



**universität
wien**
Institut für Soziologie



Hohe Bildungsziele, vielfältige Sprachkompetenzen – Schüler_innen der Neuen Mittelschule in Wien

Veronika Wöhrer, Mariam Malik, Jörg Flecker

Institut für Soziologie, Universität Wien, Jänner 2020

wegeindiezukunft.at

Hohe Bildungsziele, vielfältige Sprachkompetenzen – Schüler_innen der Neuen Mittelschule in Wien

Einleitung

Die Deutschkenntnisse von Schüler_innen sind immer wieder Gegenstand politischer Debatten. Allgemein entzündeten sich Auseinandersetzungen in der Migrationsgesellschaft gerade an den Herausforderungen, vor denen das Bildungssystem steht. Öffentliche Diskussionen, politische Botschaften wie auch Entscheidungen in der Schulpolitik orientieren sich dabei oft nicht an dem Wissensstand, den die Forschung zur Verfügung stellt.

Vor diesem Hintergrund möchten wir Ergebnisse des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft. Eine Längsschnittstudie zur Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“, das derzeit am Institut für Soziologie der Universität Wien durchgeführt wird, in eine aktuelle Diskussion einbringen. Wir knüpfen dabei an eine aktuelle Stellungnahme des *Verbandes für Angewandte Linguistik (verbal)* zum österreichischen Integrationsbericht 2019¹ an. Da der Integrationsbericht², so Bundesminister Schallenberg im Vorwort, „die Grundlage für eine evidenzbasierte Integrationspolitik“ darstellen soll, ist es unserer Meinung nach unerlässlich, möglichst viele Forschungsergebnisse zur Verfügung zu stellen – auch solche, welche die Analysen des Integrationsberichts in einem anderen Licht erscheinen lassen.

In der Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ befragten wir im Jahr 2017 107 Jugendliche aus Abschlussklassen Neuer Mittelschulen in Wien mit qualitativen Interviews und interviewten diese seitdem in jährlichen Abständen unter anderem zu deren Bildungswegen, Familien, Freund_innen, Freizeitaktivitäten oder Zukunftsvorstellungen. Seit 2018 führen wir mit derselben Zielgruppe jährlich eine Fragebogenerhebung durch, an der sich in der 1. Welle etwa 3.000 Schüler_innen beteiligten.

¹ Verbal. 2019. Stellungnahme des *Verbandes für Angewandte Linguistik Österreich* zum Integrationsbericht 2019 des „Expertenrats für Integration“.
http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/Verbal_Stellungnahme_Integrationsbericht_2019_final.pdf (Zugegriffen am 07.12.2019)

² BMEIA. 2019. Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte, Wien.
www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf

1. Neue Mittelschule: Mehr als die Hälfte der Mädchen möchte studieren

Die Aussage des Integrationsberichts, dass „in den meisten OECD-Ländern Kinder mit Migrationshintergrund ein hohes Maß an Motivationspotential mitbringen“ (S. 74) können wir mit den Daten aus dieser Studie nur unterstützen. Ganz allgemein möchten viele Schüler_innen aus Neuen Mittelschulen (NMS) später hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Wenn sie es sich aussuchen könnten, hätten 45% der Jugendlichen aus NMS-Abschlussklassen später am liebsten einen Universitätsabschluss, von den Mädchen wünscht sich das sogar mehr als die Hälfte. Weitere 30% wünschen sich eine Matura als höchsten Bildungsabschluss. Der Anteil an Jugendlichen mit Maturawunsch beträgt also ca. 75%. Diese hohe Bildungsorientierung trifft vor allem auf Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ zu. Während von den NMS-Schüler_innen mit Eltern und Großeltern aus Österreich 35% am liebsten einen Universitätsabschluss hätten, sind das bei Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, nicht weniger als 53%.

In vielen Fällen haben die Eltern dieser Jugendlichen die Erfahrung der „Gastarbeiterinnenmigration“ gemacht. Das prägt einerseits die Erwartungen der Eltern an die Kinder in Bezug auf deren berufliche Zukunft und andererseits auch die Bildungsaspirationen der Jugendlichen selbst. Konkret bedeutet das, dass die Eltern vor dem Hintergrund der selbst erlebten finanziellen Unsicherheit und der Notwendigkeit von körperlicher Arbeit sich ein „besseres Leben“ für ihre Kinder wünschen. Das „bessere Leben“ steht im Gegensatz zu den Erzählungen der Eltern über das „schwere Leben“ im Herkunftsland. Dieser Erfahrungshorizont der Jugendlichen prägt ihre hohen Bildungsaspirationen.

Die Zahlen zeigen, dass es eine nicht zu unterschätzende Gruppe Jugendlicher in Neuen Mittelschulen in Wien gibt, die hohe Bildungsaspirationen, starken Willen zum Bildungsaufstieg und positive Einstellungen zur Schule haben. Von einem Wunsch nach „Bildungsflucht“ und dem raschen Eintritt in die Arbeitswelt sind diese Jugendlichen weit entfernt. Initiativen und Ressourcen zur spezifischen Förderung dieser jungen Menschen würden auf fruchtbaren Boden fallen.

Die Einstellungen der Schüler_innen zur Schule sind dennoch sehr unterschiedlich. Auffallend ist, dass migrantische Jugendliche der 1. Generation, die also selbst im Ausland geboren wurden, eine positivere Einstellung zur Schule haben als Schüler_innen „ohne Migrationshintergrund“ oder Jugendliche der 2. Generation aus migrantischen Familien. Diese positivere Einstellung zur Schule sowie die bereits genannten und auch in anderen Studien aufgeführten höheren Bildungsaspirationen von migrantischen Jugendlichen³ werden in der öffentlichen Diskussion zu wenig berücksichtigt. Dort wird vielfach die Meinung vertreten, dass ein hoher Anteil migrantischer Jugendlicher in der Schule für die anderen ein Nachteil wäre. Wir können auf Basis unserer Untersuchung einen gegenteiligen Zusammenhang sehen: Weil Gleichaltrige einen großen Einfluss auf die Bildungswünsche und –entscheidungen der Jugendlichen ausüben, ist es für die Bildungseinstellungen von NMS-Schüler_innen, deren Eltern und Großeltern in Österreich geboren sind, besonders günstig, möglichst mit Jugendlichen aus migrantischen Familien in eine gemeinsame Klasse zu gehen – und nicht umgekehrt. Dieser Zusammenhang wird sofort plausibel, wenn man an die soziale Auslese denkt, die diese (sogenannten „einheimischen“) Jugendlichen nicht ins Gymnasium, sondern in die Neue Mittelschule geführt hat. Es handelt sich dabei also um eine besondere Gruppe, die von den höheren Bildungswünschen migrantischer Jugendlicher beeinflusst werden kann.

³ Z.B. Becker, B., Gresch, C., 2016. Bildungsaspirationen in Familien mit „Migrationshintergrund“, in: Diehl, C., Hunkler, C., Kristen, C. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten Im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, 73–115.

2. Verkürzte Vorstellung von „deutscher“ und „nicht-deutscher Umgangssprache“

Im Integrationsbericht wird aufgezeigt, dass in Österreich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt ein überproportionaler Anteil von Schüler_innen zu Hause „eine andere Sprache als Deutsch“ spricht. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Unterschied zwischen Schüler_innen der 1. Generation und der 2. Generation im Hinblick auf die „deutsche Umgangssprache“ klein ist: In der 1. Generation sprechen 77% zuhause „eine andere Sprache als Deutsch“, in der 2. Generation 73% (S. 32).

In der Stellungnahme von *verbal* wurde ausführlich kritisiert, dass die Umgangssprache von Schüler_innen im Bericht sehr verkürzt verstanden wird. Die sprachlichen Ressourcen der Schüler_innen beziehen sich nicht nur auf den familiären Bereich („zu Hause“). Vielmehr werden in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche sprachliche Ressourcen aktiviert. Des Weiteren werden im Integrationsbericht „andere Sprachen als Deutsch“ durchgängig als problematisch konnotiert. Der Bericht legt auch nahe, dass Mehrsprachigkeit (oder das Sprechen von anderen Sprachen als Deutsch) fehlende Deutschkenntnisse bedeute. In der Stellungnahme von *verbal* wurde auch die Frage aufgeworfen, ob das Ziel von Integration sein soll, dass Personen ihre Erstsprache in der Familie nicht mehr sprechen.

Unsere Studie bekräftigt, dass diese verkürzte Vorstellung von Umgangssprache weit von der Realität von mehrsprachigen Schüler_innen entfernt ist. Oft wird zuhause nicht nur eine Sprache, sondern es werden mehrere Sprachen gesprochen. Mehrsprachige Schüler_innen sprechen mit den verschiedenen Familienmitgliedern unterschiedliche Sprachen – an deren Fähigkeiten angepasst:

„Zum Beispiel, mein Vater kann nicht so gut Deutsch, aber er kann trotzdem verstehen. Ähm normal rede ich auf Türkisch mit ihm und mit der Mutter manchmal türkisch, selten türkisch, meistens auf Deutsch, weil es halt leichter ist.“ (Aysel, 17 Jahre)

Dass Deutsch oft einfacher für die Jugendlichen ist, liegt daran, dass sie sowohl in der Schule als auch in der Öffentlichkeit mit Deutsch konfrontiert sind. Die „Umgangssprache zu Hause“ unterliegt einem ständigen Wandel, wie hier ersichtlich wird:

„Deutsch habe ich sehr gut gelernt, weil ich in der Öffentlichkeit nur Deutsch höre. Und als ich klein war, hab ich nur mit meinen Eltern Deutsch geredet. Aber mittlerweile ist es so, dass ich mit denen Bosnisch rede, weil ich jetzt grad fließend Deutsch kann.“ (Karim, 17 Jahre)

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen Schüler_innen vielfältig sind und somit nicht mit der verkürzenden Gegenüberstellung von „Deutsch als Umgangssprache“ und „andere Umgangssprache als Deutsch“ erfasst werden können.

3. Sprachliche Vielfalt. Schüler_innen helfen Schüler_innen - Kooperation und Unterstützung unter Peers durch mehrsprachig zusammengesetzte Klassen

In der quantitativen Umfrage unter 3.000 SchülerInnen aus Abschlussklassen Neuer Mittelschulen in Wien zeigte sich eine große Vielfalt gesprochener Sprachen der Jugendlichen: So werden nicht nur die unterschiedlichsten Sprachen gesprochen, sondern diese auch mit unterschiedlichen Personengruppen: Mit den Eltern spricht fast die Hälfte der Jugendlichen eine andere Umgangssprache als Deutsch, beispielsweise türkisch, bosnisch/kroatisch/serbisch oder arabisch. Doch fast alle, nämlich 93%, sprechen mit ihren Freund_innen üblicherweise Deutsch. Bei diesen Jugendlichen haben wir es also überwiegend mit Mehrsprachigkeit zu tun, die im Integrationsbericht in dieser Form nicht abgebildet wird, weil *erstens* die „Umgangssprache zu Hause“ (z.B. Integrationsbericht, S. 32) ein sehr ungenauer Indikator ist und weil *zweitens* die Schlussfolgerung, es handle sich dabei um Schüler_innen

„mit nicht-deutscher Umgangssprache“ (z.B. Integrationsbericht, S. 32), weder für die Umgangssprache mit den Eltern tatsächlich stimmt, noch für die Umgangssprache mit anderen Jugendlichen in der Schule.

Mehrsprachige Jugendliche besitzen nicht nur eine Vielfalt an sprachlichen Fähigkeiten, sondern haben auch Erfahrung in der Vermittlung und Übersetzung. In ihren Familien fungieren sie oft schon früh als Dolmetscher_innen oder sie unterstützen die Eltern oder jüngeren Geschwister bei den Hausaufgaben für den Deutschkurs oder die Schule. Manche der mehrsprachigen Schüler_innen haben bei ihrem Deutsch-Spracherwerb von Elternteilen und deren guten Deutschkenntnissen profitiert. Auch sind die Unterstützungsleistungen von gleichaltrigen Schüler_innen für den Erwerb von Deutsch relevant, wie im Folgenden dargelegt wird.

Qualitative Daten aus dem Projekt „Wege in die Zukunft“ zeigen, dass Schüler_innen, die aus dem Ausland nach Österreich ziehen und ins hiesige Schulsystem wechseln, von den Deutschkenntnissen ihrer Klassenkolleg_innen enorm profitieren können:

„Dann bin ich nach Österreich gekommen, als ich neun war, dann bin ich gleich in die Volksschule gegangen, gleich ab September, dritte Klasse Volksschule und dort gab’s einen Jungen, der russisch gesprochen hat und mir immer alles übersetzt hat, deshalb hab ich dann die Sprache auch so schnell hingekriegt und gut gelernt.“ (Sofia, 14 Jahre)

„Ich hatte fünf, so fünf oder so Mädchen, sie kommen auch aus Serbien und ich war immer mit diesen Mädchen und so z. B. wenn ich nicht etwas sagen kann oder wenn ich nicht versteh, haben diese Mädchen mir so geholfen.“ (Marina, 16 Jahre)

In beiden Fällen finden die Jugendlichen Mitschüler_innen in der Klasse, die dieselbe Muttersprache haben, aber schon viel besser Deutsch können, ihnen zum Teil übersetzen und in schulischen Belangen helfen. Auf Grund dieser Freund_innen konnten sie rasch vom Status der außerordentlichen in den der ordentlichen Schülerinnen wechseln. Eine der beiden ist eine der im Längsschnitt mittlerweile „erfolgreichsten“ Schülerinnen des Samples: Sie ist in eine AHS gewechselt, hat dort gute Noten und verfolgt ihren Wunsch Ärztin zu werden. Die andere war zum Zeitpunkt des Interviews erst seit eineinhalb Jahren in Österreich, konnte innerhalb eines Jahres die Sprache nachholen, hatte bereits vertiefende Noten und war am Weg in eine höhere Schule. Es ist sehr fraglich, ob die beiden Mädchen in einer reinen Deutschförderklasse diese Unterstützung gefunden hätten. Denn auch die Umgangssprache untereinander ist, wie oben erwähnt, zu 93% Deutsch. Die Schlussfolgerung, dass also gerade Deutschförderklassen den Übertritt in höhere Schulen fördern würden (Integrationsbericht, S. 33) muss vor dem Hintergrund der Daten aus „Wege in die Zukunft“ stark bezweifelt werden.

4. „Sprache = Deutsch“. Norm der Einsprachigkeit

Obwohl 51,9% der Schüler_innen in Wien eine „nichtdeutsche Umgangssprache“ haben (S. 34), wird im Integrationsbericht von einer einsprachigen Norm ausgegangen und versucht, diese durchzusetzen. Vor dem Hintergrund der „Einsprachigkeitsideologie“ ist die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit abgewertet. So wie in der Stellungnahme von *verbal* hervorgehoben wird, ist im Integrationsbericht „Sprachdefizit“ oder auch „Sprachförderung“ immer mit Deutsch assoziiert.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit⁴ bedeutet, dass im Alltag von Jugendlichen mehrere Sprachen eine Rolle spielen und dass die Kompetenzen in diesen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt und an die

⁴ Vgl. Gogolin, Ingrid. 2008. Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule. Münster: Waxmann.

verschiedenen Lebensbereiche und Personen gekoppelt sind. Der Gebrauch von Sprachen im schulischen und außerschulischen Alltag von Jugendlichen kann nicht auf eine einzige Sprache reduziert werden. Viele Jugendliche nützen ein wesentlich umfangreicheres Repertoire:

„Mit meinem Vater red' ich nur Deutsch, mit meiner Mutter Türkisch, auch Deutsch, weil meine Mutter versteht nicht gut Deutsch. Ähm mit meiner Oma red ich meistens auch wie mit meiner Mutter meistens Deutsch-Türkisch, meinem Opa auch Deutsch-Türkisch, aber sonst mit meinen Cousinen (-) oder so, halt meinen Bekannten, tu ich auf Deutsch reden außer halt in der Türkei auf Türkisch, aber hier sonst auf Deutsch und mit Freunden auf Englisch. Und ich liebe es auch, Sprachen zu lernen und ich lerne Französisch und Italienisch!“ (Elif, 17 Jahre)

In der Schule wird die Mehrsprachigkeit der Schüler_innen jedoch weitgehend ignoriert und sie werden nur anhand ihrer Deutschkenntnisse bewertet. Somit ist keine ganzheitliche Erhebung der (Sprach-) Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern in dem derzeitigen Schulsystem möglich. Da den nicht-deutschen Sprachkompetenzen im derzeitigen Bildungssystem wenig bildungsrelevanter Wert zugeschrieben wird, die vermeintlichen „Defizite“ im Deutschen aber bewertet werden, werden die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler_innen in der Beurteilung systematisch unterschätzt.

Mehrsprachige Kinder werden an einsprachigen Kindern gemessen und die „fehlenden“ Deutschkenntnisse als Hindernis für ihre schulische Entwicklung wahrgenommen. Dieser Zugang ist wissenschaftlich längst in Frage gestellt. Es wird dafür plädiert, dass Mehrsprachigkeit als Ressource in schulischen Lernprozessen genutzt wird⁵.

Das defizitorientierte Verständnis von Mehrsprachigkeit, das in den österreichischen Bildungsdebatten akzeptiert ist, prägt auch den schulischen Alltag - mit negativen Auswirkungen auf mehrsprachige Schüler_innen. Es zeigt sich, dass diese ihre „Muttersprache“ mit den schulischen Schwierigkeiten in Verbindung bringen. Das führt längerfristig zur Abwertung der eigenen Mehrsprachigkeit und kann negative Konsequenzen auf die Identitätsbildung haben.

Das negative Empfinden der eigenen Mehrsprachigkeit ist nur auf den schulischen Kontext beschränkt, denn in Freundschaften und im Leben außerhalb der Schule sehen die Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit sehr wohl als wichtige Ressource.

⁵ Fürstenau, Sara. 2011. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 25-50.