(1.0)	10.8	(0.9)	16.8	(1.0)	10.3	(0.7)
Korea	5.8	(0.8)	12.9	(1.1)	7.6	(0.9)	14.1	(1.2)	13.7	(1.0)	12.7	(1.0)	15.1	(0.9)	13.1	(0.9)
Latvia	17.6	(1.2)	2.9	(0.4)	17.0	(1.1)	4.2	(0.6)	17.7	(0.9)	4.3	(0.5)	22.4	(0.7)	4.8	(0.4)
Lithuania	24.4	(1.2)	2.9	(0.4)	21.2	(1.2)	3.3	(0.4)	25.1	(0.9)	4.4	(0.5)	24.4	(0.8)	5.0	(0.4)
Luxembourg	26.0	(0.6)	5.7	(0.5)	22.2	(0.7)	8.9	(0.4)	25.6	(0.6)	8.1	(0.4)	29.3	(0.6)	7.6	(0.5)
Mexico	40.1	(1.0)	0.4	(0.1)	41.1	(0.9)	0.4	(0.1)	41.7	(1.3)	0.3	(0.1)	44.7	(1.3)	0.8	(0.2)
Netherlands*	14.3	(1.5)	9.8	(1.1)	14.0	(1.2)	9.8	(0.8)	18.1	(1.0)	10.9	(0.6)	24.1	(1.0)	9.1	(0.6)
New Zealand	14.3	(0.7)	15.7	(0.8)	16.3	(0.8)	14.0	(0.8)	17.3	(0.8)	13.6	(0.9)	19.0	(0.8)	13.1	(0.6)
Norway	15.0	(0.8)	8.4	(0.9)	16.2	(1.0)	10.2	(0.7)	14.9	(0.8)	12.2	(0.7)	19.3	(0.8)	11.3	(0.6)
Poland	15.0	(0.8)	7.2	(0.6)	10.6	(0.8)	10.0	(0.9)	14.4	(0.8)	8.2	(0.7)	14.7	(0.8)	12.2	(0.8)
Portugal*	17.6	(1.2)	4.8	(0.5)	18.8	(1.4)	5.8	(0.6)	17.2	(0.9)	7.5	(0.6)	20.2	(0.9)	7.3	(0.6)
Slovak Republic	22.2	(1.2)	4.5	(0.5)	28.2	(1.8)	4.4	(0.7)	32.1	(1.1)	3.5	(0.4)	31.4	(1.0)	4.6	(0.4)
Slovenia	21.2	(0.6)	4.6	(0.5)	21.1	(0.7)	5.0	(0.4)	15.1	(0.6)	8.9	(0.7)	17.9	(0.7)	7.8	(0.5)
Spain	19.6	(0.9)	3.3	(0.3)	18.3	(0.8)	5.5	(0.3)	16.2	(0.9)	5.5	(0.5)	m	m	m	m
Sweden	17.4	(0.9)	9.0	(0.7)	22.7	(1.2)	7.9	(0.6)	18.4	(1.1)	10.0	(0.8)	18.4	(1.0)	13.3	(0.7)
Switzerland	16.8	(0.9)	8.1	(0.7)	13.7	(0.8)	9.1	(0.7)	20.0	(1.1)	7.8	(0.6)	23.6	(1.1)	8.1	(0.7)
Turkey	24.5	(1.4)	1.9	(0.4)	21.6	(1.4)	4.3	(0.9)	40.0	(2.0)	0.6	(0.2)	26.1	(1.0)	3.3	(0.5)
United Kingdom	18.4	(0.8)	8.0	(0.5)	16.6	(1.3)	8.8	(0.7)	17.9	(0.9)	9.2	(0.6)	17.3	(0.9)	11.5	(0.8)
United States*	17.6	(1.1)	9.9	(0.9)	16.6	(1.3)	7.9	(0.7)	19.0	(1.1)	9.6	(0.7)	19.3	(1.1)	13.5	(0.9)
OECD average-35a	19.4	(0.2)	7.3	(0.1)	18.9	(0.2)	8.1	(0.1)	20.9	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.8	(0.1)
OECD average-36a	m	m	m	m	18.9	(0.2)	8.0	(0.1)	21.0	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.7	(0.1)



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Table I.B1.7 ^[2/4] Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018

	Proficiency level in PISA 2009		Proficiency level in PISA 2012		Proficiency level in PISA 2015		Proficiency level in PISA 2018	
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Partners								
Albania	56.7 (1.9)	0.2 (0.1)	52.3 (1.3)	1.2 (0.2)	50.3 (1.9)	1.0 (0.2)	52.2 (1.1)	0.4 (0.1)
Argentina	51.6 (1.9)	1.0 (0.2)	53.6 (1.7)	0.5 (0.1)	m m	m m	52.1 (1.3)	0.7 (0.2)
Baku (Azerbaijan)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	60.4 (1.3)	0.1 (0.1)
Belarus	m m	m m	m m	m m	m m	m m	23.4 (1.0)	3.9 (0.4)
Bosnia and Herzegovina	m m	m m	m m	m m	m m	m m	53.7 (1.6)	0.2 (0.1)
Brazil	49.6 (1.3)	1.3 (0.2)	50.8 (1.1)	0.5 (0.1)	51.0 (1.1)	1.4 (0.2)	50.0 (0.9)	1.8 (0.2)
Brunei Darussalam	m m	m m	m m	m m	m m	m m	51.8 (0.6)	1.3 (0.2)
B-S-J-Z (China)	m m	m m	m m	m m	m m	m m	5.2 (0.6)	21.7 (1.1)
Bulgaria	41.0 (2.6)	2.8 (0.5)	39.4 (2.2)	4.3 (0.6)	41.5 (2.0)	3.6 (0.5)	47.1 (1.7)	2.3 (0.4)
Costa Rica	32.6 (1.5)	0.8 (0.3)	32.4 (1.8)	0.6 (0.2)	40.3 (1.4)	0.7 (0.2)	42.0 (1.6)	0.6 (0.2)
Croatia	22.4 (1.3)	3.2 (0.4)	18.7 (1.3)	4.4 (0.7)	19.9 (1.1)	5.9 (0.5)	21.6 (1.2)	4.7 (0.5)
Cyprus	m m	m m	32.8 (0.7)	4.0 (0.3)	35.6 (0.9)	3.1 (0.3)	43.7 (0.7)	1.8 (0.2)
Dominican Republic	m m	m m	m m	m m	72.1 (1.5)	0.1 (0.1)	79.1 (1.3)	0.1 (0.1)
Georgia	62.0 (1.3)	0.3 (0.1)	m m	m m	51.7 (1.3)	1.1 (0.2)	64.4 (1.1)	0.2 (0.1)
Hong Kong (China)*	8.3 (0.7)	12.4 (0.8)	6.8 (0.7)	16.8 (1.2)	9.3 (0.8)	11.6 (0.9)	12.6 (0.8)	14.8 (0.7)
Indonesia	53.4 (2.3)	0.0 (0.0)	55.2 (2.2)	0.1 (0.1)	55.4 (1.5)	0.2 (0.1)	69.9 (1.4)	0.1 (0.0)
Jordan	48.0 (1.6)	0.2 (0.1)	50.7 (1.6)	0.1 (0.1)	46.3 (1.4)	0.3 (0.1)	41.2 (1.4)	0.3 (0.1)
Kazakhstan	58.7 (1.5)	0.4 (0.1)	57.1 (1.6)	0.0 (0.0)	m m	m m	64.2 (0.7)	0.4 (0.1)
Kosovo	m m	m m	m m	m m	76.9 (0.9)	0.0 c	78.7 (0.6)	0.0 (0.0)
Lebanon	m m	m m	m m	m m	70.4 (1.6)	0.8 (0.3)	67.8 (1.5)	0.7 (0.2)
Macao (China)	14.9 (0.5)	2.9 (0.2)	11.5 (0.4)	7.0 (0.4)	11.7 (0.5)	6.7 (0.5)	10.8 (0.5)	13.8 (0.6)
Malaysia	44.0 (1.6)	0.1 (0.1)	52.7 (1.7)	0.1 (0.1)	m m	m m	45.8 (1.4)	0.5 (0.2)
Malta	36.3 (0.7)	4.4 (0.4)	m m	m m	35.6 (0.8)	5.6 (0.4)	35.9 (0.8)	5.3 (0.5)
Moldova	57.2 (1.5)	0.1 (0.1)	m m	m m	45.8 (1.1)	1.2 (0.2)	43.0 (1.1)	1.0 (0.3)
Montenegro	49.5 (1.0)	0.6 (0.2)	43.3 (0.7)	1.0 (0.2)	41.9 (0.7)	1.4 (0.3)	44.4 (0.7)	0.8 (0.2)
Morocco	m m	m m	m m	m m	m m	m m	73.3 (1.6)	0.0 (0.0)
North Macedonia	m m	m m	m m	m m	70.7 (0.7)	0.2 (0.1)	55.1 (0.7)	0.3 (0.2)
Panama	65.3 (2.6)	0.5 (0.2)	m m	m m	m m	m m	64.3 (1.4)	0.2 (0.1)
Peru	64.8 (1.7)	0.5 (0.2)	59.9 (2.0)	0.5 (0.2)	53.9 (1.5)	0.3 (0.1)	54.3 (1.3)	0.8 (0.2)
Philippines	m m	m m	m m	m m	m m	m m	80.6 (1.4)	0.1 (0.0)
Qatar	63.5 (0.5)	1.7 (0.2)	57.1 (0.4)	1.6 (0.1)	51.6 (0.5)	1.6 (0.2)	50.9 (0.4)	2.6 (0.2)
Romania	40.4 (2.0)	0.7 (0.2)	37.3 (1.9)	1.6 (0.4)	38.7 (1.9)	2.0 (0.4)	40.8 (2.2)	1.4 (0.3)
Russia	27.4 (1.3)	3.2 (0.5)	22.3 (1.3)	4.6 (0.6)	16.2 (1.2)	6.7 (0.6)	22.1 (1.2)	5.4 (0.5)
Saudi Arabia	m m	m m	m m	m m	m m	m m	52.4 (1.5)	0.1 (0.1)
Serbia	32.8 (1.3)	0.8 (0.2)	33.1 (1.7)	2.2 (0.4)	m m	m m	37.7 (1.5)	2.5 (0.3)
Singapore	12.5 (0.5)	15.7 (0.5)	9.9 (0.4)	21.2 (0.6)	11.1 (0.5)	18.4 (0.7)	11.2 (0.5)	25.8 (0.7)
Chinese Taipei	15.6 (0.9)	5.2 (0.8)	11.5 (0.9)	11.8 (0.8)	17.2 (0.8)	6.9 (0.8)	17.8 (0.8)	10.9 (0.8)
Thailand	42.9 (1.5)	0.3 (0.2)	33.0 (1.4)	0.8 (0.2)	50.0 (1.8)	0.3 (0.1)	59.5 (1.7)	0.2 (0.1)
Ukraine	m m	m m	m m	m m	m m	m m	25.9 (1.4)	3.4 (0.5)
United Arab Emirates	39.8 (1.2)	2.3 (0.3)	35.5 (1.1)	2.2 (0.3)	40.4 (1.2)	3.0 (0.3)	42.9 (0.8)	4.8 (0.3)
Uruguay	41.9 (1.2)	1.8 (0.3)	47.0 (1.4)	0.9 (0.3)	39.0 (1.1)	2.5 (0.4)	41.9 (1.3)	1.5 (0.3)
Viet Nam**	m m	m m	9.4 (1.4)	4.5 (0.8)	13.8 (1.4)	2.7 (0.7)	m m	m m



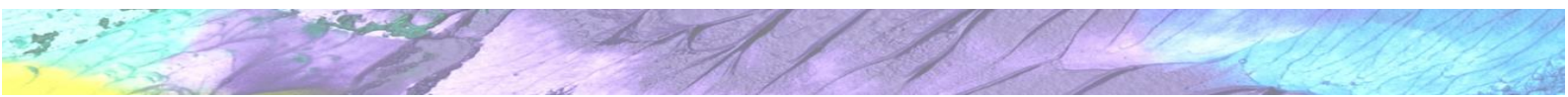
Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

 Statistically significantly **above** the OECD average
 Not statistically significantly different from the OECD average
 Statistically significantly **below** the OECD average

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
555	B-S-J-Z (China)	Singapore
549	Singapore	B-S-J-Z (China)
525	Macao (China)	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland
524	Hong Kong (China) ¹	Macao (China), Estonia, Canada, Finland, Ireland
523	Estonia	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Canada, Finland, Ireland
520	Canada	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland, Ireland, Korea
520	Finland	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Ireland, Korea
518	Ireland	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Finland, Korea, Poland
514	Korea	Canada, Finland, Ireland, Poland, Sweden, United States ¹
512	Poland	Ireland, Korea, Sweden, New Zealand, United States ¹
506	Sweden	Korea, Poland, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
506	New Zealand	Poland, Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark
505	United States ¹	Korea, Poland, Sweden, New Zealand, United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	United Kingdom	Sweden, New Zealand, United States, ¹ Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	Japan	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Australia	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Chinese Taipei	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Denmark, Norway, Germany
501	Denmark	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Norway, Germany
499	Norway	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Germany, Slovenia
498	Germany	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Slovenia, Belgium, France, Portugal ¹
495	Slovenia	Norway, Germany, Belgium, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	Belgium	Germany, Slovenia, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	France	Germany, Slovenia, Belgium, Portugal, ¹ Czech Republic
492	Portugal ¹	Germany, Slovenia, Belgium, France, Czech Republic, Netherlands ¹
490	Czech Republic	Slovenia, Belgium, France, Portugal, ¹ Netherlands, ¹ Austria, Switzerland
485	Netherlands ¹	Portugal, ¹ Czech Republic, Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Austria	Czech Republic, Netherlands, ¹ Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Switzerland	Czech Republic, Netherlands, ¹ Austria, Croatia, Latvia, Russia, Italy
479	Croatia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
479	Latvia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus
479	Russia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Italy	Switzerland, Croatia, Latvia, Russia, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Hungary	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Lithuania	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Iceland, Belarus, Israel
474	Iceland	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus, Israel, Luxembourg
474	Belarus	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Israel, Luxembourg, Ukraine
470	Israel	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Luxembourg, Ukraine, Turkey
470	Luxembourg	Iceland, Belarus, Israel, Ukraine, Turkey
466	Ukraine	Belarus, Israel, Luxembourg, Turkey, Slovak Republic, Greece
466	Turkey	Israel, Luxembourg, Ukraine, Greece
458	Slovak Republic	Ukraine, Greece, Chile
457	Greece	Ukraine, Turkey, Slovak Republic, Chile
452	Chile	Slovak Republic, Greece, Malta
448	Malta	Chile
439	Serbia	United Arab Emirates, Romania
432	United Arab Emirates	Serbia, Romania, Uruguay, Costa Rica
428	Romania	Serbia, United Arab Emirates, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
427	Uruguay	United Arab Emirates, Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria
426	Costa Rica	United Arab Emirates, Romania, Uruguay, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Cyprus	Romania, Uruguay, Costa Rica, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Moldova	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
421	Montenegro	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria, Jordan
420	Mexico	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia





Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
420	Bulgaria	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Jordan, Malaysia, Brazil, Colombia
419	Jordan	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Malaysia, Brazil, Colombia
415	Malaysia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Brazil, Colombia
413	Brazil	Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia
412	Colombia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Brazil, Brunei Darussalam, Qatar, Albania
408	Brunei Darussalam	Colombia, Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina
407	Qatar	Colombia, Brunei Darussalam, Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina
405	Albania	Colombia, Brunei Darussalam, Qatar, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Saudi Arabia
403	Bosnia and Herzegovina	Brunei Darussalam, Qatar, Albania, Argentina, Peru, Saudi Arabia
402	Argentina	Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina, Peru, Saudi Arabia
401	Peru	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Saudi Arabia, Thailand
399	Saudi Arabia	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Thailand
393	Thailand	Peru, Saudi Arabia, North Macedonia, Baku (Azerbaijan), Kazakhstan
393	North Macedonia	Thailand, Baku (Azerbaijan)
389	Baku (Azerbaijan)	Thailand, North Macedonia, Kazakhstan
387	Kazakhstan	Thailand, Baku (Azerbaijan)
380	Georgia	Panama
377	Panama	Georgia, Indonesia
371	Indonesia	Panama
359	Morocco	Lebanon, Kosovo
353	Lebanon	Morocco, Kosovo
353	Kosovo	Morocco, Lebanon
342	Dominican Republic	Philippines
340	Philippines	Dominican Republic

Forschungsdaten zeigen, dass in den meisten teilnehmenden Ländern und Volkswirtschaften der sozioökonomische Status der Schüler:innen und Schüler:innen eine wichtige Rolle für ihre Leistungen in allen Bewertungsbereichen spielt. Die Beziehung zwischen den sozioökonomischen Merkmalen der Schüler:innen und ihren Leistungen wird mit einem speziellen Index verfolgt.

Der sozioökonomische Index der PISA-Studie ermöglicht es, die Fairness des jeweiligen Bildungssystems zu bewerten - inwieweit es allen Schüler:innenn unabhängig von ihrer Herkunft den Zugang zu einer hochwertigen Bildung und zum Erwerb der erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht. Je stärker die Korrelation zwischen dem Index und dem individuellen Ergebnis des Schüler:innens ist, desto ungerechter ist das Bildungssystem.

In Bulgarien liegen die Schüler:innen mit einem günstigen sozioökonomischen Status im Durchschnitt 106 Punkte vor den Schüler:innenn mit einem ungünstigen sozioökonomischen Status im Lesen (im OECD-Durchschnitt beträgt der Unterschied 88 Punkte). Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen PISA-Ausgaben (142 bzw. 124 Punkte) hat sich der Abstand deutlich verringert, was jedoch größtenteils auf den Rückgang der Durchschnittswerte auch bei den Schüler:innenn mit günstigem sozioökonomischem Status zurückzuführen ist.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Leider sprechen in Bulgarien die meisten Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status nicht gut Bulgarisch. In diesem Sinne ist die erfolgreiche Eingliederung in das Bildungssystem für diese Gruppe von Schüler:innenn aus einigen marginalisierten Gemeinschaften eine Chance, den Kreislauf der Armut zu durchbrechen, eine Chance auf aktive Eingliederung in die Gesellschaft und ein besseres Leben.

Im Allgemeinen wird der Zweitspracherwerb von zweisprachigen Kindern durch folgende Faktoren bestimmt:

- das Alter des Kindes;
- individuelle Sprachkenntnisse;
- die Quantität und Qualität der sprachlichen Interaktionen;
- die Bildung und Sprachkultur der Eltern und wichtigen Erwachsenen;
- die Motivation, die Sprache zu sprechen, und andere.

1.4. Schwierigkeiten beim Lernen in einem multikulturellen Umfeld

Um die Probleme des Lernens in einem zweisprachigen Umfeld zu lösen, ist es notwendig, die Schwierigkeiten der Schüler:innen in einem bestimmten Bereich und unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen zu ermitteln und diese Schwierigkeiten dann zu priorisieren und zu differenzieren.

Bei der Ermittlung der Schwierigkeiten muss festgestellt werden, ob sie a) kommunikativer, b) muttersprachlicher oder c) informativer Natur sind.

Tatiana Angelova stellt fest: "Schüler:innen, die sich der Ziele und Bedingungen der Kommunikation nicht bewusst sind, haben Kommunikationsschwierigkeiten. Diese Schüler:innen berücksichtigen kaum oder gar nicht, wer die Teilnehmer an der Kommunikation sind und was ihre Rollen und ihr sozialer Status sind. Sie verstehen nicht, welche kommunikative Aufgabe sie in der Unterrichtsstunde lösen sollen. (Lehrer:innen, die in einem zweisprachigen Umfeld unterrichten, berichten, dass Schüler:innen, die kein Bulgarisch sprechen, nicht in der Lage sind, sich am Lernprozess zu beteiligen). Nicht weniger wichtig sind die Schwierigkeiten bei der Auswahl der Wörter und der Art und Weise, wie sie kombiniert werden, damit die Lernenden ihre Gedanken in Übereinstimmung mit der kommunikativen Aufgabe "kleiden".

Schwierigkeiten in der Muttersprache lassen darauf schließen, ob Schüler:innen über einen ausreichenden Wortschatz und syntaktische Konstruktionen verfügt. Gibt es



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Interferenzen von Elementen aus einer Sprache im Wortgebrauch der Zielsprache - der bulgarischen Literatursprache. Schwierigkeiten informativer Art können manchmal die schwerwiegendsten sein. Sie beziehen sich darauf, ob der Schüler:innen das Thema der Rede gut kennt, ob er ausreichende Kenntnisse über das Thema des Textes hat.

Die Rolle des Lehrer:innens bei der Überwindung von Schwierigkeiten bei der Erziehung von zweisprachigen Kindern

Die Familie ist die erste "Institution" für die Sozialisierung und Erziehung des Kindes. Die persönliche Entwicklung eines jeden Kindes hängt von den von den Eltern gesetzten Zielen und den für die Erziehung und Interaktion mit der Schule verwendeten Strategien ab. Die schwachen Beziehungen zwischen der Schule, den Lehrer:innenn und den Familien der Kinder aus einigen Minderheitengemeinschaften tragen wesentlich dazu bei, dass ein großer Teil der Schüler:innen im Lernprozess zurückbleibt und die Schule bereits zu Beginn der Mittelstufe abbricht.

Um Prävention zu gewährleisten, muss der Lehrer:innen bei der pädagogischen Interaktion mit den Eltern die soziokulturellen Traditionen berücksichtigen, die das Wertesystem der ethnischen Gruppe bilden. Besonders wichtig ist auch die Tatsache, dass die Positionen des Lehrer:innens und des Schüler:innens in beiden Gesellschaften unterschiedlich wahrgenommen werden. Dies macht es notwendig, die Besonderheiten jeder ethnischen Gruppe sehr gut zu kennen und von daher die pädagogische Interaktion durch das Prisma ihrer Kultur und Traditionen zu betrachten (Gabrova 2002).

Der Lehrer:innen muss die Einstellung der Eltern zu den Entwicklungsmöglichkeiten und zur sozialen Integration ändern. Ein großer Teil der Eltern mit Roma-Herkunft hat einen niedrigen Bildungsstatus, beherrscht die bulgarische Sprache nicht und ist sich im Allgemeinen seiner Verantwortung und Verpflichtung nicht bewusst, gute Bedingungen für die Bildungsarbeit seiner Kinder zu gewährleisten. Daher müssen die Lehrer:innen eine enge Beziehung zu den Eltern pflegen und sie dazu motivieren, mehr Verantwortung für den Bildungsprozess ihrer Kinder zu übernehmen.

Im Allgemeinen ist die Arbeit eines Lehrer:innens in einem mehrsprachigen Umfeld besonders spezifisch. Für die Lehrkraft ist es vor allem wichtig zu berücksichtigen, dass Kinder verschiedener Ethnien einen unterschiedlichen Respekt vor der Bildung haben und spezifische Anforderungen an ihre eigene Kultur stellen.

Der Schwerpunkt der Arbeit unter den genannten Bedingungen liegt auf der Sprachentwicklung der Schüler:innen. Die Sprachentwicklung von Kindern aus



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Minderheitengemeinschaften ist aus pädagogischer, psychologischer, linguistischer und sozialer Sicht von Interesse.

Der psychologisch-pädagogische Aspekt des Problems drückt sich in der Suche nach einer solchen Organisation des Unterrichts aus, bei der der Einfluss des langsameren Tempos bei der Beherrschung der Sprache auf die psychologische Entwicklung der Kinder minimiert wird. Die Hauptaufgabe des modernen Lehrer:innens besteht darin, in den Schüler:innenn die Verantwortung für die Lernergebnisse zu wecken und sie auf die Erfordernisse der Anhäufung individueller kognitiver Erfahrungen auszurichten. In dieser Hinsicht ist die Arbeit mit zweisprachigen Kindern sehr spezifisch.

Sehr oft kommen zweisprachige Kinder mit einem sehr begrenzten Wortschatz in der bulgarischen Sprache in die Schule, was zu einer Reihe von Schwierigkeiten in ihrer Ausbildung führt. Zweisprachigkeit wird als ein mentaler Mechanismus von Wissen, Fähigkeiten und Gewohnheiten betrachtet, der es einer Person ermöglicht, Sprachwerke zu schaffen, die durchgängig zu zwei Sprachsystemen gehören.

Für Kinder aus Minderheitengruppen ist die Zweisprachigkeit unvermeidlich, und dies erfordert, dass sie mit den Zeichen zweier Sprachsysteme arbeiten. Bei der Kommunikation kommt es zu einer Interaktion zwischen den beiden Sprachsystemen, was zu Schwierigkeiten bei der Sprachaktivität führt.

Beim Erlernen der bulgarischen Sprache zum Beispiel nehmen Kinder verschiedener Ethnien diese Sprache über ihre Muttersprache wahr. Daraus ergeben sich ihre Fehler in der bulgarischen Sprache. Petrova stellt fest: "Die phonetischen Fehler der Schüler:innen sind oft auf das Fehlen bestimmter Laute in der Muttersprache zurückzuführen, was zu Schwierigkeiten bei der Aussprache bestimmter Laute der bulgarischen Sprache (ц, х, ъ) oder zur Abschwächung anderer (l, m, n) führt.

Unter Berücksichtigung der Zweisprachigkeit der Schüler:innen sucht der Lehrer:innen nach Wegen und Formen für einen effektiven Unterricht, wobei er den Grad der Übereinstimmung und der Inkonsistenz zwischen den Phänomenen in den beiden Sprachen berücksichtigt.

Unter Berücksichtigung der Zweisprachigkeit der Schüler:innen sucht der Lehrer:innen nach Wegen und Formen für einen effektiven Unterricht, wobei er den Grad der Übereinstimmung und der Inkonsistenz zwischen den Phänomenen in den beiden Sprachen berücksichtigt. Die Arbeit mit zweisprachigen Kindern ist keine leichte Aufgabe. Um die staatlichen Bildungsanforderungen zu erfüllen, muss der Lehrer:innen die Besonderheiten des Denkens und der Ausdrucksweise dieser Schüler:innen kennen.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Kompetenzen, die mit dem Alter und den physiologischen Merkmalen zusammenhängen, sowie die Besonderheiten der Kultur, der die zweisprachigen Personen angehören, sind ebenfalls obligatorisch. Nur so können die Schwächen und Probleme der Schüler:innen beurteilt werden, um den Bildungs- und Entwicklungsprozess richtig zu steuern. (Petrova 2023)

Die Gewährleistung eines effektiveren Bildungssystems erfordert die Suche nach geeigneten Strategien und Techniken sowie die Anwendung geeigneter Grundsätze, Methoden und Ansätze zur Steigerung der Motivation. Diese Bemühungen zielen darauf ab, Schwierigkeiten beim Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten zu überwinden, die Bildungsinhalte an die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen und eine bessere Organisation ihrer Lernaktivitäten und -vorbereitung zu schaffen.

Die erste Voraussetzung dafür, dass zweisprachige Kinder die Amtssprache gut beherrschen, besteht darin, mit ihnen zu kommunizieren und sie in eine aktive Sprechposition zu bringen. Reichhaltige visuelle Hilfsmittel bei der Präsentation von sprachlichem Material tragen ebenfalls dazu bei. Der Lehrer:innen sollte alle geeigneten Situationen nutzen, um die Schüler:innen in die Lage zu versetzen, zuzuhören und zu verstehen, was zu ihnen gesagt wird (fragen, erklären), und verbal zu antworten (nicht nur Fragen stellen, sondern auch antworten).

Eine besondere didaktische Aufgabe für einen Lehrer:innen, der mit zweisprachigen Schüler:innenn arbeitet, besteht darin, die Unterrichtsinhalte entsprechend den Merkmalen der Lernenden und ihrer kognitiven Erfahrung zu modifizieren. Der Unterricht sollte anschaulich und visuell orientiert sein. Dies ist aufgrund des unterschiedlichen Niveaus der Beherrschung der offiziellen bulgarischen Schriftsprache erforderlich. Wenn eine beträchtliche Anzahl von Schüler:innenn nicht über das notwendige lexikalische und syntaktische Minimum in Bezug auf die Sprache verfügt, ist eine Differenzierung im Unterrichtsprozess erforderlich, die die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt.

Die Praxis zeigt, dass fast alle Schüler:innen ein hohes Leistungsniveau bei den Bildungsstandards erreichen können, allerdings zu unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedlichen Wegen. Dies kann erreicht werden, indem die Lerninhalte so angepasst werden, dass das Verstehen auf der Grundlage eines vereinfachten Wortschatzes erleichtert wird. Außerdem muss der Lehrer:innen bereit sein, bei der Beantwortung von Fragen die Entwicklung des Denkprozesses abzuwarten, da zweisprachige Kinder einen so genannten zweiseitigen Denkprozess aufweisen.

Ein Teil der systematischen Arbeit eines Lehrer:innens, der mit zweisprachigen Schüler:innenn arbeitet, ist die Vorbereitung und Zuweisung individueller Aufgaben für das Selbststudium, um Schwierigkeiten bei der Beherrschung des Lernstoffs zu kompensieren.



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Fehler sind beim Erwerb einer Sprache völlig normal. Sie sind Teil der Sprachentwicklung und nicht zufällig; sie haben ein bestimmtes System und spielen eine wichtige Rolle in der Grammatik des Lernenden. Die Lehrkraft sollte die Fehler der Kinder nicht direkt korrigieren, indem sie sie benennt (explizite Korrektur). Besser ist es, die Aussage des Kindes nachzuahmen, indem er den falsch strukturierten Satz richtig wiederholt (implizite Korrektur).

1.5. Modelle für die Erziehung von Sprachminderheiten in zweisprachigen Einrichtungen

In der weltweiten Praxis gibt es zahlreiche und unterschiedliche Bildungsprogramme für die Ausbildung von zweisprachigen Menschen. Rumyana Tankova fasst die verschiedenen Arten von Bildung zusammen (Tankova 2014).

Name	Rumyana Tankova (2014)
Year	2014
Types of Education	<ol style="list-style-type: none">1. Immersion education in the official language2. Education with optional mother tongue studies3. Education through mother tongue mediation4. Bilingual education in a mixed language environment5. Multilingual education for children from language minorities

1. Immersionsunterricht in der Amtssprache

Dieses Bildungsmodell ist immer noch das am weitesten verbreitete, wenn es um die Bildung von Kindern aus Sprachminderheiten in der ganzen Welt geht. Bei diesem Ansatz verwenden die Kinder während der Vorschul- und frühen Grundschulzeit ihre Muttersprache überhaupt nicht; stattdessen werden sie ausschließlich in der Amtssprache des Landes unterrichtet. Das Ziel dieser Art von Unterricht ist es, die Amtssprache so schnell wie möglich zu beherrschen, um den Erfolg beim Erwerb der erforderlichen Kenntnisse zu gewährleisten.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Dieser Unterricht wird in Klassen durchgeführt, in denen die Amtssprache des Landes für die Mehrheit der Schüler:innen die erste Sprache ist und für höchstens 30 % eine zweite Sprache. Die wichtigste Unterrichtsmethode ist die Gruppenarbeit zwischen Schüler:innenn mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen.

2. Bildung mit fakultativem muttersprachlichem Unterricht

Der Unterschied zum bisherigen Modell besteht darin, dass für Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Amtssprache die Voraussetzungen geschaffen werden, auch ihre Muttersprache zu lernen, entweder als Pflichtfach oder als Wahlfach. Der Zweck des Unterrichts in der Muttersprache in solchen Situationen besteht darin, die Kultur der jeweiligen Sprachminderheit zu unterstützen. Dieser Unterricht wird in der Regel in einigen Stunden pro Woche erteilt und ermöglicht es den Kindern, sich mit den soziokulturellen Besonderheiten ihrer Nationalität vertraut zu machen.

In vielen Ländern wird muttersprachlicher Unterricht außerhalb der regulären Schulzeit angeboten, der oft als "Sonntagsschule" bezeichnet wird. Derzeit gibt es weltweit 370 solcher Sonntagsschulen für im Ausland lebende bulgarische Kinder, in denen sie die bulgarische Sprache, Geschichte und Geografie Bulgariens lernen.

3. Bildung durch Vermittlung der Muttersprache

Dieses Unterrichtsmodell kann vor allem in Klassen angewandt werden, in denen die Mehrheit der Schüler:innen denselben ethnischen Hintergrund hat, der sich von der Amtssprache des Landes unterscheidet. In diesen Fällen lernen die Kinder die Amtssprache auf der Grundlage ihrer Sprachkenntnisse in ihrer Muttersprache, was bedeutet, dass sie beim Erwerb der zweiten Sprache die beim Erlernen der ersten Sprache erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten übernehmen. Auf diese Weise beherrschen diese Schüler:innen am Ende ihrer Schulzeit beide Sprachen gleichermaßen und erreichen eine symmetrische Zweisprachigkeit.

In Bulgarien wird dieses Modell nicht umgesetzt, da der Erwerb der Amtssprache in der Regel lange dauert, zwischen 5 und 7 Jahren.

4. Zweisprachige Erziehung in einem gemischtsprachigen Umfeld

Dieses Modell ist eine Alternative zum Immersionsmodell und zum Modell der Bildung durch Vermittlung der Muttersprache. Es richtet sich sowohl an Schüler:innen, die einer bestimmten Sprachminderheit angehören, als auch an Schüler:innen, deren Muttersprache die dominante Sprache des Landes ist. Beim zweisprachigen Unterricht in einem gemischtsprachigen Umfeld werden Schüler:innen, die einer Minderheit angehören, gemeinsam mit ihren Altersgenossen aus der sprachlichen Mehrheit unterrichtet. Diese Art von Unterricht wird durchgeführt, wenn beide Sprachen als gleich wertvoll und nützlich für die



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Kinder in der Schulgemeinschaft angesehen werden. Die größte Wirksamkeit wird erreicht, wenn das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen im Klassenzimmer ungefähr gleich ist.

In diesem Fall lernen die Schüler:innen der Sprachminderheit die Landessprache als zweite Sprache, während die Schüler:innen, die Muttersprachler der Amtssprache sind, die Minderheitensprache als Fremdsprache lernen. Auf diese Weise wird jede der beiden Sprachen durch die Vermittlung der anderen gelernt, was einen ausgewogenen Wissenserwerb gewährleistet.

Bei der Umsetzung dieses Modells erhalten Kinder, die einer sprachlichen Minderheit angehören, in der Regel in den Fächern Sport, Musik, bildende Kunst und konstruktive Tätigkeiten Unterricht in der Amtssprache. Der Unterricht in ihrer Muttersprache konzentriert sich auf akademische Fächer, die direkt mit der kognitiven Entwicklung der Schüler:innen zusammenhängen. Ziel ist es, dass der Erwerb mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse in der Sprache erfolgt, die das Kind am besten beherrscht, nämlich in seiner Muttersprache. Auf diese Weise wird erwartet, dass am Ende der Grundschulzeit beide Gruppen von Schüler:innenn in der Klasse beide Sprachen gleichermaßen gut beherrschen, und zwar nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Schrift. Mit diesem Ansatz wird ein Gleichgewicht in Bezug auf die Sprachkompetenz in beiden Sprachen erreicht.

5. Mehrsprachige Erziehung für Kinder aus Sprachminderheiten

Dieses Bildungsmodell ist aufgrund der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in der heutigen Gesellschaft und der Notwendigkeit, Hindernisse für den interkulturellen Dialog zu beseitigen, notwendig. Bei diesem Modell erwerben die Schüler:innen gleichzeitig drei oder mehr Sprachen. Dies geschieht in der Regel in Ländern mit zwei Amtssprachen. In solchen Ländern erhalten Kinder, die hauptsächlich eine der beiden Amtssprachen verwenden, die Möglichkeit, nicht nur die andere Amtssprache zu lernen, sondern auch Kompetenzen in einer Fremdsprache des Landes zu erwerben. In den meisten Fällen ist diese Fremdsprache Englisch, das sich allmählich als dominierende Sprache in der globalen interkulturellen Kommunikation etabliert.

In Bulgarien wird der Unterricht für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Bulgarisch hauptsächlich über die Schule abgewickelt:

- Fakultatives Erlernen der Muttersprache
- Mehrsprachige Erziehung.

Der bulgarische Staat unterstützt über das Ministerium für Bildung und Wissenschaft aktiv das optionale Erlernen der Muttersprache für Minderheitengemeinschaften. Dies wird durch spezielle Programme für den muttersprachlichen Unterricht umgesetzt, die durch den



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Erlass Nr. RD09-5835/07.12.2017 des Ministers für Bildung und Wissenschaft eingeführt wurden.



REPUBLIC OF BULGARIA
Ministry of Education and Science

<https://web.mon.bg/bg/2221>

Die Bildungsprogramme umfassen Unterricht in Türkisch, Armenisch, Romani und Hebräisch im Rahmen von Wahlfächern oder Wahlunterricht. Die Programme umfassen den Unterricht von der ersten bis zur siebten Klasse und decken damit die erste und die untere Sekundarstufe der Grundbildung ab.

In Bulgarien wird die mehrsprachige Erziehung für Kinder aus sprachlichen Minderheiten auch durch den obligatorischen frühen Fremdsprachenunterricht umgesetzt, der in der zweiten Klasse beginnt. Jeder bulgarische Schüler:innen lernt eine Fremdsprache seiner Wahl, in der Regel Englisch. Deshalb bietet das bulgarische Bildungssystem auch mehrsprachigen Unterricht für Kinder mit einer dominanten Muttersprache an. Dies gilt auch für Schüler:innen türkischer Herkunft, die Türkisch als Wahlfach belegen. Darüber hinaus lernen sie auch Bulgarisch als zweite Sprache sowie Englisch als Fremdsprache. Wenn dieser Unterricht erfolgreich durchgeführt wird, könnten sich diese Kinder zu dreisprachigen Individuen entwickeln. Derzeit gibt es jedoch keine Daten über die Wirksamkeit dieses Unterrichts. Lediglich die Ergebnisse externer Beurteilungen in bulgarischer Sprache am Ende der vierten Klasse sind eindeutig und weisen auf niedrige Leistungen von Schüler:innen der Roma und der türkischen Ethnie in Bulgarien hin. Nach einer gründlichen Analyse der Bildungsprogramme in Bulgarien und im Ausland kommt man zu dem Schluss, dass jedes der fünf oben genannten Modelle für die zweisprachige Erziehung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten im bulgarischen Schulsystem umgesetzt wurde, allerdings nur auf experimenteller Basis."

In den letzten Jahren wurde in Bulgarien der Integration von Migranten im schulpflichtigen Alter in das bulgarische Bildungssystem besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zu diesem Zweck wurde ein Bildungsprogramm in bulgarischer Sprache für Asylbewerber oder Migranten geschaffen. Dieses Programm wurde entwickelt, um mit Schüler:innen zu arbeiten, die die bulgarische Sprache als Fremdsprache unter den



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Bedingungen des zusätzlichen Unterrichts gemäß Artikel 10, Absatz 3, Punkt 3 der Verordnung Nr. 6 vom 11. August 2016 für den Erwerb der bulgarischen Schriftsprache lernen werden.

Die Besonderheit dieses Unterrichts besteht darin, dass er parallel zum regulären Unterricht stattfindet, je nachdem, in welcher Parallelklasse der ausländische Schüler:innen eingeschrieben ist. Der Unterricht im Rahmen dieses Programms verfolgt zwei Ziele: Erstens sollen die Schüler:innen, die zum ersten Mal in die Schule kommen, ein erstes Verständnis für die kommunikativen Möglichkeiten der bulgarischen Sprache im Alltag gewinnen und sich durch die Sprache in ihr neues soziales und kulturelles Umfeld integrieren. Zweitens, für Schüler:innen, die ihre Ausbildung fortsetzen, um sich an die spezifischen Bedingungen in der bulgarischen Schule anzupassen. Daher ist das Programm in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil konzentriert sich auf die anfängliche Vertrautheit und Orientierung in den Besonderheiten des bulgarischen lexikalischen, phonetischen und grammatikalischen Systems, vor allem auf praktischer Ebene (GERS-Niveau A1). Der zweite Teil lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die grundlegenden theoretischen Prinzipien des bulgarischen Schriftsprachsystems und die Verwendung der mit dieser Theorie verbundenen Terminologie. Dabei geht es um die Entwicklung von Sprachkompetenzen im Bulgarischen auf dem Niveau B1 des GERS und um die Beherrschung des Bulgarischen als zweite (Arbeits-)Sprache.

Das Programm berücksichtigt die Tatsache, dass die Lernenden in ihrem Herkunftsland die Schule besucht haben, wo sie ein bestimmtes Bildungsniveau erworben haben, das nach dem bulgarischen Bildungssystem einer bestimmten Stufe entspricht. Die Unterschiede im Lehrplan und in den erwarteten Ergebnissen in den akademischen Fächern zwischen der Ausbildung im Herkunftsland und in Bulgarien machen es erforderlich, dass sich die Lernenden auf den Erwerb spezifischer Terminologie in Bezug auf die Fächer der Klasse oder Stufe, in der sie ihre Ausbildung fortsetzen, konzentrieren. Dieser Umstand bedeutet, dass bei der Anwendung des zweiten Teils des Programms eine Verbindung zwischen dem in der ausländischen Schule Gelernten und den entsprechenden Kenntnissen/Kompetenzen gemäß den Lehrplänen in der bulgarischen Schule hergestellt werden sollte. Dies bedeutet, dass auf empirischer Ebene Kenntnisse und Fähigkeiten zur Verwendung bestimmter Begriffe im Zusammenhang mit grundlegenden Konzepten der in allen Bildungssystemen unterrichteten Grundwissenschaften - Linguistik, Mathematik, Naturwissenschaften - erworben werden müssen.

Im Mittelpunkt des Bildungsprogramms steht das Verständnis, dass die Integration des Ausländers in das bulgarische kulturelle Umfeld in erster Linie durch die Beherrschung der wichtigsten Informationsträger in der Struktur der Sprache in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Notwendigkeit für eine erfolgreiche Kommunikation erfolgen sollte - Wörter, Sätze, Text.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten erfordert einen schrittweisen, aber intensiven Erwerb der Bedeutung einer zunehmenden Anzahl von Wörtern und deren erfolgreiche Anwendung in sinnvollen Zusammenhängen. Das Programm ist so konzipiert, dass das Verstehen durch Zuhören und das Schaffen verständlicher Sprachkonstruktionen durch Sprechen mit der Beherrschung des graphischen Systems der Schriftsprache als Voraussetzung für die indirekte Kommunikation durch Lesen und Schreiben kombiniert werden soll.

Gemäß Art. 13 Abs. 12 und Abs. 13 der Verordnung Nr. 6 vom 11. August 2016 zum Erwerb der bulgarischen Schriftsprache erfolgt die Umsetzung des Bildungsprogramms in unterschiedlichem Umfang - bis zu 90 Unterrichtsstunden für Schüler:innen in der Grundstufe, bis zu 120 Unterrichtsstunden für Schüler:innen in der vorgymnasialen Stufe der Grundstufe und bis zu 180 Unterrichtsstunden für Schüler:innen in der ersten gymnasialen Stufe der Sekundarstufe für eine maximale Dauer von 12 Monaten. Der erste Teil des Programms wird im Rahmen von 90 Unterrichtsstunden für Schüler:innen in der Grundstufe und für nicht mehr als die Hälfte der Unterrichtsstunden für Schüler:innen in den Klassen 5 bis 10 unterrichtet, während der zweite Teil (Erwerb zusätzlicher Kompetenzen in der bulgarischen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Geografie) im Rahmen von nicht weniger als der Hälfte der Unterrichtsstunden für Schüler:innen in der vorgymnasialen Stufe der Grundausbildung und für Schüler:innen in der ersten gymnasialen Stufe der Sekundarbildung unterrichtet wird. Die Zuteilung der Unterrichtsstunden wird von der bulgarischen Sprachlehrkraft auf der Grundlage der spezifischen Bedürfnisse der Lernenden festgelegt.

Die Vielfalt der Kinder, die eine andere Sprache als die Amtssprache des Landes sprechen, erfordert die Suche und Entdeckung optimaler Ansätze für den gleichzeitigen Unterricht in einem mehrsprachigen Klassenzimmer.

1.6. Grundsätze des Unterrichts in zweisprachigen Klassen

Obwohl die Grundsätze des Unterrichts für die besprochene Schüler:innengruppe in verschiedenen Studien analysiert wurden, übernehmen wir hier den Standpunkt von Yeuk (2015, S. 128), demzufolge die Besonderheiten des Unterrichts in einem mehrsprachigen Klassenzimmer wie folgt sind:

1. Der Unterricht in allen Fächern ist auch gleichzeitig Sprachunterricht in der Landessprache. Das bedeutet, dass das neue Wissen, das die Schüler:innen in den verschiedenen Bereichen erwerben, mit der Erweiterung der Sprachkompetenzen der Lernenden einhergehen sollte.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

2. Die Schule ist ein Ort der interkulturellen Bildung. Die Mehrsprachigkeit der Kinder ist Teil der Bildung. Deshalb sollten Lieder, Texte, Bräuche der im Klassenzimmer vertretenen Kulturen Teil der Bildungskultur sein. Elemente aus anderen Sprachkulturen können eine Gelegenheit zur sprachlichen Reflexion sein, zum Beispiel im Grammatikunterricht.

3. Die Grundlage des Unterrichts sind Sprechakte. Das bedeutet, dass das Sprachenlernen auf kommunikativen Alltagssituationen in der Schule basiert. Dabei spielt auch das Prinzip der Visualisierung von Wissen eine besondere Rolle.

4. Die Sprachfehler der Schüler:innen können als Mittel zur Reflexion und zur Erreichung des Ziels genutzt werden. Eine gezielte Reflexion durch die Lehrkraft auf der Grundlage des Fehlers eines Kindes kann den weiteren Erfolg oder Rückstand des Kindes beeinflussen.

5. Die Lernenden sollten immer die Möglichkeit haben, Hilfe zu suchen und Fragen zu stellen. Dazu gehört auch die Möglichkeit, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes durch Übersetzung, Umschreibung oder mit Hilfe eines Wörterbuchs zu erklären. Sowohl der Lehrer:innen als auch andere Schüler:innen, die die Amtssprache des Landes beherrschen, nehmen an diesem Prozess teil.

6. Das wichtigste Beispiel für einen korrekten Sprachgebrauch ist die Lehrkraft. Aus dieser Perspektive ist es sehr wichtig, dass die Lehrkraft langsam, deutlich und grammatikalisch korrekt spricht. Situative Sprechakte sind auch in alltäglichen Situationen wichtig, vor allem, wenn Kinder die Sprache zu lernen beginnen.

7. Die Sprache sollte so unterrichtet werden, dass die Schüler:innen und Schüler:innen nicht nur Wissen über die Sprache selbst, sondern auch über die Sprache erlangen, d. h., dass bei bilingualen Lernenden das sogenannte "Sprachbewusstsein" gefördert wird. Das Verständnis der Sprachstruktur sollte systematisch organisiert werden, damit die Funktion ihrer Formen in der Kommunikation angewendet werden kann (Röss 2003, 2004, Shader 2013).

8. Eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Amtssprache des Landes ist die Anwendung der nachahmenden Kommunikation, d. h. die Teilnahme der Schüler:innen an kommunikativen Situationen, die den bereits vorgestellten Modellen ähneln.

9. Der Sprachunterricht sollte darauf abzielen, sowohl die produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) als auch die rezeptiven Fähigkeiten (Hören und Lesen) zu entwickeln.



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

Kapitel 2. Zweisprachigkeit, Identitätsfragen und Auswirkungen im Unterricht

2.1. Besondere Fragen/Phänomene der Zweisprachigkeit

2.1.1. Übertragung von Daten von einer Sprache in eine andere

Ein häufig auftretendes Phänomen in allen Phasen des Zweitspracherwerbs ist die *Interferenz*, d. h. die Verwendung von sprachlichen Elementen, Strukturen und Typen aus der Muttersprache oder sogar die Beibehaltung eines fremden Akzents, der sich direkt auf die Muttersprache bezieht, sowie die Vermeidung oder übermäßige Verwendung bestimmter Typen (Bella 2016:27-28). Interferenzen können in der geschriebenen und gesprochenen Sprache sowohl auf der phonologischen Ebene als auch auf der morphologisch-syntaktischen Ebene sowie im Wortschatz festgestellt werden. Auf der phonologischen Ebene kann sie die Form einer *fremden Aussprache* annehmen, insbesondere bei erwachsenen Zweisprachigen, oder die Verwendung von phonetischen Elementen, die im anderen Sprachsystem nicht vorhanden sind. Auf der syntaktischen Ebene kommt es zu Interpolationen durch die falsche Anordnung von Wörtern innerhalb eines Satzes (in der Regel in Anlehnung an die syntaktischen Formeln der Muttersprache), während auf der lexikalischen Ebene Interpolationen häufig in Form von Wort-für-Wort-Übersetzungen oder der Verwendung von falsch äquivalenten Wörtern vorkommen, die im Code der anderen Sprache absolut nichts bedeuten (Sellas-Mazi, 2006:55).

2.1.2. Umschaltung des Sprachcodes

Das Phänomen, das bei Zweisprachigen jedoch am häufigsten auftritt, ist das *Code-Switching*. Letzteres kann nach Blom & Gumperz (1972) unterschieden werden in *situativ*, wenn eine zweisprachige Person das Bedürfnis verspürt, auf diese Weise auf eine Veränderung der Umstände zu reagieren, und *metaphorisch*, wenn die zweisprachige Person ihrem Ton oder ihren Worten mehr Nachdruck verleihen, einen Witz machen oder den ernsten Ton eines Gesprächs auflockern möchte (McKay & Hornberger, 2009:106). Saviile-Troike&Milory (1987) haben das Thema/Gegenstand des Gesprächs, die Gesichter der Gesprächspartner und die Beziehung zwischen ihnen in einer bestimmten kommunikativen Situation sowie Raum und Zeit als die Schlüsselfaktoren kodiert, die das Auftreten des Code-Switching-Phänomens entscheidend beeinflussen. In diesem Fall verwendet die zweisprachige Person - bewusst oder manchmal auch unbewusst - bestimmte



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

sprachliche Elemente, um sich ihrem Gesprächspartner durch Anpassung an die eigene Sprachgemeinschaft anzunähern oder um sich von ihm und der entsprechenden Sprach- und Kulturgemeinschaft zu distanzieren (Sellas-Mazi, 2006:81). Dies ist die Theorie der *Gesprächsanpassung* von Giles, Bourhis und Taylor, die in ihrer Studie analysiert haben, dass dieser Wechsel erfolgen kann, wenn das Individuum seine sprachliche und kulturelle Identität bedroht sieht und meint, sie verteidigen zu müssen. Gerade um diese Distanz zu betonen, drückt er seine Gefühle aus, die von Unhöflichkeit bis zu Feindseligkeit reichen. Das Ausmaß der sprachlichen Konvergenz hängt von der sprachlichen Ausstattung des Gesprächspartners (wie reich oder arm er ist) und den besonderen Umständen ab, die das Bedürfnis nach mehr sozialer Anerkennung oder kommunikativer Funktionalität verstärken können. Bei den besonderen Umständen kann es sich um (politische, sozioökonomische oder kulturelle) Spannungsverhältnisse zwischen den beiden ethnolinguistischen Gruppen handeln, so dass wir jedes Mal zu untersuchen haben, ob der Gesprächspartner sich mit den Mitgliedern der anderen Gruppe zu identifizieren sucht oder ob er sich aufgrund des Bruchs der Beziehungen weder als gleichberechtigtes Mitglied identifiziert noch zu identifizieren sucht.

2.1.3. Besondere Unterscheidungen des Phänomens des Code-Switching

Sprachliches Code-Switching wird vor allem in der gesprochenen Sprache verwendet, wenn Sätze oder Wörter aus zwei verschiedenen Sprachsystemen oder Subsystemen während eines Gesprächs nebeneinander stehen (Gumperz, 1989:59), während im Falle eines Sprachwechsels innerhalb desselben Wortes der Begriff *interlinguales Code-Switching* verwendet wird (Nishimura, 1985). Wenn Code-Switching innerhalb desselben Satzes festgestellt wird, spricht man von *intrapositionalem Code-Switching*, wenn es zwischen verschiedenen Sätzen derselben Kommunikation festgestellt wird, spricht man von *interpositionalem Code-Switching* (Tsokalidou, 2012:55).

Wörter, Toponyme aus dem anderen Land, phonologisch und semantisch ähnliche Wörter in den beiden Sprachen sowie Wörter, die von entlehnten und/oder kulturell belasteten Wörtern abgeleitet sind, verstärken und fördern das Code-Switching im kommunikativen Diskurs. Obwohl viele denken, dass Code-Switching dazu beitragen würde, die Verwendung der schwächeren Sprache einzuschränken, geschieht genau das Gegenteil: Es bewahrt und stärkt sie.

Das Phänomen des Code-Switching sowie die anderen damit



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

zusammenhängenden Phänomene, die spezifische Merkmale des zweisprachigen Sprechens darstellen (Interpolation, Entlehnung), sind sprachliche Ereignisse, die zur Befriedigung ganz bestimmter kommunikativer Bedürfnisse eingesetzt werden und gleichzeitig eine Quelle des Ausdrucksreichtums und der kommunikativen Vollständigkeit darstellen.

2.1.4. Entwurf eines Lehrplans

Es ist bemerkenswert zu untersuchen, wie eine Gemeinschaft oder eine staatliche Institution, die für sprachpolitische Fragen zuständig ist, einen Lehrplan für den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache entwickelt. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Lehrkräfte, die an einem solchen Prozess beteiligt waren, einen Beitrag in Bezug auf den Unterrichtsaspekt, die Interaktion mit den Schüler:innenn und die Bewertung der von ihnen eingeführten Praktiken leisten. Dies könnte ein sehr nützliches Material für die Entwicklung von Lehrplänen sein, die auf die Bedürfnisse der Lernenden des 21.st Jahrhunderts eingehen und die wahrscheinlich weit von den Lehrbüchern und ministeriellen Rundschreiben des 20.th Jahrhunderts entfernt sind. Der Lehrplan sollte so gestaltet sein, dass er die Notwendigkeit der Integration in eine bestimmte Sprachgemeinschaft, aber auch die gleichzeitige Notwendigkeit der Integration in die Gesellschaft des Gastlandes mit der dominanten Sprache berücksichtigt (Seedhouse, 2006). Es sollten also Lehrpläne sein, die dem globalisierten sozialen und politischen Umfeld Rechnung tragen, aber gleichzeitig den erforderlichen Respekt für die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten der lokalen Gemeinschaften zeigen (McKay & Hornberger, 2009:581-583).

In Gesellschaften, die offen sind für Vielfalt und neue Technologien, die multikulturell und mehrsprachig sind, sollten die Gestaltung von Bildung und Sprachenpolitik Hand in Hand gehen. Sie sollte die Herausforderungen der Gegenwart aufgreifen, sich auch mit Themen und Vorschlägen befassen, die Risse verursachen und die Normalität in Frage stellen, und offen und aufnahmebereit für Neues sein. Für die Synthese einer neuen Realität, bei der ältere und bewährte Materialien und Methoden sinnvoll eingesetzt werden, aber mit einer neuen, frischen Perspektive, die zur Entwicklung von Menschen mit einer komplexen Identität beitragen kann, so wie die Welt um uns herum komplex ist.

Der schulische Bildungsprozess hat die schwierige Aufgabe, die sprachliche Ungewissheit und Unsicherheit zu bekämpfen, der ein zweisprachiges Kind durch die



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

ständige Vermischung der Sprachen ausgesetzt ist. Um Marginalisierung und sozialer Ausgrenzung vorzubeugen, wird der Schwerpunkt auf das Erlernen der dominanten Sprache in möglichst ausreichendem Maße gelegt. Infolgedessen besteht häufig die Gefahr, dass die Sprache der Eltern in den Hintergrund tritt und von der Sprache verdrängt wird, die dem Kind hilft, sich vollständig in das soziale Gefüge zu integrieren, insbesondere in Fällen, in denen es sich um wirtschaftlich und sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen handelt (Skourtou, 1997:145; Sella-Mazi, 2006:36-37 und 97).

Die Tatsache, dass sich die überwiegende Mehrheit der modernen Staaten für die Einführung einer einzigen Sprache entschieden hat, die oft als Symbol und Pol der nationalen Einigung steht, bedeutet nicht automatisch, dass die Möglichkeit der Ausbildung und Entwicklung einer mehrsprachigen Erziehung negiert wird (Sella-Mazi, 2006:118). Ein entscheidendes Element ist die Anerkennung eines gleichberechtigten Verhältnisses zwischen den Sprachen, das zu noch besseren Bildungsergebnissen führen soll.

2.2. Erlernen einer zweiten Fremdsprache

2.2.1. Theoretische Ansätze

Die kontrafaktische Analyse, die chronologisch zuerst in den 1950er und 1960er Jahren entstand, basiert auf der Theorie des Behaviorismus aus dem Bereich der Psychologie. Sowohl der sprachliche als auch jede Form von Bildungsprozess hat als primäre Quelle die Fähigkeit des Menschen zur Nachahmung, die auf einen Reiz reagiert (Bella, 2016:55). Je öfter dieses Muster wiederholt wird, desto mehr entwickelt es sich zu einer Gewohnheit, und je korrekter die Reaktion ist, desto mehr Anerkennung erhält das Individuum für dieses Verhalten. Das Ziel des Lehrer:innens ist es, die Fehler des Lernenden zu korrigieren (Verwendung von sprachlichen Elementen aus seiner Muttersprache) und die richtigen sprachlichen Formen und Strukturen zu präsentieren, die der Lernende während des Lernprozesses befolgen sollte (Bella, 2016:56-58).

Dieser frühe theoretische Ansatz wurde von Chomsky stark in Frage gestellt, eine Herausforderung, die zur Bildung der Diaglossie führte. Das sprachliche Umfeld reicht als hinreichende Bedingung für das Erlernen einer zweiten Sprache nicht mehr aus.

Jedes Kind ist mit einer Art "interner Grammatik" ausgestattet, einem Element,



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

das es ihm ermöglicht, eine zweite Sprache zu beherrschen. Diese Theorie, die von Corder (1967) auf der Grundlage der ursprünglichen Idee von Chomsky und Selinker entwickelt wurde, scheint einem internen Mechanismus Vorrang vor der äußeren Umgebung zu geben (Bella, 2016:58-59).

Die Weiterentwicklung der Diaglossie führte in den 1970er Jahren zur Entwicklung der Theorie der *kreativen Konstruktion* durch H. Dulay und M. Burt. Ausgehend von Chomskys These, dass "*die Sprache dem Menschen innewohnt und sich in seinem Gehirn entwickelt*" (Bella, 2016:72), versucht der modernere theoretische Ansatz, das kontinuierliche Testen als unverzichtbaren und wertvollen Teil des Spracherwerbs zu begreifen, um kreatives Sprechen zu ermöglichen. Die Lernenden sollen gerade durch ihre Fehler lernen und nicht durch den ständigen Versuch, sie zu vermeiden. Mit anderen Worten, es handelt sich um einen Prozess, bei dem versucht wird, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und die Lehrmethode an ihn anzupassen, und nicht umgekehrt, wie es bisher der Fall war (d. h. der Versuch, den Lernenden dazu zu bringen, auf die Lehrmethode zu reagieren). Dies bedeutet, dass sich die Lehrpläne vom sterilen Lernen grammatikalischer und syntaktischer Formeln abwenden und sich auf die psycho-emotionalen Entwicklungsstufen der Schüler:innen und auf interaktive/kommunikative Praktiken konzentrieren. Die Sprache wird nicht mehr als grammatikalische und syntaktische Form behandelt, sondern die sprachlichen Elemente werden auf ihre Substanz konzentriert: die Tatsache, dass sie *Träger von Bedeutung* sind. Sie vermitteln substanzielle Informationen, die für den Lernenden bei seinem Versuch, eine Botschaft zu formulieren, von Bedeutung sind (Bella, 2016:205-207).

Der Übergang von den üblichen methodischen Vorschlägen zu einer grundlegenden kommunikativen Ansatzes ist das entscheidende Ziel die Nutzung von Grammatik und Syntax in einer Weise, die uns zu einem möglichst vollständigen kommunikativen Ergebnis führt (Mitsis, 1996:154).

2.2.2. Moderne Ansätze

Jede theoretische Konstruktion ist nicht in Stein gemeißelt. Das bedeutet, dass wir keine sofortigen, fertigen Lösungen für einen so komplexen Prozess wie dem Bildungsprozess erwarten können, mit so vielen Parametern, die die Lehrer:innen in den Klassenzimmern umsetzen und die Lehrplanentwickler berücksichtigen müssen. Die Probleme, die auftauchen können, die besonderen Aspekte eines Themas entziehen sich einem theoretischen Ansatz - und werden sich immer entziehen -, eben weil das



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Leben selbst, die Menschen und das sozioökonomische und kulturelle Umfeld eine Fülle von Komplexitäten und Ausnahmen von selbst dem wohlformulierten wissenschaftlichen und theoretischen Kanon darstellen. Das Ziel besteht darin, jedes Mal die am besten geeigneten methodischen Instrumente zu formulieren, die den Herausforderungen jeder Epoche und jeder Gesellschaft gerecht werden, um den Schüler:innenn zu helfen, eine zweite Fremdsprache zu beherrschen.

Wenn man eine zweite Fremdsprache unterrichtet, als wäre sie ein Selbstzweck, entfernt man sich von ihrer grundlegenden Aufgabe, nämlich der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zwischen Menschen. Die "biblische" Methode, nach der Schüler:innen als kompetent gelten, wenn sie in der Lage sind, den Inhalt eines Lehrbuchs zu verstehen, auswendig zu lernen und bei Bedarf abzurufen, kann nicht als zufriedenstellendes Ziel für das Erlernen einer Fremdsprache angesehen werden. Sprachenlernen ist ein Werkzeug. Es ist ein Mittel, um andere Ziele zu erreichen, und kein Selbstzweck, wie es zum Beispiel bei der Geographie der Fall ist, auch wenn es sich um angewandte Wissenschaften wie Mathematik oder Physik handelt, die sich selbst genügen und autonom sind.

Sprache - jede Sprache - enthält eine unermessliche Menge an Informationen, Wissen und menschlicher Erfahrung. Viele zeitgenössische Wissenschaftler:innen schlagen vor, das Erlernen einer zweiten Fremdsprache als ein Werkzeug für den Lernenden zu betrachten, mit dem er seine Gedanken und die Informationen, die er weitergeben möchte, kommunizieren kann, anstatt es als eine zusätzliche Lektion unter anderen im Lehrplan zu behandeln (McCaul, 2016).

Es reicht nicht aus, einem Kind die grammatikalischen Regeln, die Struktur und die Aussprache einer Sprache als Information zu vermitteln, und es automatisch mit der Fähigkeit auszustatten, sie unter den natürlichen Bedingungen, unter denen ihre Sprecher sie als Erstsprache verwenden, zu verstehen und zu verwenden (Azez, 1999:96). Sprache ist etwas Lebendiges und entwickelt sich ständig weiter. Daher kann man eine Fremdsprache nicht lehren, indem man sie von allem abschneidet, was das Alltagsleben eines modernen Menschen ausmacht. Fernsehen, Zeitungen, Zeitschriften, Computer und alle Arten von technischen Medien, Werbung, Musik, Kino, Literatur. Dies ist der beste Weg, damit ein Kind das Bedürfnis und den Wunsch verspürt, mit dieser Sprache in Berührung zu kommen und sie so weit zu lernen, dass es sich in ihr verständigen kann.

Die zweite Sprache ist - wie die erste - für die zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmt. In den Austausch von Wissen und Informationen ist die



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

gesamte Gefühlswelt des Kindes einbezogen. Es ist daher entscheidend, dass das Kind ein Sprachniveau erreicht, auf dem es nicht nur Wissen und Gedanken, sondern auch Gefühle mitteilen kann. Nur so wird die zweite Sprache zu einem integralen Bestandteil der Persönlichkeit und der Identität des Kindes, zu einem Teil des Kindes selbst. Es liegt daher auf der Hand, dass der Faktor des kulturellen und sozialen Kontexts einbezogen werden muss, was bedeutet, dass ein Lehrplan kulturelle Elemente auswählen muss, die dem kulturellen Umfeld des zweisprachigen Lernenden nahe stehen, damit er sie akzeptieren kann (Skourtou, 1997:58).

2.3. Vielfalt und schulische Alphabetisierung

In der Schule hingegen ist die Lese- und Schreibfähigkeit das wichtigste Bildungsziel der Erziehung. Es gibt zwei Kategorien von Schüler:innenn: diejenigen, die aus Gemeinschaften kommen, in denen es eine ausschließlich mündliche Tradition gibt, und diejenigen, bei denen die Alphabetisierung auch in der Muttersprache eine zentrale Rolle spielt. Im ersten Fall fungiert die Schule als Konkurrenz zur Muttersprache, im zweiten Fall als Erweiterung der Muttersprache (Cummins, Brown, Sayers 2007).

Nehmen wir zum Beispiel einen zweisprachigen Roma-Schüler:innen in einer bulgarischen Schule, die zweisprachig sind, aber nur in der mündlichen Form der Sprache, da Romänsich im Gegensatz zum Bulgarischen nicht geschrieben wird. Der sprachliche Dimorphismus dieser Kinder ist eindeutig eine neue Situation, da sie "gezwungen" sind, Bulgarisch in seiner schriftlichen Form zu lernen, deren Äquivalent sie in ihrer Muttersprache nicht kennen.

Auf der anderen Seite, wenn die Sprachen, die der zweisprachige Nutzer spricht, ebenfalls zweisprachig sind, besteht das Ideal darin, dass eine Sprache komplementär zur zweiten Sprache funktioniert, und zwar auf der Ebene der gesprochenen und geschriebenen Sprache, der Standard- und Alltagssprache, und der Zweisprachigkeit. In diesem Fall kommt es zu einer kontinuierlichen und gleichzeitigen Entwicklung der Zweisprachigkeit sowie des Übergangs von einer Sprache zur anderen, von altem zu neuem Wissen (Hornberger, 2009). Die zweite Sprache wirkt wie ein Verstärker der ersten und dementsprechend wird die erste mit der zweiten verbunden und überbrückt (Wolfram, 2001).

2.3.1. Wie die Zweisprachigkeit von den Lehrer:innenn wahrgenommen wird

Je nach ihrer persönlichen Auffassung von Zweisprachigkeit können Lehrer:innen diese im schulischen Kontext entweder als "Problem", als "Recht" oder als "Bereicherung"



Kofinanziert von der Europäischen Union

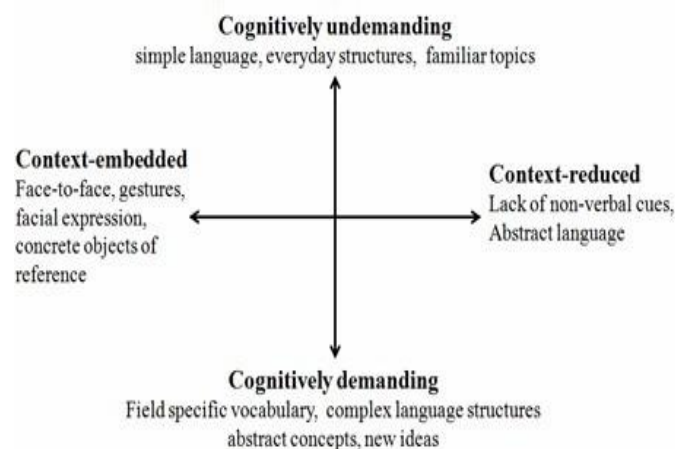


DigiLang Project

wahrnehmen. Die Lernschwierigkeiten, die zweisprachige Schüler:innen in der Schule haben, sollten nicht nur auf sprachliche Faktoren zurückgeführt werden, sondern auch auf falsche Vorstellungen der Lehrer:innen von der Sprache, die eindeutig zu den größeren Schwierigkeiten dieser Schüler:innen beitragen.

Die Minderheit der Lehrer:innen betrachtet die anderen Sprachen als ein Problem, das beseitigt oder geheilt werden muss. Wenn eine Muttersprache, heutzutage in der Regel eine Migrantensprache, ungebeten in das Schulsystem oder an einen anderen Ort eingeführt wird, kann sie als Problem für die erfolgreiche Integration ihrer Sprecher angesehen werden. Esser (2006) und Hopf (2007) argumentieren, dass eine starke Muttersprache nicht unbedingt einen positiven Einfluss auf das Erlernen der Muttersprache (in ihrem Fall Deutsch) hat.

Die Mehrheit der Lehrer:innen ist der Ansicht, dass die Wahl und der Gebrauch der Sprache im privaten Bereich - und nicht nur dort - ein unabdingbares Recht darstellt. Diese scheinbar sehr demokratische Position entlastet jedoch den Lehrer:innen, der anderen Sprachen gegenüber gleichgültig ist und sich dafür entscheidet, seinen Unterricht in der dominanten Sprache abzuhalten. Er setzt im Wesentlichen eine feste Sprachpolitik in seinem Klassenzimmer um und ist von der Verantwortung, Zweisprachigkeit zu unterrichten, entbunden, weil der Lehrer:innen glaubt, dass er keine Möglichkeit hat, bewusst einzugreifen, und dass die Kinder kein persönliches "Recht" haben, den Sprachgebrauch zu wählen (Skourtou, 2008).



Die Vorstellung, dass andere Sprachen einen einzigartigen sprachlichen, sozialen und pädagogischen Schatz darstellen, den die Lehrkräfte durch Investitionen in ihre zweisprachigen Schüler:innen zu heben versuchen sollten, ist nicht weit genug verbreitet (Skourtou, 2011).



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Nach der dritten Ansicht ist die andere Sprache jedoch eine enorme Bereicherung für die gesamte Gesellschaft, die immer vom jeweiligen Handlungsfeld abhängt und einen bewussten Umgang mit der Zweisprachigkeit innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers voraussetzt, um die erwarteten - und manchmal auch nicht so großen - Vorteile zu erzielen. (Gaidartzi & Tsokolidou, 2008; Kamaroudis, 2010).

2.3.2. Sprachliche Unterstützung durch das physische und schulische Umfeld

Die erste und wichtigste Unterscheidung, die beim Erlernen einer Sprache getroffen werden muss, ist die, ob sie kontextualisiert oder dekontextualisiert ist, um das Wesen der Lese- und Schreibfähigkeit von Kindern zu verstehen. Der Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Ebene besteht im Wesentlichen darin, ob die übermittelte Bedeutung von "zwischenmenschlichen oder kontextuellen Hinweisen (wie Gestik, Mimik, Intonation usw.) begleitet und unterstützt wird oder von sprachlichen Markern abhängt, die weitgehend unabhängig vom direkten kommunikativen Kontext sind" (Cummins & Swain, 1986).

Wie Cummings (2003) hervorhebt, sind die Machtverhältnisse, die sich zwischen der dominanten Bevölkerung und jeder kulturellen oder sprachlichen Minderheit entwickeln, in hohem Maße für den Erfolg oder Misserfolg zweisprachiger Schüler:innen in der Schule verantwortlich. Wenn das oben beschriebene Phänomen offensichtlich wird, muss der Lehrer:innen eine Entscheidung treffen: entweder die gegenwärtige Situation akzeptieren und die bestehenden Machtverhältnisse, die von der dominanten Gesellschaft ausgeübt werden, willentlich reproduzieren oder nicht, oder sie in Frage stellen (Cummins & Swain, 1986).

Im ersten Fall wird man ihm vorwerfen, dass er nicht auf die verschiedenen Gemeinschaften eingeht, ohne dass er seinen Schüler:innenn etwas über den Lehrplan hinaus angeboten hat. Wenn er sich für den zweiten Fall entscheidet, wird er wahrscheinlich genauso für seine Entscheidung getadelt, aber es ist wahrscheinlicher, dass seine Schüler:innen etwas von ihm lernen. Zweisprachige, die kulturell anders sind, die "Anderen" im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung, durchlaufen die Schulen, oft ohne zusätzliches Wissen, während "einsprachige Lehrer:innen hilflos ihre Fortschritte beobachten" (Kourtti-Kazouli, 2000).

2.3.3. Sprachbewegung - Erhaltung - Verbreitung.

Linguistische Drift ist die Abwärtsbewegung einer Muttersprache und die Stärkung der dominanten Sprache. Die Mehrheitsprache und die Muttersprache kommen, wie bereits erwähnt, sehr oft miteinander in Kontakt und stehen oft in Konflikt miteinander. Die Beziehungen zwischen beiden Sprachen hängen von wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, sprachlichen und politischen Faktoren und oft von den Interessen der Gruppen ab (Cummins &



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Swain, 1986).

Die Ausbreitung der Sprache bezieht sich auf das Wachstum der Sprache bei den Nutzern, aber in unserer Zeit auch auf die sozialen oder elektronischen Netze und deren entsprechenden Gebrauch (Cooper 1989). Sprachpflege ist die Stabilität der Sprache in Bezug auf ihren Gebrauch und ihre Bewahrung durch Kinder und Erwachsene, die sie an bestimmten Orten (zu Hause, in der Schule, in Gotteshäusern) kennen, mit relativer Stabilität der Sprache in Bezug auf die Anzahl und Verteilung ihrer Nutzer (Baker, 2001).

Ein Sprachwechsel ist definiert als ein Wechsel der vorherrschenden Sprache, die eine Person verwendet. Dies kann entweder aus eigenem Antrieb geschehen, z. B. aufgrund einer Migration, um einen Arbeitsplatz oder ein höheres Gehalt zu erhalten, oder gegen den Willen des Benutzers, z. B. durch Zwang oder Gefangenschaft. Glücklicherweise ist letzteres heutzutage eher seltener der Fall. Die Entwicklung sowohl der Kommunikations- als auch der Informationstechnologie hat einen großen Einfluss auf die Nutzer dieser Medien, da sie sie ständig den dominanten Sprachen wie Englisch und Spanisch aussetzen (Baker, 2001).

Sprache

Interlanguage bezieht sich auf sprachliche Strukturen, bei denen die Erstsprache ein Bezugspunkt ist, um die Ursachen von Sprachfehlern während des Fremdsprachenerwerbs zu finden und zu erklären (Varlokosta & Triandafyllidou, 2003; Bella, 2007; Tsiplakou, 2010). Es handelt sich im Wesentlichen um eine Brücke zwischen den beiden Sprachen, ein sprachliches Zwischenkonstrukt des Sprechers von der Muttersprache zur Zielsprache (Anastasiadis-Simeonidis et al., 2008). Das Interessanteste an der Interlanguage ist, dass sie als kontinuierliche Rückkopplung von einer Sprache zur anderen fungiert (interlanguage continuum) (Hornberger, 2007).

2.3.4. Code- Switching

Code-Switching ist der kombinierte Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen oder Formen derselben Sprache in ein und demselben kommunikativen Akt (kommunikatives Problem). Nach Chocalidou (2000) kann dies interpropositional, intrapropositional oder intralexikalisch sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Rede geschehen. In der Praxis bedeutet dies, dass Elemente, die zu verschiedenen Sprachen gehören, in verschiedenen oder in demselben Satz oder sogar in demselben Wort nebeneinander stehen können, was für den ungewohnten Hörer oder Leser ein "falsches" oder "seltsames" Ergebnis erzeugt. (Tsiplakou, 2009).



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Code-Switching mit Zweisprachigkeit

Zweisprachige Sprecherinnen und Sprecher nehmen in der fließenden Sprache selektiv sprachliche Kombinationen vor, unabhängig von Faktoren wie Sprachgebrauch, Kontext und kommunikativer Situation. Die Grundvoraussetzung für Code-Switching ist, dass der Ort der Verwendung es erlaubt (Skourtou, 2011).

Der zweisprachige Sprecher muss möglicherweise eine Kombination von Sprachen verwenden, um seine Bedeutung vollständig auszudrücken oder etwas zu erklären, solange er stets über gute Kenntnisse in beiden Sprachen verfügt (Gotovo, 2005). Diese Abwechslung zeigt uns keine Lexiphemie, sondern im Gegenteil einen sprachlichen Überschuss, da sie die Kenntnis von mindestens zwei Sprachen voraussetzt.

Dorfmüller-Karpuza (1993) argumentiert, dass die Unsicherheit über das Identitätsgefühl des zweisprachigen Sprechers ihn dazu veranlasst, zwei Codes zu verwenden, um sich dagegen zu wehren, in der Öffentlichkeit nur seine erste Sprache zu verwenden. Wie bereits erwähnt, ist der Regulator des Code-Switching die durch den Verwendungsraum gesetzten Grenzen.

Die Regeln für die Wahl einer oder zweier Sprachen oder Sprachformen, ihr Niveau und die "Lizenz zum Gebrauch" des Code-Switching hängen vom "Ort des Gebrauchs" ab. Der jeweilige Raum (Schule, Gericht, Stadion, Cafeteria, Festival), in dem sich zweisprachige Menschen aufhalten, erlaubt, begrenzt, toleriert oder verbietet, je nach Art des Raums, das Code-Switching (Skourtou, 2011). Es gibt Räume (Dienstbesprechungen), die strikt die Verwendung nur einer Sprache vorschreiben, aber es gibt auch Räume mit weniger strengen Vorgaben für die Wahl der Sprachen und ihrer Formen (freundliche Gesellschaft).

2.4. Lernwege von zweisprachigen Schüler:innenn, Fragen der Identität

2.4.1. Kommunikation und Selbstwahrnehmung

Die Erleichterung der Kommunikation und die Nutzung und Erweiterung des konzeptionellen Hintergrunds der Schüler:innen sind wichtige Faktoren, die zum Lernen führen, weshalb wir den Wert der Erstsprache besonders hervorgehoben haben. Damit wollten wir darauf hinweisen, dass die Praxis, die Erstsprache des Lernenden von den Lernprozessen abzuschneiden, nicht nur nicht lernfördernd ist, sondern sich auch nachteilig auf den gesamten sprachlichen und kognitiven Fortschritt des Lernenden auswirkt.

Der Diskurs über die Anerkennung und positive Bedeutung der Elemente, aus denen sich die Identität des Schüler:innens mit Migrationshintergrund zusammensetzt, oder der Diskurs über die "Aushandlung der Identität des Schüler:innens" enthält bereits in seiner



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Formulierung eine Schwierigkeit. Diese liegt darin, dass der Begriff "Identität" des Lernenden mit Migrationshintergrund an sich so vage klingt, dass es aus zwei Hauptgründen schwierig ist, seinen Inhalt genau zu beschreiben. Der erste Grund hat mit der Tatsache zu tun, dass Subjekte heute nicht durch eine einzige Identität gekennzeichnet sind, sondern durch die Synthese vieler (Heller, 2003) und oft widersprüchlicher Identitäten. Der zweite Grund ist, dass es nicht einfach ist, dem Begriff "Identität" einen seiner Bedeutung angemessenen Umfang zuzuweisen und zu definieren, was er beinhaltet und was nicht. Folglich würde jeder Versuch, dem Begriff "Identität" einen präzisen Inhalt zuzuschreiben, Gefahr laufen, die Identität der Subjekte als geschlossen, unveränderlich und einschränkend zu betrachten (Laplantine, 1999).

Es ist jedoch sehr schwierig, sich eine Gesellschaft vorzustellen oder zu beschreiben, in der Subjekte entweder als Individuen oder als Gruppen existieren können, ohne ihren Status mit bestimmten Kategorien zu identifizieren. Es ist sehr schwierig, sich eine Gesellschaft vorzustellen oder zu beschreiben, in der sich die Menschen in irgendeinem Stadium ihres Lebens nicht fragen, "wer ich bin", "wer du bist", "wer wir sind", "wer du bist" usw. Ebenso ist es sehr schwierig, sich eine Schule vorzustellen, in der Schüler:innen aus sprachlich und kulturell unterschiedlichen Gruppen in einem bestimmten Stadium ihres Lebens nicht über die oben genannten Fragen nachdenken.

In jedem Fall sind diese Fragen mit der menschlichen Erfahrung verbunden und prägen den sozialen, kulturellen und politischen Raum jeder Begegnung, jedes Austauschs oder Zusammenlebens. Sie berühren Fragen der Persönlichkeit des Subjekts, Fragen anthropologischer Werte und soziologischer Kategorien (z. B. der sozialen Klasse), da Identitäten als Konstruktionen auf ethnischer und sozialer Ebene in Bezug auf das Selbstbild, die Persönlichkeit und das soziale Prestige konstruiert werden (André, 2003). In Anbetracht dieser Probleme halten wir an der Verwendung des Begriffs "Identität" auch im pädagogischen Diskurs über Schüler:innen mit Migrationshintergrund fest, denn die mit ihrer "Identität" (ethnisch, religiös, kulturell usw.) zusammenhängenden Fragen sind so komplex und kompliziert, dass uns nur ein allgemeiner Begriff weiterhilft, eben weil er viele verschiedene Situationen umfasst.

Nach dem Wörterbuch der psychologischen Begriffe von Doron und Parot (2003) sind Identitäten bewusste Konstruktionen von kognitiven, entwicklungsbedingten und emotionalen Repräsentationen des Selbst (soi) und des Selbst in seiner Umgebung. Das Konzept der "Identität" bezieht sich auf die Wahrnehmung, die der Einzelne von sich selbst hat, und auf die Stellung des Selbst unter anderen Individuen, mit denen er soziale Gruppen bildet.

Nach Camilieri und Cohen Emerique (1989) erfüllt das Identitätsgefühl in den Subjekten drei Funktionen: eine, die mit der Stabilität zusammenhängt, eine, die mit der Veränderung



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

zusammenhängt, und eine dritte "funktionale". Die erste Funktion, die als "ontologische Funktion der Identität" (fonction ontologique) bezeichnet werden kann, vermittelt den Subjekten ein Gefühl der Kontinuität (das, was gleich bleibt und den Bezugspunkt der Subjekte darstellt). Die zweite Funktion betrifft die Art und Weise, wie der Wandel integriert wird, damit sich die Subjekte an die sich ständig verändernden sozialen Kontexte anpassen können. Dies ist eine sehr wichtige Funktion, zum einen, weil die Subjekte im gesamten Prozess der Akkulturation aufgefordert sind, kulturelle Codes und Werte, die miteinander in Konflikt stehen, zu koexistieren, und zum anderen, weil sie es den Subjekten ermöglicht, anstatt "entweder das eine oder das andere" zu wählen, "sowohl das eine als auch das andere" zu wählen, "das eine mit dem anderen" in Beziehung zu setzen und Beziehungen der "Relevanz" und "Kohärenz" zwischen ihnen herzustellen (Camilleri und Cohen Emerique, 1989). Die dritte Kategorie (die funktionale) (instrumentelle) ist diejenige, die es den Subjekten ermöglicht, bewusst die Identität zu wählen, die sie in ihren sozialen Interaktionen jedes Mal zum Vorschein bringen wollen. Es ist die Funktion, die Subjekte dazu bringt, einen oder mehrere Aspekte ihrer selbst zu zeigen oder zu verbergen, je nach den sozialen Umständen.

2.4.2. Student mit Migrationshintergrund - Aushandlung der Identität

Die positive oder nicht-positive Bedeutung der Identität der Schüler:innen hat weitgehend mit ihrem Selbstbild, ihrer Selbstdefinition und allgemein mit der Wahrnehmung, die sie von sich selbst haben, zu tun. Ihre Einstellung zu sich selbst als Objekt oder die Art und Weise, wie sie sich selbst bewerten, bezieht sich auf das Selbstwertgefühl. Selbstwertgefühl und Anerkennung sind grundlegende menschliche Bedürfnisse, denn Identität wird als positives Konstrukt erlebt, wenn sie sowohl auf der zwischenmenschlichen als auch auf der breiteren sozialen Ebene anerkannt wird (Taylor, 1997). Eine starke Motivation für die Menschen besteht darin, dieses Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten, und dies gilt sowohl für die individuelle als auch für die soziale Identität; es aktiviert einen Großteil des sozialen Verhaltens und drückt sich in der Tendenz aus, die eigene Zugehörigkeit zu einer Gruppe positiv zu bewerten (Dracona, 2001: 35).

Wenn der Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Prozess der Selbstdefinition die Elemente beibehalten will, die seine Identität vor dem Wechsel des schulischen und sprachlichen Umfelds ausmachen, dann haben wir es mit einem Schüler:innen zu tun, der die kulturelle Last, die er mit sich trägt, positiv bewertet und ihren Wert anerkennt. Wenn der Schüler:innen im Prozess der Selbstdefinition in der neuen Umgebung die ihre kulturelle Identität ausmachen, nicht beibehalten will, dann haben wir es mit einem Schüler:innen zu tun, der die Bedeutung der kulturellen Elemente, die er in sich trägt, nicht erkennt. Dieser



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Schüler:innen möchte etwas anderes werden als das, was er oder sie ist, und steht im Widerspruch zu einer Identität, die er oder sie beseitigen möchte (Skutnabb-Kangas, 1988: 19). Im dritten Fall schließlich versuchen die Schüler:innen, eine "Kohärenz" (cohérence) zwischen den beiden Identitäten herzustellen (Baugnet, 1998) und eine neue Identität zu bilden, indem sie (a) Elemente dessen, was sie mitbringen, wenn sie an die neue Schule kommen, beibehalten und (b) Elemente aus dem neuen Umfeld übernehmen. Die Schaffung von Kohärenz ist sehr wichtig für Schüler:innen, die Elemente beider Identitäten nicht ablegen wollen. In jedem Fall aber haben wir es in diesen drei Fällen der Selbstidentifikation mit einem bewussten Prozess zu tun, der von der persönlichen Motivation des Schüler:innens bestimmt wird.

Diesem dritten Fall, d. h. der Beibehaltung von Elementen beider Identitäten, kommt das sehr nahe, was Bhabha als "hybride Identität" definiert (Bhabha, 1994: 114). Nur dass diese "hybride Identität" durch weniger bewusste Prozesse gebildet wird als durch die Schaffung von Verwandtschaftsbeziehungen. Für Bhabha bezieht sich Hybridität auf einen Prozess, in dem Subjekte versuchen, die Identitäten von Subjekten aus anderen Gruppen zu interpretieren. Da die Subjekte jedoch versuchen, die Identitäten anderer auf der Grundlage spezifischer Kategorien der Realitätswahrnehmung, d.h. auf der Grundlage ihrer eigenen Rahmen der Realitätswahrnehmung, zu interpretieren, scheitern sie. In diesem Prozess entsteht etwas Neues, das absolute (essentialistische) kulturelle Identitäten in Frage stellt. Hybridität ist für Bhabha das Gegengift zu allem, was als Wert absolut (essentialistisch) ist.

Unabhängig davon, welcher der drei oben genannten Fälle zutrifft, unabhängig vom Ausmaß der Elemente, die der Lernende mit Migrationshintergrund übernehmen oder eliminieren möchte, beginnt die Identifizierung mit einer sozialen Gruppe oder Kategorie, die Selbstidentifizierung, die Aushandlung und die Bedeutung der Identität für den Lernenden, der das sprachliche Umfeld wechselt, auf der Grundlage seiner bereits vorhandenen und geformten Identität. Diese These nimmt eine zentrale Stellung in der Entwicklung unserer Argumentation über die Aushandlung der Identitäten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Kontext der örtlichen Schule und über die Investition in sie ein, um Bedingungen für die Optimierung ihrer Lernergebnisse zu schaffen. Wie wir bereits erwähnt haben, impliziert der dialektische Charakter des kulturellen, sprachlichen und kognitiven Kapitals, dass der Schüler:innen, auch wenn er sich ihres Wertes nicht bewusst ist, sie zumindest in der Anfangsphase nutzt, weil sie die einzigen Mittel sind, die ihm zur Verfügung stehen, um die Welt um ihn herum zu verstehen und zu kommunizieren.

Ob er oder sie sich dessen bewusst ist oder nicht, der Lernende mit Migrationshintergrund bringt eine Reihe von Erfahrungen mit, wenn er in eine neue Sprache und ein neues schulisches Umfeld kommt. Er hat sich bereits ein Bild von sich selbst gemacht



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

und sich in bestimmte Kategorien eingeordnet (Tajfel und Israel, 1972). Mit anderen Worten, er verhandelt seine Identität (individuell und sozial, Rolle, Position und Wert in der neuen Gruppe usw.) in der neuen Umgebung zunächst auf der Grundlage dessen, was er mitbringt, d. h. auf der Grundlage seiner Fähigkeiten, Kenntnisse, Gewohnheiten, aber auch seiner Einstellung und der Bewertungen, die er zu all diesen Dingen vornimmt.

2.5. Identität und Schulalltag

2.5.1. Identitätsbestimmung

Dieser Prozess der Identitätsfindung ist nach Taylor (1997: 81) ein Prozess des Dialogs und manchmal auch der Konfrontation mit all dem, andere Personen in uns sehen wollen. Der dialogische Charakter des menschlichen Lebens spiegelt sich in einer dialogischen Version der Identitätsbildung wider. In gewissem Sinne (Minick, 1996: 33), als eine höhere psychologische Aktivität, in der die bisherigen Erfahrungen des Lernenden organisiert und verinnerlicht werden, stellt die Verhandlung über die Identität ein wichtiges Instrument des sozialen Verhaltens im Kontakt mit Signifikanten dar. Für den Schüler:innen mit Migrationshintergrund, der an diesem dialogischen Prozess beteiligt ist, sind die bedeutenden Personen in der Schule sowohl Lehrer:innen als auch mit Schüler:innen.

Auf der Grundlage dieser Logik der dialogischen Identitätskonstruktion im Kontakt mit dem Lehrer:innen und den mit Schüler:innenn (Taylor, 1997: 81) können wir die Hypothese aufstellen, dass im Allgemeinen jede Phase der Identitätsaushandlung bestimmte Phasen durchläuft. Diese Phasen sind unter idealen Umständen die folgenden: die "Offenlegung" der Elemente, die die Identität des Lernenden ausmachen, die "Anerkennung" dieser Elemente durch die anderen an der Interaktion beteiligten Personen, die "Gewöhnung" der Gruppe an die neuen Elemente und schließlich die "Akzeptanz" (Verinnerlichung) (oder auch nicht) der neuen Elemente durch die anderen an der Verhandlung beteiligten Personen.

Um diesen Prozess besser zu verstehen, nehmen wir das Beispiel eines Schülers, der bei der Kommunikation Mimik oder Gestik verwendet. Das Aushandeln einer solchen Verhaltensweise kann für die Kommunikation und damit auch für das Aushandeln eines positiven Bildes des Lernenden mit Migrationshintergrund in der neuen Umgebung von Bedeutung sein. Ein Schüler, der bei der Kommunikation Gesten oder Mimik verwendet, versucht entweder im einfachsten Fall, Kommunikationskanäle und -wege mit dem Rest der Klasse zu finden, oder er kommt aus einer Gruppe, in der diese Form des Verhaltens im Alltag der Mitglieder üblich ist. Doch so seltsam oder übertrieben dieses Verhalten in den Augen der einheimischen Schüler:innen auch erscheinen mag, für den Schüler:innen mit Migrationshintergrund ist es völlig normal und erleichtert in jedem Fall die Kommunikation



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

und Verhandlung über Sprache, Identität oder kognitives Kapital.

In diesem Aushandlungsprozess gibt der Schüler:innen in einer ersten Phase diese Eigenschaft vor der ganzen Klasse preis, die sie ihrerseits als eine Eigenschaft des betreffenden Schüler:innens anerkennt. Anschließend kann diese paradoxe Art der Kommunikation die Form eines Spiels annehmen, z. B. Pantomime, und von der gesamten Klasse sowohl in der Kommunikation mit dem ausländischen Schüler:innen als auch zwischen einheimischen Schüler:innenn übernommen werden.

2.5.2 Identitätselemente

- "Offenlegung".

"Öffentlichkeitsarbeit" ist ein Prozess der Projektion dessen, was der Migrantenstudent als kulturelles, soziales usw. Kapital mitbringt. Es ist eine Offenlegung der "gemeinsamen" Elemente, die seine Identität ausmachen. Es ist ein "Teilen", ein "Kommunizieren". In dem zitierten Beispiel geschieht die Offenlegung eher spontan, mühelos und mit dem Eindruck des zugewanderten Schüler:innens, dass sein Verhalten in den Augen seiner Gesprächspartner normal ist.

- "Anerkennung"

Unmittelbar nach der Offenlegung des Merkmals folgt eine Identifikationsphase im Klassenzimmer. Stimuli werden von den Signifikanten der Interaktion aufgenommen und verarbeitet. Es folgt die Identifikation oder Nicht-Identifikation des neuen Elements der äußeren Realität mit bereits bekannten Elementen und die Wahrnehmung und Akzeptanz der Existenz und Authentizität des neuen Elements oder der neuen Situation. Die Weigerung, die Existenz der besonderen Merkmale der Schüler:innen anzuerkennen, birgt die Gefahr, dass sie ihre Bemühungen um die Formulierung (a) neuer Orientierungen auf der Grundlage der Bedeutungsgebung ihres kulturellen Kapitals und (b) ihrer Teilnahme am Unterrichtsgeschehen abwerten (Govaris, 2001). Es birgt auch die Gefahr, dass sie sich isolieren und in einer deprivierten Lebensweise gefangen sind (Taylor, 1997: 72).

Für Habermas (1998: 229) geht die Identität einer Gruppe über die Identifikation mit bestimmten Werten hinaus und umfasst auch ihr Potenzial zur sozialen Teilhabe. Für Taylor (1997: 92) hingegen geht die Identifikation über die Akzeptanz der Gleichwertigkeit der Potenziale der Subjekte hinaus und umfasst auch die Gleichwertigkeit der Wege, auf denen ihr "Potenzial" realisiert werden kann. Daher ist es für Schüler:innen mit Migrationshintergrund



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

besonders wertvoll, dass die Aufnahmegruppe die Bedingungen schafft, die es Migrantengruppen ermöglichen, am Schulleben teilzunehmen und sich in der neuen Umgebung positiv zu erkennen. Im Kontext von kommunikativem Handeln und intersubjektiver Interaktion spielen demokratische Partizipation und Anerkennung eine entscheidende Rolle für die positive Identifikation von Subjekten (Habermas, 1996: 196). Nur, dass in multikulturellen Gesellschaften eine Reihe von Ansichten nicht gehört und überhaupt nicht anerkannt werden.

Für Goffman (1959) und für Honneth (in Govaris, 2001: 193) ist Anerkennung die tiefste Motivation jeder Kommunikation. Kommunikation basiert auf den Erwartungen der Teilnehmer an gegenseitige Anerkennung. Die Selbstwahrnehmung hängt von der Erfahrung der sozialen Anerkennung ab. Wenn die sozialen Erwartungen nicht erfüllt werden, entsteht ein "Trauma" in der Psyche des Einzelnen. Folglich ist die Anerkennung ein wesentliches Element bei der Bildung eines positiven Selbstkonzepts für den Einzelnen (Govaris, 2001: 193).

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich die Identität der Subjekte im Kontext der "intersubjektiven Kommunikation und Anerkennung" konstituiert, wird die pädagogische Dimension der kulturellen und kommunikativen Inklusion als gerechte Verteilung der Möglichkeiten für die Präsentation der Argumente aller Schüler:innen im Kreis der Gesprächspartner definiert (Govaris, 2001: 173).

- "Übertragung"

Die vielleicht zentralste Rolle bei der Identitätsaushandlung ist die Frage, inwieweit die Subjekte mit den Elementen vertraut werden können, die die Identität von Individuen aus verschiedenen Gruppen ausmachen, und ob auf der Grundlage dieser Merkmale eine echte und authentische Kommunikation stattfinden kann. Es ist wichtig, dass die Lernenden in der Kommunikation neben dem Austausch von sprachlichen Botschaften in einen Prozess der ständigen Aushandlung ihrer Identität eingebunden sind, da dieser Prozess ihrem eigenen Leben eine besondere Bedeutung verleiht (Kotzias, 1996: 27).

Die Nachrichtenübermittlung kann nicht allein auf der Sprachverarbeitung beruhen. Außerdem beruht die Kommunikation nicht nur auf dieser Art der Dekodierung (Minick, 2005: 45). Geschriebene und gesprochene Sprache sind Mittel der Kommunikation, aber nicht Kommunikation. Kommunikation liegt dann vor, wenn der Diskurs zu einem Vehikel für eine Reihe tiefer liegender psychologischer und anderer Prozesse wird, die unmittelbar mit der Persönlichkeit und Identität des Einzelnen und der Begegnung von Individuen in der Gesellschaft zusammenhängen (Minick, 2005: 46). Im Falle des Kontakts zwischen Individuen aus verschiedenen Gruppen ist Kommunikation tatsächlich gegeben, wenn dieser Diskurs zur



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

tiefere Berührung der Teilnehmer beiträgt, wenn es eine parallele Aushandlung von Identitäten und Vertrautheit mit Elementen gibt, die die Identitäten von Gesprächspartnern aus verschiedenen Gruppen ausmachen.

2.5.3 Identitätsaushandlung

Vor diesem Hintergrund ist die Aushandlung von Identitäten ein Prozess, eine Folge der Interaktion der Kommunikationsteilnehmer. Sie basiert auf der Offenlegung und Anerkennung der kulturellen Belastung des Lernenden, aber sie geht noch weiter. Es handelt sich um einen komplexen und mehrdimensionalen Prozess, der sich nicht auf die Präsentation von Aspekten des Selbst oder den Versuch beschränkt, das eigene Selbstwertgefühl in den Augen der anderen zu steigern, je nach den Umständen. Er beschränkt sich auch nicht auf die einfache Positionierung von Subjekten zu einer Reihe von Themen, die sie betreffen oder problematisieren. Die Verhandlung im Rahmen des täglichen Kontakts der Subjekte umfasst alle oben genannten Aspekte, aber nicht nur diese. Denn der zweisprachige Lernende, der an einem solchen Aushandlungsprozess teilnimmt oder sich darauf einlässt, muss in der Lage sein, das, was er als kulturelle Last, als Persönlichkeit, als Identität in sich trägt, weiterzugeben, um es aus sich herauszuholen, damit es von seinem Umfeld als Merkmal dieses Lernenden übernommen werden kann.

Ein einfaches Beispiel: Wir bitten die Schüler:innen oft, einen Absatz oder einen Aufsatz über einen nationalen Feiertag zu schreiben. Der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, der wenig (oft gar nichts) über dieses Fest weiß, hat viel weniger zu schreiben als andere Schüler:innen, identifiziert sich aber auch wenig (vielleicht gar nicht) mit diesem Fest. Obwohl das Gleichgewicht manchmal heikel ist und Vorsicht und Taktgefühl im Umgang mit solchen Situationen erforderlich sind, besteht immer die Möglichkeit, wenn er möchte, ein ähnliches Fest in seinem eigenen Land zu beschreiben. Wenn er sich auf diesen Prozess einlässt, motiviert durch ein Gefühl der Bestätigung seiner kulturellen Belastung, seiner Identität, wird er sich mehr anstrengen wollen. So wird er sich auch auf mehr kognitive und sprachliche Prozesse einlassen und seine Identität aushandeln.

Diese Aushandlung ermöglicht es auch, die Identität des zweisprachigen Schüler:innens gegenüber dem Lehrer:innen und den Mitschüler:innenn offenzulegen, damit diese sich mit ihr identifizieren und vertraut machen können. Außerdem ist das Schreiben über diese Identität ein interaktiver und kein einseitiger Prozess. Es handelt sich um eine dialogische Produktion, bei der Anderssein und Individualität aufeinander treffen. Die Rolle des Lehrer:innens in diesem Prozess besteht darin, den Schüler:innen zu ermutigen, seine Identität öffentlich zu machen und auszuhandeln. Wenn dies geschieht, wird der Schüler:innen einen weiteren Prozess in Gang



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

setzen, nämlich die kritische Positionierung gegenüber seiner Identität und gegenüber den Elementen, die die Identität der Gastgruppe ausmachen (Wells, 1999, 2002).

Wenn die Lehrkräfte jedoch ausschließlich ministeriell festgelegte Programme befolgen oder wenn sie in der Klasse Unterrichtspraktiken und -methoden mit genau denselben Bewertungskriterien für alle Schüler:innen anwenden, dann werden die Ergebnisse des Lernprozesses für diejenigen Schüler:innen ungewiss sein, die sich de facto nicht mit diesen Praktiken identifizieren oder darauf reagieren können. Wenn sie sich jedoch auf einen Prozess der persönlichen Erkundung und Veränderung einlassen (Shor und Freire, 1987; Wells, 1999, 2002), wenn sie versuchen, zu lernen und ihre Schüler:innen zu verstehen, wenn sie in ihre Stärken und Talente investieren, wenn sie die Erwartungen und Erfahrungen der Schüler:innen und ihrer Familien in den Unterricht einbeziehen, dann werden unerwünschte Situationen wie Vorurteile, Ängste und Unsicherheiten mit Sicherheit aus der Schule entfernt.

Durch den interaktiven Prozess der Interaktion im Klassenzimmer definiert sich der Schüler:innen in der neuen Umgebung auf der Grundlage der Identität, die er trägt. Die Selbstdefinition auf der Grundlage einer aktiven Beteiligung und eines kritischen Ansatzes ist nicht unproblematisch. Diese beharrliche Arbeit erfordert Aufmerksamkeit in allen Bereichen des Schullebens und kann von Konflikten begleitet sein. Aber Konflikte und Probleme sind nach Shor und Freire (1987) notwendig und erforderlich, um Veränderungen in der Schulwirklichkeit zu bewirken.

Die Aushandlung der Identität von Schüler:innenn mit Migrationshintergrund ist nicht nur für sie selbst, sondern auch für ihre MitSchüler:innen von Bedeutung, da sie langfristig dazu beiträgt, dass sie sich mit dem "Fremden" (Govaris, 2002b) vertraut machen und sich mit der multikulturellen sozialen Realität vertraut machen und vor fremdenfeindlichen Wahrnehmungen schützen (Kanakidou und Papagianni, 1998: 29). Die Schüler:innen werden nicht aufgefordert, Normen zu akzeptieren und zu übernehmen, die sie sich nicht durch ihre eigene aktive Teilnahme aneignen. Stattdessen kultivieren sie durch die aktive Interaktion mit Unterschieden eine langfristige kritische Haltung gegenüber Ereignissen und Normen, die von den Tendenzen zur Reproduktion und Aufrechterhaltung der sozialen Realität auferlegt werden.

In diesen Prozessen der aktiven Interaktion mit Differenz bezeichnet Baynham (2000: 80) diejenigen Personen, die ihre eigenen relevanten Fähigkeiten anderen auf formeller oder informeller Basis zur Verfügung stellen, um bestimmte Alphabetisierungsziele zu erreichen, als "Alphabetisierungsvermittler". Beim Aushandeln von Identitäten in der Schule können zweisprachige Migrantenschüler:innenInnen selbst zu VerhandlungsvermittlerInnen werden, wenn sie ihre eigenen Fähigkeiten und Besonderheiten auf formeller oder informeller Basis im Schulalltag anderen zur Verfügung stellen können und dies auch tun, und wenn ihr Handeln



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

von bestimmten Werten und Ideologien umgeben ist und auf die Erreichung kommunikativer Ziele ausgerichtet ist (Baynham, 2000: 324). Und wenn ihre Handlungen bewusst von einer Absicht begleitet werden, dann ist dies nach Kendon (1997) auf Faktoren zurückzuführen, die mit dem den Lernenden umgebenden Kontext zusammenhängen. Wichtig ist jedoch, dass die Lernenden, wenn sie ihr Kapitel aushandeln, selbst zu Vermittlern von Kommunikation und Verhandlung werden können.

Was die sprachliche Kommunikation betrifft, so ist es, wie bereits erwähnt (Krashen, 1981, 1995), wichtig, dass der Lernende die Sprache versteht und ihr einen Sinn gibt. Eine sinnvolle Kommunikation liegt jedoch dann vor, wenn durch diese Sprache mehr als nur Informationen übermittelt werden. Substanzielle Kommunikation, gegenseitiges Verständnis und Kontakt zwischen Subjekten in interkulturellen Begegnungen gibt es dann, wenn in der alltäglichen sprachlichen Interaktion auch Identitäten ausgehandelt werden (Minick, 200: 46). In diesem Sinne trägt die Sprache für uns noch entscheidender zur substanziellen Kommunikation von Subjekten bei, insofern sie zur Aushandlung ihrer Identitäten beiträgt und insofern sie das "Kapital" (kulturelles, kognitives...) eines jeden Lernenden für andere verfügbar und identifizierbar macht.

Nach dieser Sichtweise geht die Sprache über die Rolle eines einfachen Mittels zum Austausch von Informationen und zum Verstehen hinaus und wird zu einem Werkzeug zur Gestaltung höherer psychologischer Prozesse, die im Lernenden stattfinden (Vygotsky, 1997). Der zweisprachige Schüler:innen wird befreit und nimmt auf der Grundlage des Kapitals, das er/sie mitbringt, wenn er/sie an die neue Schule kommt, am Schulgeschehen teil. Im Laufe der Zeit, in der der Schüler:innen die Sprache des Gastlandes lernt, bleibt die Bedeutung der Identitätsaushandlung bestehen, nur dass gleichzeitig die Bedeutung der Zielsprache als Mittel zur Identitätsaushandlung zunimmt.

Auf der Grundlage des sozialgeschichtlichen theoretischen Ansatzes von Vygotsky (1986, 1997) verstehen wir die Aushandlung der Identität als etwas ebenso Wichtiges wie die Rolle der "Handlung" beim Erreichen des "Ziels". Das Sprechen und Handeln des Lernenden sind Teil einer einzigen komplexen psychologischen Funktion und auf die Lösung des jeweiligen Problems ausgerichtet (Vygotsky, 1997: 54). Die Bedeutung von Worten und Handlungen nimmt mit der Komplexität der erforderlichen Handlungen und mit der Schwierigkeit der Problemlösung zu.

Da an der Interaktion im Klassenzimmer nicht nur der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, sondern auch der Lehrer:innen und die MitSchüler:innen beteiligt sind, erfolgt die Aushandlung von Identitäten in beide Richtungen. Daher werden sowohl der Lehrer:innen als auch die Klasse zu Vermittlern der Verhandlung und Kommunikation. Uns



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

geht es darum, dass alle Kommunikationsteilnehmer, unabhängig von ihrem Sprachniveau, Botschaften übermitteln und empfangen und ihr relevantes Kapital anderen zur Verfügung stellen, so dass sie letztendlich bestimmte Kommunikations- und Alphabetisierungsziele erreichen.

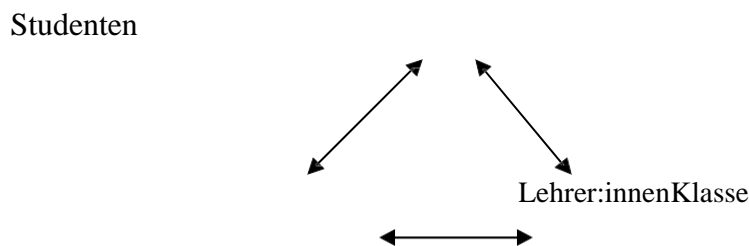


Abbildung. Interaktionen zwischen den Teilnehmern der Kommunikation im Klassenzimmer.

Durch die Interaktion in der neuen Umgebung kommt es zu Verhandlungen und Feedback, was zu neuen kommunikativen Erfahrungen für jeden Schüler:innen führt. Nach der Verhandlung ist es wichtig, dass der Lernende gestärkt und nicht gebrochen daraus hervorgeht. Dann gewinnt der Schüler:innen ein positives Selbstwertgefühl und strebt weiter danach (Taylor, 1997).

- "Akzeptanz" des neuen Elements und kulturelle Integration

Der Begriff der Akzeptanz des neuen Elements in dem von uns beschriebenen Prozess ist nicht nur mit dem Begriff der Toleranz der Differenz verbunden, da der von uns beschriebene Prozess bereits das Element der Anerkennung und Akzeptanz der Andersartigkeit des Anderen enthält. In diesem Sinne entzieht sich die Akzeptanz des Neuen im Zusammenhang mit der Begegnung der Schüler:innen mit sprachlichen und kulturellen Besonderheiten völlig dem, was Baumann (in: Govaris, 2001: 216) als eine Art Toleranz der Differenz versteht, die eine verdeckte Strategie der Bestätigung der untergeordneten Bedeutung des Anderen darstellt.

Für uns ist der Prozess der Akzeptanz ein Prozess, der rein psychologisch gesehen Folgendes beinhaltet:

(a) Eine Funktion, die zunächst eine externe Aktivität darstellt, wird rekonstruiert und beginnt entsprechend intern in den Subjekten aufzutreten.

(b) Ein interpersoneller Prozess wird in einen intrapersonellen Prozess umgewandelt. Jede Funktion, die die kulturelle Entwicklung des Kindes betrifft, findet zweimal statt, einmal auf der sozialen Ebene und einmal auf der individuellen Ebene.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

(c) Die Umwandlung eines interpersonellen in einen intrapersonellen Prozess ist das Ergebnis einer langen Reihe von Entwicklungsereignissen (Vygotsky, 1997: 104).

Eine Frage, die sich im Zusammenhang mit den Prozessen der "Akzeptanz-Internalisierung" stellt, ist die, ob es sich um Vygotskys "kulturelle Werkzeuge" (im Beispiel des imitierenden Schüler:innens sind die "Werkzeuge" Gesten usw.) oder um die Subjekte selbst handelt. Für Daniels (1996: 20) lautet die Antwort, dass "Werkzeuge" und Subjekte in der Tat miteinander verbunden sind, da einerseits "kulturelle Werkzeuge" nicht außerhalb des menschlichen Handelns und außerhalb spezifischer Kontexte verstanden werden können und andererseits Subjekte nicht ohne die Vermittlung kultureller Werkzeuge handeln können.

In jedem Fall aber findet im Prozess der Interaktion der Subjekte mit den kulturellen Instrumenten eine "Akzeptanz - Verinnerlichung" des neuen Elements statt, das der Migrantenschüler:innen mitbringt, mit dem letztendlichen Ziel seiner positiven Bedeutung, wie sie sich durch die Integration in eine bestimmte soziale Gruppe entwickeln kann, sowie im Prozess der Anerkennung dieser Identität und der sich daraus ergebenden Bindungen im Rahmen von "öffentlichen Dialogen" (Govaris, 2001: 172).

2.5.4. Identitätsbedeutung und Lernen

Ausgehend von dem, was oben über den emotionalen Zustand des Schüler:innen mit Migrationshintergrund und die schulischen Praktiken der Akzeptanz und Anerkennung unterschiedlicher Formen der Realitätswahrnehmung gesagt wurde, können wir die Beobachtung machen, dass die Dominanz eines Stils oder eines Wissensmodells in der Schule zur Marginalisierung und zum Ausschluss von Schüler:innenn führt, die Träger eines anderen kulturellen Kapitals sind. Aus diesem Grund wird es besonders bedeutsam, dass das Ziel der Schule nicht darin besteht, ein einziges Wissensmodell zu etablieren und einen einheitlichen und homogenen öffentlichen Raum zu schaffen, sondern verschiedene Kategorien des Diskurses zu schaffen und zu fördern.

Die Beteiligung aller Schüler:innen am kommunikativen Prozess der Schule ist insofern von besonderem Wert, als sich die positive oder negative Aushandlung ihrer Identität positiv oder negativ auf das Lernen auswirken kann, was wiederum die Entwicklung des kognitiven Niveaus beeinflusst, zu einem positiven Selbstwertgefühl und der Bereitschaft führt, die Identität positiv auszuhandeln. Besonders deutlich wurde dies in der Vergangenheit bei Studenten finnischer Herkunft, die in Schweden und Australien leben. In Schweden, wo die Schüler:innen stigmatisiert und von der Aufnahmegruppe als minderwertige Einwanderer abgestempelt wurden, erzielten die Schüler:innen geringe Lernergebnisse. Im Gegensatz dazu erzielten sie in Australien, wo sie von der Aufnahmegruppe als hochqualifizierte Migranten identifiziert wurden, wesentlich bessere Lernergebnisse (Romaine 1989: 216). Aus diesem

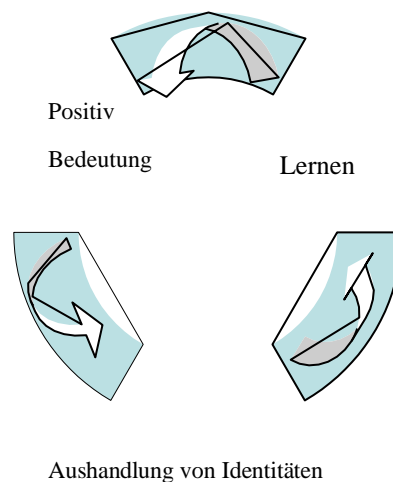


Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Grund ist die positive Förderung und Wertschätzung verschiedener Diskurskategorien im Kontext der lokalen Schule von besonderem Wert. Die Bildung einer demokratischen Schule setzt die frühzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitäten und die Bereitstellung von Gelegenheiten zu deren Herausbildung und Verherrlichung durch die Beteiligung aller Schüler:innen am kommunikativen Prozess der Schule voraus (Govaris 2001: 197).



Identitäten aushandeln ↔

Abbildung. Die obige Abbildung zeigt uns, wie Praktiken der positiven Bedeutungsgebung von Schüler:innenidentitäten in der Schule zu einer Optimierung der Lernleistung führen können, was sich wiederum positiv auf die Stimulierung des Selbstwertgefühls und die weitere positive Bedeutungsgebung des kulturellen Kapitals auswirkt.

Kapitel 3. Situation der Sprachkurse in Österreich

Die österreichischen Sprachinstitute bieten im Auftrag verschiedener Institutionen und im Rahmen verschiedener Projekte Deutschkurse an. Die deutliche Mehrheit davon wird entweder vom Arbeitsmarktservice (AMS) oder vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) finanziert.

Arbeitslose Menschen nehmen an AMS-Kursen teil. Sie werden vom AMS in einen Deutschkurs geschickt, damit sie durch das bessere Erlernen der Mehrheitsprache bessere



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Daher sind diese Kurse sprachlich sehr heterogen. Sprachen aus verschiedenen EU-Ländern sind in diesen Kursen vertreten, aber auch Minderheitensprachen und Drittstaatsprachen wie Arabisch oder Dari/Farsi. Es gibt AMS-Kurse für Personen mit Pflichtschulabschluss oder weniger und Kurse für Personen mit Matura oder Universitätsabschluss.

An den ÖIF-Kursen nehmen hingegen nur Flüchtlinge und Zuwanderer teil. Dementsprechend sind diese Kurse weniger heterogen. Hier sind deutlich weniger Sprachen vertreten, wie etwa Arabisch, Paschtu, Dari/Farsi, Ukrainisch oder Somali. Allerdings ist es nicht ungewöhnlich, dass die Mehrheit der Teilnehmer/innen eines Kurses Arabisch spricht, in manchen Fällen sogar alle Teilnehmer/innen.

3.1. Faktoren, die das Erlernen der zweiten Sprache beeinflussen

Trauma

Die meisten Flüchtlinge kommen aus Kriegsgebieten und/oder sind in ihren Herkunftsländern verfolgt worden. Viele haben auch auf dem Weg von ihrem Heimatland nach Österreich eine Reihe von Erfahrungen mit hohem Traumatisierungspotenzial gemacht (z.B. sexuelle Gewalt, Missbrauch, Hunger, Folter, etc.). Daher sind viele der Teilnehmer:innen an Deutschkursen auch durch das, was sie in ihren Herkunftsländern oder auf dem Weg nach Österreich erlebt haben, traumatisiert (Spratler 2019:6).

Auch wenn diese Menschen vor Krieg und Verfolgung flüchten, erleben sie in ihrem neuen Land Isolation, Armut, gesundheitliche Probleme und Diskriminierung und stehen unter dem Druck, eine neue Sprache zu lernen und Arbeit zu finden. All diese Erfahrungen können sich negativ auf die psychische Gesundheit der Teilnehmer auswirken. Viele Studien haben gezeigt, dass Flüchtlinge im Vergleich zur übrigen Bevölkerung deutlich häufiger an Depressionen, Angststörungen und posttraumatischen Belastungsstörungen (PTSD) leiden. Die psychische Gesundheit der Schüler:innen spielt jedoch eine sehr wichtige Rolle für das erfolgreiche Erlernen einer Zweitsprache (Ilyas 2019:62f.) Betroffene können sich im Unterricht oft nicht konzentrieren, sind vergesslich, können ihre Hausaufgaben nicht erledigen oder haben Panikattacken während des Unterrichts. Manchmal treten auch Verhaltensauffälligkeiten auf, die den Unterricht stören, wie Zappeln oder Unterbrechen. Weitere Symptome können Aggression, Wutausbrüche, Angstgefühle, sozialer Rückzug, häufiges Weinen usw. sein. PTSD kann eine langfristige Folge eines Traumas sein (Spratler 2019:16f).

Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig, dass der Deutschkurs ein sicherer Ort ist, d.h. der Lehrer:innen sollte pünktlich zum Unterricht kommen und die Lehrer:innen sollten



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

nicht ständig wechseln. Traumatisierte Personen brauchen eine kontinuierliche Bezugsperson, in diesem Fall denselben Lehrer:innen. Sonst kann es zu einer erneuten Traumatisierung kommen.

Wichtig ist auch, dass die Bewältigungsmechanismen und Selbstfürsorgestrategien der betroffenen Teilnehmer im Unterricht akzeptiert werden (Spratler 2019:22).

Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Kurses

Motivation ist für den Zweitspracherwerb sehr wichtig. Sie kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Einer der wichtigsten ist die Bleibeperspektive, d. h. die erwartete zukünftige Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Viele Lernende kommen zu dem Schluss, dass es sich nicht lohnt, die Zielsprache zu lernen, wenn ihr Aufenthalt im Zielland nur von kurzer Dauer ist. Die Einstellung zur Zweitsprache und zur Zielkultur, die Angst vor Identitätsverlust und Diskriminierungserfahrungen sind ebenfalls drei wichtige Faktoren, die die Motivation beeinflussen, denn wenn die zu erlernende Sprache, möglicherweise schon vor der Ankunft im Zielland, gering geschätzt wird, wird sie gemieden. Die Angst, durch das Erlernen dieser Sprache die eigene Identität zu verlieren, führt dazu, dass man noch weniger Kontakt zu Menschen hat, die diese Sprache sprechen. Werden die Teilnehmenden zudem noch diskriminiert, werden diese Vorurteile bestätigt und die Betroffenen isolieren sich noch mehr von der Zielgesellschaft (Scheible & Rother 2017:11ff).

Bei mangelnder Motivation, eine zweite Sprache zu lernen (vor allem aus Angst vor Identitätsverlust oder Diskriminierung), ist es für die TeilnehmerInnen leichter, den Kontakt zu ÖsterreicherInnen oder zu Menschen, die eine andere Sprache als ihre eigene sprechen, zu vermeiden und sich zu isolieren. Wenn dies der Fall ist, haben die TeilnehmerInnen, auch wenn sie verpflichtet sind, zum Deutschkurs zu kommen, oft nicht die Möglichkeit, das dort Gelernte anzuwenden. Ganz anders sieht es aus, wenn die Teilnehmer auch außerhalb des Kurses mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Wenn sie mit anderen Sprechern interagieren und sich verständlich machen müssen, können sie die Sprache viel besser und effizienter lernen. Beispiele für Kontakte außerhalb des Deutschkurses wären der Kontakt mit deutschsprachigen Freunden oder Lebenspartnern, mit den eigenen Kindern, wenn diese eine deutschsprachige Schule besuchen, mit Nachbarn, Arbeitskollegen oder der Kontakt mit der Gesellschaft im Allgemeinen durch den Konsum deutschsprachiger Medien (vgl. Scheible & Rother 2017:11ff).

Liebau & Schacht (2016) haben gezeigt, dass die Verwendung der deutschen Sprache am Arbeitsplatz der effizienteste Faktor ist:

"[...] die überwiegende Verwendung von Deutsch am Arbeitsplatz steht in statistisch signifikantem Zusammenhang mit einer positiven Sprachentwicklung von Flüchtlingen und



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

anderen Migranten. [...] Ein häufigerer Gebrauch der deutschen Sprache, insbesondere am Arbeitsplatz, war mit besseren Deutschkenntnissen verbunden." (Liebau & Schacht 2016: 747)

Gruber et al. (2021: 147 f.) kritisieren das Management von Deutschkursen in Österreich. Sie stellen fest, dass Menschen unter Androhung der Kürzung von staatlichen Leistungen zur Teilnahme gezwungen werden. Ein Problem, das der Gesetzgeber nicht bedacht hat, ist aber gerade die hier diskutierte Tatsache, dass der Erwerb einer Sprache "im Wesentlichen durch soziale Kontakte außerhalb von Sprachkursen erfolgt, wo am häufigsten Dialekt gesprochen wird." (ebd.) Dialekt ist aber im Deutschunterricht überhaupt kein Thema und die Schüler:innen sollen selbst herausfinden, welche Sprache im Alltag tatsächlich verwendet wird. Die Unterschiede zwischen der in der Gesellschaft gesprochenen Sprache und der im Deutschkurs gelehrt Variante werden ebenfalls von Anfang an erkannt. Dies kann sich sehr demotivierend auswirken, vor allem wenn sie das Gefühl haben, dass der Sprachkurs nutzlos ist und dass sie gezwungen sind, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen: Standardsprache und Dialekt. Die Unfähigkeit, den Dialekt zu verstehen, kann Migranten auch daran hindern, Kontakte zu Einheimischen zu knüpfen, da sie diese nicht verstehen.

"Aus sprachwissenschaftlicher Sicht könnte man soziale Marginalisierung als Ergebnis mangelnder Deutschkenntnisse verstehen, nicht als mangelnde Integrationsbereitschaft: Migranten grenzen sich aus (oder werden von der ansässigen Gesellschaft ausgegrenzt), weil sie den Dialekt nicht verstehen und nicht, weil sie die Standardsprache nicht ausreichend gelernt haben oder nicht ausreichend beherrschen." (Gruber et al. 2021: 148, Hervorhebung im Original)

Bildungsniveau in der Muttersprache

Migranten und Flüchtlinge kommen aus allen sozialen Schichten ihrer Herkunftsländer. Besser gebildete Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die möglicherweise bereits eine oder mehrere Fremdsprachen beherrschen oder, anders ausgedrückt, die an das Schulsystem im Allgemeinen gewöhnt sind, können die deutsche Sprache schneller erwerben. Sie verfügen bereits über mehr Selbstständigkeit und sind mit Lernstrategien besser vertraut (vgl. Scheible & Rother 2017: 16, Liebau & Schacht 2016: 745 f.).

Bildung trägt auch zur Motivation bei. Besser gebildete Menschen wissen den Wert der Sprache und des Lernens an sich eher zu schätzen. Wenn besser ausgebildete Menschen auch die Berufe ausüben wollen, die sie in ihrem Herkunftsland erlernt haben, sind sie noch stärker motiviert, die Sprache zu lernen. Höher qualifizierte Berufe, die auch besser bezahlt werden, erfordern oft gute Deutschkenntnisse:

"Für gut ausgebildete Zuwanderer mit starken beruflichen Ambitionen können gute L2-



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Kenntnisse dann neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen. Migrantinnen und Migranten mit geringer Bildung hingegen finden oft eine Beschäftigung in ethnischen Enklaven oder gering qualifizierten Jobsegmenten, für die rudimentäre Sprachkenntnisse in der Landessprache ausreichen." (Scheible & Rother 2017:12)

Im Gegensatz dazu ist es für Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und Analphabeten sehr schwierig, eine zweite Sprache zu lernen. Da sie keine Schriftsprachkenntnisse haben, sind sie gezwungen, die zweite Sprache ausschließlich durch mündliche Kommunikation zu erlernen, "was ein systematisches Sprachenlernen fast unmöglich macht." (ebd.)

Laut offizieller Statistik des ÖIF hatten im Jahr 2022 70 Prozent der Flüchtlinge einen Alphabetisierungsbedarf. Bei den männlichen Flüchtlingen ist die Quote mit 84 Prozent deutlich höher. Davon sind rund 50 Prozent primäre Analphabeten, d.h. sie können nicht in ihrer Muttersprache lesen und schreiben. Die andere Hälfte sind Zweitsprachenlerner. Zwischen 2015 und 2019 hat sich der Alphabetisierungsbedarf bei den Flüchtlingen von 24% auf 48% verdoppelt. Die Mehrheit der Teilnehmer an Alphabetisierungskursen ist syrischer Herkunft (86 %). 78 % der syrischen Flüchtlinge hatten im Jahr 2022 Alphabetisierungsbedarf, im Vergleich zu Menschen aus Afghanistan, von denen nur 47 % Alphabetisierungskurse benötigten. Rund 75 % der Menschen mit Alphabetisierungsbedarf sind unter 35 Jahre alt. Über 50 % der Teilnehmer/innen an ÖIF-Kursen haben nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss. Sie haben "wenig Lernerfahrung und ähnliche Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache" (Rothbauer 2023:19), sodass nur wenige von ihnen die anschließenden Prüfungen bestehen. Von 2015 bis 2019 haben beispielsweise nur 25 % der Teilnehmer/innen mit Alphabetisierungsbedarf die A2-Prüfung bestanden, während 48 % der Lernenden ohne Alphabetisierungsbedarf im selben Zeitraum die B1-Prüfung bestanden haben.

3.2. Methoden und Ansätze des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM; dt. Grammatik-Übersetzungsmethode)

Die älteste Lehrmethode im Sprachunterricht ist die GÜM. Sie wurde im 19. Jahrhundert für den Latein- und Altgriechischunterricht an Gymnasien entwickelt. Damals besuchte nur eine kleine "Elite" von Kindern das Gymnasium, das sprachlich sehr homogen war. Ziel des Unterrichts war es, Texte aus der Antike, z. B. von Platon, Aristoteles oder Cicero, im Original entziffern oder lesen zu können. Etwas später, als auch moderne Sprachen an diesen Gymnasien eingeführt wurden, wurde der Fremdsprachenunterricht nach denselben Prinzipien organisiert



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

(vgl. Biebighäuser 2021:237 f., Gehring 2018:60). In einigen Ländern wird auch heute noch ein modifiziertes GÜM verwendet (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:76).

Der Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage des GÜM war sehr analytisch und vom Auswendiglernen geprägt. Die Wortschatzarbeit fand mit Hilfe von zweisprachigen Wortgleichungen statt. Diese Wortlisten mussten auswendig gelernt werden. Die Grammatikregeln wurden sehr ausführlich erklärt, und diese Erklärungen halfen auch, den Text zu verstehen. Grammatikübungen spielten ebenfalls eine sehr wichtige Rolle, insofern, dass "Sprachwissen mit Grammatikwissen gleichgesetzt wird" (Kniffka & Siebert-Ott 2009:76). Allerdings bestanden die Grammatikübungen aus unzusammenhängenden Einzelsätzen und es wurde nicht erwartet, dass die Teilnehmer die Grammatikregeln selbst frei anwenden. Die Anwendung der Grammatik und des Wortschatzes erfolgte durch die Übersetzung der Texte aus der Erstsprache in die zu erlernende Sprache und vice versa. Die Unterrichtssprache war die Erstsprache der Lernenden und nicht die zu erlernende Sprache. (vgl. Biebighäuser 2021:238, Kniffka & Siebert-Ott 2009:77)

Die GÜM wurde heftig kritisiert, weil Auswendiglernen und Sprachstrukturanalyse die Lernenden nicht unbedingt in die Lage versetzen, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Die Unwirksamkeit der GÜM ist auch wissenschaftlich erwiesen. Aus diesem Grund wurde die GÜM-Methode von der Methodik und Didaktik abgelehnt. (vgl. ebd.)

Dennoch wird, wie bereits erwähnt, die GÜM immer noch angewendet. Aus persönlicher Erfahrung wird von einigen Teilnehmern erwartet, dass sie nach der Methode arbeiten. Wenn sie einen Text vom Trainer auf Deutsch erhalten, bestehen sie darauf, ihn zuerst in ihre Muttersprache zu übersetzen, und erst dann erledigen sie die Aufgaben, die ich für sie vorbereitet habe, wenn sie noch Zeit haben. Andere Teilnehmer zücken sofort ihr Smartphone und lassen sich den Text mit der App Google Lens in ihre Muttersprache übersetzen. Meiner Meinung nach könnte dies auch eine Folge der Erwartungen und Vorstellungen vieler Teilnehmer sein, dass (erfolgreiches) Textverständnis bedeutet, den Text in die eigene Muttersprache übersetzen zu können.

Direkte Methode, audiolinguale Methode und audiovisuelle Methode

Die direkte Methode wurde nach der GÜM entwickelt. Sie wurde als das Gegenteil der GÜM-Methode gesehen (vgl. Doff 2016:323). Es wurde versucht, alle Aspekte des Sprachunterrichts zu eliminieren, die als negativ erkannt wurden. Nicht nur, dass die Unterrichtssprache nicht mehr die Muttersprache ist, auch der Gebrauch der Muttersprache ist komplett verboten. Der Unterricht findet nun in der zu erlernenden Sprache statt. Vokabeln werden nicht mehr erklärt oder übersetzt, sondern mit Hilfe von Bildern veranschaulicht. Es wird nicht mehr mit Literatur gearbeitet, wie im GÜM, sondern mit Dialogen zu



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

alltagsrelevanten Themen. Eine besonders wichtige Rolle wird dem Wiederholen und Nachahmen des Lehrer:innens zugewiesen. Dahinter steht der Gedanke, dass der Erwerb der Fremd- und Zweitsprache auf die gleiche Weise erfolgen soll wie der Erwerb der Muttersprache:

"Der sprachliche Input wurde in Form eines Musters gegeben, das die Lernenden wiederholten. Diese Wiederholung von Mustern, die auch in anderen Lernkontexten verwendet wurde, wird auch als Pattern Drill bezeichnet." (Biebighäuser 2021:239)

Wiederholung und Nachahmung wurden deshalb so wichtig, weil nun die gesprochene Sprache und nicht mehr die geschriebene Sprache die Hauptrolle im Sprachunterricht spielte. Mit dem höheren Stellenwert der gesprochenen Sprache wurde auch die Forderung nach korrekter Aussprache wichtiger. Auch der Grammatikunterricht änderte sich. Grammatikalische Erklärungen wurden ausgeklammert und von den Schüler:innenn wurde erwartet, dass sie mit Hilfe von Musterübungen ein Gefühl für die Sprache entwickeln. Grammatikregeln wurden bereits vermittelt, allerdings am Ende der Unterrichtsstunde als eine Art Zusammenfassung. (vgl. ebd., Kniffka & Siebert-Ott 2009:78f.)

Da die Lehrer:innen imitiert werden sollten, wurde von ihnen erwartet, dass sie akzentfrei sprechen. Da die meisten Lehrer:innen nicht über eine akzentfreie Aussprache verfügten, begann man, Tonaufnahmen im Unterricht zu verwenden. Diese Methode wird als audiolinguale Methode (ALM) bezeichnet. Der Unterricht fand nicht mehr in einem Kurs oder Klassenzimmer statt, sondern in einem Sprachlabor. Die Schüler:innen saßen in Kabinen mit Kopfhörern und Mikrofonen, wo sie den Tonaufnahmen zuhörten und in das Mikrofon sprachen. Dies wurde dann aufgezeichnet und konnte später angehört und bewertet werden. Auf diese Weise konnten die Studierenden auch alleine oder zu zweit ihre Sprachübungen machen (vgl. Biebighäuser 2021: 239f.).

Die Grundsätze des ALM sind: Monolingualismus, Fehlervermeidung, Vorrang der gesprochenen Sprache, induktiver Grammatikunterricht und Lehrer:innenzentrierung. Die Einsprachigkeit wurde sowohl zur Vermeidung von Störungen durch die anderen Sprachen der Schüler:innen als auch im Interesse der Bildung der Gewohnheit, sich in der zu erlernenden Sprache auszudrücken, gefordert. Da wiederholte Fehler zu schlechten Gewohnheiten werden, war es wichtig, dass diese vom Lehrer:innen sofort korrigiert wurden. Die Priorität, die der gesprochenen Sprache eingeräumt wird, bedeutet, dass das Zuhören eine sehr wichtige Rolle spielt und als erste Fähigkeit geübt wird, gefolgt vom Sprechen und erst dann vom Lesen und Schreiben. Die im Unterricht verwendeten Texte sind ebenfalls Alltagsdialoge. Es geht nicht unbedingt um das Hörverstehen, vor allem nicht im Anfängerunterricht. Vielmehr geht es darum, das phonetische Hören und die richtige Aussprache zu üben und Sprachmuster zu



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

automatisieren. Weder Grammatik noch Wortschatz werden im ALM explizit erklärt. Grammatik wird nicht deduktiv gelehrt, wie im GÜM, sondern induktiv, d.h. die Lernenden sollen sich die Grammatikregeln selbst erarbeiten können. Der Lehrer:innenzentrierte Unterricht bedeutet, dass die Lehrkraft die Hauptrolle im Sprachunterricht spielt und die häufigste Sozialform der Frontalunterricht ist (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:83 f.).

Bei der eng verwandten audiovisuellen Methode (AVM), die unabhängig davon in Frankreich entwickelt wurde, werden den Schüler:inneninnen und Schüler:innenn parallel zu den Audioaufnahmen auch Bilder gezeigt, um ihr Verständnis der Aufnahme zu unterstützen (vgl. Biebighäuser 2021: 240, Kniffka & Siebert-Ott 2009:87).

ALM basiert auf zeitgenössischen Erkenntnissen aus Linguistik und Psychologie: behavioristische Lerntheorie, amerikanischer Strukturalismus und kontrastive Analyse. Musterübungen und Nachahmung des Lehrer:innens wurden unter dem Einfluss des Behaviorismus entwickelt. Der Vorrang der gesprochenen Sprache vor der geschriebenen Sprache stammt aus dem amerikanischen Strukturalismus. Unter dem Einfluss der kontrastiven Linguistik entstand die Idee, dass die Muttersprache ein Problem beim Sprachenlernen darstellt, das zu Störungen und Unterbrechungen führen kann. Dies konnte jedoch durch den Sprachvergleich vorhergesagt und verhindert werden (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:80 ff.).

Nach der behavioristischen Lerntheorie ist das Sprachenlernen, wie alles Lernen, eine Reihe von Gewohnheitsbildungen. Auf einen Reiz folgt eine Reaktion, die entweder positiv verstärkt wird, wenn das Verhalten erwünscht ist, oder negativ verstärkt wird, wenn das Verhalten nicht erwünscht ist:

"Der Fremd- oder Zweitsprachenlerner erhält vom Lehrer:innen einen Anreiz, z. B. eine sprachliche Äußerung in der zu erlernenden Sprache oder/und ein Bild. Dieser Stimulus beeinflusst den Lernenden und ruft eine Reaktion hervor, eine Äußerung in der Zielsprache. Wird diese von der Lehrkraft gelobt, findet eine positive Verstärkung statt, d. h. der Lernende wird ermutigt, sein sprachliches Verhalten zu wiederholen, und diese Wiederholung macht es zur Gewohnheit. Negative Verstärkung (Kritik oder Zurückweisung der Äußerung) soll dafür sorgen, dass die sprachliche Reaktion des Lernenden in Zukunft nicht mehr vorkommt, damit sich keine falsche Gewohnheit bildet." (Kniffka & Siebert-Ott 2009:81)

In den für ALM und AVM konzipierten Lehrbüchern gab es auch schriftliche Texte, meist Dialoge, die von einem Bild begleitet wurden. Die Grammatik wurde anhand dieser Texte veranschaulicht, aber nun mit "steigendem Schwierigkeitsgrad eingeführt, man kann hier erstmals von einer Grammatikprogression sprechen." Dementsprechend wirkten diese Texte meist künstlich: "Zu kritisieren ist auch die paradoxe Situation, dass es sich zwar um gesprochene Sprachen handelte, diese aber in künstlich wirkenden Lehrbuchtexten abgedruckt



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

waren, die eine versteckte grammatische Progression deutlich erkennen ließen." (Biebighäuser 2021: 240)

Die direkte Methode wird auch heute noch verwendet, vor allem in Berlitz-Schulen. Die ALM hat auch heute noch einen großen Einfluss auf viele Lehrwerke. Cueing-Übungen, Lückentexte, Umformulierungen und Einsetzübungen wurden mit der ALM eingeführt und finden sich in vielen zeitgenössischen Lehrwerken wieder (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:84 f., Gehring 2018:61).

Die Vermittlungsmethode

Die Vermittlungsmethode versucht, die oben genannten Methoden miteinander zu vereinbaren. Sie hat ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern. Die Lernergruppen waren also sprachlich sehr heterogen, hatten aber ein gemeinsames Ziel, nämlich Deutsch zu lernen und in der Praxis anzuwenden. Nun werden zum ersten Mal die Ziele der Lernenden berücksichtigt (Biebighäuser 2021: 241).

Die für die Unterrichtsmethode konzipierten Unterrichtsmaterialien sind einsprachig und beziehen sich auf das Leben in deutschsprachigen Ländern. Auch hier ist die Grammatik im Text versteckt. Es gibt auch einen Grammatikteil im Lehrbuch, in dem die sprachlichen Phänomene und ihre Ausnahmen erklärt werden. Zu den Grammatikthemen gibt es auch Übungen, z.B. Anwendungsübungen, Umformulierungen und Lückentexte: "Der Schwerpunkt liegt hier auf der sprachlichen Korrektheit. Es werden Übungen aus dem ALM verwendet, aber das Lernziel entspricht dem GÜM" (ebd.).

Der Versuch, die Schwächen der GÜM und der ALM durch die Vermischung dieser Methoden auszugleichen, war nicht unproblematisch. Dies führte zu dem Widerspruch:

"So wurde z.B. das Fremdsprachenlernen nach der GÜM als kognitiver Prozess verstanden, während die Aufgaben du [sic] Übungen nach der ALM/AVM dem Wiederholen und Nachahmen von Mustern entsprachen." (Biebighäuser 2021: 241)

Der kommunikative Ansatz

Der kommunikative Ansatz wurde in den 1970er Jahren entwickelt und basiert auf Erkenntnissen der Pragmalinguistik und Sprechakttheorie. Sprache wird nicht mehr als starres System gesehen, sondern als Handlung und zwischenmenschlicher Kontakt und Kommunikation. Die Lernenden müssen daher in die Lage versetzt werden, in der Sprache, die sie lernen, selbständig zu handeln. Es wurde also erkannt, dass Wortschatz- und Grammatikkenntnisse nicht ausreichen, sondern dass man soziale und kulturelle Kenntnisse braucht, um kompetent kommunizieren zu können. Folglich ging es nicht mehr darum, Satzmuster zu lehren, wie es beim ALM/AVM der Fall war, sondern die kommunikative



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Kompetenz in den Vordergrund zu stellen. Aspekte der kommunikativen Kompetenz sind zum Beispiel Sprechkompetenz, Dialogkompetenz, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz (vgl. Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:91 f.).

"Im Kern bedeutete dies zunächst eine methodisch offene Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts mit dem Fokus auf Geläufigkeit bei gleichzeitigem Verzicht auf formale Korrektheit (Genauigkeit)." (Doff 2016:324)

Dies führte zu Rahmenrichtlinien, in denen als Ziel des Sprachunterrichts die "Kommunikationsfähigkeit" erklärt wird (Biebighäuser 2021: 242). Zu dieser Zeit erschien auch die Prüfung zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, die Kommunikationsfähigkeit voraussetzt. Dies war jedoch nicht völlig neu, da kommunikative Fähigkeiten auch für ALM/AVM verlangt wurden, aber:

"[...] nun aber wurden Grammatikkenntnisse und kulturelles Wissen ausdrücklich der Kommunikation untergeordnet. Sie waren nicht mehr das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern ein Mittel zum Zweck, um angemessen kommunizieren zu können." (Biebighäuser 2021:242).

Die Grammatik wird also nach wie vor gelehrt, aber der Kommunikation untergeordnet, d.h. grammatische Phänomene werden in der Reihenfolge behandelt, in der sie in Alltagssituationen häufig verwendet werden, und nicht mehr wie früher nach ihrer Komplexität. Dementsprechend waren auch die Lehrbücher selbst nicht mehr nach der grammatikalischen Progression aufgebaut, "sondern nach einer zyklischen Progression der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf die Sprechintention" (ebd.). Teilweise wurden Grammatikthemen ganz weggelassen, weil keine geeigneten Themen gefunden werden konnten, um Dialoge zu spielen (vgl. Biebighäuser 2021:242, Kniffka & Siebert-Ott 2009:96).

In diesem Ansatz werden Fehler nicht mehr als Störfaktor gesehen, sondern als normale Schritte im Lernprozess, der nun als kreativ verstanden wird: "Die Lernenden erschließen sich Schritt für Schritt die sprachlichen Daten der Zielsprache, bilden Hypothesen und entwickeln eine sich ständig verändernde Interlanguage/Learner Language" (Kniffka & Siebert-Ott 2009:94).

Der kommunikative Ansatz wurde auch unter dem Einfluss von Entwicklungen in der Pädagogik, wie der Kritik am Behaviorismus, entwickelt. Von nun an wird Lernen als kognitiver Prozess und nicht mehr als bloße Verhaltensänderung anerkannt. Gesellschaftliche und technologische Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, wie das sogenannte Wirtschaftswunder, das zu mehr Mobilität führte, und die zunehmende Akzeptanz von Massenmedien, wie Telefon und Fernsehen, wirkten sich ebenfalls darauf aus (vgl.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:92).

Ein weiteres Prinzip des kommunikativen Ansatzes ist die Lernerorientierung, im Gegensatz zu den oben diskutierten Ansätzen, die Lehrer:innenorientiert waren. Das bedeutet, dass nun die Bedürfnisse der Lernenden bei der Auswahl der Themen und Lerninhalte berücksichtigt werden müssen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:94). Auch die Auswahl der Themen orientiert sich an Alltagssituationen. Kurze, authentische Texte wie Zeitungsannoncen oder Kochrezepte waren nun wichtig. Ziel war es, die Schüler:inneninnen und Schüler:innen an möglichst viele Textsorten, Kommunikationssituationen und Sprachregister heranzuführen und sie darauf vorzubereiten, "über die Textsorte Annahmen über den Inhalt zu treffen." (Biebighäuser 2021:242)

Der kommunikative Sprachunterricht bleibt monolingual. Die Verwendung der Erstsprache ist weiterhin nicht erwünscht (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009:98).

3.3. Aktuelle Trends

Heutzutage spricht man in der Didaktik nicht mehr unbedingt von einer Methode. Vielmehr spricht man von einem Methodenmix, d.h. von der Anwendung verschiedener Methoden je nach den Bedürfnissen der Lernenden. Folgende Themen sind in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik wichtig: Kompetenzorientierung, kognitive Fundierung und die didaktisch-methodischen Prinzipien (im Gegensatz zu globalen Methoden) des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts (vgl. Biebighäuser 2021: 245, Gehring 2018: 199 f.).

Beginnend mit der kommunikativen Wende und verstärkt seit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) im Jahr 2001 hat der Fokus auf Kompetenzen im Sprachunterricht an Bedeutung gewonnen (vgl. Klippel 2016: 317, Biebighäuser 2021:246). Die im GeR beschriebenen Niveaustufen sind auf der Grundlage von Kann-Beschreibungen definiert. Die Sprachprüfungen, die am Ende der Kurse abgelegt werden, sollen nun das Erreichen dieses Niveaus bescheinigen. Dementsprechend werden diese in der Fachliteratur dafür kritisiert, "einen sehr engen Kompetenzbegriff zu schaffen, da diese Tests eher leicht überprüfbare Fertigkeiten als echte Kompetenzen testen" (Biebighäuser 2021:246). Die Aufgabe als "authentische sprachlich-interkulturelle Herausforderung des realen Lebens gerät zugunsten der Frage nach der Messbarkeit spezifischer Teilkompetenzen in den Hintergrund" (ebd.).

Kognitive Ansätze für den Sprachunterricht spielen in der Fachdiskussion ebenfalls eine große Rolle. Sie basieren auf dem Kognitivismus (Lernen als kognitiver Prozess), im Gegensatz zum Behaviorismus (Lernen als Verhaltensänderung), auf dem die direkte Methode und die mit ihr eng verwandten Methoden ALM und AVM beruhen. Die kognitiven Ansätze kombinieren



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

kommunikative und kognitive Prozesse. Jetzt werden auch die Muttersprache der Lernenden und andere Fremdsprachen berücksichtigt. Ziel ist es, die Lernenden in die Lage zu versetzen, über ihre bereits erlernten und beherrschten Sprachen zu reflektieren und diese mit der zu erlernenden Sprache zu vergleichen (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt liegt weiterhin auf der Bedeutung, aber auch sprachliche und grammatikalische Strukturen können explizit berücksichtigt und automatisiert werden. Dies sollte jedoch nur dann geschehen, wenn die Lernenden den Bedarf dafür äußern, "und nicht, wenn es in einem Aufgabenmodell vorgegeben ist" (ebd.).

Die didaktischen und methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Aufgabenorientierung, Individualisierung und Personalisierung, Autonomieförderung, Interaktionsorientierung, Reflexionsförderung, Automatisierung, Transparenz und Partizipation, Evaluationskultur, Mehrsprachigkeit und Lernkultursensibilität (vgl. Biebighäuser 2021:246ff.).

Unter Handlungsorientierung wird verstanden, dass das wichtigste Ziel des Sprachunterrichts darin besteht, die Lernenden zu befähigen, in der Zweitsprache zu handeln, im Gegensatz zu den bereits besprochenen früheren Ansätzen, bei denen es um andere Ziele ging, wie z. B. eine perfekte Aussprache oder grammatikalische Kenntnisse. Hier sind nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Fähigkeiten wichtig: "Die Lernenden sollen vom Verstehen zum selbständigen Ausdruck geführt werden (vgl. Biebighäuser 2021:246).

Inhaltsorientierung bedeutet, dass die im Unterricht verwendeten Texte und die behandelten Themen für die Lernenden relevant sein müssen. Authentische Texte, Sprache und Materialien gelten als besonders relevant und motivierend zugleich. Sie sollen die Lernenden darauf vorbereiten, die Zielsprache im Alltag zu verwenden. Zudem wird der Inhalt einer Äußerung als wichtiger wahrgenommen als grammatikalische Korrektheit (vgl. Biebighäuser 2021:246, Klippel 2016: 318).

Die Aufgabenorientierung ist eng mit der Handlungsorientierung verknüpft. Wenn das Ziel des Unterrichts ist, im Alltag mit der Zweitsprache handeln zu können, dann sollte der Unterricht durch die enthaltenen Lernaufgaben Alltagssituationen simulieren, damit die Lernenden auf diese Situationen gut vorbereitet sind. Sprachliche Fertigkeiten und Grammatik werden vermittelt und geübt, um die Aufgabe bewältigen zu können (vgl. Biebighäuser 2021:246f).

Da jede Lerngruppe und jeder Teilnehmer seine eigenen Interessen, Vorkenntnisse und Talente in den Kurs einbringt, ist es wichtig, dass diese berücksichtigt werden. Das Prinzip der Individualisierung und Personalisierung besagt, dass die Lernaufgaben an die Teilnehmer und



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

ihre Bedürfnisse angepasst werden sollten. Da es nicht möglich ist, für jeden einzelnen Teilnehmer eine andere Aufgabe zu erstellen, wird empfohlen, die Anzahl der Aufgaben "auf zwei oder drei Niveaustufen zu beschränken, denen die einzelnen Lernenden zugeordnet werden." (vgl. Biebighäuser 2021:247)

Die Förderung der Autonomie bedeutet, dass die Lernenden über ihren eigenen Lernprozess nachdenken und bestimmen können, was sie in Zukunft lernen wollen. Es ist wichtig, dass den Teilnehmern Lernstrategien vermittelt werden. Vollständige Lernerautonomie ist jedoch nicht möglich, sondern "kann nur im Spannungsfeld mit Heteronomie gesehen werden." (ebd.) Das bedeutet auch, dass die Lehrkraft ihre Redezeit zugunsten der Lernenden auf ein Minimum beschränkt und den Frontalunterricht sparsam einsetzt. Sozialformen - Frontalunterricht, Partner- und Gruppenarbeit - sollten ausgewogen eingesetzt werden. Die Sprache der Lehrkraft ist jedoch ein wichtiger sprachlicher Input und sollte auf keinen Fall vernachlässigt werden (vgl. Klippel 2016: 318).

Interaktionsorientierung bedeutet, dass das Lernen durch den Austausch zwischen den Lernenden und den Austausch mit dem Lehrer:innen erfolgt. Folglich sollte der Austausch das Ziel des Sprachunterrichts sein. Dies führt dazu, dass "die Lernenden durch kollaboratives Lernen zusammenarbeiten" (ebd.).

Reflexion bedeutet in diesem Fall das Nachdenken über den eigenen Lernprozess und über sprachliche Strukturen. Dies muss im Sprachunterricht gefördert werden, damit Verfahren und Wissen auch auf andere Bereiche übertragen werden können. (vgl. ebd.)

Automatisierung findet statt, wenn Fertigkeiten häufig ausgeführt werden und "nicht mehr bewusst initiiert werden müssen [...] und nicht mehr mental kontrolliert und gesteuert werden müssen" (ebd.). Dadurch steht mehr kognitive Kapazität für andere Prozesse zur Verfügung, z.B. für Inhalte. Wenn man jedoch nicht genügend aufpasst, können sich auch sprachliche Fehler automatisieren. Deshalb ist es besonders wichtig, bei Automatisierungsübungen fehlerfrei zu wiederholen. Dabei geht es nicht um die Wiederholung einzelner Wörter, sondern um "relevante sprachliche Routinen" (Biebighäuser 2021:248).

Transparenz und Beteiligung erfordern die Einbeziehung der Teilnehmer in die Gestaltung des Unterrichts. Die Meinungen und Wünsche der Lernenden werden in der Entscheidungssitzung berücksichtigt und sie werden über die Methoden und Ziele des Unterrichts informiert. (vgl. ebd.)

Evaluationskultur ist mit Transparenz und Partizipation verbunden. Lehrkräfte und Teilnehmende reflektieren gemeinsam den Unterricht, es soll eine "gemeinsame und individuelle Evaluation des Unterrichts mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

des Unterrichts in Bezug auf die Bedürfnisse der Lerngruppe" (ebd.) stattfinden.

Die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer muss im Zweitsprachenunterricht berücksichtigt werden. Diese sollte von der Lehrkraft als sprachliche Ressource betrachtet werden (vgl. ebd.). Sprachlernerfahrungen sind auch innerhalb der Lernergruppe unterschiedlich. Zeigt die Lehrkraft Interesse an diesen Sprachen, kann dies nicht nur sehr motivierend für die TeilnehmerInnen sein, sondern auch hilfreich:

"Indem Lehrer:inneninnen und Lehrer:innen diese sprachlichen Ressourcen wertschätzen und Interesse an den Sprachen der Lernenden signalisieren, schaffen sie zum einen eine angenehme Lernatmosphäre, zum anderen kann die Einbeziehung anderer Sprachen zu einem kontrastiven Ansatz führen, der Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des Deutschen hervorhebt und das Sprachbewusstsein fördert [...]" (Biebighäuser 2021:249).

Dennoch sollte die zu erlernende Sprache so intensiv wie möglich genutzt werden (vgl. Klippel 2016: 318).

Lernkultursensibilität ist erforderlich, weil die Lernenden bestimmte Erwartungen an den Sprachunterricht und die darin eingesetzten Methoden haben. Diese sollten bei der Unterrichtsplanung im Interesse eines reibungslosen Lernens berücksichtigt werden (vgl. Biebighäuser 2021:248).

Exkurs: Persönliche Erfahrungen - aus der Sicht der Ausbilder:innen

Ich habe sowohl AMS- als auch ÖIF-Kurse unterrichtet. Meiner Erfahrung nach kann man in Gruppen von Arbeitslosen in den drei Monaten, die ein Deutschkurs dauert, viel mehr Stoff durcharbeiten als mit Flüchtlingen. Die Hauptgründe dafür sind meiner Meinung nach der geringere Anteil an traumatisierten TeilnehmerInnen und der längere Kontakt mit der deutschen Sprache, auch am Arbeitsplatz. Die negative Rolle, die Traumata beim Lernen spielen können, ist wirklich nicht zu unterschätzen. Ich hatte mehrere geflüchtete Teilnehmer, die nicht aufpassen konnten und ungewöhnlich vergesslich waren. Andere hatten im Unterricht Panikattacken und mussten nach draußen gehen, oder sie weigerten sich plötzlich, mitzumachen, und als ich darauf bestand, fingen sie an zu weinen oder bekamen plötzlich einen Wutanfall. Ich kann natürlich keine Diagnose für diese Menschen stellen, aber ich denke, dass ein Trauma zumindest in einigen Fällen eine mögliche Erklärung sein könnte.

Darüber hinaus verfügten Teilnehmer, die bereits in Österreich gearbeitet hatten, nicht nur über mehr Vorkenntnisse, sondern auch über eine höhere Motivation im Vergleich zu neu angekommenen Teilnehmern, die vielleicht noch nie in diesem Land gearbeitet hatten. Die schwierigen Lebensbedingungen von Flüchtlingen können auch negative Folgen haben. Viele Flüchtlingsteilnehmer haben mir erzählt, dass sie zu Hause keine Hausaufgaben machen oder



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

lernen können, weil sie mit fünf oder sechs anderen Flüchtlingen auf engem Raum leben. Sie haben nicht einmal einen eigenen Tisch, an dem sie schreiben können. Selbst wenn sie versuchen, zu Hause zu lernen, stören sie ihre Mitbewohner. Viele Teilnehmer geben auch zu, dass sie außerhalb des Kurses kaum Kontakt mit der deutschen Sprache haben.

In den sprachlich heterogeneren Kursen war es viel einfacher, den Anteil deutschsprachiger Äußerungen hoch zu halten. In den sprachlich homogeneren Kursen wäre es dagegen kaum möglich gewesen, den Gebrauch der Muttersprache zu eliminieren. Jede Äußerung meinerseits wurde in die Muttersprache der meisten Teilnehmer übersetzt, die in den meisten Fällen Arabisch war. Dies ist eine natürliche Folge der Tatsache, dass einige Teilnehmer etwas stärker lernten und motivierter waren als andere und den Schwächeren helfen wollten. Andererseits scheinen sich einige Teilnehmer auf die Übersetzung in ihre Muttersprache zu verlassen. Dieses Risiko wird jedoch minimiert, wenn so wenig Frontalunterricht wie möglich stattfindet. Darüber hinaus sind Sprecher von Sprachen, die im Kurs in der Minderheit sind, im Nachteil.

Dennoch habe ich den Gebrauch der Muttersprache nicht verboten. Im Gegenteil: Wenn ich etwas Organisatorisches erkläre, gebe ich den stärkeren Teilnehmern Zeit, es in ihrer Muttersprache zu erklären. Oft lasse ich die Erklärungen mit Hilfe von maschinellen Übersetzungsprogrammen selbst in die "Minderheitensprachen" des Kurses übersetzen.

Oft lasse ich auch die Teilnehmer die neuen Vokabeln in ihre Erstsprache übersetzen, nachdem ich sie bereits auf Deutsch erklärt oder, auf niedrigeren Niveaus, mit Bildern oder Pantomime illustriert habe, und ich versuche, die Wörter zu wiederholen. Die Teilnehmer finden das manchmal lustig, wenn meine Aussprache schlecht ist, aber es motiviert sie auch, weil ich als Lehrer:innenin auch Interesse an ihren Sprachen zeige. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Teilnehmer, die nicht verstanden oder nicht aufgepasst haben, als ich die Wörter zum ersten Mal erklärt habe, noch die Möglichkeit haben, sie aufzuschreiben. Die anderen werden sich die Vokabeln hoffentlich auch besser merken, wenn sie sie mehrmals und in mehreren Sprachen hören. Wenn ein neues grammatikalisches Phänomen eingeführt wird, frage ich, ob es in den Sprachen der Teilnehmer existiert. Auf diese Weise möchte ich den Teilnehmern beibringen, Sprachen zu vergleichen, um eine Lernstrategie zu entwickeln.

Literatur

Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des GFL- und GIZ-Unterrichts. In: Claus Altmayer et al. (eds.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden, 233-252.

Doff, S. (2016). Lehrmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer et al. (eds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 315-320. Tübingen: Francke.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Gehring, W. (2018). Deutsch als Fremdsprache (DaF/DaZ) unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, M., Martin, K., & Seyer, V. (2021). Deutschkurs bestanden - Berufs- und Alltagserfahrungen von MigrantInnen nach erfolgreichem Abschluss von Deutschkursen in Österreich. In: Matticchio, I. & Melchior, L. (eds.) Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt, 141-174. Berlin: Frank & Timme. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50591/Matticchio_Melchior_Mehrsprachigkeit_am_Arbeitsplatz.pdf

Ilyas, M. (2019). Überlebende von Traumata in Survival-Sprachprogrammen: Learning and healing together. The TESOLANZ Journal, 27, 29-43. https://www.tesolanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/10/TESOLANZ_Journal_Vol27_2019_SE.pdf

Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Grundlagen der Mediation. In: Burwitz-Melzer et al. (eds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 320-325. Tübingen: Francke.

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache. Paderborn: Schöningh.

Liebau, E., & Schacht, D. (2016). Spracherwerb: Flüchtlinge holen den Rückstand gegenüber anderen Migranten fast auf. DIW-Wochenbericht, 83(35), 741-748.

Rothbauer, J. (2023, Winter). Integration in Zahlen. Das Bildungsniveau sinkt. In: zusammen, das Magazin zur Integration in Österreich, 21, 18-19. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_ZusammenMagazin_21.pdf

Scheible, J. & Rother N. (2017). Schnell und erfolgreich Deutsch lernen - wie geht das? Befunde zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Flüchtlingen. (Working Paper / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 72). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum für Migration, Integration und Asyl (FZ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67668-6>

Spratler, K. M. (2019). Traumasensibles Handeln im (DaZ)-Unterricht mit potentiell traumatisierten FlüchtlingsSchüler:innenInnen. [Masterarbeit, Universität Wien]. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1355611.pdf>



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

Kapitel 4. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Kindererziehung in Rumänien

4.1. Einleitung

Wenn von Ost- und Mitteleuropa die Rede ist, wird davon ausgegangen, dass diese Region eines der ethnisch am stärksten geteilten Gebiete war. Diese in den ost- und mitteleuropäischen Staaten bekannte ethnische Komplexität macht es äußerst schwierig, die historischen Wurzeln der Minderheitenprobleme zu ermitteln. Die Zahl der Nationalitäten ist nicht nur dreimal so hoch wie in Westeuropa, sondern auch das Erbe des ethnischen Modells weist einen nie dagewesenen Reichtum auf. Dieses Gebiet war in der Geschichte Gegenstand zahlreicher Spannungen und Konflikte, die auch Zeiten der Koexistenz zwischen verschiedenen Minderheitengruppen umfassten.

In Rumänien werden mehrere Sprachen gesprochen, obwohl Rumänisch die einzige offizielle Landessprache ist. Es wird von etwa **90 % der Bevölkerung** als Muttersprache gesprochen, weitere wichtige Minderheitensprachen sind: Ungarisch, Rumänisch (Romani-Sprache), Ukrainisch, Deutsch und Türkisch¹.

¹ <https://ispmn.gov.ro/> - Institut für das Studium von Problemen nationaler Minderheiten



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

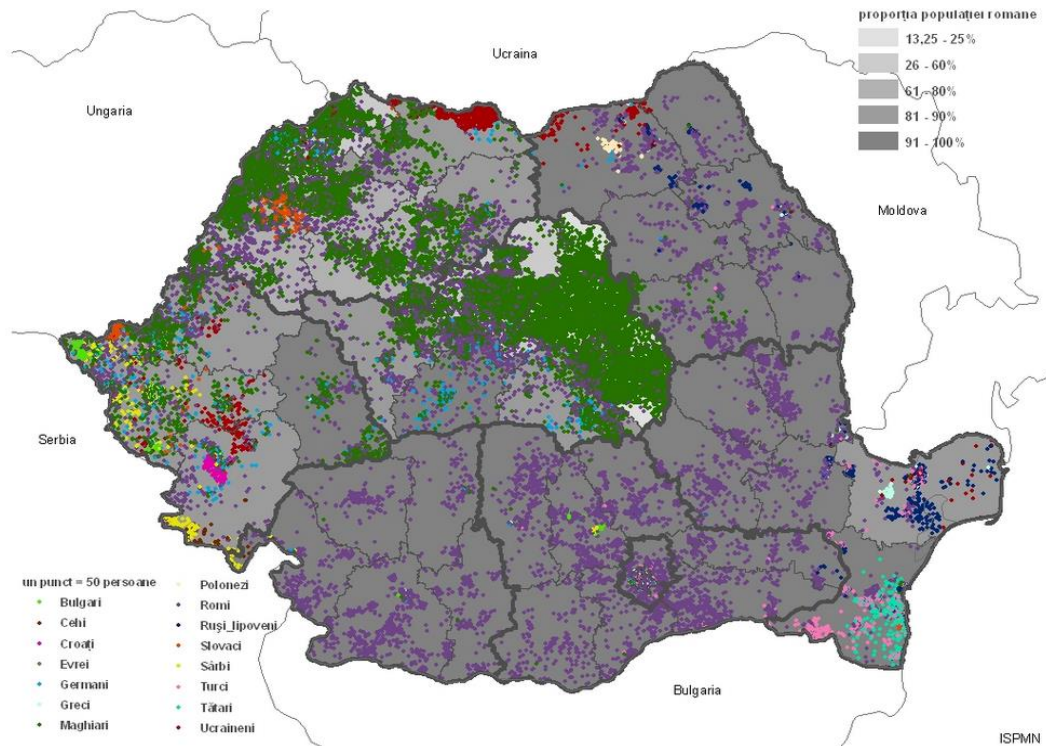


Abbildung 1 Ethnische und nationale Minderheiten in Rumänien

Gemäß der rumänischen Verfassung sind **20 nationale Minderheiten** anerkannt: Ungarisch, Romani, Deutsch, Ukrainisch, Russisch, Türkisch, Tatarisch, Serbisch, Slowakisch, Bulgarisch, Kroatisch, Griechisch, Armenisch, Italienisch, Polnisch, Tschechisch, Hebräisch, Bosnisch, Ruthenisch und Mazedonisch.

4.2. Der rechtliche Rahmen zum Schutz der Rechte nationaler Minderheiten

Rumänien gilt als **eines der Länder mit der am weitesten entwickelten Gesetzgebung** in Europa in Bezug auf die Rechte von Minderheiten, die auch das Recht haben, ihre eigene Sprache in der lokalen Verwaltung und im Gerichtssystem zu verwenden, in Fällen, die durch die aktuellen normativen Gesetze begrenzt sind.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

In einem kürzlich veröffentlichten Bericht des Expertenausschusses, der die Umsetzung der *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*² überwacht, wird anerkannt, dass Rumänien über einen soliden Rechtsrahmen und eine Politik zum Schutz von Minderheitensprachen verfügt. Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ist in Rumänien seit 2008 in Kraft und umfasst 20 Sprachen. Zehn dieser Sprachen - Bulgarisch, Kroatisch, Tschechisch, Deutsch, Ungarisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Türkisch und Ukrainisch - genießen einen verstärkten Schutz, da Rumänien sich verpflichtet hat, ihre Verwendung in öffentlichen Bereichen zu fördern. Dazu gehören Bereiche wie Bildung, Justiz, Verwaltung, Massenmedien, wirtschaftliches und soziales Leben, Kultur und grenzüberschreitender Austausch.

Das Gesetz über die lokale öffentliche Verwaltung sieht vor, dass "in den administrativ-territorialen Einheiten, in denen Angehörige nationaler Minderheiten einen Anteil von mehr als **20 %** an der Einwohnerzahl haben, die lokalen Behörden der öffentlichen Verwaltung, die ihnen unterstellten öffentlichen Einrichtungen sowie die dezentralisierten öffentlichen Dienste den Gebrauch der Muttersprache in den Beziehungen zu ihnen gewährleisten".

Ungarisch ist eine Regionalsprache in Rumänien, die in Siebenbürgen, Banat, Crişana, Maramureş und Moldawien von der ungarischen Minderheit gesprochen wird. Die ungarische Bevölkerung ist in den Kreisen Harghita (84,6 %) und Covasna (73,8 %) in der Mehrheit, und auch in den Kreisen Mureş (39,3 %), Satu Mare (35,2 %), Bihor (25,9 %) und Sălaj (23,1 %) gibt es bedeutende Anteile der ungarischen Bevölkerung (über 20 %). Ihr Anteil an der rumänischen Bevölkerung beträgt mehr als 6,6 %. Die ungarische Gemeinschaft profitiert von zahlreichen voruniversitären und universitären Bildungseinrichtungen in ihrer Muttersprache sowie von zahlreichen der ungarischen Minderheit gewidmeten Sendungen in öffentlichen Rundfunk- und Fernsehsendern. Die wichtigste Organisation, in der sich die Ungarn in Rumänien politisch organisieren, ist die Demokratische Union der Ungarn in Rumänien, die als politische Partei im Parlament vertreten ist.

² <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

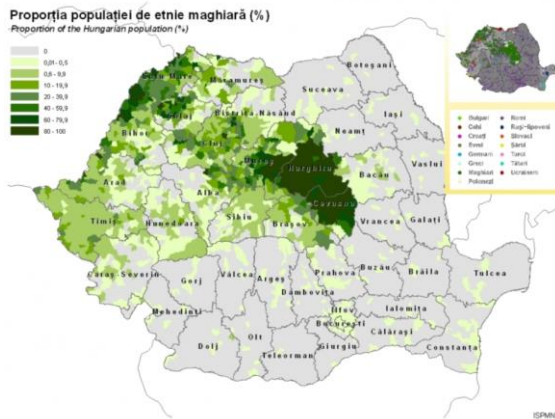


Abbildung 2- Der Anteil der ethnischen ungarischen Bevölkerung³

Die Roma-Minderheit verzeichnet ein kontinuierliches Wachstum auf dem Gebiet unseres Landes. Die Romani-Sprache wird von 1,2 % der Bevölkerung des Landes gesprochen. Nach 1989 kam es in Rumänien zu einer regelrechten Explosion der Roma-Bewegung und der Romani-Sprache. Während anfangs nur wenige Roma die Romani-Sprache sprachen, ist sie heute standardisiert, wird in Schulen und Universitäten studiert, in der Kultur und in den Massenmedien verwendet, wie die anderen Sprachen der nationalen Minderheiten. Romani wird in 41 der 42 rumänischen Bezirke unterrichtet, und 420-460 Romani-Lehrer:innen unterrichten Romani in den Schulen.

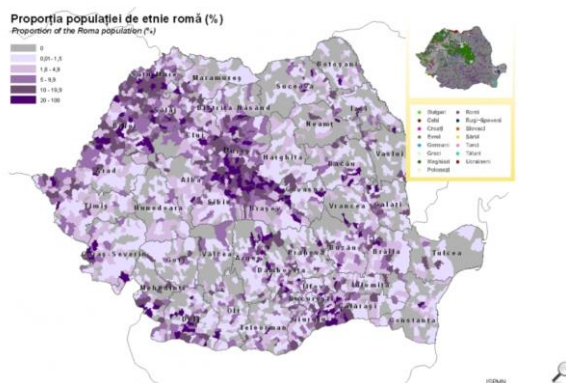


Abbildung 3 - Anteil der Roma an der Bevölkerung

Die **ukrainische** Sprache ist in Gebrauch geblieben, obwohl ihr Gebrauch im Laufe der Jahre oft eingeschränkt oder sogar verboten wurde, und sie wurde von den Ukrainern in Folklore, Musik und Literatur bewahrt. Dennoch wurden in den letzten Jahren nachhaltige Anstrengungen zur Unterstützung ukrainischer Flüchtlinge unternommen. So gibt es über 50

³ <https://ispn.gov.ro/maps>



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Schulen mit ukrainischem Sprachunterricht, die den Kindern den Zugang zu Bildung ermöglichen, und ukrainische Flüchtlingslehrer:innen haben die Möglichkeit, sich an der Ausbildung dieser jungen Menschen zu beteiligen.

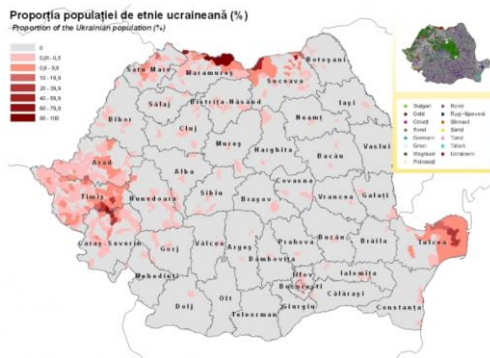


Abbildung 4 - Anteil der ukrainischen Bevölkerung

Die **deutsche** Sprache wird von 2,4 % der rumänischen Bürger gesprochen, was darauf zurückzuführen ist, dass Deutsch in 10 % der rumänischen Schulen unterrichtet wird. Ungefähr 0,2 % der Bevölkerung des Landes sind Deutsche.

Die meisten **Türken** in Rumänien leben in der historischen Region Dobrogea, insbesondere im Kreis Constanța, wo 24.602 Türken leben. Das nationale rumänische Bildungssystem umfasst eine voruniversitäre Ausbildung mit teilweise Unterricht in türkischer Sprache. Dazu gehören Vorschul- und Gymnasialprogramme, in denen Türkisch teilweise als Unterrichtssprache dient. Auf Wunsch der türkischen und tatarischen Gemeinschaften wurden ab 1990 in den Bezirken Constanta, Tulcea und Bukarest Studiengruppen und Klassen zum Erlernen der türkischen Sprache an rumänischen Schulen eingerichtet.

Türkisch auf Universitätsniveau wird an zwei Einrichtungen angeboten: Die Ovidius-Universität in Constanta und die Universität Bukarest (wo Türkisch als moderne Sprache gilt). Beide Universitäten bieten türkische Sprachprogramme mit der Möglichkeit, Türkisch neben Rumänisch oder Englisch zu studieren.

Das rumänische Bildungssystem als Ganzes garantiert ein **hohes Maß an Unterstützung** für mehrere Minderheitensprachen. Der Unterricht in den meisten Minderheitensprachen ist in den Lehrplänen vorgesehen, mit Ausnahmen für Albanisch, Mazedonisch, Ruthenisch, Tatarisch und Jiddisch. Auf universitärer Ebene fördert Rumänien die meisten Minderheitensprachen. Die deutsche und die ungarische Sprache profitieren von einer sehr günstigen Situation im Bildungssystem, aber dennoch sind die rumänischen Behörden mit dem Problem des Lehrer:innenmangels konfrontiert, was sich auch auf die



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

Ausbildung in der tschechischen und der romanischen Sprache auswirkt, insbesondere durch Anreizmaßnahmen, um diesen Beruf attraktiver zu machen.

4.3. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung von Kindern

Hinsichtlich der Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung von Kindern in der Amtssprache als Zweitsprache in Rumänien ist es wichtig zu erwähnen, dass es kein einheitliches "Rezept" für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung gibt und die spezifischen Faktoren, die zum Erfolg beitragen, je nach den individuellen Umständen und Kontexten variieren.

Wir haben jedoch mehrere Faktoren ermittelt, die in die folgenden Kategorien eingeteilt sind:

Individuelle Faktoren:

- **Alter des Beginns:** Ein früher Beginn, idealerweise vor dem 5. Lebensjahr, wird häufig als vorteilhaft für den natürlichen Spracherwerb angesehen.
- **Motivation und Sprachlernfähigkeiten:** Kinder mit höherer intrinsischer Motivation und natürlichen Sprachlernfähigkeiten erzielen tendenziell bessere Ergebnisse.
- **Kognitive Fähigkeiten:** Starke kognitive Fähigkeiten wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit können das zweisprachige Lernen unterstützen.
- **Positive Einstellung zu beiden Sprachen:** Eine positive Einstellung sowohl zur Erstsprache des Kindes als auch zur rumänischen Sprache ist entscheidend für Engagement und Erfolg.

Familie und häusliches Umfeld:

- **Kontakt mit der rumänischen Sprache außerhalb der Schule:** Ein regelmäßiger und sinnvoller Kontakt mit der rumänischen Sprache außerhalb der Schule ist für den Aufbau von Kenntnissen unerlässlich. Dazu kann das Lesen von Geschichten auf Rumänisch, das Ansehen von Filmen oder Fernsehsendungen und die Unterhaltung mit Muttersprachlern gehören.
- **Positive Sprachpraktiken zu Hause:** Die Förderung der Kommunikation in beiden Sprachen und die Wertschätzung beider Kulturen stärkt die Identität und Motivation der Kinder.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

➤ **Unterstützung und Beteiligung der Eltern:** Das Engagement der Eltern in der Ausbildung ihres Kindes, einschließlich des Erlernens der rumänischen Sprache, kann sich sehr positiv auf die Fortschritte des Kindes auswirken.

Schul- und Bildungsfaktoren:

➤ **Qualifizierte und gut ausgebildete Lehrkräfte:** Lehrkräfte, die beide Sprachen beherrschen und in effektiven zweisprachigen Unterrichtsmethoden geschult sind, sind für den Erfolg entscheidend.

➤ **Hochwertige Sprachprogramme:** Wirksame zweisprachige Programme sollten gut strukturiert, ansprechend und kulturell angemessen sein.

➤ **Ausreichende Ressourcen und Unterstützung:** Die Schulen benötigen ausreichende Ressourcen wie Lehrbücher, audiovisuelles Material und Unterstützungspersonal, um zweisprachige Programme effektiv umzusetzen.

➤ **Positives und integratives schulisches Umfeld:** Ein einladendes und integratives Schulumfeld, das die sprachliche Vielfalt wertschätzt, ist für die Motivation und das Selbstwertgefühl der Kinder von entscheidender Bedeutung.

Soziale und gemeinschaftliche Faktoren:

➤ **Positive Einstellung zur Zweisprachigkeit in der Gemeinschaft:** Eine Gemeinschaft, die Zweisprachigkeit schätzt, schafft ein günstiges Umfeld für Kinder und ihre Familien.

➤ **Gelegenheiten zum Gebrauch der rumänischen Sprache außerhalb der Schule:** Der Zugang zu Veranstaltungen, Aktivitäten und Interaktionen in der Gemeinschaft, bei denen die rumänische Sprache auf natürliche Weise verwendet wird, kann den Spracherwerb weiter fördern.

➤ **Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Gemeinden:** Starke Partnerschaften zwischen Schulen, Familien und Gemeinden können ein Netz der Unterstützung für zweisprachige Erziehung schaffen.

Die Häufigkeit des Gebrauchs der rumänischen Sprache unter den nationalen Minderheiten in Rumänien ist sehr unterschiedlich und wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, darunter:

1. Die Größe der Minderheit: Größere nationale Minderheiten, die in bestimmten geografischen Gebieten ein erhebliches Gewicht haben, neigen dazu, die rumänische Sprache in verschiedenen Kontexten häufiger zu verwenden. Im Komitat Harghita beispielsweise, wo die Ungarn die Mehrheit der Bevölkerung stellen, wird Rumänisch häufig in Verwaltung, Bildung und Handel verwendet.



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

2. Der Grad der Integration: Nationale Minderheiten, die stärker in die rumänische Gesellschaft integriert sind, neigen dazu, die rumänische Sprache häufiger zu verwenden. Dies gilt insbesondere für die jüngeren Generationen, die die Schule in rumänischer Sprache besucht haben und intensiver mit der Mehrheitsbevölkerung in Kontakt stehen.

3. Zugang zu Bildung in rumänischer Sprache: Nationale Minderheiten, die Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in rumänischer Sprache haben, neigen dazu, diese häufiger zu nutzen. In Rumänien gibt es ein Netz von Schulen mit Unterricht in den Sprachen der nationalen Minderheiten, aber auch Klassen mit Unterricht in rumänischer Sprache innerhalb der Schulen mit Unterricht in der Mehrheitssprache.

4. Öffentliche Maßnahmen: Öffentliche Maßnahmen, die das Erlernen der rumänischen Sprache und die Integration nationaler Minderheiten fördern, können dazu beitragen, die Häufigkeit des Gebrauchs der rumänischen Sprache innerhalb dieser Gemeinschaften zu erhöhen.

5. Sozialer Kontext: Die Häufigkeit der Verwendung der rumänischen Sprache kann je nach sozialem Kontext variieren. Zum Beispiel wird Rumänisch häufiger in formellen Kontexten, wie in der Verwaltung oder im Bildungswesen, und weniger häufig in informellen Kontexten, wie in der Familie oder mit Freunden, verwendet.

4.4. Der sozioökonomische Status

Der Zusammenhang zwischen **dem sozioökonomischen Status** von Familien nationaler Minderheiten und dem Gebrauch der Amtssprache ist komplex und multifaktoriell. Faktoren wie Einkommen, Bildung, Beruf, ethnische Identität, kulturelle Werte, Sprachkenntnisse der Eltern, Zugang zu Sprachressourcen, sozialer Kontext und öffentliche Politik spielen bei dieser Wechselwirkung eine wichtige Rolle.

- **Wirtschaftliche Faktoren:**

Einkommen: Familien mit geringem Einkommen haben möglicherweise nur begrenzten Zugang zu Bildungsressourcen und Möglichkeiten, die rumänische Sprache zu erlernen, was zu einem geringeren Gebrauch der Sprache führen kann.

Bildung: Das Bildungsniveau der Eltern ist ein wichtiger Faktor, der den Gebrauch der rumänischen Sprache in der Familie beeinflusst. Eltern mit einem höheren Bildungsniveau sind tendenziell motivierter, ihren Kindern Rumänisch beizubringen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Sprache anzuwenden.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Beruf: Der Beruf der Eltern kann den Umgang der Kinder mit der rumänischen Sprache beeinflussen. So verwenden Kinder, deren Eltern in Bereichen arbeiten, die eine Interaktion mit der Mehrheitsbevölkerung erfordern, möglicherweise häufiger die rumänische Sprache.

▪ **Kulturelle Faktoren:**

Ethnische Identität: Familien mit einer stärkeren ethnischen Identität sind möglicherweise weniger motiviert, die rumänische Sprache zu verwenden, sondern ziehen es vor, in der Familie die Muttersprache zu sprechen.

Kulturelle Werte: Die kulturellen Werte von Familien nationaler Minderheiten können ihre Einstellung zur rumänischen Sprache beeinflussen. Familien, die das Erlernen der rumänischen Sprache als wichtig für den Erfolg ihrer Kinder ansehen, werden stärker motiviert sein, sie zu verwenden.

▪ **Linguistische Faktoren:**

Sprachliche Kompetenz der Eltern: Der Grad der Kompetenz der Eltern in der rumänischen Sprache kann die Art und Weise beeinflussen, wie sie die Sprache in der Familie verwenden. Eltern mit schwächeren Sprachkenntnissen zögern möglicherweise, mit ihren Kindern Rumänisch zu sprechen.

Zugang zu Sprachressourcen: Familien, die einer nationalen Minderheit angehören, haben möglicherweise nur begrenzten Zugang zu rumänischen Sprachressourcen wie Büchern, Audio- und Videomaterialien usw., was den Kontakt der Kinder mit der Sprache einschränken kann.

▪ **Der soziale Kontext:**

Gemeinschaft: Familien nationaler Minderheiten, die in Gemeinden mit einem hohen Anteil an der Mehrheitsbevölkerung leben, sind möglicherweise stärker motiviert, die rumänische Sprache zu verwenden.

Öffentliche Maßnahmen: Öffentliche Maßnahmen, die das Erlernen der rumänischen Sprache und die Integration nationaler Minderheiten fördern, können dazu beitragen, den Gebrauch der rumänischen Sprache in diesen Gemeinschaften zu erhöhen.

Eine besondere Situation ist die der Roma-Gemeinschaft. Rumänien hat die größte Roma-Bevölkerung in Europa, mit einer offiziellen Zahl von 535.000 oder 2,5 % der Gesamtbevölkerung und einer inoffiziellen Zahl von Roma zwischen 1.800.000 und 2.500.000 oder zwischen 8,3 % und 11,5 % der Bevölkerung.



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

Nach den Daten der letzten Volkszählung: 41,9 % der Roma in Rumänien gaben an, ihre Muttersprache sei Rumänisch, während 57,1 % erklärten, ihre Muttersprache sei Romani. 63,7 % der Roma in Rumänien erklärten, dass sie Rumänisch sprechen können, während 36,3 % erklärten, dass sie kein Rumänisch sprechen können.

Zu den Faktoren, die sich auf den geringen Gebrauch der rumänischen Sprache auswirken, zählen wir den **fehlenden Zugang zu Bildung**. Viele Roma haben keinen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, was ihre Möglichkeiten, die rumänische Sprache zu erlernen, einschränkt. Darüber hinaus sind die rumänischen Roma häufig von der übrigen Gesellschaft **getrennt**, was ihren Kontakt mit der rumänischen Sprache einschränkt. **Stereotype und Vorurteile** halten die Roma davon ab, die rumänische Sprache zu verwenden.

Die Armutsquote der Roma ist dreimal so hoch wie die durchschnittliche Armutsquote in Rumänien. Dieses hohe Armutsniveau wird durch mehrere Faktoren verursacht, wie z. B. den schlechten Gesundheits- und Bildungszustand, begrenzte Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Diskriminierung, die alle einen Teufelskreis aus Armut und Ausgrenzung anheizen.

Im Allgemeinen haben die Eltern von Roma-Kindern geringe Erwartungen an ihre Kinder, was auf das niedrige Bildungsniveau der Eltern zurückzuführen ist. Den Roma-Kindern fehlt ein Vorbild und sie müssen verschiedene Tätigkeiten im Haushalt und zur Einkommenserzielung ausüben, was ihre Lernzeit einschränkt. Die saisonale Migration von Roma-Familien, einschließlich der Kinder aus ländlichen Gebieten, und frühe Eheschließungen sind weitere Hindernisse für die Einschulung.

Im Vergleich zur Mehrheit der rumänischen Bevölkerung sind dies nur einige der Hindernisse, denen sich Roma-Kinder bei der Einschulung und beim Schulabschluss gegenübersehen.

4.5. Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache in Rumänien

Das rumänische Bildungssystem bietet verschiedene Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Rumänisch.

Diese Modelle zielen darauf ab, eine qualitativ hochwertige Bildung zu vermitteln und gleichzeitig die Muttersprache und die kulturelle Identität der Kinder zu erhalten und zu fördern.

"Die Grundschulausbildung in Rumänien beginnt im Alter von sechs Jahren und dauert acht Jahre. Danach können sich die Schüler:innen für weiterführende Schulen anmelden, die



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

entweder theoretische (Gymnasien), technische oder berufliche Schulen sind. Am Ende der 12. Klasse müssen alle Schüler:innen in Rumänien eine Abschlussprüfung in mehreren Fächern ablegen, unter anderem in rumänischer Sprache und Literatur. Die offizielle nationale Erfolgsquote bei der Abschlussprüfung in rumänischer Sprache und Literatur liegt zwischen 55 und 76 %. Die Ergebnisse der Abschlussprüfung zählen für die Zulassung zu den Universitäten⁴.

Ab dem Kindergarten und dann während der gesamten Primar- und Sekundarstufe lernen die Schüler:innen in Schulen mit Minderheitensprachunterricht die Amtssprache des Landes. Angehörige der ungarischen, deutschen, ukrainischen, serbischen, slowakischen oder tschechischen nationalen Minderheit haben jedoch das Recht auf Unterricht in ihrer Muttersprache vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe und in einigen Fällen auch auf Universitätsniveau.

Hinsichtlich der zweisprachigen Erziehung erstellen García und Kano (2014)⁵ eine **Typologie** von Bildungsmodellen, je nachdem, wie die Mehrheitssprache den Schüler:innenn der Minderheitensprache beigebracht wird: Sie kann ein Unterrichtsfach oder die Unterrichtssprache sein. Der Unterricht in der Muttersprache als Unterrichtssprache in Rumänien kann als erster Typus bezeichnet werden, und innerhalb dieses Typus folgt ein aufrechterhaltender zweisprachiger Unterricht, der entweder in getrennten Schulen oder in Schulen mit parallelem Unterricht in Rumänisch und in einer Minderheitensprache organisiert wird.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das soziale Kapital, das durch die Kenntnis der Amtssprache des Landes zugänglich ist, in Rumänien stark verändert. Für die Generation, die während des Staatssozialismus an der Bildung teilnahm, war Rumänisch die Sprache der sozialen Mobilität: Bildung in rumänischer Sprache war eine Möglichkeit, eine Beschäftigung zu finden und an der Gesellschaft teilzuhaben. Das Ende des Ceaușescu-Regimes und die spätere EU-Integration Rumäniens führten dazu, dass viele Angehörige von Minderheiten aus Rumänien zum Studieren und Arbeiten nach Westeuropa auswanderten⁶.

⁴ "Die Illusion schaffen, gut Rumänisch zu sprechen": Hungarian speakers' teaching and learning the majority language in Romania, Aus der Zeitschrift [Multilingua](#)

⁵ García, Ofelia & Naomi Kano. 2014. Translanguaging als Prozess und Pädagogik: Die Entwicklung der Das englische Schreiben japanischer Studenten in den USA. In Jean Conteh & Gabriela Meier (eds.), The Die mehrsprachige Wende in der Sprachenausbildung: Chancen und Herausforderungen, 292-299. Bristol: Mehrsprachige Angelegenheiten.

⁶ Idem 4



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Parallel zum sprachlichen Marktwert der Rumänischkenntnisse hat sich auch der rechtliche Rahmen für den Unterricht als Zweitsprache oder Nicht-Muttersprache ("limbă nematernă" auf Rumänisch) geändert.

Bis zum Bildungsgesetz von 1995 lernten alle Schüler:innen, unabhängig davon, welche Unterrichtssprache sie in der Schule hatten, Rumänisch nach *demselben Lehrplan*, ohne Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Hintergrunds der Schüler:innen. Umgekehrt war das gesamte Lehrmaterial nur in rumänischer Sprache. Rumänischlehrer:innen werden an allen größeren Universitäten in Rumänien in rumänischen Sprach- und Literaturprogrammen ausgebildet, und es gibt keine Differenzierung des Studienprogramms nach der Erstsprache der Schüler:innen oder danach, ob sie Rumänisch als Erstsprache oder als Nicht-Muttersprache unterrichten würden.

Das Bildungsgesetz von 2011 sieht vor, dass Schüler:innen, die in einer anderen Unterrichtssprache als Rumänisch unterrichtet werden, in allen Phasen des öffentlichen Bildungswesens das Fach Rumänische Sprache und Literatur nach einem *für sie konzipierten Lehrplan* und mit anderen Lehrbüchern als denen ihrer Altersgenossen, für die Rumänisch die Erstsprache ist, lernen. Da die Reformen schrittweise eingeführt werden, gibt es bisher keine speziellen Lehrpläne, Lehrbücher und Prüfungsverfahren für Schüler:innen der Sekundarstufe. Daher bedeutet die schrittweise Einführung des differenzierten Lehrplans, dass das Programm der Abschlussprüfung in rumänischer Sprache und Literatur für die Generation, die die Prüfung in den kommenden Jahren ablegen wird, keine unterschiedlichen Bewertungskriterien auf der Grundlage der Erstsprache der Schüler:innen vorsieht; es gibt nur geringfügige Unterschiede zwischen dem theoretischen geisteswissenschaftlichen Zweig und der pädagogischen Berufsausbildung im Gegensatz zum theoretischen naturwissenschaftlichen Zweig und allen anderen Zweigen der beruflichen und technischen Ausbildung.

Das Gesetz legt fest, dass Angehörige nationaler Minderheiten das Recht auf Unterricht in ihrer Muttersprache auf allen Ebenen und in allen Arten und Formen der voruniversitären Bildung haben. Gruppen, Klassen und Schulen mit einem Lehrplan in einer Minderheitensprache können auf Antrag der Eltern oder Erziehungsberechtigten eingerichtet werden, und die Zahl der Kinder, die für solche Bildungseinrichtungen erforderlich ist, kann niedriger sein als die Mindestzahl, die für Bildungssysteme in rumänischer Sprache erforderlich ist. Es ist auch festgelegt, dass Schulen, die Bildungsprogramme in einer Minderheitensprache anbieten, nur dann den rechtlichen Status einer öffentlichen Einrichtung erhalten, wenn sie die einzigen öffentlichen Einheiten sind, die solche Bildungsprogramme in der Gemeinde anbieten. Das Bildungsgesetz umfasst auch Vorschulprogramme bis hin zur Vorschuluniversität, so dass



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project

auf Antrag Gruppen von Vorschulkindern mit Unterricht in der Minderheitensprache eingerichtet werden können.

Jede Ethnie hat ihre eigenen Probleme. Die kleinen Schulen sind weit verstreut, und es ist schwierig für sie, die Mindestzahl von Schüler:innenn zu versammeln, um eine Klasse mit Unterricht in der Muttersprache zu bilden. Die Mittelschulen verfügen über ein gut ausgebautes Bildungssystem, aber sie befürchten, dass es durch die Zusammenlegung der Klassen verschwindet. Ein weiteres Problem ist der Mangel an Lehrer:innenn: Entweder fehlt das Geld, um sie zu bezahlen, oder es gibt keine Lehrer:innen, die die Sprache gut beherrschen. Die alten Handbücher oder sogar ihr völliges Fehlen sind ein weiteres Problem, das von einigen ethnischen Gruppen angesprochen wird. Andere Minderheiten, in der Regel kleine Minderheiten, haben überhaupt keinen staatlichen Unterricht in ihrer Muttersprache und organisieren Sprachkurse in ihren eigenen Zentralen.

Die wichtigsten verwendeten Modelle sind:

1. Gleichzeitiger Unterricht:

Der Unterricht findet **gleichzeitig in Rumänisch und in der Muttersprache statt**, wobei die Fächer in beiden Sprachen unterrichtet werden. Dieses Modell wird häufig in Gebieten mit einem hohen Anteil an ethnischen Minderheiten angewandt.

Die Sekundarschule Nr. 1 Baia Mare in Baia Mare, Kreis Maramureş, bietet beispielsweise Simultanunterricht in Rumänisch und Ungarisch an. Die Schule wurde 1957 als ungarische Schule gegründet. Im Jahr 1990 wurde sie in eine zweisprachige Schule umgewandelt, die Unterricht in rumänischer und ungarischer Sprache anbietet. Die Schule bietet ein breites Spektrum an Fächern an, die in rumänischer und ungarischer Sprache unterrichtet werden. Zu den **Fächern, die auf Rumänisch unterrichtet werden, gehören Rumänisch**, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Geografie. Zu den **Fächern, die auf Ungarisch unterrichtet werden, gehören** die ungarische Sprache, ungarische Literatur, ungarische Geschichte und ungarische Geografie. Die Schule hat etwa 1000 Schüler:innen. Die meisten Schüler:innen sind Ungarn, aber es gibt auch eine große Anzahl rumänischer Schüler:innen. Es gibt etwa 50 Lehrkräfte. Die meisten Lehrer:innen sind ungarische Muttersprachler, aber es gibt auch eine beträchtliche Anzahl von Lehrer:innenn, die Rumänisch als Muttersprache haben.

Zu den Vorteilen gehören die Förderung der Zweisprachigkeit, die Erhaltung der kulturellen Identität und die Erleichterung der sozialen Integration.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Zu den Nachteilen können Schwierigkeiten bei der Verwaltung des doppelten Lehrplans, der Bedarf an qualifizierten Lehrer:innenn für beide Sprachen und zusätzliche Kosten gehören.

Jüngsten Daten des Bildungsministeriums zufolge gab es:

- 535 Schulen mit gleichzeitigem Unterricht in rumänischer und ungarischer Sprache mit insgesamt ca. 125.000 Schüler:innenn;
- 132 Schulen mit gleichzeitigem Unterricht in rumänischer und deutscher Sprache mit insgesamt etwa 17.000 Schüler:innenn;
- 23 Schulen mit gleichzeitigem Unterricht in rumänischer und rumänischer Sprache mit insgesamt etwa 4.000 Schüler:innenn.

Daneben gab es weitere Schulen mit Simultanunterricht in Rumänisch und Sprachen anderer ethnischer Minderheiten wie Ukrainisch, Serbisch, Türkisch und Tatarisch.

Die Zahl der Schulen, an denen gleichzeitig Rumänisch und Minderheitensprachen unterrichtet werden, kann von Jahr zu Jahr schwanken und hängt von verschiedenen Variablen ab, z. B. von der lokalen Demografie, den verfügbaren finanziellen Ressourcen und den Bildungsmöglichkeiten der Eltern. Neben den öffentlichen Schulen gibt es auch Privatschulen, die diese Art von Unterricht anbieten, sofern eine entsprechende Nachfrage besteht.

2. Bildung mit Unterricht in der Muttersprache:

In Rumänien gibt es in Gebieten mit einer hohen Konzentration ethnischer Minderheiten Schulen, in denen in der Muttersprache unterrichtet wird, wobei der Schwerpunkt auf dem Erlernen von **Rumänisch als Fremdsprache** liegt.

Hier einige Beispiele: Komitat Harghita: "Szent László" Miercurea Ciuc Gymnasium (ungarisch), "Márton Áron" Gheorgheni Nationale Hochschule (ungarisch), Komitat Covasna: Sfântu Gheorghe "Körösi Csoma Sándor" Gymnasium (ungarisch) "Mihai Viteazul" Sfântu Gheorghe Nationales Gymnasium (ungarisch), Komitat Mureş: Gymnasium "Bolyai Farkas" Târgu Mureş (ungarisch), Nationale Hochschule "Alexandru Papiu Ilarian" Târgu Mureş (ungarisch), Kreis Timiş: "Nikolaus-Lenau-Gymnasium Timișoara (deutschsprachig), Nationales Gymnasium "C.D. Loga" Timișoara (deutschsprachig).

Der Unterricht findet in der Muttersprache statt, wobei der Schwerpunkt auf dem Erlernen von Rumänisch als Fremdsprache liegt.

Zu den **wichtigsten Merkmalen des Unterrichts** in Schulen für **Minderheitensprachen** gehören:



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

1. Unterricht in der Muttersprache: Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Geografie werden in der Muttersprache der Schüler:innen unterrichtet. Dies erleichtert das Verständnis von Konzepten und trägt zur Erhaltung der kulturellen Identität bei.

2. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erlernen der rumänischen Sprache als Fremdsprache: Die Rumänischkurse werden als Fremdsprache organisiert und an das Sprachniveau der Schüler:innen angepasst. Die Kenntnis der rumänischen Sprache ist für die soziale und berufliche Eingliederung der Studierenden unerlässlich.

3. Qualifizierte Lehrer:innen: Die Lehrer:innen an Schulen für Minderheitensprachen müssen über fortgeschrittene Sprachkenntnisse sowohl in ihrer Muttersprache als auch in Rumänisch verfügen. Die pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte ist für die Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Bildung unerlässlich.

4. Angepasste Lehrmittel: Es werden Lehrbücher und didaktische Materialien verwendet, die speziell für Schulen entwickelt wurden, die in der Minderheitensprache unterrichten. Die Anpassung der didaktischen Mittel an die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten der Schüler:innen trägt zur Steigerung der Effizienz des Bildungsprozesses bei.

5. Förderung der Interkulturalität: Es werden verschiedene Aktivitäten organisiert, die Toleranz, gegenseitigen Respekt und die Werte der kulturellen Vielfalt fördern. Interkulturelle Bildung trägt dazu bei, Stereotypen und Vorurteile zu bekämpfen und eine integrativere Gesellschaft aufzubauen.

Obwohl es keine genaue Zahl gibt, kann man davon ausgehen, dass es in Rumänien **etwa 40 Schulen gibt**, an denen ausschließlich in der Minderheitensprache unterrichtet wird.

Es gibt mehrere Debatten über die **Angemessenheit** und **Wirksamkeit** des ausschließlichen Unterrichts in Minderheitensprachen. Befürworter dieses Modells sind der Ansicht, dass es für die Erhaltung der kulturellen und sprachlichen Identität von Minderheiten unerlässlich ist. Kritiker sind der Meinung, dass es zur sozialen Isolation der Schüler:innen und zu Schwierigkeiten bei der Integration in den Arbeitsmarkt führen kann.

Es ist wichtig, dass der Unterricht in der Minderheitensprache mit dem Erlernen der rumänischen Sprache und der Förderung der Werte der **Interkulturalität** in Einklang gebracht wird.

3. Andere Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache sind:



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

- ✓ **Interkulturelle Bildung:** Sie fördert die Werte der kulturellen Vielfalt und des gegenseitigen Respekts; sie nimmt spezifische Elemente der Kultur ethnischer Minderheiten in den Lehrplan auf. Dieses Modell trägt dazu bei, Stereotypen und Vorurteile zu bekämpfen.
- ✓ **Klassen mit intensivem Unterricht der rumänischen Sprache:** organisiert, um die Integration von Schüler:innenn mit einer anderen Muttersprache zu erleichtern. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten in Rumänisch.
- ✓ **Außerschulische Programme:** Sie unterstützen das Erlernen der Muttersprache und der spezifischen Kultur ethnischer Minderheiten. Sie können Sprachunterricht, Musik, Tanz, Traditionen usw. umfassen.

Die wichtigsten Herausforderungen:

Mangel an finanziellen Mitteln: Die Umsetzung von interkulturellen und zweisprachigen Bildungsmodellen kann teuer sein.

Mangel an qualifizierten Lehrer:innenn: Es mangelt an qualifizierten Lehrkräften für den Unterricht in der Muttersprache und für den Unterricht in Rumänisch als Fremdsprache.

Stereotype und Vorurteile: Stereotype und Vorurteile können die soziale Eingliederung von Kindern, deren Muttersprache nicht Rumänisch ist, beeinträchtigen.

Kapitel 5. Zweitsprachenunterricht in Schweden

5.1. Übersicht

In Schweden besteht eine zehnjährige Schulpflicht. Die Schüler:innen werden in dem Jahr, in dem sie sechs Jahre alt werden, eingeschult und besuchen dann die Vorschulklasse. In dem Jahr, in dem sie sieben Jahre alt werden, beginnen sie die erste Klasse. Nach der 9. Klasse können die Schüler:innen die Sekundarstufe II besuchen, wenn sie in den Grundfächern der 9. Etwa 85 % der jungen Menschen in Schweden beginnen heute direkt nach der 9. Für neu zugewanderte Schüler:innen, die nicht über die erforderlichen Noten für den Eintritt in die Sekundarstufe II verfügen, gibt es ein Spracheinführungsprogramm, das sich darauf konzentriert, den Schüler:innenn die erforderlichen Grundkenntnisse zu vermitteln.

Fast ein Fünftel der Schüler:innen in schwedischen Pflichtschulen hat heute einen ausländischen Hintergrund, entweder im Ausland geboren oder in Schweden als Kind von Eltern mit anderer Herkunft.

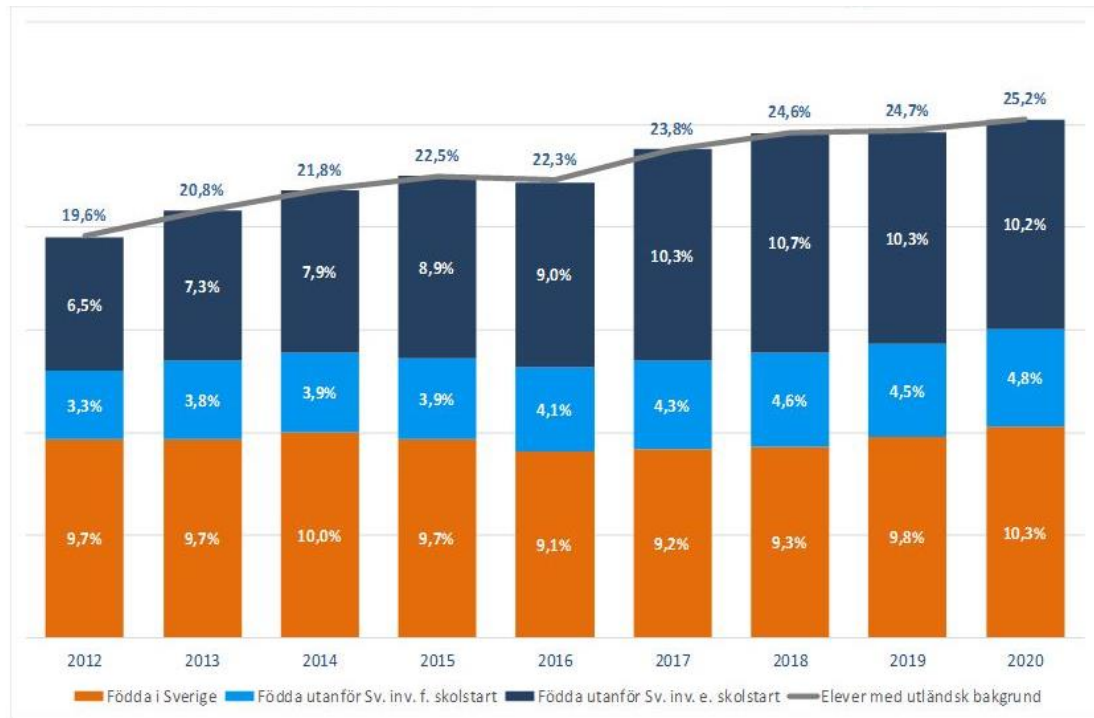
Prozentualer Anteil der Schüler:innen mit ausländischem Hintergrund an schwedischen Schulen, 2012-2020



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project



Neuankömmlinge

In Schweden gilt ein Schüler:innen in den ersten vier Schuljahren als Neuankömmling, sofern er nach der regulären Einschulung im Herbstsemester des ersten Schuljahres eingeschult wurde. Kinder, die als Asylbewerber in Schweden ankommen, müssen spätestens einen Monat nach ihrer Ankunft in die Schule aufgenommen werden. Bei der Einschulung wird der Kenntnisstand des Schüler:innens beurteilt. Die Ergebnisse dieser Beurteilung werden dann bei der Entscheidung berücksichtigt, in welches Jahr der Schüler:innen eingeschult werden soll und ob er einen individuellen Lernplan benötigt.

Eine Möglichkeit, neu zugewanderte Schüler:innen zu unterstützen, besteht darin, ihnen einen Teil des Unterrichts in einer anderen Unterrichtsgruppe, einer Vorbereitungsklasse, zu ermöglichen, während sie gleichzeitig in einer regulären Klasse unterrichtet werden und einen Teil des Unterrichts dort erhalten. Zweck der Vorbereitungsklasse ist es, den neu angekommenen Schüler:innenn die Kenntnisse zu vermitteln, die sie benötigen, um so bald wie möglich ganztags am Unterricht in der regulären Unterrichtsgruppe teilnehmen zu können. Es ist nicht zulässig, dass ein Schüler:innen seine gesamte Zeit in einer Vorbereitungsklasse verbringt, und ein Schüler:innen darf nicht länger als zwei Jahre eine Vorbereitungsklasse besuchen. Die Schulen sind nicht verpflichtet, Vorbereitungsklassen einzurichten, und in der



Kofinanziert von der Europäischen Union

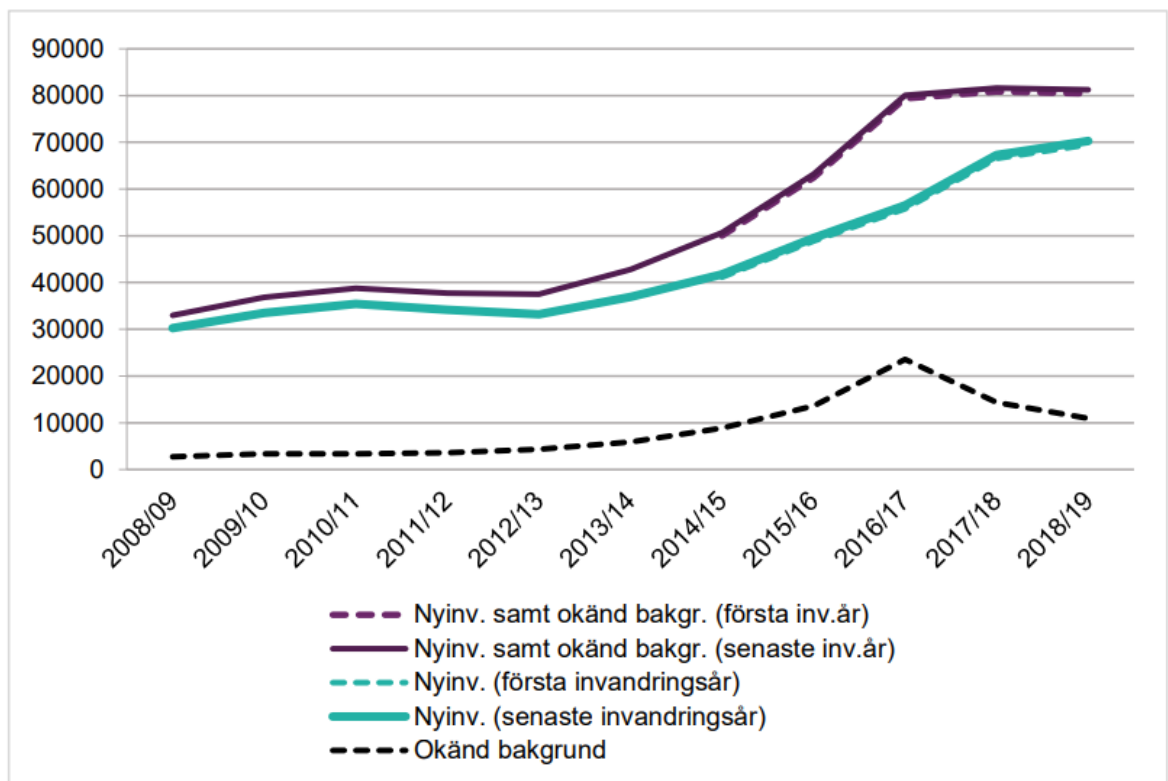


DigiLang Project

Regel gibt es nur in den Schulen Vorbereitungsklassen, die im Laufe der Zeit eine hohe Zahl von Neuankömmlingen aufnehmen.

Die Zahl der neu zugewanderten Schüler:innen in der Pflichtschule ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen.

Anzahl der neu zugewanderten Schüler:innen und Schüler:innen mit unbekanntem Hintergrund in den Pflichtschuljahren 2008/09 - 2018/19



Das Fach Schwedisch als zweite Sprache

In Schweden kann man in der Primar- und Sekundarstufe anstelle des Fachs Schwedisch Schwedisch als Zweitsprache lernen, das auf einer Zweitsprachenperspektive basiert. Schüler:innen können Schwedisch als zweite Sprache studieren, wenn sie:

- eine andere Sprache als Schwedisch als Muttersprache haben.



Kofinanziert von der Europäischen Union



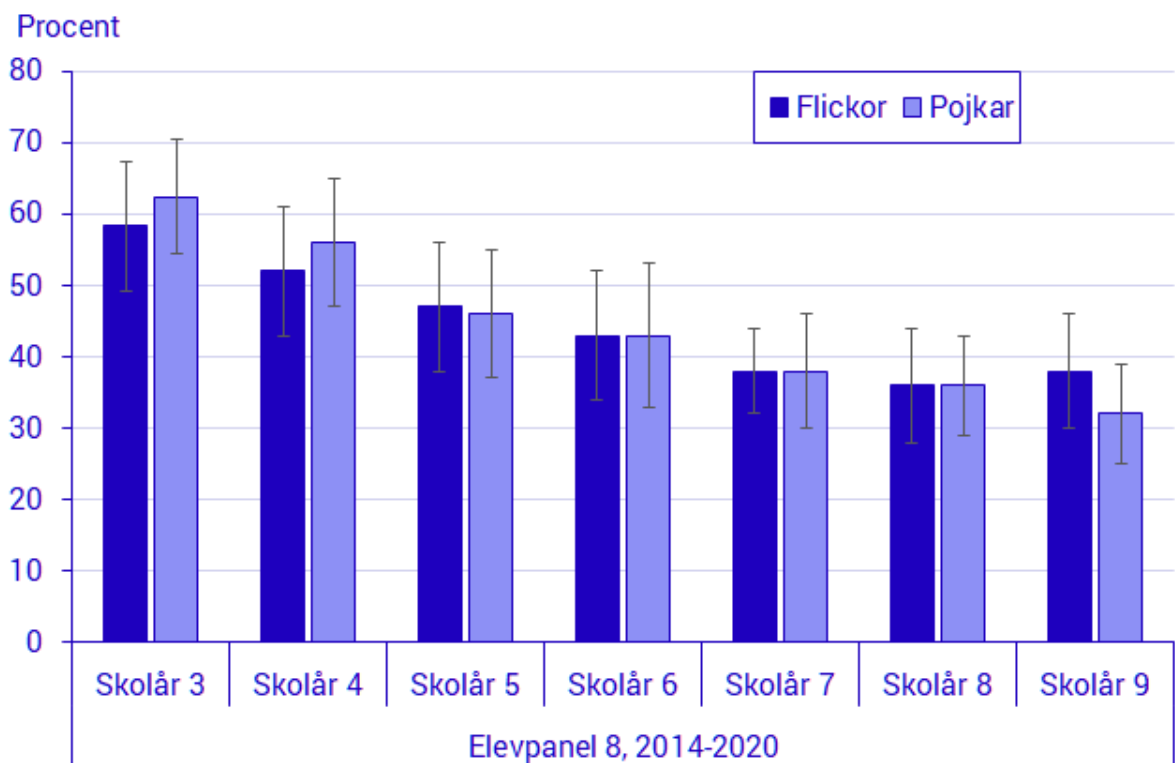
DigiLang Project

- Schwedisch als Muttersprache haben und von ausländischen Schulen aufgenommen wurden.
- haben Schwedisch als Hauptkontaktsprache mit einem Vormund.

Die Schüler:innen in diesen Gruppen lernen nicht automatisch Schwedisch als zweite Sprache, sondern nur, wenn sie es brauchen. Die Entscheidung, ob ein Schüler:innen Schwedisch als zweite Sprache lernen soll, trifft der Schulleiter. Die Schüler:innen können während ihrer Schulzeit jederzeit von Schwedisch als Zweitsprache zu Schwedisch wechseln und umgekehrt.

Heute lernen etwa 13 % aller Schüler:innen in der Pflichtschule Schwedisch als zweite Sprache. Diese Zahl hat sich in den letzten 10 Jahren verdoppelt.

Anteil der im Ausland geborenen Schüler:innen mit Unterricht in Schwedisch als zweiter Sprache nach Geschlecht und Schuljahr, 2014-2020





**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Wie der Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache organisiert wird, bleibt jeder Schule selbst überlassen. Es gibt kein formales Hindernis dafür, den Unterricht so zu organisieren, dass Schüler:innen, die Schwedisch als Zweitsprache und Schwedisch lernen, in einer einzigen Klasse unterrichtet werden.

In der Erwachsenenbildung kann ein Schüler:innen Schwedisch als zweite Sprache lernen, wenn er die Pflichtschule oder die Sekundarstufe II besuchen möchte und eine andere Muttersprache als Schwedisch hat.

Unterricht in der Muttersprache

In Schweden haben Sie unter bestimmten Umständen auch das Recht auf muttersprachlichen Unterricht.

Der muttersprachliche Unterricht gibt Schüler:innenn mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch die Möglichkeit, ihre Muttersprache als Schulfach zu lernen. Ziel des Unterrichts ist es, dem Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, Kenntnisse in und über seine Sprache zu entwickeln. Eine gut entwickelte Muttersprache bietet gute Voraussetzungen für das Erlernen des Schwedischen, anderer Sprachen und anderer Fächer.

Der Schulleiter entscheidet über den muttersprachlichen Unterricht eines Schüler:innens in der Pflichtschule, der Sekundarstufe II und der Sekundarstufe II für besondere Bedürfnisse.

Schüler:innenn in der Pflichtschule, in der Pflichtschule für besondere Bedürfnisse, in der Sonderschule und in der samischen Schule wird Unterricht in der Muttersprache, die keine nationale Minderheitensprache ist, angeboten, wenn:

- Ein oder beide Erziehungsberechtigte haben eine andere Sprache als Schwedisch als Muttersprache
- Sprache ist die tägliche Interaktionssprache des Schüler:innens zu Hause
- Die Schüler:innenin/der Schüler:innen verfügt über Grundkenntnisse in der Sprache.

Der Schulleiter ist nur dann verpflichtet, muttersprachlichen Unterricht in einer Sprache zu erteilen, wenn:

Es gibt mindestens fünf Schüler:innen, die Anspruch auf Unterricht in dieser Sprache haben.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

- Diese Schüler:innen wollen die Sprache lernen
- Es gibt einen geeigneten Lehrer:innen.

Schüler:innen, die einer der nationalen Minderheiten angehören, haben ein stärkeres Recht auf muttersprachlichen Unterricht als andere Schüler:innen. Es ist nicht erforderlich, dass die Sprache die tägliche Umgangssprache des Schüler:innens ist oder dass der Schüler:innen die Sprache überhaupt beherrscht.

Die Sprachen der nationalen Minderheiten sind Finnisch, Jiddisch, Meänkieli, Romani und Sami.

Der Schulleiter ist verpflichtet, muttersprachlichen Unterricht in diesen Sprachen zu erteilen, wenn:

- Ein Schüler:innen möchte unterrichtet werden
- Es gibt einen geeigneten Lehrer:innen.

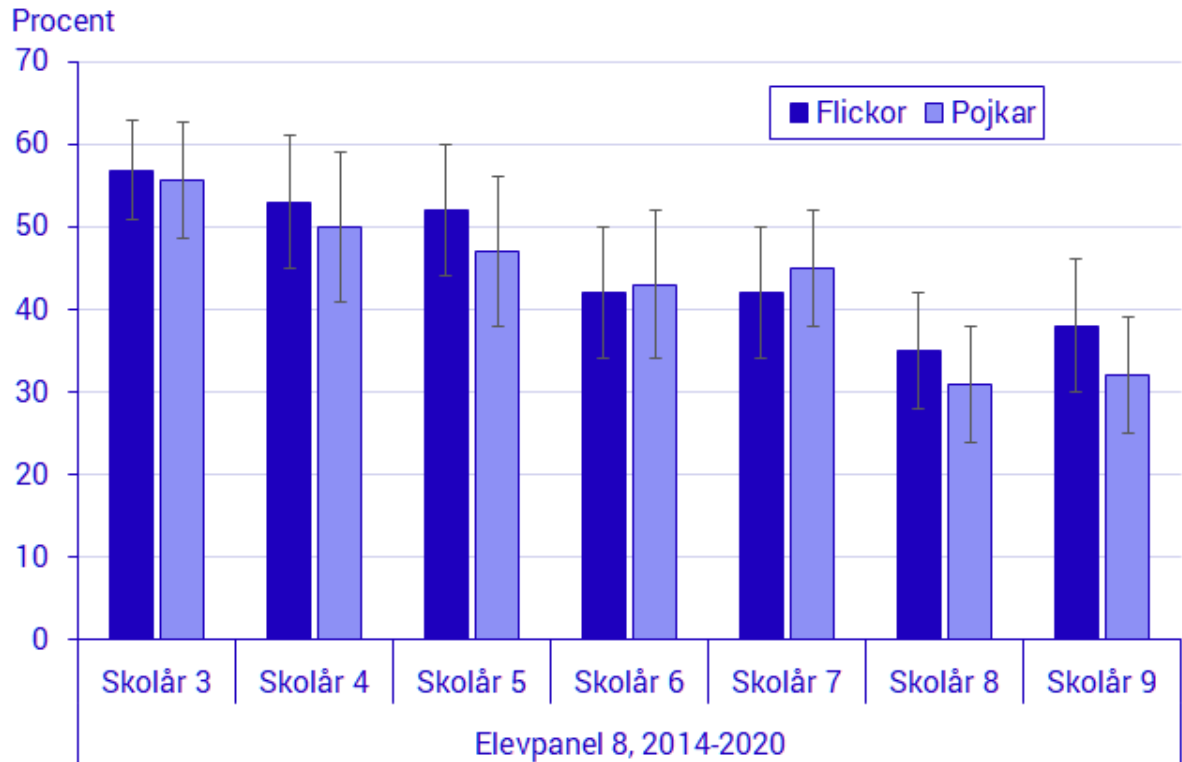
***Anteil der im Ausland geborenen Schüler:innen, die am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen haben, nach Geschlecht und Schuljahr,
2014-2020***



Kofinanziert von der
Europäischen Union



DigiLang Project



Studienberatung in der Muttersprache

Nach dem Schulgesetz haben Schüler:innen, die die schwedische Sprache nicht so gut beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können, das Recht, Unterricht in ihrer Muttersprache zu nehmen. Es gibt keine Vorschriften darüber, in welchem Umfang dies zu geschehen hat, und für viele Schüler:innen beträgt es etwa eine Stunde pro Woche.

Fremdsprache

Alle Schüler:innen in schwedischen Schulen beginnen spätestens in der dritten Klasse mit dem Englischunterricht.

Ab der sechsten Klasse beginnen die Schüler:innen auch mit dem Unterricht in einer Fremdsprache. Alle Schulen müssen mindestens zwei der modernen Sprachen Deutsch, Spanisch und Französisch anbieten. Anstelle einer modernen Sprache kann ein Schüler:innen, wenn die Voraussetzungen gegeben sind, seine Muttersprache, Schwedisch oder Schwedisch als Zweitsprache, Englisch oder Gebärdensprache wählen.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

5.2. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Bildung für zweisprachige Kinder in Schweden

Faktoren, die eine Wissensentwicklung/einen erfolgreichen Unterricht für zweisprachige Kinder ermöglichen, sind die Kenntnis und das Verständnis von Translanguaging und dass Pädagogen, die Kinder unterrichten, auf der Grundlage eines Sprach- und Wissensentwicklungsansatzes arbeiten. In Schweden wird befürwortet, dass Lehrkräfte auf der Grundlage eines Sprach- und Wissensentwicklungsansatzes unterrichten, und zwar von der schwedischen Nationalen Bildungsagentur und dem Nationalen Zentrum für Schwedisch als Zweitsprache. Ein Sprach- und Wissensentwicklungsansatz bedeutet:

- Qualitativ hochwertiger Unterricht, der Schüler:innenn mit unterschiedlichen Erfahrungen und sprachlichem Hintergrund die gleichen Chancen bietet, sich in allen Schulfächern zu entwickeln und zu lernen.
- Die Lehrkraft setzt die Sprache bewusst und strukturiert ein, zum Teil als Lernmittel, mit dem sich die Schüler:innen unterhalten, lesen und schreiben können, aber auch als Selbstzweck des Sprachenlernens.
- Die Schüler:innen müssen aufgefordert werden, Sprache in sinnvollen Kontexten zu verwenden. Bedeutungsvolle Kontexte bedeuten unter anderem, dass die Schüler:innen eine Sprache verwenden dürfen, die
- Der Unterricht sollte für Schüler:innen mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch nicht vereinfacht werden, sondern die Erwartungen und das Niveau sollten sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht angehoben werden. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Schüler:innen aufgrund der hohen Erwartungen eine gute Unterstützung erhalten, damit die Schüler:innen ein Verständnis für die verschiedenen Fächer und die Schularbeit entwickeln.
- Sprach- und Wissenserweiterungsunterricht bedeutet, dass Sie viel lesen und schreiben, aber vor allem sollten Sie viel über den Inhalt des Fachs sprechen, das die Schüler:innen lesen werden usw.
- Die Lehrkraft muss visuelle Unterstützung einsetzen, indem sie nicht nur die Geschichte erzählt, sondern auch zeigt, was von den Schüler:inneninnen und Schüler:innenn erwartet wird.
- Die Schüler:inneninnen und Schüler:innen sollten vor der Bewertung ausreichend Gelegenheit zum Üben haben.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

- Wenn der Unterricht auf der Grundlage eines Sprach- und Wissensentwicklungskonzepts geplant wird, muss die Lehrkraft eine Bestandsaufnahme der Vorkenntnisse und Erfahrungen der Schüler:innen vornehmen, um die bestmögliche Sprach- und Wissensentwicklung zu ermöglichen.

Darüber hinaus hat sich auch die Möglichkeit der Studienberatung als erfolgreich erwiesen. Schüler:innen und Schüler:innen, die die Möglichkeit haben, mit Hilfe eines Lernberaters Unterstützung bei ihren schulischen Aufgaben zu erhalten, können die Unterrichtsinhalte leichter verstehen. Schüler:innen, die Unterstützung in der schwedischen Sprache benötigen, haben mit Hilfe von Lernberatern die Möglichkeit, ihre Schwedischkenntnisse sowohl in der Alltagssprache als auch vor allem in der Schulsprache zu erweitern.

Zweisprachigkeit und der Gebrauch des Schwedischen in Familien ausländischer Herkunft

Heute ist Schweden eine mehrsprachige Gesellschaft, in der bis zu 150 verschiedene Sprachen gesprochen werden. Viele Menschen wachsen mit mehreren Muttersprachen auf, und die große Mehrheit der in Schweden lebenden Menschen lernt irgendwann im Laufe ihres Lebens mehr als eine Sprache. Laut Eurobarometer (2012) können beispielsweise 86 Prozent der schwedischen Bevölkerung Englisch sprechen, und etwa 40 Prozent geben an, dass sie es sehr gut beherrschen und täglich benutzen.

Es gibt keine offiziellen Statistiken darüber, wie viele Schüler:innen an schwedischen Schulen zu Hause Schwedisch sprechen. Aber 2021 nahm Schweden an PIRLS teil, einer internationalen Wissenserhebung, die sich mit der Lesefähigkeit und der Einstellung zum Lesen in der vierten Klasse befasst. Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der teilnehmenden schwedischen Schüler:innen (47 %) zu Hause eine andere Sprache als Schwedisch sprechen. Dies ist ein Anstieg von 16 % im Vergleich zu 2016.

In Schweden wird die Zweisprachigkeit gefördert, und Eltern mit einer anderen Muttersprache werden u. a. von der schwedischen Bildungsbehörde ermutigt, mit ihrem Kind die Sprache zu sprechen, die sie am besten beherrschen, da dies am besten zur Sprachentwicklung des Kindes beiträgt. Studien zeigen jedoch, dass viele Kinder in



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

zweisprachigen Familien zu Hause oft Schwedisch sprechen wollen und dass die meisten zweisprachigen Schüler:innen auf Schwedisch besser lesen und schreiben können als in ihrer Muttersprache.

Sozioökonomische Faktoren, Familien ausländischer Herkunft

Studien in Schweden zeigen, dass sozioökonomische Faktoren eine wichtige Rolle für den schulischen Erfolg von Schüler:innen spielen. Schüler:innen mit ausländischem Hintergrund haben oft schlechtere Bedingungen als Schüler:innen mit schwedischem Hintergrund. So haben Schulen mit einem ungünstigeren sozioökonomischen Hintergrund im Durchschnitt weniger qualifizierte Lehrer:innen. Trotz mehrerer Maßnahmen in den letzten Jahren, wie z. B. zusätzliche Gehaltserhöhungen für Lehrer:innen in benachteiligten Gebieten, hat sich dies nicht geändert.

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass der sozioökonomische Hintergrund der Schüler:innen immer mehr an Bedeutung für die Noten der Schüler:innen gewonnen hat. In den letzten Jahren ist es für im Ausland geborene Schüler:innen schwieriger geworden, gute Schulergebnisse zu erzielen, da das Alter der Einwanderer gestiegen ist und sich der sozioökonomische Status ihrer Eltern verschlechtert hat. Der sozioökonomische Hintergrund hat auch für Schüler:innen mit schwedischem Hintergrund an Bedeutung gewonnen, aber der Anstieg ist deutlich geringer als bei im Ausland geborenen Schüler:innen.

Von den sozioökonomischen Hintergrundfaktoren hat das Bildungsniveau der Eltern den größten Einfluss auf die Notengebung. Die Bedeutung des Bildungsniveaus hat im Laufe der Zeit nicht wirklich zugenommen, aber andererseits hat das Einkommen der Eltern an Bedeutung gewonnen und scheint die zentrale Erklärung für die zunehmende Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds für die Notenergebnisse zu sein.

In Schweden werden die Schüler:innen seit der zweiten Hälfte der 2000er Jahre auch zunehmend nach dem sozioökonomischen Hintergrund und danach, ob die Schüler:innen einen ausländischen Hintergrund haben, auf die Schulen verteilt.

5.3. Modelle für den Unterricht von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Ausbildung mit vollständigem Eintauchen in die Amtssprache.

Der herkömmliche Unterricht basiert häufig auf der Annahme, dass neu angekommene Schüler:innen zunächst Schwedisch lernen und sich dann anderen Fächern zuwenden sollten.

Es dauert durchschnittlich fünf Jahre, bis ein Schüler:innen so gut Schwedisch kann, dass er alle Schulfächer in seiner neuen Sprache zufriedenstellend bewältigen kann. In dieser Zeit besteht die Gefahr, dass die Schüler:innen in ihrer Wissens- und Sprachentwicklung zurückbleiben und ein geringes Selbstwertgefühl und ein Gefühl der Entfremdung entwickeln, was den schulischen Erfolg über viele Jahre hinweg beeinträchtigen kann. In Schweden hebt die schwedische Bildungsbehörde stattdessen andere Methoden des Sprachenlernens hervor, bei denen die Schüler:innen auch ihre Muttersprache verwenden dürfen.

Schwedisch als Zweitsprache unterrichten

Die schwedische Bildungsbehörde hat eine Studie über den Unterricht von Schwedisch als Zweitsprache durchgeführt. Das Fach Schwedisch als Zweitsprache wurde 1995 als eigenständiges Fach in der Pflichtschule und auch im gesamten Schulsystem eingeführt. Die Tatsache, dass Schwedisch als Zweitsprache als eigenständiges Schulfach eingeführt wurde, bedeutet, dass es den gleichen Status wie alle anderen Schulfächer hat und nicht als eine Art Förderunterricht durchgeführt werden sollte. 1997 wurde außerdem eingeführt, dass die Noten in Schwedisch als Zweitsprache den Noten in Schwedisch für die Zulassung zu weiterführenden Schulen, Universitäten und Hochschulen gleichgestellt sind.

Das Ziel der Studie ist es, das Wissen darüber zu erweitern, wie verschiedene Schulen in Schweden mit Schwedisch als Zweitsprache arbeiten.

Aus der Studie geht unter anderem hervor, dass der Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache in ganz Schweden nicht einheitlich ist. Er unterscheidet sich in mehreren Bereichen, angefangen bei der Beurteilung, wer Schwedisch als Zweitsprache lernen muss, bis hin zu der Art und Weise, wie die Schüler:innen in diesem Fach bei der Benotung beurteilt werden. In den meisten schwedischen Schulen gibt es keine Lehrer:innen für Schwedisch als Zweitsprache, was bedeutet, dass Schüler:innen, die dieses Fach benötigen, "normales" Schwedisch lernen müssen.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Studie zeigt auch, dass neu zugewanderte Schüler:innen aufgrund der Gestaltung und Formulierung des Lehrplans keine gleichwertige Ausbildung in Schwedisch als Zweitsprache erhalten. Die Lehrer:innen sind der Meinung, dass der Lehrplan Schüler:innen ohne oder mit nur geringen Vorkenntnissen in Schwedisch nicht berücksichtigt, was es schwierig macht, die Schüler:innen anhand der Ziele und Bewertungskriterien des Lehrplans zu beurteilen.

Getrennter Unterricht von Schwedisch und Muttersprache

In schwedischen Schulen haben Sie unter bestimmten Voraussetzungen Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht und Lernberatung in Ihrer Muttersprache, wenn Sie Schwedisch als zweite Sprache haben. Der muttersprachliche Unterricht findet oft außerhalb der Schulzeit statt, während die Lernberatung während des regulären Schultages des Schüler:innens stattfindet. Häufig handelt es sich um eine Stunde Muttersprachunterricht und/oder eine Stunde Lernberatung pro Woche.

Damit der zusätzliche Unterricht in der Muttersprache und/oder die Studienberatung zu den bestmöglichen Ergebnissen führen, ist es wichtig, dass es Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den regulären Lehrer:innenn und den Lehrer:innenn der Muttersprache/Studienberatern gibt.

Dies ist ein Bereich, in dem die Nationale Agentur für Bildung festgestellt hat, dass es in den heutigen Schulen Möglichkeiten zur Verbesserung gibt.

Translanguaging

Mehrsprachiger Unterricht bedeutet, dass die Lehrer:innen strategisch vorgehen, um alle Sprachen der Schüler:innen im Unterricht zu verwenden. Die Lehrkraft im Klassenzimmer muss nicht selbst alle Sprachen beherrschen, sondern ermöglicht es den Schüler:innenn, alle ihre sprachlichen Ressourcen zu nutzen. Die Schüler:inneninnen und Schüler:innen können sich zum Beispiel in ihrer Muttersprache unterhalten, in Sprachgruppen arbeiten oder zunächst in ihrer Muttersprache schreiben und dann ins Schwedische übersetzen. Viele Lehrkräfte haben auch den Einsatz digitaler Hilfsmittel entwickelt, um die Beteiligung derjenigen Schüler:inneninnen und Schüler:innen zu erhöhen, die als einzige eine Sprache sprechen. Durch die Verwendung ihrer Muttersprache haben die Schüler:innenInnen bessere Möglichkeiten, den Unterricht zu verstehen und gleichzeitig ihr Selbstvertrauen, ihre Bereitschaft und ihre Möglichkeiten zur Teilnahme zu steigern.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Mehrsprachigkeit ist ein relativ neues Konzept in den schwedischen Schulen, das in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. In schwedischen multikulturellen Schulen wurden mehrere Studien durchgeführt, die zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die nach Schweden kommen, die Möglichkeit haben sollten, weiterhin ihre Muttersprache zu verwenden, mit Unterbrechungen durch Schwedisch, um den Unterricht optimal aufnehmen zu können.

In der Forschung zur Sprachentwicklung werden vier Bereiche hervorgehoben, die für die Chancen mehrsprachiger Schüler:innen auf schulischen Erfolg von Bedeutung sind: Identitätsentwicklung, Wissensentwicklung, Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit und Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.

Der Lehrplan für die Grundschule in Schweden besagt, dass Sprache, Lernen und Identitätsentwicklung eng miteinander verbunden sind und dass eine der Aufgaben der Schule darin besteht, eine sichere Identität zu schaffen. Was die Identitätsentwicklung betrifft, so zeigt sich, dass die translinguale Erziehung einen großen positiven Einfluss hat. Studien haben gezeigt, dass die Bejahung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt eine Voraussetzung für eine positive Identitätsentwicklung ist. Damit sich mehrsprachige Menschen als die mehrsprachigen und multikulturellen Individuen, die sie sind, bestätigt fühlen, ist es wichtig, dass sie alle ihre Sprachen im Unterricht verwenden dürfen.

Studien in Schweden haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die in der Schule weiterhin alle ihre Sprachen verwenden dürfen, die Wissensanforderungen besser bewältigen - in allen Fächern, auch im Schwedischen.

5.4. Daten und Ergebnisse

Wie gut Schüler:innen in der Schule abschneiden, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. In Schweden haben Forscher den sozialen Hintergrund, das Geschlecht und die ethnische Zugehörigkeit als individuelle Faktoren ermittelt, die sich auf den Bildungserfolg eines Schüler:innens auswirken.



Kofinanziert von der Europäischen Union

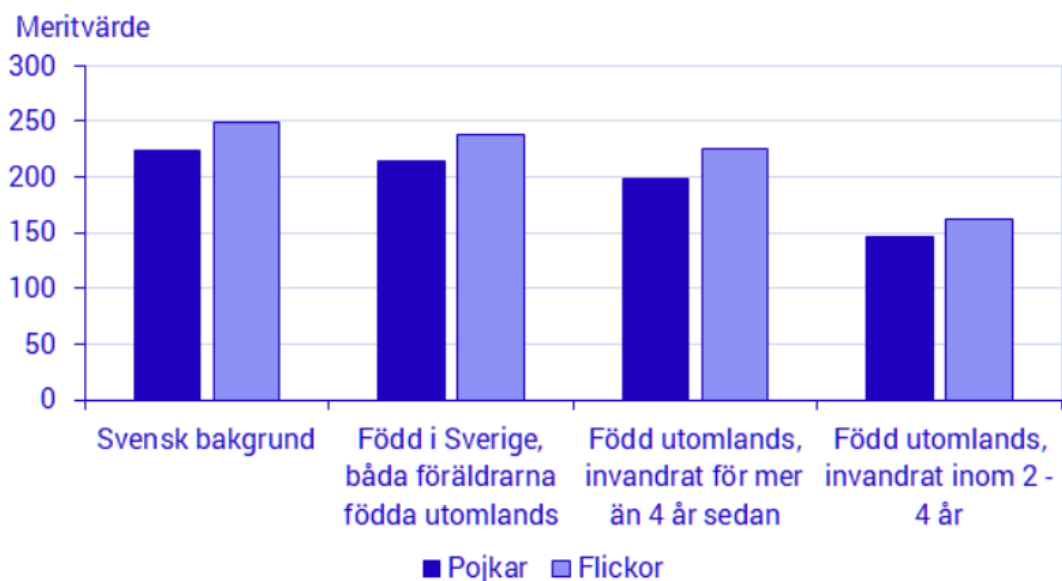


DigiLang Project

Was den sozialen Hintergrund betrifft, so zeigt sich, dass der Bildungshintergrund der Eltern einen großen Einfluss hat, ebenso wie ihre Erwartungen und Ambitionen für ihre Kinder. Wie stark sie sich in die Schularbeit einbringen und wie gut sie die "Schulsprache" beherrschen, hat ebenfalls einen Einfluss. Schüler:innen mit ausländischem Hintergrund haben oft schlechtere Bedingungen als Schüler:innen mit schwedischem Hintergrund. Ihre Eltern haben oft eine niedrigere Bildung und ein geringeres Einkommen und haben nicht immer selbst eine schwedische Schule besucht. Auch die Wohnsituation kann im Vergleich zu Schüler:innenn mit schwedischem Hintergrund anders aussehen.

Das Geschlecht ist ein weiterer, sehr eindeutiger individueller Faktor, der den Schulerfolg an schwedischen Schulen beeinflusst. Mädchen erzielen im Allgemeinen bessere Noten als Jungen, unabhängig von ihrer Herkunft. Mädchen mit ausländischem Hintergrund, die mehr als vier Jahre lang eine schwedische Schule besucht haben, schneiden in der Gruppe besser ab als Jungen schwedischer Herkunft.

Schüler:inneninnen und Schüler:innen mit Abschlussnoten ab Klasse 9, 2016-2018





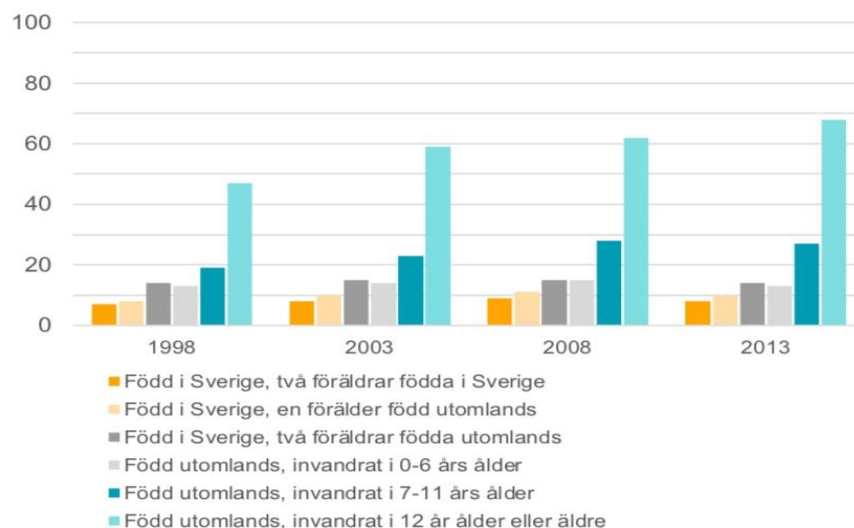
Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Die schulischen Ergebnisse von Schüler:innenn mit ausländischem Hintergrund sind unterschiedlich, je nachdem, ob sie in Schweden geboren wurden, schon lange in Schweden leben oder erst kürzlich eingewandert sind. Das Alter, in dem das Sprachenlernen stattfindet, gilt als der wichtigste Faktor dafür, wie Schüler:innen mit ausländischem Hintergrund die Ziele in schwedischen Schulen erreichen.

Anteil der Schüler:innen, die nicht für die Sekundarstufe II in der Jahrgangsstufe 9 geeignet sind, nach in Schweden geborenen/ausländischen Personen und Dauer des Aufenthalts in Schweden.



Kapitel 6. Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche zweisprachige Kindererziehung in der Türkei

6.1. Einleitung und kontextueller Überblick

Die Kräfte der Globalisierung, der technologische Fortschritt und die Dynamik der menschlichen Migration haben dazu geführt, dass Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlichem nationalem und kulturellem Hintergrund nahezu unvermeidlich sind. Im Jahr 2017 lebten weltweit 260 Millionen Menschen außerhalb ihres Heimatlandes, es gab 1,3 Milliarden Fälle von internationalem Tourismus und etwa 5 Millionen Studenten, die eine Hochschulausbildung im Ausland absolvierten. (OECD, 2018) Diese Zahlen haben in den letzten Jahren einen stetigen Aufwärtstrend gezeigt (OECD, 2018; UNWTO, 2019). Der internationale Handel, der sowohl Waren als auch Dienstleistungen umfasst, trägt maßgeblich zu mehr als der Hälfte des weltweiten BIP bei (Weltbank, 2019). Angesichts dieser



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Entwicklungen ist die Beherrschung mehrerer Sprachen für eine große Zahl von Menschen zu einer Notwendigkeit geworden, um die Kommunikation und Interaktion über kulturelle Grenzen hinweg zu erleichtern. Die Bildungssysteme in verschiedenen Ländern entwickeln sich weiter, um dieser sprachlichen Herausforderung zu begegnen, wobei der Schwerpunkt zunehmend auf dem Erwerb und der Vermittlung von Fremdsprachen liegt. Vor allem Englisch hat sich als vorherrschende Fremdsprache in der Bildungspolitik und im Lernumfeld etabliert.

Der Prozess des Sprachenlernens geht über die Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten hinaus; er dient als Weg zum Verständnis der enormen Vielfalt der menschlichen Kulturen und Sprachen. Sprachunterricht ermöglicht es dem Einzelnen, verschiedene Kulturen zu erforschen und sich mit ihnen zu verbinden, seine kulturelle Sensibilität zu erweitern und die Komplexität verschiedener gesellschaftlicher Werte zu erfassen (Curtain und Dahlberg, 2004; Gudykunst, 2003; Marian und Shook, 2012). Wer eine Fremdsprache lernt, wird sich der Grenzen der Übersetzbarkeit bewusst und entwickelt ein Verständnis für die verschiedenen Perspektiven, aus denen die Welt betrachtet und verstanden wird. Darüber hinaus kann der Erwerb einer Fremdsprache dazu führen, die eigene kulturelle und persönliche Identität aus alternativen kulturellen Blickwinkeln zu entdecken. Durch die Betonung der Kommunikation mit Personen außerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft fördert der Fremdsprachenunterricht interkulturelle kommunikative Fähigkeiten und spielt eine entscheidende Rolle bei der staatsbürgerlichen Erziehung. Eine solche Bildung ist entscheidend für die Förderung des Verständnisses für verschiedene Kulturen und Weltanschauungen, eine Voraussetzung für aktives Engagement in einer globalisierten Gesellschaft. Der Europarat erkennt sprachliche, kommunikative und mehrsprachige Kompetenzen als eine der acht wesentlichen Fähigkeiten für die Förderung demokratischer Kulturen an (Europarat, 2020).

Allgemeine Kompetenzen, die das Wissen einer Person über die Welt sowie ihre Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen umfassen, sind untrennbar mit nichtsprachlichen Faktoren verbunden, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen. Bei der Erörterung der Sprachlernerfahrungen von Einwandererkindern tauchen zwei entscheidende Konzepte auf: Rezeption und Interaktion. Diese Konzepte sind für die Kommunikation und den Aufbau von Wissen unerlässlich. Für ein Einwandererkind in einem fremden Land findet die erste Kommunikation in der Regel innerhalb der Familie statt, gefolgt von Interaktionen mit Gleichaltrigen in der Schule. Daher ist die Einbeziehung von FremdsprachenSchüler:innenn in die täglichen Aktivitäten zu Hause und in der Schule für ein effektives Sprachenlernen unerlässlich.

Die inhärente Mehrsprachigkeit Europas und seiner einzelnen Mitgliedstaaten im Europarat ist ein zentrales Merkmal, das bei der Formulierung der Sozialpolitik auf dem



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

gesamten Kontinent eine wesentliche Rolle spielt. Folglich werden die Formulierung und Durchführung von Sprachbildungsmaßnahmen zu kritischen Komponenten der sozialen Strategie, die insbesondere darauf abzielen, die Inklusivität und ein kollektives Gefühl der demokratischen Staatsbürgerschaft unter den europäischen Bevölkerungen zu fördern. Daher geht der Diskurs über den Sprachunterricht und den Spracherwerb über rein pädagogische Überlegungen hinaus und orientiert sich stärker an den strategischen Imperativen der Sprachbildungspolitik. Das Spektrum der politischen Reaktionen auf die Mehrsprachigkeit umfasst eine Dichotomie von Strategien: jene, die für die Verringerung der sprachlichen Vielfalt eintreten, und jene, die ihre Erhaltung und Förderung unterstützen. Diese Strategien stehen unter dem Vorzeichen der Erhöhung der internationalen Mobilität, der Erleichterung des gegenseitigen sprachlichen Verständnisses (Interkomprehension) und der Ankurbelung des Wirtschaftswachstums. Der Europarat und seine Mitgliedsstaaten befürworten den letztgenannten Ansatz und betonen die Förderung der sprachlichen Vielfalt als Eckpfeiler der Sprachenbildungspolitik. Diese Haltung beruht nicht nur auf den Vorteilen der Mobilität, der gegenseitigen Verständigung und des wirtschaftlichen Fortschritts, sondern auch auf der Notwendigkeit, das europäische Kulturerbe zu schützen, in dem die sprachliche Vielfalt eine entscheidende Rolle spielt.

Somit geht die Agenda über die bloße Entwicklung oder Erhaltung von Sprachen hinaus und umfasst auch die Stärkung der europäischen Bürger durch die Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Sprachliche Bildung wird daher als die Kultivierung individueller Sprachkenntnisse verstanden - ein umfassendes Verständnis von Sprachen, das über utilitaristische oder berufliche Ziele hinausgeht und eine Erziehung zur Achtung der sprachlichen Vielfalt und der Sprachen anderer einschließt. Die Sprachbildungspolitik sollte sich daher für den Erwerb mehrerer Sprachen durch alle Menschen im Laufe ihres Lebens einsetzen, damit sich die Europäer zu mehrsprachigen und interkulturellen Bürgern entwickeln können. Diese Entwicklung ist von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass die Europäer in der Lage sind, sich in allen Lebensbereichen umfassend mit ihren Mitbürgern auszutauschen und die Ideale einer wirklich integrativen und sprachlich vielfältigen Gesellschaft zu verkörpern.



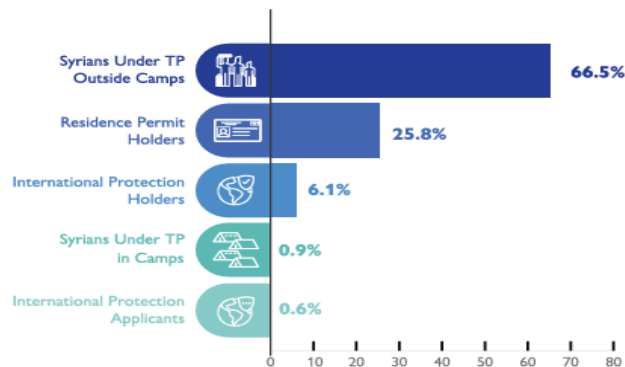
Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

6.2. Ethnische und sprachliche Vielfalt in der Türkei

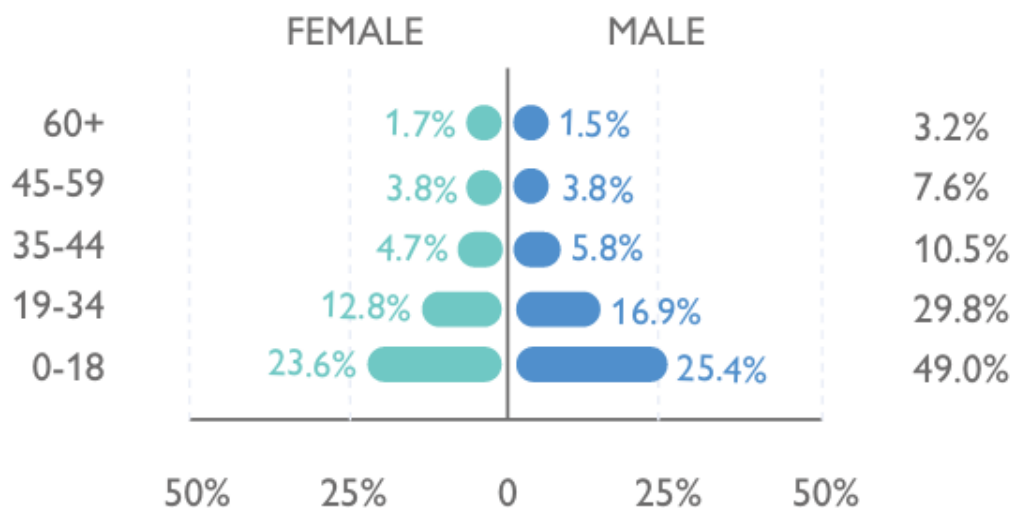
Legal Status of the Foreign Nationals Present in Turkish Territory



Quelle: MPM TÜRKIYE Jahresbericht 2022

Die obige Abbildung zeigt Syrer, die sich aufgrund des Krieges in der Türkei aufhalten. Eine der Folgen dieses Krieges betrifft vor allem Kinder. Die nachstehende Abbildung zeigt den prozentualen Anteil der syrischen Einwanderer.

Demographic Breakdown of Biometrically Registered Syrians



Quelle: MPM TÜRKIYE Jahresbericht 2022

Fast die Hälfte dieser Zuwanderer aus Syrien ist zwischen 0 und 18 Jahren alt. Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung sowohl des muttersprachlichen als auch des zweitsprachlichen Unterrichts. Nicht nur Syrer, sondern auch viele andere Nationalitäten sind



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

in der Türkei vertreten. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die Zahlen und die Notwendigkeit, der Sprachausbildung Priorität einzuräumen.

Eine Untersuchung der Türkei: Einflussfaktoren auf den Spracherwerb inmitten ethnischer Vielfalt

Im Diskurs über die ethnische Vielfalt in Ost- und Mitteleuropa verdient die komplizierte kulturelle und sprachliche Landschaft der Türkei besondere Aufmerksamkeit. Diese Komplexität bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen für den zweisprachigen Unterricht mit sich, da eine Vielzahl von Minderheitensprachen neben der Amtssprache Türkisch existiert. Die Türkei zeichnet sich durch eine reiche Auswahl an ethnischen und sprachlichen Gemeinschaften aus, die das kulturelle Gefüge des Landes bereichern. Obwohl Türkisch die vorherrschende Sprache ist, die von etwa 90 % der Bevölkerung gesprochen wird, gibt es eine beachtliche Anzahl bedeutender Minderheitensprachen, einschließlich, aber nicht beschränkt auf Kurdisch, Arabisch, Laz, Tscherkessisch und Armenisch. Die Türkei hat erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Rechte von Minderheiten, einschließlich der sprachlichen Rechte, anzuerkennen und zu schützen. Die Ratifizierung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen im Jahr 2008 ist ein Beweis für das Engagement der Türkei für den Schutz und die Förderung von Minderheitensprachen, die insbesondere in den Bereichen Bildung, Verwaltung und Medien besser geschützt werden.

Jüngste Daten der türkischen Präsidentschaft für Migrationsmanagement (PMM) zeigen die Anwesenheit von über 5,2 Millionen ausländischen Staatsangehörigen innerhalb der türkischen Grenzen, von denen 3,9 Millionen internationalen Schutz suchen. Überwiegend handelt es sich dabei um Syrer (3.535.898 Personen), denen ein vorübergehender Schutzstatus in der Türkei zuerkannt wurde. Die Zahl der syrischen Staatsangehörigen ist mit einem Rückgang um 201.471 Personen im Vergleich zum Vorjahr deutlich gesunken. Ende 2022 meldete das PMM 33.246 Personen, die internationalen Schutz beantragten, vor allem aus Afghanistan, dem Irak und der Ukraine, wodurch sich die Zahl der ausländischen Staatsangehörigen, die in der Türkei humanitären und rechtlichen Schutz suchen, weiter erhöhte.

Im Jahr 2017 verzeichnete die Türkei laut offizieller Statistik von TurkStat rund 466.000 neue Einwanderer, von denen 364.600 ausländische Staatsangehörige waren. In diesem Zeitraum ging der Zustrom türkischer Staatsbürger um 5.300 Personen zurück, während die Zahl der ausländischen Staatsbürger um 90.700 zunahm. Bemerkenswert ist, dass mehr als 50 % dieser ausländischen Einwanderer männlich waren, verglichen mit etwa 58 % der türkischen Einwanderer. Die Zahl der internationalen Studierenden an türkischen Universitäten ist rapide angestiegen und erreichte im akademischen Jahr 2017/18 125.000, was einem Anstieg von 16



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**

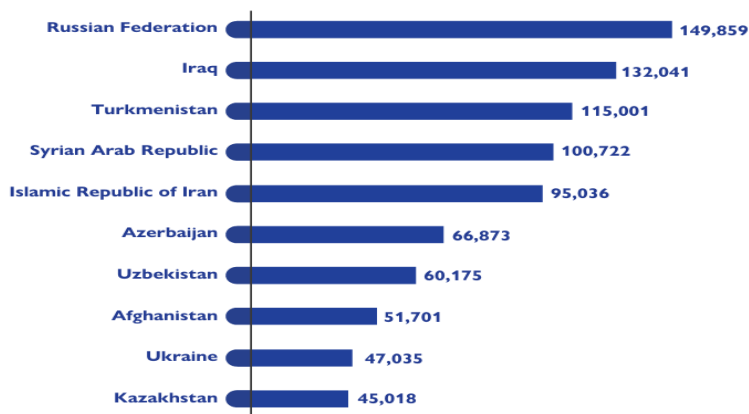


DigiLang Project

% gegenüber dem Vorjahr und einer Verfünfachung der Zahl zu Beginn der 2010er Jahre entspricht. Syrien hat sich seit dem Studienjahr 2016/17 als führendes Herkunftsland herauskristallisiert: Im Studienjahr 2017/18 war jeder sechste internationale Studierende Syrer (20.700). Nach Syrien tragen Aserbaidschan und Turkmenistan mit 17.000 bzw. 12.000 Studierenden wesentlich zur internationalen Studierendenschaft bei. Bemerkenswert ist die Versechsfachung der deutschen Studierenden seit dem Studienjahr 2016/17 auf insgesamt 4.000 im Studienjahr 2017/18.

Darüber hinaus wird die Rolle der Türkei als Ziel- und Ausgangspunkt für Migranten durch die dynamischen Einwanderungs- und Auswanderungsmuster sowie die Anpassungen der Staatsbürgerschaft durch Investitionen unterstrichen, die sich auf die demografische und sprachliche Landschaft des Landes auswirken. Dieses vielschichtige Szenario stellt einen einzigartigen Kontext für die Untersuchung der Faktoren dar, die den Spracherwerb und die Komplexität der Umsetzung zweisprachiger Bildungsstrategien in einem Land mit großer ethnischer und sprachlicher Vielfalt beeinflussen.

Top 10 Nationality Groups for Residence Permit Holders



Quelle: MPM TÜRKİYE Jahresbericht 2022

Wie bereits erwähnt, hat die Türkei eine ganz besondere geografische Lage zwischen Asien und Europa und sogar Afrika. Die Abbildung verdeutlicht die Länder, die die Türkei als



Kofinanziert von der Europäischen Union



DigiLang Project

Zielland

gewählt

haben

Main Countries of Origin for RP Holders in Türkiye for 2022



Source: PMM, 31.12.2022

Note: This map is for illustration purposes only. The boundaries and names shown and the designations used on this map do not imply official endorsement or acceptance by IOM.

Sozialer und kultureller Hintergrund von Zuwanderern oder Neuankömmlingen in der Türkei

Kurz gesagt gibt es in der Türkei verschiedene ausländische Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Beweggründen:

1. Einheimische, die durch Investitionen oder Immobilien eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten
2. Heirat
3. Umzug von einem kälteren in ein wärmeres Klima
4. Fremdenverkehr
5. Wirtschaftliche Gründe
6. Katastrophen (Kriege, Holocaust, Naturkatastrophen usw.)
7. Bessere Lebensstandards
8. Bildung
9. Religiöse Fanfaren
10. Brain Drain



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Die Gesamtzahl der Gründe kann Hunderte betragen, wenn man Einzelgespräche führt, denn jeder Migrationsfall hat seine eigene Geschichte. Jede Geschichte hat eine andere wirtschaftliche Geschichte. Zum Beispiel kauft ein arabischer Scheich einen teuren Wohnsitz oder ein Land und wird dann zum Einwohner, während ein Kriegsüberlebender die Grenze ohne Schuhe passiert.

6.3. Überblick über den Zweitsprachenunterricht in der Türkei

In der Türkei besteht eine zwölfjährige Schulpflicht. Die Schüler:innen werden in der Regel im Alter von sechs Jahren in die Grundschule eingeschult und besuchen zuvor die Vorschule. Nach Abschluss der achten Klasse können die Schüler:innen ihre Ausbildung an einer weiterführenden Schule (Lysium) fortsetzen. Etwa 85 % der türkischen Jugendlichen gehen nach Abschluss der achten Klasse direkt auf eine weiterführende Schule. Für neu zugewanderte Schüler:innen, die die Voraussetzungen für die weiterführende Schule nicht erfüllen, gibt es ein Spracheinführungsprogramm, das ihnen die notwendigen Grundkenntnisse vermitteln soll. Ein erheblicher Teil der Schüler:innen an türkischen Schulen hat heute einen ausländischen Hintergrund, da sie entweder im Ausland oder in der Türkei als Kinder ausländischer Eltern geboren wurden.

Neu eingetroffen:

In der Türkei gelten Schüler:innen in den ersten vier Schuljahren als Neuankömmlinge, wenn sie nach dem regulären Einschulungstermin in der ersten Klasse eingeschult werden. Kinder von Asylbewerbern müssen spätestens einen Monat nach ihrer Ankunft in die Schule eingeschult werden. Bei der Einschulung werden die Schüler:innen einer Bewertung ihrer Kenntnisse unterzogen, um festzustellen, welche Klassenstufe für sie geeignet ist und ob sie einen individuellen Lernplan benötigen.

Um neu angekommene Schüler:innen zu unterstützen, bieten einige Schulen Vorbereitungsklassen an, in denen die Schüler:innen einen Teil ihres Unterrichts erhalten und gleichzeitig in die regulären Klassen integriert werden können. Ziel dieser Vorbereitungsklassen ist es, die Schüler:innen mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, damit sie so bald wie möglich vollständig am regulären Unterricht teilnehmen können. Allerdings dürfen die Schüler:innen nicht ausschließlich Vorbereitungsklassen besuchen, und die Dauer des Besuchs ist auf zwei Jahre begrenzt. Die Zahl der neu zugewanderten Schüler:innen in den Pflichtschulen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Das Fach Türkisch als Zweitsprache:

In der Türkei haben die Schüler:innen die Möglichkeit, Türkisch als Zweitsprache zu studieren, das auf einer Zweitsprachenperspektive basiert, anstatt das Standardfach Türkisch zu belegen. Diese Option steht Schüler:innenn offen, die eine andere Muttersprache als Türkisch haben, in Schulen im Ausland unterrichtet wurden oder Türkisch hauptsächlich mit einem Erziehungsberechtigten verwenden. Die Einschreibung in Türkisch als zweite Sprache erfolgt nicht automatisch, sondern wird von der Schulleitung auf der Grundlage der Bedürfnisse des Schüler:innens festgelegt. Die Schüler:innen können während ihrer Schulzeit zwischen Türkisch als Zweitsprache und Standardtürkisch wechseln. Derzeit lernen etwa 13 % aller türkischen PflichtSchüler:innen Türkisch als Zweitsprache, eine Zahl, die sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt hat.

Muttersprachlicher Unterricht:

In der Türkei haben die Schüler:innen unter bestimmten Bedingungen auch das Recht auf muttersprachlichen Unterricht. Der muttersprachliche Unterricht ermöglicht es Schüler:innenn mit einer anderen Muttersprache als Türkisch, ihre Sprache in der Schule als Fach zu lernen, um ihre Sprachkenntnisse und -fertigkeiten zu verbessern. Die Entscheidung, muttersprachlichen Unterricht zu erteilen, wird vom Schulleiter getroffen, wobei bestimmte Kriterien für die Berechtigung gelten. Darüber hinaus haben Schüler:innen, die einer nationalen Minderheit angehören, wie Kurden, Araber oder Tscherkessen, ein stärkeres Recht auf muttersprachlichen Unterricht.

Studienberatung in der Muttersprache:

Unter den Beamten gibt es eine heftige Debatte darüber, ob Schüler:innen, die Türkisch nicht ausreichend beherrschen, das Recht auf Lernberatung in ihrer Muttersprache haben oder nicht. Der Umfang dieser Betreuung ist zwar nicht gesetzlich geregelt, beläuft sich aber bei vielen Schüler:innenn auf etwa eine Stunde pro Woche. Es gibt eine Tendenz, die Muttersprache zu Hause Türkisch in der Schule zu unterstützen.

Fremdsprachenunterricht:

Alle Schüler:innen in türkischen Schulen beginnen spätestens in der zweiten Klasse mit dem Englischunterricht. Es gibt jedoch Privatschulen, an denen der Sprachunterricht schon früher beginnt und in einigen Fällen steht eine dritte Sprache auf dem Lehrplan. In der neunten Klasse beginnen die Schüler:innen auch mit dem Unterricht einer zweiten Fremdsprache, wobei die Schulen verpflichtet sind, Optionen wie Deutsch, Französisch oder andere anzubieten. Alternativ dazu können die Schüler:innen ihre Muttersprache, Türkisch, Türkisch als zweite



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Fremdsprache, Englisch oder Gebärdensprache lernen. Es gibt auch Schulen mit dem Namen "Islamic Divinity High Schools", in denen die Schüler:innen Arabisch lernen, um sich in religiösen Begriffen zurechtzufinden.

Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Bildung für zweisprachige Kinder in der Türkei:

Eine erfolgreiche Bildung für zweisprachige Kinder in der Türkei wird durch ein umfassendes Verständnis des Translanguaging und die Annahme eines Sprach- und Wissensentwicklungsansatzes durch die Lehrkräfte erleichtert. Dieser Ansatz legt den Schwerpunkt auf einen qualitativ hochwertigen Unterricht, der Schüler:innenn mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund gleiche Chancen bietet, die Schüler:innen dazu herausfordert, die Sprache in sinnvollen Kontexten zu verwenden, und hohe Erwartungen an das Erlernen von Sprache und Fachwissen stellt.

Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Türkisch:

In Gebieten mit einem hohen Anteil an Minderheitenbevölkerung können die Schulen in erster Linie Unterricht in der Minderheitensprache anbieten, wobei der Schwerpunkt auf dem Türkischunterricht als Zweitsprache liegt. Bei diesem Modell steht neben dem Spracherwerb auch die Bewahrung der Kultur im Vordergrund. Einige Schulen bieten interkulturelle Bildung an, um den gegenseitigen Respekt und das Verständnis zwischen verschiedenen Gemeinschaften zu fördern. Bei diesem Ansatz werden Elemente der Minderheitenkulturen in den Lehrplan integriert, um Stereotypen zu bekämpfen und die Integration zu fördern.

In der Türkei gibt es mehrere Modelle für die Erziehung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Türkisch, darunter das vollständige Eintauchen in die Amtssprache, der Unterricht in Türkisch als Zweitsprache, der getrennte Unterricht von Türkisch und Muttersprache und die Praxis des Translanguaging. Jedes Modell hat seine Vorteile und Herausforderungen und erfordert die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und politischen Entscheidungsträgern, um eine wirksame Umsetzung und Unterstützung der zweisprachigen Schüler:innen zu gewährleisten. Dieser Ansatz wird von den in der Türkei tätigen ausländischen Schulen verfolgt. So gibt es beispielsweise in der Provinz Antalya eine russische Schule, die aufgrund des russisch-ukrainischen Krieges eingerichtet wurde und in der Russisch die offizielle Unterrichtssprache ist und Türkisch, Deutsch und Englisch als Zweitsprachen unterrichtet werden.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Um die Integration von Schüler:innenn mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund zu erleichtern, können Schulen auch Intensivkurse in türkischer Sprache anbieten. Diese Programme zielen darauf ab, die Türkischkenntnisse der Schüler:innen zu verbessern, die für die soziale und berufliche Integration unerlässlich sind, wie z. B. TÖMER (Türkisches Unterrichtszentrum).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein erfolgreicher zweisprachiger Unterricht in der Türkei einen vielschichtigen Ansatz erfordert, der die Unterstützung durch den Gesetzgeber, verschiedene Bildungsmodelle und Bemühungen zur Bewältigung von Herausforderungen wie Ressourcenbeschränkungen und gesellschaftliche Einstellungen umfasst. Durch die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt und die Förderung eines integrativen Bildungsumfelds kann die Türkei ihre vielfältigen Gemeinschaften stärken und den sozialen Zusammenhalt fördern.

6.4. Schlussfolgerung

In einer Zeit, die durch eine beispiellose globale Migration gekennzeichnet ist, stellt die Verwaltung mehrsprachiger Klassenzimmer sowohl Herausforderungen als auch Chancen für Bildungssysteme weltweit dar. Dieser Artikel befasst sich mit der komplizierten Dynamik der mehrsprachigen Bildung, wobei der Schwerpunkt auf der Reaktion der Türkei auf die sprachliche Vielfalt ihrer eingewanderten Schüler:innen liegt. Anhand einer gründlichen Überprüfung der vorhandenen Literatur, bildungspolitischen Maßnahmen und empirischen Belege wird in dieser Studie die Rolle fortschrittlicher digitaler Technologien bei der Abschwächung sprachlicher Barrieren und der Förderung des Spracherwerbs bei Schüler:innenn mit Migrationshintergrund untersucht. Durch die Analyse der vielfältigen Strategien und Initiativen in der Türkei liefert dieser Artikel wertvolle Einblicke in die effektive Integration digitaler Werkzeuge in mehrsprachigen Klassenzimmern und leistet damit einen Beitrag zum laufenden Diskurs über innovative Ansätze zur Sprachbildung in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten.

Im Hinblick auf einen besseren Spracherwerb sind einige Vorbehalte zu beachten.

1. Bedarfsanalyse:

Durchführung einer umfassenden Bedarfsanalyse, um die sprachlichen, kulturellen und bildungsbezogenen Hintergründe von Einwandererkindern zu verstehen, die in türkische Schulen kommen.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Ermitteln Sie die von den Einwandererkindern gesprochenen Sprachen, ihre Türkischkenntnisse und eventuelle besondere Lernbedürfnisse.

2. Nutzen Sie digitale Sprachlernplattformen:

Integration digitaler Sprachlernplattformen, die den Erwerb der türkischen Sprache für Einwandererkinder unterstützen.

Wählen Sie Plattformen mit mehrsprachiger Unterstützung und interaktiven Funktionen, um das Sprachenlernen auf dynamische und ansprechende Weise zu erleichtern.

3. Implementierung von Blended-Learning-Modellen:

Einführung eines Blended-Learning-Ansatzes, der traditionellen Unterricht mit digitalen Ressourcen kombiniert.

Nutzen Sie Online-Tutorials, Lehrvideos und interaktive Übungen, um den Unterricht im Klassenzimmer zu ergänzen und zusätzliche Übungsmöglichkeiten für den Erwerb der türkischen Sprache zu bieten.

4. Förderung des gemeinsamen Lernens:

Förderung des gemeinsamen Lernens von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren türkischen Mitschüler:innenn mit Hilfe digitaler Tools zur Zusammenarbeit.

Erleichterung von Sprachtauschaktivitäten, bei denen Einwandererkinder Türkisch mit Muttersprachlern üben können und umgekehrt.

5. Kulturell relevante Inhalte einbeziehen:

Integrieren Sie kulturell relevante Inhalte in den Lehrplan, um das kulturelle Verständnis und die Wertschätzung aller Schüler:innen zu fördern.

Nutzen Sie digitale Ressourcen wie Videos, Artikel und Multimedia-Materialien, die die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe von türkischen und Migrantenkindern widerspiegeln.

6. Differenzierten Unterricht erteilen:



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Bieten Sie einen differenzierten Unterricht an, der auf das Sprachniveau und die Lernbedürfnisse von Zuwandererkindern zugeschnitten ist.

Nutzen Sie digitale Tools, um Kindern mit Migrationshintergrund individuelle Unterstützung, adaptive Lernwege und personalisiertes Feedback zu bieten, damit sie in der Schule erfolgreich sind.

7. Gewährleistung von Zugänglichkeit und Gerechtigkeit:

Sicherstellen, dass digitale Ressourcen und Technologien für alle Schüler:innen zugänglich sind, auch für Einwandererkinder mit unterschiedlichem sprachlichen und technischen Hintergrund.

Schulung und Unterstützung von Lehrer:innenn, damit sie digitale Hilfsmittel effektiv nutzen und den Bedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund im Klassenzimmer gerecht werden können.

8. Bewertung der Lernergebnisse:

Nutzung digitaler Bewertungsinstrumente und -techniken zur Beurteilung der Sprachkenntnisse und der schulischen Fortschritte von Kindern mit Migrationshintergrund.

Setzen Sie formative Beurteilungen, Quiz und leistungsbasierte Aufgaben ein, um die Lernergebnisse zu überwachen und bei Bedarf gezielte Unterstützung zu leisten.

9. Berufliche Entwicklung für Lehrer:innen:

Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, um ihre Fähigkeiten in der multikulturellen Erziehung und im Sprachunterricht zu verbessern.

Schulungen zu kultursensibler Pädagogik, effektiven Strategien für den Unterricht von Türkisch als Zweitsprache und der Integration digitaler Technologien in den Sprachunterricht anbieten.

10. Kontinuierliche Verbesserung und Reflexion:

Kontinuierliche Bewertung der Wirksamkeit der Methodik bei der Förderung der Integration und des schulischen Erfolgs von Einwandererkindern.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

Holen Sie Feedback von Lehrer:innenn, Schüler:innenn und Eltern ein, um verbesserungswürdige Bereiche zu ermitteln und den Ansatz im Laufe der Zeit zu verfeinern.

Durch die Umsetzung der oben genannten Maßnahmen kann die Türkische Republik wirksam auf die Bedürfnisse von Einwandererkindern in ihren Schulen eingehen, ihren Spracherwerb und akademischen Erfolg fördern und ein integratives Lernumfeld schaffen, das die sprachliche und kulturelle Vielfalt würdigt. Insgesamt tragen die strategische geografische Lage der Türkei, die relative Stabilität, die wirtschaftlichen Möglichkeiten, der Zugang zu Dienstleistungen und die liberale Migrationspolitik dazu bei, dass die Türkei ein attraktives Ziel für Einwanderer und Flüchtlinge ist, die Sicherheit und bessere Perspektiven für sich und ihre Familien suchen. Nach den neuesten verfügbaren Zahlen der türkischen Präsidentschaft für Migrationsmanagement (PMM) halten sich mehr als 5,1 Millionen ausländische Staatsangehörige in der Türkei auf, von denen 3,8 Millionen internationalen Schutz suchen. Die meisten von ihnen sind Syrer (3.435.298 -Personen), die einen vorübergehenden Schutzstatus erhalten haben. Darüber hinaus bilden Personen mit internationalem Schutzstatus aus Ländern wie Irak, Afghanistan und der Islamischen Republik Iran eine weitere Gruppe von Ausländern.

Referenzen

Europarat (2020), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Bewerten. Begleitband, Council of Europe Publishing, Straßburg, <http://www.coe.int/lang-cefr>.

Curtain, H. und C. Dahlberg (2004), Languages and children--making the match: new languages for young learners, Allyn & Bacon.

Gudykunst, W. (2003), Cross-cultural and intercultural communication, Sage Publications, <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/cross-cultural-and-intercultural-communication/book226099> (Zugriff am 4. Februar 2024).

Marian, V. und A. Shook (2012), "The Cognitive Benefits of Being Bilingual", Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science, Vol. 13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/> (Zugriff am 5. Februar 2024).



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**



DigiLang Project

OECD (2018), Bildung auf einen Blick 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OECD (2018), International Migration Outlook 2018,

OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

MPM TÜRKİYE Jahresbericht 2022 Überwachung der Migrantenpräsenz Überblick über die Situation der Migranten

UNWTO (2019), World Tourism Barometer Vol. 17, United Nations World Tourism Organization, Madrid, <http://marketintelligence.unwto.org/content/unwto-world-tourism-barometer>.

Weltbank (2019), Handel (% des BIP), <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> (abgerufen am 21. Februar 2024).