

# Allgemeine Deutschkompetenzen der einsprachig deutsch und mehrsprachig aufgewachsenen Maturanten/Maturantinnen

*Eine explanative Untersuchung an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Wien*

Mehmet Fatih Tankir<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung wurde der bildungssprachliche Förderbedarf von Maturanten/Maturantinnen mit und ohne Migrationshintergrund mittels standardisierter, sprachdiagnostischer Verfahren überprüft, die entstandenen Ergebnisse aus einem bildungspolitisch-diskriminierungskritischen Blickwinkel diskutiert und etwaige Forschungsdesiderate und Handlungsbedarfe aufgedeckt. Die Ergebnisse liefern eine empirische Evidenz für einen integrativen Sprachförderbedarf innerhalb der gymnasialen und berufsbildenden Oberstufe.

### Schlüsselwörter:

Sprachkompetenzen in Deutsch  
Deutsch als Zweitsprache  
Sekundarstufe II

### Keywords:

Linguistic competences in German  
German as second language  
Higher secondary education

## 1 Aktueller Forschungsstand zur Sekundarstufe II

Zum Forschungsgebiet des Spracherwerbs und insbesondere zum Zweitspracherwerb fanden und finden die meisten Untersuchungen hauptsächlich in der Elementar-, Primar- sowie in der Sekundarstufe I statt (Ahrenholz/Grommes, 2014, S. 1). „Untersuchungen, die sich auf Jugendliche in späteren Abschnitten der Bildungsbiographie richten“ (Gogolin, 2014, S. 422) bzw. „den Bereich der Sekundarstufe II auch nur annähernd umfassend in den Blick nehmen, [...] sind rar“ (Schneider et al., 2013, S. 75). Der Grund dafür liegt nicht zuletzt in der weit verbreiteten Annahme, dass mit den selektierenden Aufnahmebestimmungen der Sekundarstufe II die Schüler/innen, unabhängig von ihren heterogenen Ausgangsbedingungen, systematisch mit ausreichenden und nicht weiter förderbedürftigen Deutschkompetenzen ausgestattet seien (Petersen, 2012, S. 206; Strecker, 2012, S. 255). Die wenigen bisherigen Forschungen auf diesem Gebiet weisen allerdings darauf hin, dass sich Unterschiede noch bis ins Studium fortsetzen können (Kimmelman, 2017, S. 59 f.; Petersen, 2014b, S. 126). Beachtenswert sind ebenso die Erkenntnisse der letzten Jahre, dass der Fokus auf die sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe II sehr wichtig ist, da die (sprachlichen) Anforderungen fächerübergreifend zunehmen. Das betrifft dann folglich nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sondern die gesamte Schülerschaft (Hiller, 2017, S. 136; Michalak et al., 2015, S. 5).

<sup>1</sup> Dissertant am Doktoratskolleg *PädagogInnenbildung* der School of Education (Universität Salzburg).  
Korrespondierender Autor. E-Mail: [mehmet.tankir@stud.sbg.ac.at](mailto:mehmet.tankir@stud.sbg.ac.at)

## **2 Studie**

### **2.1 Beschreibung der Studie**

In der vorliegenden Studie, welche im Rahmen meiner Abschlussarbeit (Tankir, 2018) an der Universität Wien stattfand, wurde die letzte Phase der Sekundarstufe II in den Fokus genommen. Dabei wurden die allgemeinen Deutschkompetenzen von 113 Maturanten/Maturantinnen aus vier randomisiert ausgewählten Schulen in Wien – zwei AHS (BG/BRG) und zwei BHS (HTL) – mittels eines C-Tests überprüft und in einem weiteren Schritt die Ursachen für etwaige Differenzen mittels soziodemographisch-bildungsbiographischen Fragebogen-Daten eruiert.

Anhand des entstandenen Datensatzes ließ sich schließlich festhalten, dass es in beiden Schulformen Unterschiede in den Deutschkompetenzen gibt. Die Gründe für die Differenzen lassen sich vor allem, aber nicht nur, im Besuch der verschiedenen Schulformen innerhalb der Sekundarstufe I auffinden. Die Studie konnte des Weiteren aufzeigen, dass die Unterschiede bei der Gruppe der Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an den HTL fast doppelt so hoch sind wie an den AHS. Diese Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund, dass eine integrative Sprachförderpraxis innerhalb der Sekundarstufe II nicht die Regel, sondern im besten Fall die Ausnahme darstellt, als Handlungsdesiderate aufgefasst werden.

### **2.2 Forschungsinstrumente**

#### **2.2.1 Fragebogen**

Um die Ergebnisse vom Test zu den einzelnen Versuchsgruppen zuzuordnen und somit etwaige Kausalzusammenhänge zwischen der allgemeinen Deutschkompetenz und den bildungsbiographischen Daten ausfindig zu machen, wurde ein Fragebogen erstellt:

Schultyp: \_\_\_\_\_ Schulstufe: \_\_\_\_\_

1) Geburtsland (Land vollständig aufschreiben)

Eigenes Geburtsland	Geburtsland des Vaters	Geburtsland der Mutter

2) Besuch von Bildungseinrichtungen (Ort aufschreiben, in dem die jeweilige Einrichtung besucht wurde)

	Kindergarten	Volksschule	<input type="checkbox"/> HS / <input type="checkbox"/> NMS / <input type="checkbox"/> AHS-Unterstufe
Stadt/Land			

3) Sprachpraxis zu Hause (Sprachen aufschreiben und unterhalb die Häufigkeit ankreuzen)

Gesprochene Sprachen:			
Häufigkeit	<input type="checkbox"/> immer/ <input type="checkbox"/> oft / <input type="checkbox"/> ab und zu	<input type="checkbox"/> immer/ <input type="checkbox"/> oft / <input type="checkbox"/> ab und zu	<input type="checkbox"/> immer/ <input type="checkbox"/> oft / <input type="checkbox"/> ab und zu

4) Ausbildung der Eltern (Höchsten Bildungsabschluss ankreuzen)

Mutter	Volksschule <input type="checkbox"/>	Pflichtschule <input type="checkbox"/>	Lehre <input type="checkbox"/>	Höhere Schule <input type="checkbox"/>	Akademie/FH/Uni <input type="checkbox"/>
Vater	Volksschule <input type="checkbox"/>	Pflichtschule <input type="checkbox"/>	Lehre <input type="checkbox"/>	Höhere Schule <input type="checkbox"/>	Akademie/FH/Uni <input type="checkbox"/>

5) Beruf der Eltern (Beruf pro Elternteil schreiben)

	Mutter	Vater
Beruf		

6) Lesepraxis pro Woche (Kreuze an, wie oft du und deine Elternteile pro Woche lesen)

	Sehr häufig (jeden Tag)	Häufig (alle 2-3 Tage)	Selten (alle 4-6 Tage)	Kaum bis nie (alle 7 Tage oder nie)
Selber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Zusätzliche Deutschförderung: Hast du in der Schullaufbahn je einen Deutschkurs oder Deutsch-Nachhilfe über mindestens ein halbes Jahr besucht? (Schreibe pro Schulphase die Jahre hinein und kreuze an, ob du diese im Rahmen der Schule „S“ z.B. als Sprachförderung oder Förderkurs oder im privaten Rahmen „P“ z.B. als Nachhilfe bekommen hast)

Zusätzliche Deutschförderung (Förderkurs, Deutschkurs, Deutsch-Nachhilfe, etc.)	Volksschule	<input type="checkbox"/> HS / <input type="checkbox"/> NMS / <input type="checkbox"/> AHS - Unterstufe	<input type="checkbox"/> HTL / <input type="checkbox"/> HAK / <input type="checkbox"/> AHS - Oberstufe
	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>

8) In welchem/n Bereich/en würdest du deine sprachlichen Kenntnisse noch weiter vertiefen? Es können beide Optionen (mündl./  
schriftl.) angekreuzt werden.

	Rechtschreibung	Grammatik	Stil und Ausdruck	Beschreiben von Vorgängen/ etwas erklären	Fremdwörter/ Fachbegriffe
Mündlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9) Erstsprachenunterricht (außer Deutsch): Hast du innerhalb deiner Schulzeit einen zusätzlichen Unterricht in deiner nicht-deutschen Erstsprache (umgangssprachlich auch Muttersprache) erhalten? (Schreibe pro Schulphase die Jahre hinein und kreuze an, ob du diese im Rahmen der Schule „S“ oder im privaten Rahmen „P“ bekommen hast)

Zusätzlicher Erstsprachen- unterricht	Kindergarten	Volksschule	<input type="checkbox"/> HS / <input type="checkbox"/> NMS / <input type="checkbox"/> AHS - Unterstufe	<input type="checkbox"/> HTL / <input type="checkbox"/> HAK / <input type="checkbox"/> AHS - Oberstufe
	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	__ Jahre S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>

## 2.2.2 C-Test

Als Erhebungsinstrument wurde ein aus altersadäquaten Schulbuchtexten erstellter C-Test herangezogen. Dieser zeit- und ressourcenökonomische Test hat sich in den letzten Jahren bei der Sprachstandsdiagnostik im schulischen Bereich sehr bewährt und zeichnet sich durch eine hohe Validität und Reliabilität aus (Döll, 2012, S. 109). Dabei wird wie folgt vorgegangen:

Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte gelöscht. Damit die Schüler/innen die Texte rekonstruieren können, müssen sie ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren. Je größer das sprachliche Vermögen der Probanden/Probandinnen ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Aufgrund der Ergebnisse lassen sich dann erste valide Aussagen über den Sprachentwicklungsstand und mögliche Förderbedarfe einzelner Schüler/innen treffen. (Baur et al., 2013, S. 2)

Bei dem vorliegenden C-Test wurden fünf Texte aus Schulbüchern der 10. und 11. Schulstufe entnommen, um sicherzustellen, dass „die Textinhalte dem Wissen der Altersgruppe entsprechen“ (Baur/Spettmann, 2009, S. 116). Um Deckeneffekten vorzubeugen, ist die Länge der Linie beim Tilgungsabschnitt – im Gegensatz zum für die Sekundarstufe I konzipierten C-Test von Junk-Deppenmeier/Jeuk (2015, 27 ff.) – unabhängig von der Anzahl der getilgten Buchstaben und daher immer gleichbleibend. Die Länge der Tilgung gibt also keine Auskunft über die Anzahl der getilgten Buchstaben. Das wurde den Schülern/Schülerinnen bei der Introduction in der Klasse auch bekanntgegeben. Bei Komposita wurde nach dem ersten Wort der erste Buchstabe des zweiten Wortes gelassen und der Rest getilgt.

### C-Test für die AHS

Der Test ist anonym und wird nicht benotet. Unten sind Texte zu verschiedenen Themen aus den Schulbüchern der 7. Klasse. Vervollständige in allen Texten die fehlenden Worthälften. Wenn du bei einer Lücke hängen bleibst, hilft es manchmal weiterzulesen.

#### Text 1: Die Notwendigkeit von Zahlenbereichserweiterungen

Das Lösen von Gleichungen hat großen Einfluss auf die historische Entwicklung der Mathematik. L. \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> sich e. \_\_\_\_\_<sup>2)</sup> Gleichung ni. \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> mit d. \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> bereits bek. \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> Zahlen l. \_\_\_\_\_<sup>6)</sup>, so erf. \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> (definiert) m. \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> neue Z. \_\_\_\_\_<sup>9)</sup>, die e. \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> Lösung erlau. \_\_\_\_\_<sup>11)</sup>. Freilich mü. \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> diese Z. \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> und d. \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> mit ih. \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> gültigen Rechenre. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> mit d. \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> bisherigen Rechenre. \_\_\_\_\_<sup>18)</sup> im Eink. \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> ste. \_\_\_\_\_<sup>20)</sup>. Diese Idee der Zahlenbereichserweiterung durchzieht die gesamte Algebra (Lehre vom Gleichungslösen) vom Altertum bis zur Neuzeit.

R/F	WE
-----	----

#### Text 2: Der Wiener Aktionismus

Die Provokation der Zeit von 1962 bis 1968 fand in zahlreichen „Aktionen“ statt, entweder vor einem ausgewählten Publikum in privatem Rahmen oder öffentlich. Die mei. \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> Aktionen wu. \_\_\_\_\_<sup>2)</sup> fotografiert o. \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> gefilmt u. \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> hätten, we. \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> die Nachfr. \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> vorhanden gew. \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> wäre, verviel. \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> werden sol. \_\_\_\_\_<sup>9)</sup>. D. \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> Publikum erf. \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> über Mundpr. \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> von diesen Ak. \_\_\_\_\_<sup>13)</sup>. Daher w. \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> der W. \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> Aktionismus er. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> nach de. \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> großen Medienrum. \_\_\_\_\_<sup>18)</sup> 1968 einer bre. \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> Öffentlichkeit bek. \_\_\_\_\_<sup>20)</sup>. Die ersten Informationen darüber erschienen nicht auf den Kulturseiten, sondern im Lokalteil der Zeitungen und in den Boulevardblättern.

R/F	WE
-----	----

#### Text 3: Bruttoinlandsprodukt unter Beschuss

Die klassische Definition dieser Kerngröße lautet: Das BIP ist die Summe aller Waren und Dienstleistungen, die innerhalb eines Jahres in einer Volkswirtschaft erwirtschaftet werden. Zu interna. \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> Vergleichen wi. \_\_\_\_\_<sup>2)</sup> diese Gr. \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> pro K. \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> angegeben. I. \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> volkswirtschaftlichen Ana. \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> findet m. \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> dazu untersch. \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> Begriffe. Wir. \_\_\_\_\_<sup>9)</sup> das B. \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> zu laufend. \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> (=akt. \_\_\_\_\_<sup>12)</sup>) Preisen ermi. \_\_\_\_\_<sup>13)</sup>, nennt m. \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> es nomina. \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> BIP. Bezi. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> man s. \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> bei d. \_\_\_\_\_<sup>18)</sup> Berechnung a. \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> einen bes. \_\_\_\_\_<sup>20)</sup> Basiswert eines Basisjahres, so ist vom realen BIP die Rede. Der Unterschied zeigt daher die Höhe der Inflation an und gibt Auskunft über das Ausmaß der Kaufkraft.

R/F	WE
-----	----

#### Text 4: Sprachvarietäten

Eine Sprache besteht in der Regel aus vielen verschiedenen Varietäten. Die Standards. \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> (auch: Hoch. \_\_\_\_\_<sup>2)</sup>, Schriftsprache) wi. \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> sprachwissenschaftlich a. \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> Standardvarietät bezei. \_\_\_\_\_<sup>5)</sup>, da s. \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> nur d. \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> v. \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> Standard abwei. \_\_\_\_\_<sup>9)</sup> sprachliche For. \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> einer S. \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> ist. Die Standard. \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> ist da. \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> allgemein verbi. \_\_\_\_\_<sup>14)</sup>, wenn s. \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> vom Sta. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> – zum Be. \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> durch Lehrpl. \_\_\_\_\_<sup>18)</sup> etc. – unterstü. \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> wird. Mit d. \_\_\_\_\_<sup>20)</sup> „Sprachwirklichkeitsmodell“ versuchte der Linguist Heinrich Löffler, die Varietäten des Deutschen graphisch darzustellen.

R/F	WE
-----	----

#### Text 5: Stereotype

**Stereotype** Bilder entstehen bereits in der Kindheit. Wir übernehmen sie von unserem Umfeld. Stereotype bezi. \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> sich vorwi. \_\_\_\_\_<sup>2)</sup> auf Mer. \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> wie Ber. \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> („eine typ. \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> Künst. \_\_\_\_\_<sup>6)</sup>), Gesch. \_\_\_\_\_<sup>7)</sup>, die poli. \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> Einstellung, e. \_\_\_\_\_<sup>9)</sup> Eigenschaft o. \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> auf d. \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> Nation. Be. \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> Nationals. \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> („ein typ. \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> Franz. \_\_\_\_\_<sup>15)</sup>) wird z. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> Auto. \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> und Heterostereotyp unters. \_\_\_\_\_<sup>18)</sup>. Zum A. \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> gehören al. \_\_\_\_\_<sup>20)</sup> identitätsstiftenden Eigenschaften, die sich eine Nation oder Kultur selbst zuschreibt. Als Heterostereotyp bezeichnet man die Eigenschaften, die einer fremden Nation zugeschrieben werden

R/F	WE
-----	----

Danke für's Mitmachen und viel Glück zur Matura!

## 2.3 Beschreibung der Versuchsgruppen

Die Untersuchungsgruppe bestand ausschließlich aus 64 bilingual aufgewachsenen und in Österreich geborenen Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache, ugs. „zweite Generation von Einwanderern/Einwanderinnen“, also gehörten Quereinsteiger/innen bzw. Flüchtlinge nicht zur Untersuchungsgruppe. Es musste zumindest ein Elternteil nach Österreich eingewandert sein.

Die Vergleichsgruppe bildeten 49 monolingual deutschsprechende Schüler/innen, die selber sowie beide Elternteile in Österreich (bzw. in deutschsprachigen Regionen) geboren und aufgewachsen sind.

Tests von Schülern/Schülerinnen, die nicht in Österreich geboren sind (z.B. Quereinsteiger/innen) bzw. Schüler/innen, die die Primarstufe, Sekundarstufe I sowie die Sekundarstufe II nicht in Österreich besucht haben, wurden nicht gewertet.

## 2.4 Datenauswertung

Bei der Auswertung nach Baur et. al. (2013, 8 f.) konnten folgende Werte ermittelt werden:

### 2.4.1 Richtig/Falsch-Wert (R/F)

Hierbei wird auf Orthographie, Grammatik sowie Semantik geachtet und die Lösung muss in allen Bereichen richtig sein. Pro Lücke wird ein Punkt vergeben. Dieser Wert ist für die Ermittlung der allgemeinen produktiven Sprachkompetenz (Sprachrichtigkeit und Sprachfähigkeit) von großer Relevanz. Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Lösung formalsprachlich korrekt ist. Die maximal erreichbare Punkteanzahl je Text entspricht der Anzahl der Tilgungen. Je Tilgung kann ein Punkt erzielt werden.

### 2.4.2 Worterkennungswert (WE)

Es wird ein Punkt vergeben, wenn das einzusetzende Wort semantisch richtig erfasst und eingesetzt wurde, selbst wenn grammatikalische oder orthographische Fehler bestehen. Dieser Wert gibt Auskunft über „den Grad der rezeptiven sprachlichen Kompetenz“ (Baur/Spettmann, 2009, S. 119).

### 2.4.3 Differenzwert (Diff)

Durch die Differenz zwischen dem R/F-Wert und WE-Wert kommt man auf den sog. Differenzwert. Er „gibt Auskunft über das Verhältnis zwischen der produktiven (aktiven) und rezeptiven (passiven) sprachlichen Kompetenz“ der Schüler/innen. (Junk-Deppenmeier/Jeuk, 2015, S. 25)

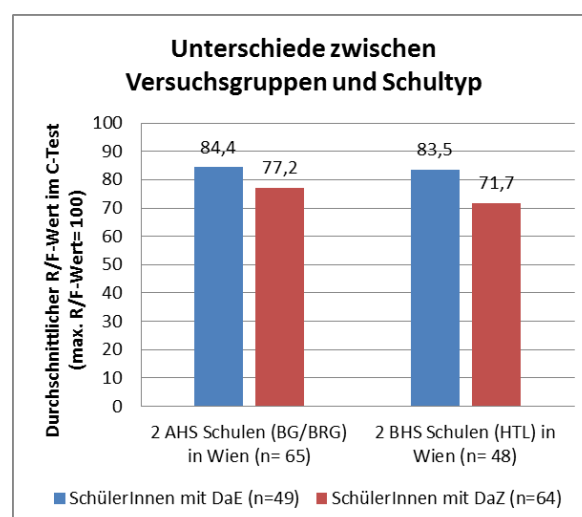
### 2.4.4 Referenzwert (RW)

Dieser Wert ergibt sich aus der „durchschnittlichen Lösungsquote (R/F) aller Deutsch-Monolingualen“ Schüler/innen (Baur/Spettmann, 2009, S. 120). In dieser Erhebung beträgt dieser 83,95.

## 3 Ergebnisse und Dateninterpretation

### 3.1 Gesamtvergleich

In diesem Diagramm ist gut ersichtlich, dass es, unabhängig vom Schultyp, Unterschiede bei den durchschnittlichen Testwerten zwischen Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) und Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache gibt, wobei angemerkt werden soll, dass dieser Unterschied an den beiden HTL größer ist als an den AHS. Bemerkenswert in diesem Diagramm ist vor allem,



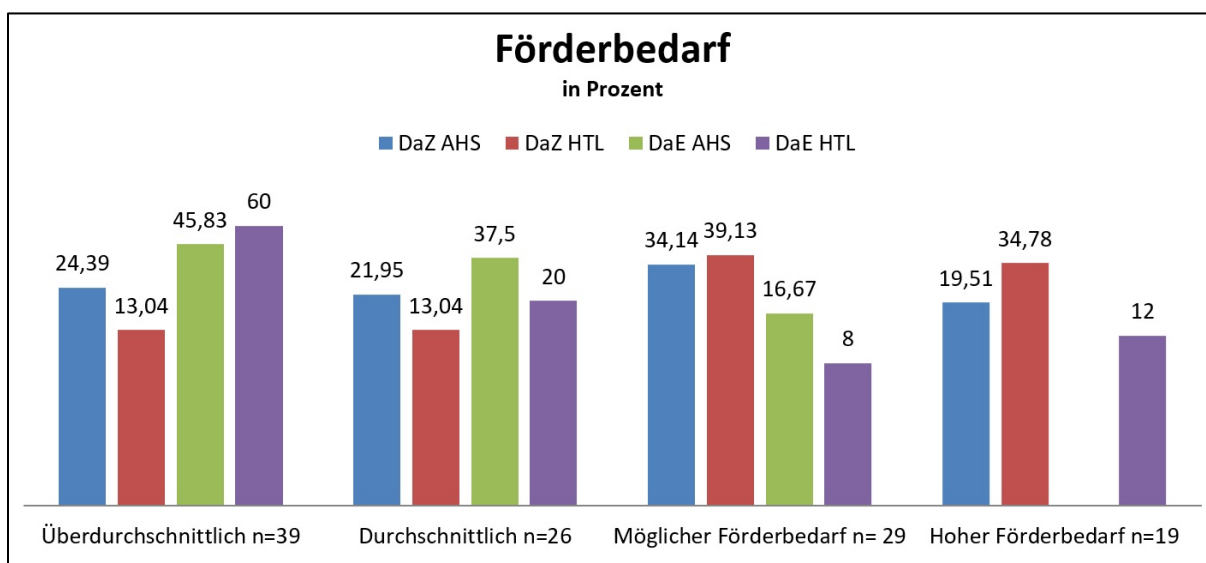
dass die Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache einen sehr ähnlichen Wert haben. Die Begründung dazu könnte mehrere Ursachen haben. Es ist zunächst naheliegend, dass Schüler/innen, die in ihren soziokulturellen, sozioökonomischen und spracherwerbstheoretischen Ausgangsbedingungen relativ homogen sind, auch ähnlich homogene Werte bei ein und demselben Test haben werden. Dieser Hypothese würden allerdings die Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache mit ihren unterschiedlichen Durchschnittswerten je Schultyp widersprechen, wenn man auch bei ihnen von denselben bzw. ähnlichen Ausgangsbedingungen ausgehen würde. Jedoch weiß man aus mehreren Studien, dass diese Gruppe in ihrer Zusammensetzung deutlich heterogener ist (Petersen, 2014a, S. 1; Mecheril/Vorriink, 2017, S. 47).

### 3.1.1 Statistische Werte

	DaZ AHS	DaE AHS	DaZ HTL	DaE HTL
<b>Summe:</b>	3.164	2.026	1.648	2.088
<b>Anzahl (n):</b>	41	24	23	25
<b>Mittelwert:</b>	77,1707	84,4167	71,6522	83,52
<b>Median:</b>	79	82	75	86
<b>Minimum:</b>	55	70	49	62
<b>Maximum:</b>	94	98	93	100
<b>Spannweite:</b>	39	28	44	38
<b>Varianz (n):</b>	89,0684	60,2431	144,139	82,2496
<b>Standardabw. (n):</b>	9,4376	7,7616	12,0058	9,0692
<b>Korr. Varianz (n-1):</b>	91,2951	62,8623	150,691	85,6767
<b>Stand.abw. (n-1):</b>	9,5548	7,9286	12,2757	9,2562

Bei der Betrachtung der Standardabweichung zwischen allen Gruppen wird ersichtlich, dass diese bei Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache in den AHS mit einem Wert von ca. 7,7 und in den HTL mit ca. 9 insgesamt geringer ist als bei den Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache in den AHS mit einem Wert von ca. 9,4 und in den HTL mit einem Wert von ca. 12 deutlich höher ist. Diese Ergebnisse bestätigen zugleich die Aussagen über die größere Heterogenität in den Ausgangsbedingungen bei der Gruppe der Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache.

### 3.2 Förderbedarf

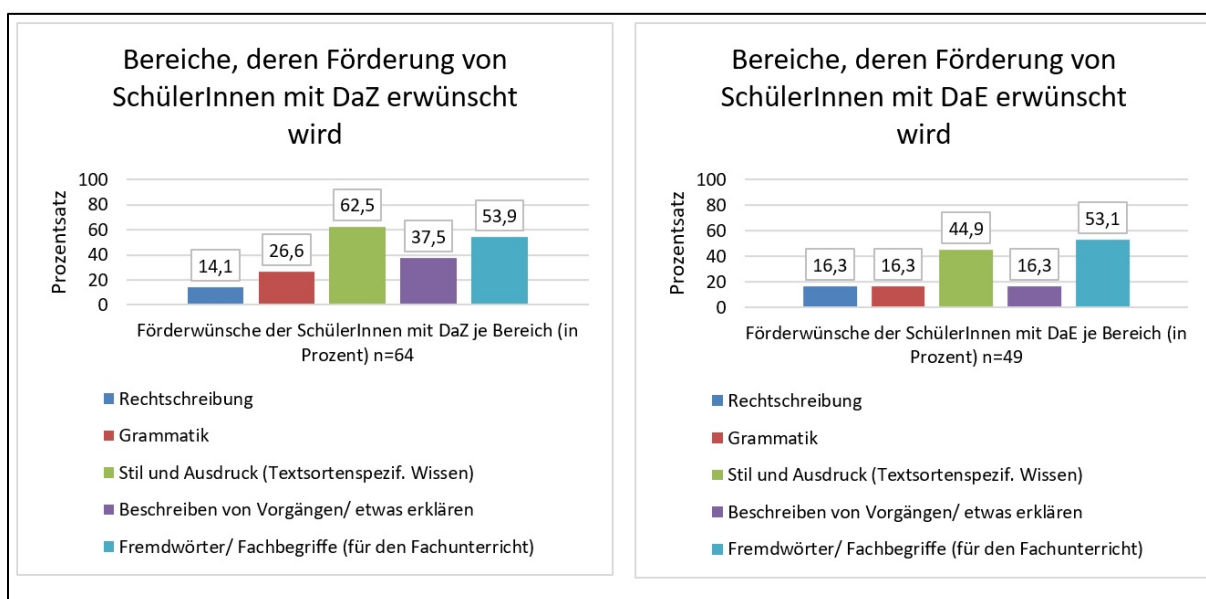


### 3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung sind klare Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen festzustellen. Bemerkenswert sind insbesondere die Leistungsunterschiede der Schülerschaft mit Deutsch als Zweitsprache, denn nach den Ergebnissen der Untersuchung scheint es am Ende der Schullaufbahn zwischen beiden Schulformen große Differenzen bei dieser Gruppe zu geben, während die Ergebnisse bei der Gruppe mit Deutsch als Erstsprache in beiden Schultypen ziemlich stabil und ähnelnd sind.

Der Grund für diese Differenzen könnte in der Sekundarstufe I liegen, denn die Werte der Schüler/innen mit einem AHS-Unterstufe-Besuch sind in Wien deutlich höher als die der NMS/HS-Absolventen/Absolventinnen. Aus den bildungsbiographischen Daten ist ersichtlich, dass über 90 % der HTL-Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache eine AHS-Unterstufe besucht haben, während dieser Prozentsatz bei der Gruppe mit Deutsch als Zweitsprache bei ca. 54 % liegt. Jedoch kann die oben besagte Differenz nicht einzig auf den Schultyp der Sekundarstufe I zurückgeführt werden, da bei den beiden langförmigen AHS auch Differenzen vorhanden sind. Deshalb wäre der Grund dafür innerhalb der jeweiligen Schulform zu suchen, denn die Untersuchung zeigt zudem, dass sich die Sprachentwicklung vom vierten Jahrgang auf den fünften bei Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache um ein Dreifaches höher gestaltet als das bei den Schülern/Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache der Fall ist.

Dieser Beobachtung kommt der Vergleich zwischen dem Förderbedarf der einzelnen Gruppen bekräftigend hinzu. Bei den überdurchschnittlichen Werten sind die Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache beider Schulformen deutlich überrepräsentierter als die Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache. Genau umgekehrt, sogar noch extremer, verhält es sich beim hohen Förderbedarf. Hier ist der prozentuale Anteil der Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache sehr gering.



Betrachtet man die Ergebnisse der von der Schülerschaft zu fördern erwünschten Sprachbereiche, so zeigt sich zwischen beiden Gruppen ein relativ homogenes Bild. Der Wunsch, eine zusätzliche Förderung in den Bereichen Stil/Ausdruck und Fachbegriffe/Fremdwörter zu erhalten, ist bei beiden Gruppen deutlich höher als formalsprachliche Bereiche wie Grammatik oder Rechtschreiben. Dabei lässt sich die Auswahl des Bereichs Stil/Ausdruck insofern leicht begründen, als alle an der schriftlichen Zentralmatura teilnehmen wollten und wussten, dass sie dabei auf textsortenspezifische Stil- und Ausdrucksmittel zurückgreifen müssen. Dann bleibt nur noch die Frage offen, warum der Bereich Fachbegriffe/Fremdwörter fast in derselben Intensität wie der vorherige Bereich erwünscht worden ist, obwohl Fachbegriffe und Fremdwörter im Deutschunterricht nicht den größten Stellenwert bilden, im Gegensatz zu Stil/Ausdruck. Angesichts der Tatsache, dass bei der mündlichen Introduction zum Feld „Fachbegriffe/Fremdwörter“ angemerkt worden ist, dass sich dieses Feld auf die Sprache im Fachunterricht bezieht, kann dieses Ergebnis als Anlass für eine Reflexion über die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts betrachtet werden.

Anzumerken ist auch, dass der Bereich „Beschreiben von Vorgängen/etwas erklären“ bei der Gruppe mit Deutsch als Zweitsprache mit ca. 37 % mehr als doppelt so hoch ist wie bei der Gruppe mit Deutsch als

Erstsprache mit einem Wert von ca. 16 %. Auch diese Zahlen sind ein Hinweis dafür, dass besonders Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache bei der mündlichen Beteiligung im Fachunterricht deutlich größere Schwierigkeiten haben als ihre einsprachig deutschsprechenden Klassenkameraden/-kameradinnen. Das wurde auch in anderen Studien empirisch nachgewiesen (Feilke, 2012; Reich, 2015; Michalak et al., 2015; Trapp et al., 2015, S. 12; Hiller, 2017).

## 4 Diskussion und Ausblick

Bei der Betrachtung der Ergebnisse dieser Studie stößt man insofern auf keine neuen Forschungsergebnisse, als solche Ergebnisse von Leistungsdifferenzen auch in ähnlicher Form in der Primar- sowie Sekundarstufe I auftreten. Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache scheinen in deutschsprachigen Regionen immer etwas hinterherzuhinken. In den früheren Etappen der Bildungsbiographie kann noch immer damit argumentiert werden, dass die fehlenden Kompetenzen in der späteren Schullaufbahn ergänzt werden. Aber angesichts der Tatsache, dass die vorliegenden Ergebnisse die allerletzte Phase der Schullaufbahn betreffen, stellt sich die Frage, wo das Problem liegt. Gleichzeitig ist die Beantwortung dieser Frage nicht einfach, da die Sprachentwicklung von vielen verschiedenen Faktoren abhängt. Einige davon kann das Bildungssystem nicht beeinflussen, andere hingegen schon. Daher wäre es wünschenswert, dass am deutschen Hochschulsystem, das die neuen Forschungsergebnisse progressiv in die Lehrerbildung implementiert, Beispiel genommen wird und auch in Österreich eine neue Ausrichtung beginnt, denn der aktuelle österreichische Forschungs- und Entwicklungsstand ist nicht mit dem deutschen vergleichbar. An den deutschen Universitäten sind Lehrveranstaltungen wie „Deutsch als Zweitsprache“ und „Umgang mit Heterogenität“ in vielen Fällen schon obligatorische (oder zumindest fakultative) Studienanteile für alle Lehramtsstudierenden, unabhängig vom Fach (Baumann, 2017, S. 22; Seipp/Baumann, 2015, S. 21). Diesbezüglich schreibt auch Boeckmann:

Von einer ausreichenden Vorbereitung aller Lehramtsstudierenden auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität, mit der sie konfrontiert sein werden, kann nicht die Rede sein. [...] [Die] Standards sind im österreichischen Kontext bei weitem nicht erreicht. So bleibt zu hoffen, dass bei den kommenden Überarbeitungen der Curricula die sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld einschließlich der Vermittlung von DaZ umfassender Berücksichtigung finden. (2017, S. 46)

Insbesondere im Bereich der Berufsausbildung sollte mehr Augenmerk auf einen sprachsensiblen Fachunterricht erfolgen. Der alleinige Fokus auf die fachlichen Inhalte ist nach berufspädagogisch-unterrichtsdidaktischer Sicht nicht ausreichend (Daase/Ohm/Mertens, 2017). Man bedenke, dass gerade Schüler/innen, die vorhaben, nach der schulischen Ausbildung und ohne weitere tertiäre Weiterbildung ins Berufsleben einzusteigen, in ihrem Berufsalltag stark auf die von der berufsbildenden Schule zu vermittelnden fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen angewiesen sind, da die „Beherrschung sprachlicher Fähigkeiten [...] Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft sowie auf dem Arbeitsmarkt [eröffnet]“ (Baumann/Siemon, 2017, S. 157). Deshalb ist insbesondere im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II auf den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen zu achten.

### Literatur

- Ahrenholz, B., Grommes, P. (2014). Deutsch als Zweitsprache und Sprachentwicklung Jugendlicher. In B. Ahrenholz, P. Grommes (Hrsg.), *Zweitsprachenerwerb im Jugendalter* (S. 1-20). Berlin: de Gruyter.
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9-26). Münster: Waxmann.
- Baumann, K., Siemon, J. (2017). Relevanz schriftlicher Ausbildungsreife Kriterien aus Sicht ausbildender Betriebe. In A. Daase, U. Ohm, M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 153-170). Münster: Waxmann.
- Baur, R., Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel et al. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115-127). FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann.



- Baur, R., Goggin, M. Wrede-Jackes, J. (2013). Die Arbeit mit dem C-Test als Möglichkeit der Diagnose und Förderung. Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf) [Zugriff am 08.10.2018].
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 38-48.
- Daase, A., Ohm, U., Mertens, M. (Hrsg.). (2017). Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster: Waxmann.
- Döll, M. (2012). Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. *FörMig Edition Band 8*. Münster: Waxmann.
- Döll, M. (2013). Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert* (S. 170-180). *FörMig Edition Band 9*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4-13.
- Hiller, F. (2017). Niveaudifferenzierte Sachtexte zur Förderung fach- und bildungssprachlicher Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache«. In I. Fuchs et al. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg* (S. 135-151). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 407-431.
- Junk-Deppenmeier, A., Jeuk, S. (Hrsg.). (2015). Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach.
- Kimmelman, N. (2017). Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In A. Daase et al. (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 59-75). Münster: Waxmann.
- Lengyel, D. et al. (Hrsg.). Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. *FörMig Edition Band 5*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P., Vorrink, A. J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung«. In T. Bohl et al. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 43-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Michalak, M. et al. (2015). Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr.
- Petersen, I. (2012). Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In H. Feilke et al. (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 201-232). Freiburg: Fillibach.
- Petersen, I. (2014a). Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II. Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen\\_sprachbildung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf) [Zugriff am 08.10.2018].
- Petersen, I. (2014b). „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/innen und Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In B. Ahrenholz, P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 125-147). Berlin: de Gruyter.
- Reich, H.- H. (2008). Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. Universität Hamburg.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- Schneider, H. et al. (Hrsg.). (2013). Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Seipp, B., Baumann, B. (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In M. Michalak (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 8-33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Strecker, G. (2012). Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II – ein Luxusproblem? In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung. Deutsch als Zweitsprache* (S. 255-272). Freiburg: Fillibach.

Tankir, M. F. (2018). Unterschiede in der allgemeinen Deutschkompetenz der einsprachig deutsch und mehrsprachig aufgewachsenen MaturantInnen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Trapp, U. et al. (2015). Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.