

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

**Die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten *Erzählen* und
Schreiben im DaZ/ DaF-Unterricht im Übergang von
italienischsprachigen Grund- auf Mittelschulen in Südtirol**

-

**Eine Longitudinalstudie im Kontext der Sprachen- und Schulpolitik,
Sprachendidaktik und Unterrichtsentwicklung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. Phil.)

Claudia Bettina Scochi
Neumarkt/ Italien

Disputation: 29.3.2022
Prüfungsvorsitzender: Prof. Dr. Alf Monjour
Erst-Gutachterin: Prof. Dr. Katja Cantone-Altintas
Zweit-Gutachterin: Dr. Katharina Salzmann

Veröffentlichung: Januar 2023

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/77377

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230412-123445-0

Alle Rechte vorbehalten.

Danksagung

Viele Menschen haben zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen und ich möchte mich bei allen bedanken.

In erster Linie bedanke ich mich herzlich bei Frau Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altintas für ihre reichhaltigen Inputs, ihre stets konstruktive Unterstützung und den Zugang zu anderen Sichtweisen in Bezug auf Sprachen und Mehrsprachigkeit, insbesondere im Kontext Südtirols, den sie mir ermöglicht hat.

Ein großer Dank gilt den beiden Zweitbetreuerinnen. Frau Prof. Dr. Stephanie Risse stand mir mit vielen intensiven Gesprächen und Anregungen zur Seite und schlussendlich verdanke ich ihr die Tatsache, dass ich die Dissertation an der Universität Essen und bei Frau Prof. Cantone einreiche.

Frau Dr. Katharina Salzmann möchte ich einen besonderen Dank für Ihre Bereitschaft im wahrlich letzten Moment als Zweitbetreuerin einzuspringen und mir viele nützliche Feedbacks gegeben zu haben, aussprechen.

Bei Frau Prof. Dr. Dannerer, die mich in der Anfangsphase begleitete, möchte ich mich ebenfalls herzlich bedanken.

Ohne die Unterstützung von Christoph Groß, der mich durch die Wirren des SPSS führte, mir ungeahnte Kenntnisse vermittelte und die Hilfe von Ivan Stuppner, der mich in der Anfangsphase unterstützte, läge diese Studie im statistischen Bereich nicht in dieser Form vor. Ein herzliches Danke schön!

Aber auch den Schulführungskräften, den Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich für diese Studie zur Verfügung stellten, möchte ich einen besonderen Dank ausdrücken. Die Evaluationsstelle des italienischen Bildungsbereiches mit Luisanna Fiorini, Franco Russo und Valentina della Villa trugen ebenfalls erheblich zum Gelingen der Studie bei, da sie mir die Schüler*innen-Fragebögen und -daten mit dem Einverständnis der Schulführungskräfte zur Verfügung stellten und für Fragen stets ein offenes Ohr hatten.

Schlussendlich gilt ein besonderer Dank meiner Familie, meinen Freunden und Studienkolleginnen. Grazie mille a mio marito, che mi ha sostenuto sempre con tanta pazienza e che mi ha dato forza anche in momenti difficili. Meiner Tochter Isabel, die die Arbeit ständig gegenlas, Daten korrigierte, formatierte und mich immer wieder aufmunterte, ein großes Dankeschön. Meiner Studienkollegin

Ingrid danke ich für die anregenden Gespräche, das Gegenlesen und die hilfreichen Inputs. Giada, die mich bei den Transkriptionen unterstützte, gegenlas und Daten korrigierte, gilt ebenso mein herzlicher Dank wie meiner Schwester Lela, die beim Gegenlesen - mit Blick von außen - hilfreiche Tipps gab und dann noch Fehler fand, wenn ich sie schon längst überlas.

Mein Sohn Sebastian und seine Lebensgefährtin Giulia überraschten und unterstützten mich während dieser Zeit mit meiner geliebten Enkelin, der ich diese Arbeit widmen möchte.

Für Leila

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen.....	1
1. Einleitung.....	3
2. Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen.....	7
2.1 Rahmenbedingungen der Sprachenpolitik an Südtirols Schulen	7
2.2 Geschichtlicher und sprachpolitischer Hintergrund in Südtirol.....	8
2.3 Lehrer*innen-Ausbildung in Südtirol.....	11
2.4 Institutionelle Aspekte des Autonomiestatuts	14
2.4.1 Der institutionelle Aspekt im schulischen Bereich.....	16
2.4.2 Die ladinische Schule.....	17
2.4.3 Das Sprachenkonzept der deutschsprachigen Schule	19
2.4.4 DaZ-Unterricht an italienischsprachigen Schulen	21
2.4.5 Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen GS und MS	29
2.4.6 Umsetzung der Rahmenrichtlinien in den Schulsprengeln	32
2.4.7 Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsressorts.....	40
2.5 Der gesellschaftlich-individuelle Aspekt	41
2.6 Migration in Deutschland, Italien und Südtirol	45
3. Spracherwerb: Begriffsdefinitionen und Erwerbsformen.....	48
3.1 Zweitspracherwerb und -forschung	54
3.2 Zweisprachigkeitsforschung im deutschsprachigen Raum	56
3.3 Sprachstandserhebungen in DaZ/ DaF.....	60
3.3.1 Tests.....	60
3.3.2 Profilanalysen.....	61
3.3.3 Beobachtungen	64
3.3.4 Schätzverfahren	65
3.4 Mehrsprachigkeitsforschung	66
4. Sprachtheoretische Grundlagen der untersuchten Mittel.....	71
4.1 Das Verb.....	75
4.1.1 Die Erwerbsstufen nach Grieshaber	76
4.1.2 Tempora	77
4.1.3 Person/ Numerus (P/N).....	78
4.2 Sprachliche Mittel bei den Fallbeispielen	79
4.2.1 Genus – Kasus.....	80
4.2.2 Pronomen.....	80
4.2.3 Konnektoren	81

4.2.4 Orthographie	82
4.2.5 Adjektive	83
4.3 Wortschatz.....	84
4.3.1 Satzwertige Einheiten	86
4.3.2 Verbtupes	86
5. Forschungsfrage und Hypothesen	89
5.1 Erste Hypothese	90
5.2 Zweite Hypothese	92
5.3 Dritte Hypothese	93
5.4 Vierte Hypothese	94
5.5 Fünfte Hypothese	94
5.6 Sechste Hypothese.....	95
5.7 Siebte Hypothese	95
6. Methodik der Studie	96
6.1 Forschungsmethode	96
6.2 Validität, Reliabilität, Objektivität der Studie	97
6.3 Feldbeschreibung	100
6.4 Verlaufsbeschreibung und Vorgehensweise	101
7. Empirik.....	105
7.1 Allgemeine und sprachliche Informationen der Schüler*innen.....	106
7.2 Erwerbsstufen nach Grieshaber	112
7.2.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten	113
7.2.2 Erwerbsstufen nach DaZ-Stundenanzahl.....	117
7.2.3 Erwerbsstufen nach Erstsprachen.....	120
7.2.4 Erwerbsstufen nach sprachlichem Umfeld	122
7.2.5 Erwerbsstufen nach Geschlecht.....	123
7.2.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test	124
7.2.7 Regressionsanalyse der Erwerbsstufen	125
7.2.8 Hypothesenüberprüfung	127
7.2.9 Fallbeispiele	129
7.2.10 Ergebnisse der Variable Erwerbsstufen	136
7.3 Tempora	138
7.3.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten	139
7.3.2 Tempora nach DaZ-Stundenanzahl.....	143
7.3.3 Tempora nach Erstsprachen.....	144

7.3.4	Tempora nach sprachlichem Umfeld	145
7.3.5	Tempora nach Geschlecht	146
7.3.6	Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test	146
7.3.7	Regressionsanalyse der Tempora	148
7.3.8	Hypothesenüberprüfung	148
7.3.9	Fallbeispiele	150
7.3.10	Ergebnisse der Variable Tempora	156
7.4	Person – Numerus (P/N)	157
7.4.1	Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten	157
7.4.2	P/N nach DaZ-Stundenanzahl	161
7.4.3	P/N nach Erstsprachen	162
7.4.4	P/N nach sprachlichem Umfeld	164
7.4.5	P/N nach Geschlecht	164
7.4.6	Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test	165
7.4.7	Regressionsanalyse der P/N	166
7.4.8	Hypothesenüberprüfung	167
7.4.9	Fallbeispiele	169
7.4.10	Ergebnisse der Variable P/N	172
7.5	Satzwertige Satzeinheiten (SE)	173
7.5.1	Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten	175
7.5.2	SE nach Stundenanzahl	179
7.5.3	SE nach Erstsprachen	181
7.5.4	SE nach sprachlichem Umfeld	182
7.5.5	SE nach Geschlecht	183
7.5.6	Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test	183
7.5.7	Regressionsanalyse der SE	184
7.5.8	Hypothesenüberprüfung	184
7.5.9	Fallbeispiele	186
7.5.10	Ergebnisse der Variable SE	190
7.6	Verbtypes	191
7.6.1	Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten	192
7.6.2	Verbtypes nach Stundenanzahl	196
7.6.3	Verbtypes nach Erstsprachen	199
7.6.4	Verbtypes nach sprachlichem Umfeld	201
7.6.5	Verbtypes nach Geschlecht	202
7.6.6	Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test	203
7.6.7	Regressionsanalyse der Verbtypes	205

7.6.8 Hypothesenüberprüfung	205
7.6.9 Quantitative und qualitative Verbanalyse	207
7.6.10 Ergebnisse der Variable Verbtupes	211
7.7 Zusammenfassung der Ergebnisse aller Variablen	212
8. Sprachdidaktik und Unterrichtsentwicklung	217
8.1 Grammatik	218
8.1.1 Mündlichkeit - Schriftlichkeit.....	218
8.1.2 Erwerbsstufen und Tempora.....	220
8.1.3 Person/ Numerus (P/N).....	223
8.1.4 Sprachvergleiche und Mehrsprachigkeit	225
8.2 Unterrichtsentwicklung.....	226
8.2.1 Lehrbücher	226
8.2.2 Unterrichtsplanungen	229
9. Diskussion	231
9.1 Diskussion der Ergebnisse.....	231
9.2 Schlussfolgerungen	235
9.3 Limitationen der Studie	236
10. Handlungsräume und Ausblick.....	239
10.1 Handlungsräume der Lehrer*innen	239
10.2 Handlungsräume der Schulführungskräfte und DaZ-Dienststelle	243
10.3 Handlungsräume der Sprachenpolitik	249
10.4 Ausblick	251
Literaturverzeichnis.....	254
Abbildungsverzeichnis	265
Tabellenverzeichnis	267
Anhang.....	269

Abkürzungen

AKK= Akkusativ

AV= abhängige Variable

UV= unabhängige Variable

CLIL= Content and Language Integrated Learning

DaF= Deutsch als Fremdsprache

DaM= Deutsch als Muttersprache

DaZ= Deutsch als Zweitsprache

IaZ= Italienisch als Zweitsprache (in deutschsprachigen Schulen Südtirols)

dir.=direkt

indir.=indirekt

eL2= early L2

fL2= frühes L2

2L1= 2 Erstsprachen

Estufe= Erwerbsstufe

ESE= Erstspracherwerb

ZSE= Zweitspracherwerb

GS= Grundschule

MS= Mittelschule

finit. Verb 2. St.= finites Verb an 2. Stelle

o.D.= ohne Datum

OS= Oberschule

Kiga= Kindergarten

KI= Klasse

Ko=Kopräsenz

KP= Kreditpunkte

L1= Lingua 1 (Italienisch)

L2= Lingua 2 (Deutsch)

L3= Lingua 3 (Englisch)

LP= Lehrpersonen

mdl= mündlich

schr= schriftlich

PS= Person Singular

PP= Person Plural

PTOF= Piano Triennale Offerta Formativa (Dreijähriger Bildungsplan)

OR= Odds Ratio

RRL= Rahmenrichtlinien

SE= Satzwertige Einheiten

SGZE= Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung

SuS= Schülerinnen und Schüler

Temp= Tempora

ÜG=Übergeneralisierung

Vt= Verbtynes

1. Einleitung

Meine Zeit als Mitarbeiterin im Schulamt an der Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache im italienischsprachigen Bildungsressort in Südtirol von 2010-2015 war prägend für die Entwicklung dieser Studie. Die vielen Gelegenheiten im DaZ- und CLIL-Unterricht aller Schulstufen hospitieren zu dürfen, DaZ-Teams zu begleiten, in diesem Bereich zu forschen und Lehrer*innen-Fortbildungen zu organisieren und zu leiten, haben großen Anteil an dieser Arbeit.

Den Stein ins Rollen brachte ein Treffen mit den DaZ-Lehrer*innen eines Bozner Schulsprengels, zuerst in der Grund- und danach in der Mittelschule, wobei es um das Thema Lehrbücher ging. Bei der Planung zeigten mir die Lehrer*innen der Grundschule ihre bisher verwendeten Bücher und erklärten, dass sie mit der Mehrzahl der Schüler*innen am Ende der Grundschule das Sprachniveau A2 erreichen. Danach fand das Treffen mit den Mittelschul-Lehrer*innen statt, die ebenfalls ihre Bücher vorstellten und aussagten, dass sie in der Mittelschule auf Niveau A1 beginnen und die entsprechenden Bücher verwenden müssten.

Dies ist nur ein Beispiel von vielen, welche Anstoß für weitere Beobachtungen, Überlegungen und Untersuchungen gaben, unter vielen Einflüssen die vorliegende Studie ins Rollen brachte und im Laufe der Zeit folgende Forschungsfrage entstehen ließ.

Wie entwickeln sich die produktiven Sprachfertigkeiten Erzählen und Schreiben im DaZ/ DaF-Unterricht im Übergang von italienischsprachigen Grund- auf Mittelschulen in Südtirol im Kontext von Sprachdidaktik, Unterrichtsentwicklung und Sprachenpolitik?

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, die produktiven DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen italienischsprachiger Schulen im Laufe von zwei Jahren und im Übergang von Grund- auf Mittelschulen zu analysieren, um diese der Sprachdidaktik der Lehrer*innen gegenüberzustellen. Da die rezeptiven Sprachfertigkeiten im Übergang von Grund- auf Mittelschule bereits von der Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache erhoben und die Schüler*innen-Daten und Fragebögen für die vorliegende Studie zur Verfügung gestellt

wurden, wählte ich für die Untersuchung in der vorliegenden Studie die produktiven Sprachfertigkeiten.

Dieselbe Bildgeschichte wurde in Grund- und Mittelschule im Abstand von zwei Jahren mündlich und schriftlich von denselben Schüler*innen erzählt, sodass die Studie als Longitudinalstudie bezeichnet werden kann. Hierbei wurden insgesamt 308 mündliche und schriftliche Erzählungen von 77 Schüler*innen analysiert. Diese verteilten sich auf einen Schulsprengel auf dem Land und einen in der Stadt, mit unterschiedlichen DaZ-Stundenmodellen und sprachlichem Umfeld.

Die Analyse erfolgte einerseits quantitativ mithilfe des SPSS-Analyseprogramms, andererseits qualitativ in Form von Fallbeispielen und der Analyse der verwendeten Verbtipes.

Die vorliegende Studie ordnet sich in die Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung in Südtirol, und darüber hinaus, in Verbindung mit der Sprachdidaktik, ein. Sie soll außerdem Anlass bieten, die DaZ-Unterrichtsentwicklung, auch im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik, der italienischsprachigen Schulen sowie der DaZ-Dienststelle im italienischsprachigen Bildungsressort und die Südtiroler Sprachenpolitik kritisch zu hinterfragen.

Bisher wurden noch keine Untersuchungen der produktiven DaZ-Sprachfertigkeiten an italienischsprachigen Schulen in Südtirol im Übergang von Grund- auf Mittelschule durchgeführt.

Um die Forschungsfrage umfassend zu beantworten, wird in Kapitel 2 zuerst ein Einblick in die Rahmenbedingungen in Südtirol gegeben, wobei die Sprach- und Bildungspolitik Südtirols und der geschichtliche Hintergrund erläutert werden, um daraufhin auf den institutionellen Aspekt der drei Schulsysteme einzugehen. Hierbei wird der monolinguale Habitus (vgl. Gogolin 2011) der deutsch- und italienischsprachigen Schule kritisch hinterfragt.

Da die Studie an italienischsprachigen Schulen erfolgte, liegt der Schwerpunkt in diesem Bereich. Als Best-Practise-Beispiel wird das ladinische Schulmodell in Südtirol erläutert. Außerdem wird die Migrationsgeschichte in Deutschland

mit derjenigen in Italien/ Südtirol verglichen, um die Unterschiede und den Einfluss der Migration auf die Bildungspolitik aufzuzeigen.

In Kapitel 3 wird der Spracherwerb im Sinne von Begriffsdefinitionen, Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachstandserhebungen dargelegt, wobei Studien zur Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung im deutschsprachigen Raum, insbesondere von italophonen Sprecher*innen, angeführt und die Umsetzung in der Didaktik hinterfragt werden. Verschiedene Testverfahren werden vorgestellt, um aufzuzeigen, weshalb für diese Studie in erster Linie eine Profilanalyse (vgl. Grießhaber 2010) gewählt wurde.

Kapitel 4 befasst sich mit den sprachtheoretischen Grundlagen der Studie, im Spezifischen in Bezug auf die untersuchten sprachlichen Mittel mit Schwerpunkt auf dem Verb und dem Wortschatz, aber auch denjenigen sprachlichen Mitteln, deren Analyse nicht deskriptiv, sondern ausschließlich bei den Fallbeispielen, einfließt

Die Forschungsfrage und sieben Hypothesen werden in Kapitel 5 formuliert und theoretisch untermauert, wobei jeweils die mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten der Schüler*innen den unabhängigen Variablen gegenübergestellt werden.

Das Forschungsdesign, die Forschungsmethode, die Feld- und Verlaufsbeschreibung sowie die Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität der Studie werden in Kapitel 6 erläutert.

Das 7. Kapitel umfasst den empirischen Teil der Studie, wobei die Hypothesen zuerst deskriptiv, anschließend mit einer binär-logistischen Regressionsanalyse und dem McNemar-Test untersucht werden. Letzterer dient zum direkten Vergleich einiger abhängiger Variablen, wie schriftlich/mündlich, Erwerbsstufen/ Tempora und Satzwertige Einheiten/ Erwerbsstufen. Als Abschluss des empirischen Kapitels wird ein direkter Vergleich der deskriptiven Analyse in Form der unabhängigen Variablen und den abhängigen Variablen, ausschließlich bezogen auf den Fortschritt, den die Schüler*innen vollziehen, vorgestellt und diskutiert. Ebenso wird ein direkter Vergleich der

mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten, bezogen auf die abhängigen Variablen in der binär-logistischen Regressionsanalyse dargestellt.

Kapitel 8 stellt die Lehrer*innen-Aussagen zu den untersuchten grammatischen Mitteln sowie die Einbindung der in den Klassen vorliegenden Mehrsprachigkeit in den Unterricht vor. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung werden die Antworten zur Verwendung der Lehrbücher und den Unterrichtsplanungen präsentiert.

In Kapitel 9 erfolgt die Diskussion der Ergebnisse, indem diese kurz zusammengefasst, der Studienlage gegenübergestellt und bewertet werden. Daraus werden Schlussfolgerungen gezogen, um anschließend die Limitationen der Studie aufzuzeigen.

Kapitel 10 stellt die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer*innen, Schulführungskräfte, Bildungsinstitutionen und der Sprachenpolitik im Kontext von wissenschaftlicher Literatur vor.

Der Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata schließt mit Kapitel 10.4 die Studie ab.

„Alle stirbten von lachen.“ (SuS 4_8_21 GS schr)

„von dem topf konnte=konnte man sehen einen rach.“ (SuS 1_3_1 GS mdl)

„In einen appartement von Vien, in Deutschland ein vater kocht eine Sukulente Suppe mit innen merere Gemüse.“ (SuS 1_5_2 GS schr)

„Der Father ist traurig.“ (SuS 3_7_3 MS schr)

2. Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Um einen Überblick über die sprachpolitischen Rahmenbedingungen in Südtirol zu erhalten, werden zuerst das italienische Schulsystem, die Südtiroler Schulgeschichte, die Sprachenpolitik Südtirols und die institutionellen Rahmenbedingungen, insbesondere an der italienischsprachigen Schule dargestellt. Die gesellschaftlich-individuellen Voraussetzungen, im Sinne des außerschulischen Sprachgebrauchs und des sprachlichen Umfelds der Schüler*innen, ergänzen diesen Aspekt. Außerdem wird ein kurzer Ausblick auf die Migrationsgeschichte in Deutschland, Italien und Südtirol geworfen, um die unterschiedlichen Bedingungen der Sprachen- und Bildungspolitik zu beschreiben.

2.1 Rahmenbedingungen der Sprachenpolitik an Südtirols Schulen

Das Schulsystem in Italien gestaltet sich inklusiv, da mit dem nationalen Gesetz 517 vom 4/8/1977¹ die Sonderklassen für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen, d.h. mit Funktionsdiagnose oder klinischem Befund, abgeschafft wurden, sodass ab diesem Zeitpunkt alle Schüler*innen gemeinsam die 5jährige Grundschule und 3jährige Mittelschule besuchten. Erst nach der Mittelschule können die Schüler*innen zwischen verschiedenen Formen von Gymnasien, Berufs-, Berufsfachschulen und einjährigen Orientierungslehrgängen wählen. Die Schulpflicht geht über neun Jahre und bezieht somit das erste wählbare Jahr an der weiterführenden Schule ein. Grund- und Mittelschule sind dementsprechend für alle verpflichtend.

Zumeist befinden sich eine oder mehrere Grundschulen mit ein oder zwei Mittelschulen in einem Schulsprengel, sodass die Schüler*innen zum Großteil von Grund- auf Mittelschule in demselben Schulsprengel, der von einer Schulführungskraft geleitet wird, verbleiben. Die Schulsprengel haben ein gemeinsames Lehrer*innen-Kollegium, einen Schulrat, der das exekutive Organ darstellt, gemeinsame pädagogische Fortbildungstage und Grundschul- und Mittelschul-Klassen, die entweder in einem Gebäude oder nahe beieinander unterrichtet werden.

¹ https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l517_77.html

Die Entwicklung zu den heutigen Rahmenbedingungen wird im nächsten Kapitel, ausgehend von der Geschichte der Südtiroler Schulpolitik, dargestellt.

2.2 Geschichtlicher und sprachpolitischer Hintergrund in Südtirol

Einfluss auf die Südtiroler Schulgeschichte hatte sowohl das Tiroler Schulwesen, das zum ersten Mal in der Tiroler Schulordnung am 16.5.1586 verfasst wurde, als auch das italienische Volksschulwesen, welches in der Schulordnung des Königreichs Piemont-Sardinien erstmalig erwähnt wird (vgl. Seberich 2000: 21).

Um nicht zu weit auszuschweifen, wird in diesem Kapitel die eigenständige Südtiroler Schulgeschichte, die nach dem ersten Weltkrieg mit dem Friedensvertrag St. Germain am 10.09.1919 ihren Anfang hatte, beschrieben. Dieser Vertrag teilte den südlich des Brenners liegenden Teil Tirols Italien zu. Der damalige Unterrichtsminister Credaro versuchte entsprechend der von König Vittorio Emanuele deklarierten Wahrung der lokalen Institutionen und der Selbstverwaltung, deutschsprachige Schulen zu erhalten², da er vom muttersprachlichen Unterricht überzeugt war (vgl. ebd.: 53).

Allerdings begann mit der Machtergreifung Mussolinis am 30.10.1922 die Italianisierung Südtirols und der Schulunterricht in deutscher Sprache wurde abgeschafft. Das so genannte „Lex Gentile“ verpflichtete alle Schulen, somit auch die deutschsprachigen Minderheitenschulen, Italienisch als Unterrichtssprache einzuführen.

Die Unterdrückungsmaßnahmen des faschistischen Regimes führten zu Widerstand in der Bevölkerung. Im schulischen Bereich entstanden unter Kanonikus M. Gamper in organisierter Form ab 1925 die so genannten Katakombenschulen, die weiterhin Unterricht in deutscher Sprache anboten. Dieser Privatunterricht wurde strafrechtlich geahndet (vgl. ebd.: 83). Die deutschsprachigen Lehrpersonen wurden entlassen, da österreichische Reifediplome und Lehramtszeugnisse als ungültig erklärt wurden. Wollten die Lehrer*innen Italienischunterricht halten, mussten sie sich einer Italienisch-

² z.B. Truden und Altrei im Südtiroler Unterland

Sprachprüfung unterziehen. Bestanden sie diese innerhalb von drei Jahren nicht, wurden sie vor die Wahl gestellt, ohne Gehalt zu arbeiten oder vorzeitig in den Ruhestand zu gehen (vgl. ebd.: 70). Auf Druck der Kirche wurde allerdings der Religionsunterricht aus der Schule ausgekoppelt und außerhalb in deutscher Sprache erteilt.

Parallel zum schulischen Umbruch wurde Italienisch als einzige Amtssprache durchgesetzt, deutsche Vereine aufgelöst und viele Italiener*innen aus den südlicher gelegenen Regionen Italiens in den Städten Südtirols angesiedelt. In Deutschland fasste parallel dazu der Nationalsozialismus Fuß und in Südtirol machte sich die Hoffnung breit, dass mit dessen Unterstützung eine Abwendung vom Faschismus möglich sei. Der VKS (Völkischer Kampfring Südtirols) bildete die Opposition zum Faschismus und erklärte sich dem Nationalsozialismus verbunden.

Das Berliner Abkommen vom 23. Juni 1939 ermöglichte die Umsiedlung der Deutsch-Südtiroler (die so genannte Option) und mit den „Richtlinien für die Rückwanderung der Reichsdeutschen und Abwanderung der Volksdeutschen aus dem Alto Adige in das Deutsche Reich“ (Seberich 2000: 91) gewährte man den Schüler*innen vor der Abwanderung deutschen Privatunterricht.

1940 traten Italien und Deutschland gemeinsam in den 2. Weltkrieg ein, jedoch schloss König Vittorio Emanuele 1943 den Waffenstillstand mit den alliierten Mächten und Mussolini wurde entmacht. Daraufhin besetzte Deutschland den größten Teil des Landes und erklärte die Provinzen Bozen, Trient und Belluno zur Operationszone „Alpenvorland“ (vgl. ebd.: 102). Die Sprachkurse, die zuvor den Auswanderern vorbehalten waren, wurden nun zur Regelschule.

Nach dem 2. Weltkrieg bildete der am 5.9.1946 zwischen Österreichern und Italienern abgeschlossene Pariser Vertrag die Grundlage für den Schutz der deutschen und ladinischen Minderheit und war somit Ausgangspunkt für die Entwicklung der Autonomiebestimmungen in Südtirol. Der muttersprachliche Unterricht mit muttersprachlichen Lehrenden wurde mit dem ersten Volksschuldekret 1945 eingeführt und in den ladinischen Tälern³ hielt das

³ In Südtirol Grödner- und Abteital

paritätische Schulsystem, in welchem die drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch unterrichtet wurden, Einzug.

Zum ersten Mal wurde in den deutsch- und italienischsprachigen Schulen der Unterricht in der Zweitsprache mit drei Wochenstunden ab der 2. Klasse und mit sechs Wochenstunden ab der 4. Klasse gesetzlich festgelegt (vgl. Seberich 2000: 135). Die Eltern mussten sich, um ihre Kinder in der Schule einzuschreiben, einer Sprachgruppe zugehörig erklären. Im zweiten Volksschuldekret 1946 wurde das muttersprachliche Prinzip, der Unterricht in der Muttersprache durch muttersprachliche Lehrer*innen, in eine Empfehlung geändert und war somit nicht mehr verpflichtend (vgl. ebd.: 151).

1961 wurde die „19-er Kommission“ gegründet, die sich der so genannten Südtirolfrage annahm und drei Jahre später das Autonomiepaket mit 110 Maßnahmen vorlegte. Am 20.1.1972 trat das zweite Autonomiestatut mit insgesamt 137 Maßnahmen in Kraft (vgl. Bonell, Winkler 2010: 17).

Die zentrale Idee des Autonomiestatuts ist der Schutz der deutsch- und ladinischsprachigen Minderheit, wobei die Förderung einer Integration der Sprachgruppen, z.B. in Form von zwei- oder mehrsprachigen Schulen, ausgeschlossen wird und andere Sprachgruppen (z.B. Migrantensprachen) neben Deutsch, Italienisch und Ladinisch nicht berücksichtigt werden. Laut Baur et al. (vgl. 1998: 29) wird somit die Überwindung des Nationalismus verhindert, welcher als fortschritthemmender Faktor die Entwicklung einer mehrsprachigen transkulturellen Gesellschaft beeinträchtigt. Die überall präsente ethnische Trennung in Südtirol „[...] bringt unweigerlich Konflikte mit sich, die aber auch Stoff für politische Reaktionen bieten.“ (Scochi 2011: 10) Langer schrieb in seinen zehn Punkten für das Zusammenleben in Südtirol: „Rechte und Garantien sind wesentlich, genügen aber nicht. Ethnozentrische Regeln fördern ethnozentrisches Verhalten.“ (Langer 1998: 23)

Ein entscheidender Aspekt des Minderheitenschutzes im Autonomiestatut und der von Langer genannten Rechte und Garantien ist die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung, die ausschließlich die Möglichkeit gibt, sich als einsprachig Deutsch, Italienisch oder Ladinisch zu erklären. Zweisprachige oder mehrsprachige Bürger*innen müssen sich demzufolge für eine dieser Sprachen entscheiden sowie zwei- und mehrsprachige

Familien für ihre Kinder zwischen der deutsch- und italienischsprachigen Schule die Wahl treffen müssen.

Trotz des in verschiedenem Umfang stattfindenden Zweitsprachunterrichts kann in beiden Schulsystemen, abgesehen von der ladinischen paritätischen Schule, von einem monolingualen Schulsystem gesprochen werden. Selbst bei den italienischsprachigen Schulen, die einen wesentlich höheren Anteil an Zweitsprachunterricht anbieten, handelt es sich um monolinguale Schulen, da die L2-Lehrpersonen nur einen kleinen Teil des Lehrerkollegiums darstellen und im Schulrat, der die Vorschläge des Kollegiums aufgreift und Entscheidungen trifft, nur eine Lehrkraft des L2-Teams vertreten ist.

Da die Lehrer*innen-Ausbildung in Italien und somit auch in Südtirol in den letzten Jahrzehnten starken Veränderungen unterlag, soll diese im nächsten Kapitel näher betrachtet werden.

2.3 Lehrer*innen-Ausbildung in Südtirol

Erst ab dem Schuljahr 1986/87 wurde die bis dahin vierjährige Lehrer*innen-Ausbildung an der Oberschule „Lehrerbildungsanstalt“ in Südtirol als Schulversuch auf 5 Jahre ausgeweitet. 1990/91 lief die 4jährige Ausbildung aus und wurde in eine 5jährige Oberschule umgewandelt, sodass der Schulbesuch auf 13 Jahre erweitert wurde. Nach dem Abitur durften die Lehrer*innen nach einem Wettbewerb mit dem Unterrichten beginnen.

Diese nicht-universitäre Ausbildung erfolgte bis zum Jahre 1998/99, als der vierjährige Studiengang „Bildungswissenschaften“ an der Universität in Brixen eingerichtet wurde. In den ersten Jahren wurden diejenigen mit dem Abschluss der Lehrerbildungsanstalt weiterhin in gesonderten Ranglisten in die Schulen übernommen, bis das Studium ab dem Jahr 2002/03 verpflichtend wurde. Im Studienjahr 2011 wurde der vierjährige Studiengang in einen fünfjährigen Master abgeändert.

Sicherlich einmalig ist die Tatsache, dass die universitäre Ausbildung für Kindergärtner*innen und Lehrer*innen der Grundschule vollkommen deckungsgleich abläuft, sodass die Studierenden nach Abschluss des Studiums entscheiden können, welche Karriere sie in Angriff nehmen möchten.

Eine aktuelle Entwicklung im Bereich der Lehrer*innen-Ausbildung ist der Gesetzesbeschluss der Südtiroler Landesregierung Nr. 751 vom 30.08.2021, der eine berufsbegleitende, nichtuniversitäre Ausbildung für diejenigen ab dem 30. Lebensjahr mit einem Abiturabschluss und einer mindestens 3-jährigen Berufserfahrung in der Schule, bisher ausschließlich für die deutschsprachige Schule, ab Herbst 2022/23 anbietet⁴.

Hingegen durchlaufen MS- und OS-Lehrer*innen eine fachspezifische Ausbildung, denn es gibt in Italien keinen pädagogisch ausgerichteten Studiengang, der MS- und OS- Lehrer*innen ausbildet. Im Bereich DaZ an italienischsprachigen Schulen werden verschiedene Studiengänge für die Zulassung zum Unterrichten akzeptiert, u.a. Geographie, Literaturwissenschaften, Geschichte, Fremdsprache und Literatur, Übersetzer und Dolmetscher, Philosophie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Musikwissenschaften (vgl. Beschluss 1198 LR 08/11/2016⁵: 33-42). Um mit einem Studium in die Ranglisten aufgenommen zu werden, muss zusätzlich die Lehrbefähigung abgelegt werden. Diese erfolgt über einen berufsbegleitenden Kurs.

In Südtirol gibt es keine Studiengänge, die sich spezifisch mit DaZ oder DaF auseinandersetzen, so wie es in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist. Diejenigen, die sich in dieser Richtung weiterbilden möchten, wählen bevorzugt den 3jährigen berufsbegleitenden Master an der Uni Innsbruck, der allerdings mit hohen Kosten verbunden ist (vgl. Universität Innsbruck, o.D.). Außerdem gibt es in Italien private Institutionen, die mit entsprechenden Kosten und über italienischsprachige Universitäten⁶ DaZ/ DaF-Kurse anbieten. In erster Linie richten sich diese Kurse jedoch an DaF-Lehrer*innen in italienischsprachigen Regionen.

Der Master-Studiengang Bildungswissenschaften, der in Brixen die Grundschul-Lehrer*innen (und Kindergärtner*innen) ausbildet, bietet im DaZ/DaF-Bereich sowie grundsätzlich in der Mehrsprachigkeitsdidaktik nur

⁴ file:///C:/Users/HOME/Downloads/355831.PDF

⁵ http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/205860/beschluss_vom_8_november_2016_nr_1198.aspx

⁶ <https://www.unisob.na.it/universita/dopolaurea/master/linguatedesca/index.htm?vr=1>

wenige Lehrveranstaltungen an. Gab es im alten Studiengang bis 2016/17 noch ein Laboratorium⁷ „Sprachenvielfalt und Lernen“ innerhalb des L1-Moduls, so findet man im neuen Studiengang nichts dergleichen.

Lediglich im 3. Studienjahr gibt es das „DaZ/DaF-Modul“ mit insgesamt 8 Kreditpunkten und im 4. Jahr ein Laboratorium zur „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ mit 2 Kreditpunkten (vgl. Freie Universität Bozen 2021). Zusätzlich werden wenige Wahlfächer im Bereich DaZ/ DaF angeboten.

Zwar müssen die Studierenden in jedem Studienjahr ein Praktikum, abwechselnd in Grundschule und Kindergarten absolvieren, wobei sie die Möglichkeit haben, ein Praktikum in der italienischsprachigen Grundschule im Bereich DaZ zu durchlaufen, aber dies ist nicht zwingend notwendig.

Im verantwortlichen Praktikumsamt arbeiten ausschließlich Lehrpersonen der deutschsprachigen Grundschule und in der neuesten Ausschreibung für Praktikumskoordinator*innen sind die L2-Lehrer*innen der italienischen Schulen, die denselben Studiengang absolviert haben wie diejenigen, die in der deutschsprachigen Schule unterrichten, von vornherein ausgeschlossen⁸.

Die Universität Bozen stellt sich zwar als dreisprachige Universität dar, dies wird aber bei der universitären Ausbildung der Kindergärtner*innen und Lehrer*innen nur beschränkt umgesetzt. Während in Studiengängen wie Wirtschaftswissenschaften oder Naturwissenschaften und Technik für alle Studierenden, unabhängig von der Erstsprache, ein Studiengang angeboten wird, in welchem die Lehrveranstaltungen in den Sprachen Deutsch, Italienisch und Englisch stattfinden, müssen sich die Studierenden der Bildungswissenschaften für den deutsch-, italienisch- oder ladinischsprachigen Studiengang entscheiden. Innerhalb der drei sprachlich getrennten Studiengänge wird außerdem die Lehrbefähigung für den Englischunterricht erteilt.

Zwar muss man einige Kreditpunkte in der L2 erlangen⁹, allerdings können diese innerhalb des gewählten Studiengangs abgelegt werden.

⁷ entspricht den Seminaren in deutschsprachigen Ländern

⁸ vgl. UNIBZ (2021, S.6): <file:///C:/Users/HOME/Downloads/242ed8ef-5004-46de-99e0-c5ed5d965741.pdf>

⁹ ab 2011 – 20 KP, ab 2017 – 30 KP

„Die Fakultät bietet zum Erreichen der 30 Kreditpunkte in L2 ab dem 3. Studienjahr gezielt einige Lehrveranstaltungen und Module an, die innerhalb der deutschsprachigen Abteilung auf Italienisch angeboten werden.“ (vgl. Freie Universität Bozen, guide 2021).

Von den insgesamt 300 Kreditpunkten muss man 30 in der L2¹⁰ ablegen, wobei 24 Kreditpunkte nicht frei wählbar sind und 6 Kreditpunkte in Form von Wahlfächern innerhalb des deutsch- oder italienischsprachigen Moduls erbracht werden können. Somit ist man nicht gezwungen, ein Modul im jeweils anderssprachigen Studiengang abzulegen, womit der Kontakt zwischen deutschsprachigen und italienischsprachigen Studierenden minimiert wird.

Damit bestätigt sich nicht nur in der deutschen und italienischen Schule, sondern auch in der universitären Ausbildung der Lehrer*innen die von Gogolin beschriebene „[...] monolinguale Orientierung der Lehrerschaft als eine habituelle Praxisform [...]“ (vgl. 1994: 32).

Der Vorteil, den die Südtiroler Schulen und Universitäten aufgrund der im Lande vorliegenden Mehrsprachigkeit hätten, wird demzufolge ausschließlich von der ladinischen Schule und in der ladinischen Lehrer*innen-Ausbildung genutzt. Die von gesellschaftlicher und politischer Seite seit geraumer Zeit geforderte zwei- bzw. mehrsprachige Schule nach dem Modell der ladinischsprachigen Schule scheint in weite Ferne zu rücken, da sich die politische Mehrheit immer wieder auf das Autonomiestatut und dem damit verbundenen Schutz der deutschsprachigen Minderheit beruft.

2.4 Institutionelle Aspekte des Autonomiestatuts

Das Südtiroler Autonomiestatut gewährt allen drei Sprachgruppen (deutsche, italienische und ladinische) im Abschnitt XI des Autonomiestatuts von 1972 mit Art. 99, 100, 101 und 102¹¹ Rechtsgleichheit.

Um den Umfang der drei Sprachgruppen erfassen zu können, wird seit 1981 im Abstand von 10 Jahren eine Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung von

¹⁰ + 15KP in Englisch

¹¹ file:///C:/Users/HOME/Downloads/109372_statut_dt.pdf

allen in Südtirol wohnenden Personen, ausgenommen sind die Nicht-EU-Bürger*innen, erhoben. Sie erfolgt im Rahmen der gesamtstaatlichen Volks- und Wohnungszählung, die seit 1951 durchgeführt wird. Die letzte Erhebung fand 2011 statt, sodass die nächste 2021 erfolgen sollte, aufgrund der Corona-Pandemie allerdings bis Herbst 2022 noch nicht durchgeführt wurde. Die Notwendigkeit der Erklärung der Bürger*innen zu ihrer Sprachgruppenzugehörigkeit wurde mit dem Inkrafttreten des Zweiten Autonomiestatuts und der Berechnung des Proporztes eingeführt.

Die Proporzbestimmung legt die Anzahl der öffentlichen Arbeitsplätze, öffentliche Sozialleistungen (z.B. im Wohnungsbau) sowie die der politischen Ämter, z.B. der Bürgermeister*innen, nach dem Umfang der jeweiligen Sprachgruppe fest. Somit ist eine zahlenmäßige Übermacht der deutschsprachigen Gruppe in Südtirol gegeben. Ausnahme bilden auf politischer Ebene die Gemeinden mit mehrheitlich italienischsprachiger Bevölkerung, wie Bozen, Leifers, Branzoll, Leifers, Pfatten und Salurn. Baur schreibt in Bezug auf die in der gesamten Provinz vorliegende Übermacht der deutschen Sprachgruppe

„Daher ist es für die Gestaltung des Miteinander auch besonders wichtig [...], dass in der konkreten politischen Realität das Konsensprinzip, d.h. die hartnäckige Suche nach einvernehmlichen Äußerungen zwischen den Sprachgruppen, gegenüber dem reinen parlamentarischen Mehrheitsprinzip stärker in den Vordergrund rückt.“ (Baur 2000: 57)

Bürger*innen aus anderen EU-Ländern, die im öffentlichen Bereich (Verwaltung, Schule etc.) arbeiten möchten, müssen ebenfalls diese Erklärung abgeben und sich somit einer der drei Landessprachen zuordnen. Man kann sich allerdings, unabhängig von der eigenen Muttersprache, jeder der drei Sprachgruppen zugehörig erklären, z.B. als deutschsprachig, wenn man italienischer Erstsprache ist.

Alle Bürger*innen haben das Recht bei den öffentlichen Verwaltungen die Sprachen Deutsch oder Italienisch, in den ladinischen Tälern außerdem Ladinisch, zu verwenden. Deshalb müssen die Verwaltungsangestellten einen dem schulischen Abschlussgrad entsprechenden Zwei- oder Dreisprachigkeitsnachweis vorweisen.

Prozentuell verteilen sich die Sprachgruppen laut der Erhebung von 2011 (Landesinstitut für Statistik 2012a: 6) wie in Tabelle 1.

Sprachgruppe	Prozentsatz
Deutsche Sprachgruppe	69,41%
Italienische Sprachgruppe	26,06%
Ladinische Sprachgruppe	4,53%

Tabelle 1: Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol 2011

Somit ist die italienischsprachige Gruppe zwar Mehrheit auf Staatsebene, jedoch Minderheit auf Landesebene. Hingegen ist die deutschsprachige Gruppe auf Staatsgebiet in der Minderheit und in Südtirol in der Mehrheit. Leider gibt es keine offiziellen Daten zur Anzahl der zweisprachigen Familien in Südtirol.

Risse schreibt bezüglich der Trennung nach Sprachgruppen treffend:

„Die Folgen der Verrechtlichung auf das politische System sind unter politologischer Perspektive als ein Pendeln zwischen segregierenden und integrierenden Mechanismen zu interpretieren; aus juristischer Sicht ist die Südtiroler Autonomie als ein gelungenes Beispiel für die Regelung, nicht aber für die Lösung eines ethnischen Konflikts zu verstehen.“ (2013: 12)

2.4.1 Der institutionelle Aspekt im schulischen Bereich

Ausschlaggebend für die aktuelle Südtiroler Bildungspolitik und die Trennung der Schulen nach Sprachen ist Artikel 19 des DPR¹² Nr. 670/ 1972 und die entsprechenden Durchführungsbestimmungen DPR Nr. 89/1983¹³.

„In der Provinz Bozen wird der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache von Lehrkräften erteilt, für welche die betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist.“

In den Durchführungsbestimmungen wird dies interpretiert und präzisiert (Art. 8, DPR 89/1983¹⁴):

¹² Dekret des Präsidenten der Republik Italien

¹³ http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/dpr-1983-89/dekret_des_pr_sidenten_der_republik_vom_10_februar_1983_nr_89.aspx

¹⁴ [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/dpr-1983-89%
c2%a780/dekret_des_pr_sidenten_der_republik_vom_10_februar_1983_nr_89/art_8_span_span.aspx](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/dpr-1983-89%c2%a780/dekret_des_pr_sidenten_der_republik_vom_10_februar_1983_nr_89/art_8_span_span.aspx)

„Das Recht der Eltern oder ihrer Stellvertreter, über die Einschreibung in die Schulen der verschiedenen Sprachgruppen zu entscheiden, darf auf keinen Fall Einfluss auf die Unterrichtssprache haben, die für die verschiedenen Schulen vorgesehen sind.“

Dementsprechend gibt es in Südtirol italienisch-, deutsch- und ladinischsprachige Schulen.

Zwar könnten in diesem Kontext über Südtirol hinaus Parallelen zu anderen zwei- bzw. mehrsprachigen Gebieten mit Deutsch als Minderheitensprache hinzugezogen werden, allerdings müssten hierbei die sprachpolitischen, geschichtlichen sowie die aktuellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Regionen mit einbezogen werden und dies würde vom Kernpunkt der vorliegenden Studie abweichen. Genannt werden sollen in diesem Zusammenhang jedoch die Studien von Manno et al. (vgl. 2020) bezüglich der Schweiz, das „Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa“ (vgl. Eichinger et al. 2008) sowie das Buch über deutsche Minderheiten in Belgien von Darquennes (vgl. 2013).

Im folgenden Unterkapitel wird deshalb das ladinische Schulmodell beschrieben, welches oft als Best-Practise-Beispiel im Umgang mit Minderheitensprachen und für eine mehrsprachige Schule dient.

2.4.2 Die ladinische Schule

Die ladinischen Schulen erstrecken sich in Südtirol im Grödner- und Gadertal, in der Provinz Trient im Fassatal, außerdem in Buchenstein und Cortina in der Provinz Belluno (vgl. Verra 2004: 5). Sie sind paritätisch aufgebaut und bieten vom Kindergarten bis zur Oberschule in verschiedenen Unterrichts- und Stundenmodellen alle drei Sprachen an. Die Lehrkräfte der ladinischen Schule müssen im Besitz des Dreisprachigkeitsnachweises sein, in den deutsch- und italienischsprachigen Schulen hingegen besteht eine Zweisprachigkeitspflicht lediglich für die Zweitsprach-Lehrpersonen (vgl. Verra 2008: 246).

Die ladinische Minderheitensprache wird im Autonomiestatut, Artikel 19 des DPR Nr. 670/ 1972 geschützt.

„Die ladinische Sprache wird in den Kindergärten verwendet und in den Grundschulen der ladinischen Ortschaften gelehrt. Dort dient diese Sprache auch als Unterrichtssprache in den Schulen jeder Art und jeden Grades. In diesen Schulen wird der Unterricht auf der Grundlage gleicher Stundenzahl und gleichen Enderfolges in Italienisch und in Deutsch erteilt.“

Somit ist die ladinische Schule eine mehrsprachige Schule mit den beiden gleichwertigen Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch sowie zusätzlich Ladinisch.

In den ladinischen Kindergärten wird in erster Linie Ladinisch gesprochen, wobei auf die sprachliche Ausgangssituation der Kinder eingegangen wird, die zumeist zweisprachig, in den meisten Fällen ladinischer Sprache, entweder mit Deutsch oder Italienisch, sind. „Dies schafft mancherorts eine Situation diffuser Mehrsprachigkeit im Kindergarten, die für die Erzieherinnen gleichsam eine Chance und eine Herausforderung bedeutet.“ (Verra 2008: 19)

Ab der ersten Klasse der Grundschule erfolgt die Alphabetisierung in den drei Sprachen Ladinisch, Italienisch und Deutsch. Ab der zweiten Klasse Grundschule werden alle Fächer eine Woche auf Deutsch und eine Woche auf Italienisch unterrichtet. Auf die ladinische Sprache kann immer zurückgegriffen werden. Zusätzlich gibt es ab der 2. Klasse zwei Unterrichtsstunden in ladinischer Sprache. Die Religionsstunden erfolgen in allen drei Unterrichtssprachen. Englisch wird ab der 4. Klasse Grundschule unterrichtet.

Um die Lehrer*innen dementsprechend auszubilden, gibt es an der Freien Universität Bozen den ladinischen Studiengang, der ca. je zu einem Drittel aus ladinischen, deutschen und italienischen Unterrichtseinheiten zusammengesetzt ist (vgl. Freie Universität Bozen 2022).

In der Mittel- und Oberschule wird die Hälfte der Fächer auf Italienisch und die andere Hälfte auf Deutsch unterrichtet. Weiterhin kann grundsätzlich in allen Fächern auf die ladinische Sprache zurückgegriffen werden (vgl. Ladinisches Schulamt 2022).

In der Mittelschule werden noch zwei Stunden, in der Oberschule eine Stunde Ladinisch unterrichtet.

Das Konzept der deutschsprachigen Schule im Umgang mit der Zweitsprache wird im nächsten Unterkapitel erläutert.

2.4.3 Das Sprachenkonzept der deutschsprachigen Schule

Um den Unterschied zwischen der deutsch- und italienischsprachigen Schule aufzuzeigen, wird zuerst das Sprachenkonzept der deutschsprachigen Schule näher dargestellt. Das verpflichtende Jahresstundenkontingent der Zweitsprache Italienisch an deutschsprachigen Schulen wird in Tabelle 2 aufgezeigt (vgl. Autonome Provinz Bozen 2021, GS: 11, MS:13).

Klasse/ Schulstufe	Jahresstundenkontingent
1. Kl. GS	34 Stunden
2. und 3. Kl. GS	136 Stunden
4./5. Kl. GS	170 Stunden
1./2./3. Kl. MS	170 Stunden

Tabelle 2: Jahresstundenkontingent IaZ deutschsprachige GS/MS

Umgerechnet auf Wochenstunden bedeutet dies 1 Stunde Italienisch als Zweitsprache in der 1. Klasse, 4 Stunden in der 2. und 3. Klasse und 5 Stunden in der 4. und 5. Klasse. Einige deutschsprachige Schulen unterrichten in den 1. und 2. Klassen der Grundschule allerdings bereits zwei Stunden Italienisch als Zweitsprache. Dies wird in den höheren Klassen durch eine Stundenreduzierung kompensiert, denn innerhalb einer Schulstufe steht es den Schulsprengeln frei, das Jahresstundenkontingent im Rahmen der 5 Jahre Grund- und 3 Jahre Mittelschule autonom zu verwalten. Für die Grundschule ergibt dies einen Mittelwert von 3 Stunden, in der Mittelschule von 5 Stunden. Englisch wird, wie in der ladinischen Schule, ab der 4. Klasse GS mit 2 Wochenstunden unterrichtet (vgl. ebd.: 11).

Grundlage für die Umsetzung des Sprachunterrichts in den deutschsprachigen Schulen ist das Sprachenkonzept des deutschsprachigen Kindergartens und der Schulen (vgl. Pädagogisches Institut 2007) und die Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grund- und Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol von 2021 (vgl. Autonome Provinz Bozen). 2016 wurde außerdem das Mehrsprachencurriculum der deutschen Schule veröffentlicht, welches allerdings kein verpflichtendes Curriculum ist, sondern Unterrichtseinheiten für alle Schulstufen zur

Umsetzung, insbesondere des Zweit- und Englischsprachunterrichts, anbietet (vgl. Schvienbacher et al. 2017).

Mit dem Landesbeschluss 1034 vom 8.7.2013¹⁵ ermöglicht die deutschsprachige Schule „Sprachprojekte und Sachfachunterricht mit der CLIL-Methodik an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen“. Hiermit wird der Begriff CLIL¹⁶ erstmalig per Gesetz für die deutschsprachigen Schulen festgehalten und dieser Ansatz für maximal zwei Sachfächer ermöglicht. Die Projekte sollen wissenschaftlich begleitet und an den 4. und 5. Klassen der deutschsprachigen Oberschulen

„[...] mit zeitbegrenztem Unterricht in Nichtsprachenfächern in Italienisch, Englisch und/oder einer anderen Fremdsprache mit der CLIL-Methodik in Anlehnung an das nationale Reformgesetz 53 von 2003 und die Dekrete 240 vom 16.01.2013 und 4969 vom 25.07.2014 durchgeführt werden“.

Der Beschluss Nr. 18 vom 12.1.2016 der Landesregierung¹⁷ revidiert teilweise den vorherigen Beschluss 1034, weitet zwar die Möglichkeit des CLIL-Unterrichts auf die 2.-5. OS-Klasse aus, betont aber, dass die Evaluation der bisherigen Pilotprojekte in den Abschlussklassen der Oberschule weniger erfolgreich sind,

„[...] weil der Unterricht schon stark auf die staatliche Abschlussprüfung und deren Anforderungen ausgerichtet ist und die Schüler und Schülerinnen ihr Augenmerk daraufhin ausrichten. Deshalb wird die Möglichkeit eröffnet, den zeitbegrenzten Unterricht von Nichtsprachenfächern in Italienisch, Englisch und/oder einer anderen Fremdsprache mit der CLIL-Methodik schon in der zweiten oder dritten Klasse anzusetzen, sodass man in der fünften Klasse eventuell davon absehen kann. Aus diesen Gründen ist eine flächendeckende, verpflichtende Einführung des CLIL-Unterrichts, wie durch die staatliche Oberschulreform vorgesehen, verfrüht“.

Die Pilotprojekte sollen demnach nur dort fortgesetzt werden, wo die entsprechenden Rahmenbedingungen vorliegen.

Die Lehrpersonen, die CLIL-Fächer unterrichten, müssen sowohl einen Sprachnachweis auf C1-Niveau erbringen als auch eine spezifische

¹⁵ http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/197177/beschluss_vom_8_juli_2013_nr_1034.aspx?view=1

¹⁶ Content and Language Integrated Learning

¹⁷ file:///C:/Users/HOME/Downloads/387807_blr_nr_18-2016_clil%20(1).pdf

Ausbildung absolvieren. Da diese Kurse von Jahr zu Jahr bezüglich der organisatorischen Aspekte variieren und im Jahr 2018/19 kein Ausbildungskurs stattfand, wird an dieser Stelle nicht näher auf die jeweiligen Gesetzesgrundlagen Bezug genommen.

Das nächste Unterkapitel stellt ausführlich den DaZ-Unterricht an italienischsprachigen Schulen vor, da die Forschungsfrage der vorliegenden Studie sich damit auseinandersetzt.

2.4.4 DaZ-Unterricht an italienischsprachigen Schulen

An den italienischsprachigen Schulen ist der Zweitsprachunterricht weitaus umfangreicher als an den deutschsprachigen. Bereits mit dem Lehrplan von 1978 (vgl. Autonome Provinz Bozen: 87) wurden in allen Klassen der Pflichtschulen¹⁸ sechs Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache eingeführt. Diese Stundenanzahl wurde als Pflichtquote in der Grundschule bis zum heutigen Tag annähernd beibehalten, denn in den neuen Rahmenrichtlinien (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 21) sind im Laufe der fünf Jahre Grundschule zwischen 5,5 und 6 Pflichtstunden DaZ vorgesehen, in der Mittelschule 5 Stunden.

Tabelle 3 stellt das Jahresstundenkontingent der GS- und MS-Klassen für die Zweitsprache Deutsch vor (vgl. ebd.GS: 21, MS: 24).

Klasse/ Schulstufe	Jahresstundenkontingent
1./ 2.Kl. GS	204 Stunden
3./ 4./ 5. Kl. GS	187 Stunden
1./ 2./ 3. Kl. MS	170 Stunden

Tabelle 3: Jahresstundenkontingent DaZ italienischsprachige GS/ MS

Hierbei kann zwischen den Kontingenten innerhalb einer Schulstufe variiert werden, solange am Ende der Schulstufe das gesamte Stundenkontingent erreicht wird.

Allerdings wird seit geraumer Zeit in vielen Schulsprengeln zusätzlich DaZ-Unterricht nach dem CLIL-Ansatz angeboten. Die ersten Schulversuche nach diesem Unterrichtsmodell fanden im Schuljahr 1992/93 statt, als in einer italienischsprachigen Mittelschule in Bozen Geographie in Deutsch in Kopräsenz mit der L1-Lehrperson unterrichtet wurde (vgl. Scochi 2011: 51).

¹⁸ 5 Jahre Grund- und 3 Jahre Mittelschule

Dieses Projekt wurde zwar von der Landesregierung und dem Unterrichtsministerium für eine Laufzeit von drei Jahren genehmigt, stand aber in Fach- und politischen Kreisen unter Kritik, da der im Artikel 19 (vgl. Kap. 2.4.1) des Autonomiestatuts verankerte muttersprachliche Unterricht theoretisch keine Kopräsenz-Stunden der Italienisch- und Deutsch-Lehrperson ermöglicht.

In den folgenden Jahren wurden vielerorts an italienischsprachigen Grund- und Mittelschulen Schulversuche mit CLIL-Stunden in DaZ angeboten, wenn dies auch nicht immer den gesetzlichen Vorgaben entsprach, da Ein-Stunden-Fächer¹⁹ ausschließlich von der L2-Lehrperson unterrichtet wurden, womit der muttersprachliche Grundsatz des Artikels 19 nicht erfüllt wurde.

Aufgrund der unklaren Situation im Zweitsprachunterricht der italienischsprachigen Schulen wurde eine Kommission mit dem Auftrag betraut, sich mit den Möglichkeiten des erweiterten DaZ-Unterrichts zu befassen. Die „Neuen Rahmenrichtlinien“ waren das Ergebnis, welches die Landesregierung mit Beschluss Nr. 5053 im Oktober 1997 genehmigte (vgl. Orizzonti Scuola 2002: 142ff). Hiermit legte man die Grundlage zum Ausbau der Stundenanzahl für DaZ um bis zu 50%. Außerdem wurde ein zusätzliches Plansoll von 10% an DaZ-Lehrpersonal vorgesehen.

Diese Rahmenrichtlinien beziehen sich in erster Linie auf folgende Bereiche (vgl. ebd.: 153-159):

- Sprache als Instrument der Vermittlung von Sach- und Fachunterricht (CLIL) und somit Anhebung der DaZ-Stunden
- Leistungsstufen, die sowohl den horizontalen Unterricht innerhalb der Parallelklassen als auch den vertikalen innerhalb der Klassenstufen ermöglichen.
- Projektunterricht: Bis zu drei Wochen jährlich kann der gesamte Wochenstundenplan ausschließlich auf Deutsch unterrichtet werden. Dies ist mit Experten außerhalb der Schule möglich.
- Annäherung an die Zweitsprache im Kindergarten: In einigen Kindergärten können deutschsprachige Kindergärtner*innen

¹⁹ Musik, Kunst, Sport

eingesetzt werden, die parallel zu den italienischsprachigen Kindergärtner*innen arbeiten.

Die einzelnen Schulsprengel können zudem aufgrund der Schulautonomie (vgl. LG 12: 2020) individuell über 20% der Unterrichtszeit entscheiden, sodass dieser Anteil oft zu Gunsten der DaZ-Stunden genutzt wird.

Ein weiterer Schritt der italienischsprachigen Schulen war das 2003/2004 ins Leben gerufene Projekt der „Scuola trilingue“. Hierbei konnten die sechs Stunden Pflichtunterricht DaZ auf neun Stunden angehoben werden, zusätzlich wurden ein bis zwei Englischstunden ab der 1. Klasse Grundschule eingeführt (vgl. Scuola Trilingue 2003: 7). Die eigentliche Absicht, alle Schulen, die mit diesem Unterrichtsmodell starteten, wissenschaftlich zu begleiten, erwies sich bald aufgrund der rasant zunehmenden Zahl an Schulen, die dieses Unterrichtsmodell anboten, als unmöglich.

Mit dem Schuljahr 2007/2008 wurde daraufhin Englisch als Pflichtunterricht ab der 1. Klasse Grundschule eingeführt, sodass man das Projekt der dreisprachigen Sektionen als abgeschlossen ansah. Der verstärkte DaZ-Unterricht, in Form von Sprachunterricht und zusätzlichen CLIL-Stunden in DaZ, blieb aber weitgehend bestehen.

Der Begriff CLIL – Content and Language Integrated Learning – vereint für den Bildungsansatz wesentliche Merkmale.

„So kommen der grundsätzliche Dualfokus auf Inhalt (content) und Sprache (language) und die einen inhaltlich-lernstrategischen Mehrwert erzielende Integration derselben (integrated) deutlich zum Ausdruck, sowie auch die explizite Betonung der Lernperspektive und damit die zu fördernde und auch zu erwartende Rolle eines aktiven Lerners (learning).“ (Haataja, Wicke 2015: 89)

CLIL ist ein Unterrichtsansatz, aber keine Unterrichtsmethode, wie es teilweise fälschlicherweise in der Literatur und der Unterrichtspraxis bezeichnet wird, denn im CLIL-Unterricht sind vielfältige Methoden umsetzbar.

Die CLIL-Lehrperson sollte sich über den dualen Fokus des CLIL-Unterrichts bewusst sein und darauf achten, dass

²⁰ http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-2/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1

entsprechende Strukturen das spezifische Sach-Fachlernen erleichtern (z.B. Raster, Tabellen, Diagramme, Lückentexte, vereinfachte Texte, Zeichnungen, bebilderte Arbeitsanweisungen, Scaffolding). Sie differenziert sowohl im Fach- als im Sprachunterricht, greift das Fachthema im Sprachunterricht auf und unterstützt die Schüler*innen aktiv, die Zweitsprache zu verwenden. Sie gestaltet den parallel zum Fachunterricht laufenden Sprachunterricht, ausgehend vom Fachthema, dahingehend, dass Schüler*innen schrittweise Satzstrukturen, wie z.B. Frage- und Anworthaltung und Vermutungen festigen, diese üben und sich aneignen, sodass sowohl für strukturiertes als auch freies Sprechen eine Grundlage gebildet wird. Sie greift immer wieder auf bekannte Lerninhalte und das Weltwissen der Kinder, in Form einer spiralförmigen Progression, zurück. Sie plant, arbeitet, reflektiert und bewertet gemeinsam mit der L1- Fachlehrperson (vgl. Scochi et al. 2013: 22/23). Somit sollte sich die CLIL-Lehrperson, die in den überwiegenden Fällen, zumindest in Grund- und Mittelschule, Sprachlehrer*in ist, darüber im Klaren sein, welche Sprache für den Fachunterricht vorbereitet werden muss und welche aus dem Fachunterricht in den Sprachunterricht übergeleitet wird. Leisen formuliert Grundthesen, die einen sprachsensiblen Unterricht, d.h. nicht nur den Sprach- und CLIL-Unterricht, sondern Fachunterricht gleichermaßen kennzeichnen.

- „Die Lerner werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen gebracht.
- Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen
- Die Lerner erhalten so wenige Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig.“ (Leisen 2013: 6)

Viele Grund- und Mittelschulen bieten mittlerweile CLIL-Unterricht in Deutsch an. Mehr als die gängigen 2-4 Stunden CLIL-Unterricht in DaZ, zusätzlich zum eigentlichen Sprachunterricht, bieten in Bozen mittlerweile drei italienischsprachige Schulsprengel an. In den so genannten bilingualen Klassen wird Italienisch und Deutsch zu annähernd gleichen Teilen, d.h. 12-13 Stunden DaZ in GS und 10-13 in MS, unterrichtet. Parallel dazu laufen weiterhin die traditionellen Stundenmodellen (6-9 Stunden DaZ). Bei zweien

dieser Schulen benötigen die Kinder für die Einschreibung Zugangsvoraussetzungen in deutscher Sprache, z.B. den Besuch des deutschsprachigen Kindergartens oder eine deutschsprachige Person im näheren familiären Umfeld. Bei der dritten Schule, die nach diesem Stundenmodell arbeitet und an dieser Studie teilnimmt, können die Familien ihre Kinder nach Wunsch und ohne sprachliche Voraussetzungen in die bilinguale Klasse einschreiben.

Für die Einschreibung in die drei entsprechenden Mittelschulen ist das Sprachzertifikat A2 erforderlich. Um diesen Schüler*innen in der Oberschule entsprechende Möglichkeiten anzubieten, wurde im September 2016 ein dreisprachiger Zug am Gymnasium „Giovanni Pascoli“ in Bozen eingeführt (vgl. Liceo Giovanni Pascoli, o.D.).

In den bilingualen Klassen der drei Schulsprengel wird eine gemeinsame Alphabetisierung in Kopräsenz mit L1- und L2-Lehrpersonen durchgeführt.

Laut Aussage der L2-Koordinatorin für die bilingualen Klassen der involvierten Stadt-Grundschule arbeiten alle 1.GS-Klassen in einer Sprachstunde in Kopräsenz, wobei sie Sprachvergleiche herstellen und teilweise gemeinsam alphabetisieren.

In den Grundschulen auf dem Land gibt es zwar Kopräsenz-Stunden mit der L1-Lehrperson, allerdings beschränken diese sich auf den Fachunterricht (Mathematik, Naturkunde, Geographie), sodass der DaZ-Unterricht grundsätzlich alleine von der DaZ-Lehrer*in unterrichtet wird und Sprachvergleiche im Ermessen der einzelnen Lehrer*innen erfolgen.

Im Schulsprengel auf dem Land wurde zwar im Jahr 2010 ein Buch mit ausführlichen Materialien zur gemeinsamen Alphabetisierung erarbeitet, veröffentlicht (vgl. Ventura 2010) und allen italienischsprachigen Grundschulen in Südtirol für die gemeinsame Alphabetisierung zur Verfügung gestellt, aber dieser Unterrichtsansatz wurde nur anfangs und in wenigen Klassen umgesetzt.

Im Jahre 2017 bahnte die Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache die gemeinsame Alphabetisierung mithilfe des „Alphabetiers“ des ladinischen Bildungs- und Kulturressorts (vgl. 2021) an. Dies erfolgte in Form von Fortbildungen und dem Ankauf des Materials, der allen Schulsprengeln zur

Verfügung gestellt wurde. In den ladinischen Schulen wird diese gemeinsame Alphabetisierung seit Jahren erfolgreich durchgeführt.

In den involvierten Stadt-Grundschulen erhielten auf Anfrage hin alle das Material ebenso fast alle Grundschulen des Land-Schulsprengels. Inwieweit dieses Material jedoch verwendet wird, ist laut Aussage der DaZ-Koordinatorinnen nicht nachvollziehbar, insbesondere seit dem Schuljahr 2020/21, welches aufgrund der Corona-Krise teils online, teils in Präsenz erfolgte. Außerdem fanden wenige bis keine Fachgruppen-Planungen statt, sodass weniger Austausch zwischen den L2-Lehrer*innen erfolgte.

Das Thema des Einführens der Groß- und Kleinschreibung bei der gemeinsamen Alphabetisierung ist immer wieder Diskussionspunkt zwischen den L1- und L2-Lehrer*innen. In der deutschsprachigen Literatur wurde nichts Entsprechendes gefunden und in den Fachkreisen (deutschsprachiger Bildungsbereich Südtirol, Universität Bozen) konnten auf Rückfrage keine konkreten Aussagen dazu gemacht werden. Daloiso (vgl. 2015: 214) schreibt hingegen für die italienischsprachige Fachwelt, dass die Wissenschaft empfiehlt, zuerst die Großbuchstaben, sowohl rezeptiv als auch produktiv, einzuführen. Die Verwendung der Kleinbuchstaben wird ausschließlich im Rezeptiven empfohlen. Das produktive Anwenden der Kleinschreibung wird von der psychopädagogischen Wissenschaft sogar kritisiert, da es keinen Zusammenhang zwischen der produktiven Verwendung der Kleinschreibung und einer Verbesserung des Lesens der Kleinschreibung zu verzeichnen gibt. In den deutschsprachigen Schulen hingegen werden zumeist die Groß- und Klein-Buchstaben mittels verschiedener Anlauttabellen eingeführt. In der in diese Studie involvierten Stadt-Grundschule einigen sich die L1- und L2-Lehrer*innen auf eine gemeinsame Einführung der jeweiligen Schriftform.

Die drei Schulen, die bilinguale Klassen anbieten, wurden, verstärkt in der Anfangsphase, wissenschaftlich begleitet, sodass die gemeinsame Alphabetisierung Untersuchungsgegenstand war. Hierbei stellte man fest, dass die Schüler*innen aufgrund der bilingualen Alphabetisierung früh in der Lage sind, sich metalinguistische Fertigkeiten anzueignen und nicht mehr Zeit benötigen als die einsprachig alphabetisierten Schüler*innen (vgl. Passarella 2016: 68). Dies wird in der Literatur von Belke (vgl. 2007: 93) bestätigt, denn

die beiden Sprachen unterstützen sich gegenseitig, da sie parallel auditiv und visuell wahrgenommen werden.

Die ladinischen Schulen Südtirols wurden ebenfalls wissenschaftlich untersucht, wobei Franceschini und Risse zusammenfassend zu dem Schluss kommen, dass die Spracherwerbsverläufe der Ladin*innen aufgrund der dreisprachigen Alphabetisierung und dem natürlichen Umgang mit den drei Sprachen erfolgreiche Sprachverläufe aufweisen, was sich u.a. positiv auf einsprachige Hinzugezogene auswirkt (vgl. Franceschini, Risse 2016: 261).

Da aber im Gegensatz zu den ladinischen Schulen, trotz der teilweise hohen Anzahl an DaZ-Stunden, das schulische Umfeld der italienischsprachigen Schulen einsprachig ist, d.h. der überwiegende Anteil des Lehr-, Verwaltungs- und Schulpersonals italienischer Muttersprache ist und das sprachliche Umfeld der Schüler*innen sich außerhalb des Unterrichts (Pausen, Ausflüge) nahezu ausschließlich in italienischer Sprache gestaltet, handelt es sich trotzdem um ein so genanntes monolinguales Schulsystem. Kurt Egger schreibt, dass „[...] die Schulen mit deutscher und italienischer Unterrichtssprache in vielen Belangen eine ähnliche Struktur aufweisen wie einsprachige Schulen [...]“. (Egger 2001: 152)

Die Schulämter bieten mit dem „Anno in L2/ Zweitsprachjahr“ eine offizielle Möglichkeit des Schulwechsels von deutscher zu italienischer Oberschule und umgekehrt an (vgl. Intendenza Italiana: 2017). Hierbei können die Schüler*innen in der 4. Klasse der Oberschule die Schule der jeweils anderen Landessprache besuchen. Dieses Projekt findet großen Zuspruch, weshalb die Landesregierung im Jahr 2008 den Beschluss 4250²¹ verabschiedete, welcher sich mit der organisatorischen und didaktischen Umsetzung befasste. Dieser Beschluss wurde 2015 mit dem Beschluss der Landesregierung 1319 mit den „Kriterien für den zeitweiligen Besuch einer anderssprachigen Oberschule“²² abgeändert.

²¹ file:///C:/Users/HOME/Downloads/159410_blr_nr_4250-2008.pdf

²²

file:///C:/Users/HOME/Downloads/493220_Delibera_del_17_novembre_2015_n._1319_Un_anno_in_L2_Zweitsprachjahr.pdf

Eine weitere aktuelle Entwicklung an den Oberschulen ist die Einführung des CLIL-Unterrichts, für welchen mit Art.4, Komma 3 des Dekrets des Präsidenten der Republik 275/1999²³ die Grundlage geschaffen wurde. Es folgten weitere Gesetzesgrundlagen, die schlussendlich den CLIL-Unterricht in einem Nichtsprachenfach an den Oberschulen ermöglichen (vgl. Kap. 2.4.3). Allerdings gab es diese Möglichkeit an den italienischsprachigen Oberschulen in Südtirol schon mit den „Richtlinien für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache“ mit dem Beschluss der Landesregierung Nr. 5033 vom 06.10.1997, die „Sprache als Instrument der Vermittlung von Fach-Sachinhalten“ als Teil dieser Richtlinien für alle Schulstufen vorsieht (vgl. Orizzonti Scuola 2002: 143-161).

An den italienischsprachigen Oberschulen wird dementsprechend schon seit geraumer Zeit CLIL-Unterricht in deutscher und englischer Sprache (in den Sprachengymnasien teilweise auch in anderen Sprachen) angeboten. Es hängt von den verfügbaren Lehrpersonen ab, ob CLIL-Unterricht stattfindet, in welchen Sprachen und in welchem Umfang dieser erfolgt. Im Grunde genommen wird dies also autonom von den einzelnen Schulen geregelt.

Da die universitäre Ausbildung für die Grundschule vorsieht, dass die Absolvent*innen alle Fächer (außer Religion) unterrichten können, in Mittel- und Oberschule aber ein Fachstudium Voraussetzung ist, hätten die L2-Lehrer*innen in diesen Schulstufen grundsätzlich nicht die Ausbildung, um CLIL-Fächer wie Mathematik und Naturkunde als Fortführung des CLIL-Unterrichts in den Grundschulen anzubieten. Trotzdem erfolgt dies an einigen Schulen, meist in Kopräsenz mit der italienischsprachigen Fach-Lehrperson. In anderen Schulsprengeln wurde die Fortführung des CLIL-Unterrichts in Mathematik von Grund- auf Mittelschule im Lehrer*innen-Kollegium von den Schulführungskräften vorgeschlagen, von den MS-L2-Lehrer*innen aber abgelehnt, sodass in diesen Schulen Fächer wie Geographie, Staatsbürgerkunde oder Geschichte in DaZ unterrichtet werden.

Sonstige Angebote wie Sprachencamps, bei denen Grund- und Mittelschüler*innen beider Sprachen mit deutsch- und italienischsprachigen L2-Lehrer*innen eine Woche verbringen, Klassenpartnerschaften zwischen

²³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

deutscher und italienischer Schule, wie z.B. die „settimana azzurra“²⁴, Theaterprojekte usw. bieten Möglichkeiten innerhalb der beiden Schulen in (Sprach)kontakt zu kommen (vgl. Baur 2012).

2.4.5 Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen GS und MS

Im Jahr 2015 wurden, nachdem die letzten Rahmenrichtlinien aus dem Jahre 2009 als überholt galten, neue Richtlinien für italienischsprachige Grund- und Mittelschulen erstellt. Was den Bereich DaZ anbelangt (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 91-100), so erfolgt zuerst ein Vorwort, danach die Kompetenzziele am Ende der 5. Klasse GS und 3. Klasse MS, die Lernziele am Ende der 2. Klasse GS, 5. Klasse GS und am Ende der 3. Klasse MS. Außerdem erweitert man die Lernziele Hören, Lesen, monologisches, dialogisches Sprechen sowie Schreiben erstmals um die „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ (ebd.: 94, 97, 100).

Im Vorwort der Rahmenrichtlinien steht im Bereich DaZ „Die Umsetzung der oben aufgeführten Lernziele erfolgt in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.“ (Autonome Provinz Bozen 2015: 92) Das angestrebte Sprachniveau am Ende der 5. Klasse Grundschule ist das Niveau A2 und am Ende der 3. Klasse Mittelschule B1 (vgl. Autonome Provinz Bozen, Sprachstandserhebung DaZ: 2021), welche in „Profile Deutsch“ (vgl. Glabionat et al. 2002: 154-161) genauer definiert werden.

An dieser Stelle werden die Begriffe „Kompetenzen“ und „Fertigkeiten“, die sowohl in der wissenschaftlichen Literatur, den Rahmenrichtlinien als auch der vorliegenden Studie verwendet werden, definiert. Dies erfolgt, um die Verwendung der Begriffe in der vorliegenden Studie zu begründen, aber auch die Rahmenrichtlinien kritisch zu hinterfragen.

Weinerts allgemein anerkannte Begriffsklärung ist folgende (2001: 27f):

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

²⁴ eine Woche am Meer in der GS, jeweils eine italienisch- und deutschsprachige 5. GS-Kl.

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Grabowski (vgl. 2014: 21) schreibt, dass Fertigkeiten sich eher auf Ausführungsroutinen beziehen und die Anwendungsflexibilität hervorgehoben wird. Er bezeichnet die kommunikativen Fertigkeiten, wie z.B. Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben als kommunikative Fertigkeiten (vgl. ebd.: 82). Schlussfolgernd wird in der vorliegenden Studie der Begriff „Kompetenzen“ ausschließlich in Zitaten und damit zusammenhängenden Ausführungen verwendet. Hingegen wird, was die vorliegende Studie anbelangt, bei der Fragestellung, den Hypothesen und den entsprechenden Analysen der Begriff „Fertigkeit“ benutzt.

In den Rahmenrichtlinien 2015 wird erstmals der Aspekt der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität angeführt. Zwar erfolgt dies überwiegend im Vorwort zum Kapitel „Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 91), wird aber mehrfach erwähnt, z.B.

- Den Einbezug anderer Sprachen (Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen, Dialekte)
- die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen
- die Bewusstmachung des individuellen und gesellschaftlichen Mehrwerts der Mehrsprachigkeit
- die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache(n), durch das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen und durch Sprachvergleiche und die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen

Da die in den Klassen vorliegende Mehrsprachigkeit in dem für diese Studie erstellten Lehrer*innen-Fragebogen hinterfragt wird, werden in der Folge die Kompetenzziele am Ende der Grundschule sowie der Mittelschule in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zusammenfassend dargestellt. Am Ende der Grundschule sollten die Schüler*innen

- „sprachliche und kulturelle Vielfalt wahrnehmen und anerkennen“

und am Ende der Mittelschule

- „können Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen und sich (mehr)sprachliche Ressourcen zunutze machen“ (Autonome Provinz Bozen 2015: 92).

Die Lernziele am Ende der 2. Klasse Grundschule werden bei der „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ (ebd.: 94) wie folgt formuliert und wegen der Relevanz für den Bereich Mehrsprachigkeit in voller Länge wiedergegeben.

„Die Schüler/innen können

- Interesse und Offenheit gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Kulturen zeigen.
- Freude am Entdecken der kulturellen Vielfalt zeigen.
- kulturelle Vielfalt in ihrer Umgebung wahrnehmen (z.B. verschiedene Muttersprachen und Nationalitäten im Klassenverband).
- einige Unterschiede von Traditionen, Normen und Werten der eigenen und der anderen Kulturen, insbesondere im deutschsprachigen Raum (z.B. Grußformeln, Traditionen/ Bräuche, nonverbale Kommunikation, Gestik und Mimik) erkennen.“

Am Ende der 5. Klasse Grundschule (ebd.: 97):

„Die Schüler/innen können

- über unterschiedliche Benennungen von Dingen und Personen in verschiedenen Kulturen sprechen und diese miteinander vergleichen.
- über unterschiedliche kulturelle Aspekte sprechen, sie miteinander vergleichen und hinterfragen. - einige Unterschiede von Traditionen, Normen und Werten der eigenen und der anderen Kulturen, insbesondere im deutschsprachigen Raum (z.B. Grußformeln, Traditionen/ Bräuche, nonverbale Kommunikation, Gestik und Mimik) wahrnehmen.
- mit deutschsprachigen Menschen in Kontakt treten und dadurch Bekanntschaft mit ihren Kulturen (z.B. Brief, Text, Bild, Zeichnung, E-Mail, Klassenpartnerschaften) machen.
- Recherchieren (z.B. Bibliothek, Zeitschriften, Interviews, Internet) und Informationen über Land und Leute aus dem deutschsprachigen Kulturraum einholen.“

Am Ende der Mittelschule: (ebd.: 100)

„Die Schüler/innen können

- die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihrer Umgebung zunehmend bewusst wahrnehmen, anerkennen, und als bereichernd erfahren.
- interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und zunehmend selbständig reflektieren und vergleichen.
- über inter/transkulturelle Erfahrungen und Aspekte (z.B. interkulturelle Kommunikation, Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen) sprechen und sich mit anderen darüber austauschen.
- eigene und fremde Normen und Wertvorstellungen zunehmend selbständig reflektieren, vergleichen und kritisch hinterfragen.“

Die im Vorwort der Rahmenrichtlinien angeführten Ziele „die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen“, „Sprachvergleiche“, „die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen“ sind weder im Lernziel „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ noch in den anderen Lernzielen, wie Hören, Lesen, Schreiben, Monologisches und Dialogisches Sprechen, verankert. Inwieweit demzufolge die Mehrsprachigkeit Einzug in den DaZ-Unterricht gehalten hat, wird im Lehrer*innen-Fragebogen hinterfragt (vgl. Anhang 24).

Wie die Umsetzung der Rahmenrichtlinien bezüglich der Stundentafeln und des CLIL-Unterrichts erfolgt, zeigt das nächste Kapitel, das sich an den PTOFs²⁵ von 2017-2020 der einzelnen Schulsprengel orientiert. Da die vorliegende Studie in den Jahren 2017 und 2019 durchgeführt wurde, entsprechen diese Informationen diesen Bildungsplänen und nicht den aktuellen von 2020-2023.

2.4.6 Umsetzung der Rahmenrichtlinien in den Schulsprengeln

In Südtirol gibt es 16 italienischsprachige Schulsprengel, die jeweils von einer Schulführungskraft geleitet werden und aus mehreren Schulen bestehen, die wiederum von Schulleitern geführt werden. Bei den „istituti comprensivi“ (Schulsprengel) handelt es sich um Grund- und Mittelschulen, bei den „istituti

²⁵ Piano Triennale Offerta Formativa=Dreijähriger Bildungsplan

pluricomprendivi“ sind die Kindergärten und eventuell Oberschulen mit einbegriffen.

Die Verteilung der Schulsprengel der Grund- und Mittelschulen auf das Gebiet Südtirol wird in Tabelle 4 dargestellt (vgl. elenco scuole italiane Alto Adige 2021).

Ort	Schulsprengel	Schulstellen
Bozen	8	Eppan, Terlan
Meran	2	Lana, Schlanders
Leifers	2	St. Jakob, Pfatten, Steinmannwald
Sterzing	1	Gossensass
Bruneck	1	Bruneck
Brixen	1	Klausen, Franzensfeste
Unterland	1	Branzoll, Auer, Neumarkt, Laag, Salurn

Tabelle 4: Verteilung aller italienischsprachigen Schulsprengel in Südtirol

Die einzelnen Schulsprengel nutzen die flexiblen Möglichkeiten der Stundenverteilung aufgrund der gesetzlichen Vorgaben, um unterschiedliche Stundenmodelle in DaZ anzubieten.

In Tabelle 5 werden die DaZ-Stundenmodelle aller Schulsprengel in Bezug auf den DaZ-Unterricht in Grund- und Mittelschule aufgezeigt. Die jeweilige Quelle ist der PTOF²⁶ der einzelnen Schulsprengel, der online auf den Webseiten der Sprengel zu finden ist.

Die Spalte GS(MS)-L2 entspricht den DaZ-Stunden als Sprachunterricht, die Spalte GS(MS)-CLIL der Anzahl der in Deutsch unterrichteten Sachfächer. Diese variieren teilweise auch innerhalb der Schulsprengel. Sachfächer, die in L2 unterrichtet werden, sind Mathematik, Naturkunde, Geographie, Musik, Bildnerisches Gestalten, Technologie, Sport und Bürgerkunde. Der zitierte Dreijahres-Bildungsplan lief 2020 aus, sodass sich in den einzelnen Sprengeln Arbeitsgruppen mit der Aktualisierung dieses Plans auseinandersetzen.

In den Bozner Schulen werden entweder verschiedene Stundenmodelle in DaZ angeboten oder dieser grundsätzlich potenziert. Insbesondere die

²⁶ Dreijähriger Bildungsplan

Schulen auf dem Land bzw. in mehrheitlich deutschsprachigen Gebieten²⁷ bieten ausschließlich verstärkten Deutschunterricht an. In Brixen wird in der Stadt in beiden Grundschulen 9 Stunden DaZ inklusiv 3 Stunden CLIL unterrichtet, während in den Außenstellen Klausen und Franzensfeste 6 Stunden angeboten werden.

In den Mittelschulen werden in allen Sprengeln mehr als die verpflichtenden 142 DaZ-Stunden (entspricht ca. 4,2 Wochenstunden) unterrichtet. Berücksichtigen muss man allerdings, dass in den Grundschulen die Unterrichtsstunde in den meisten Fällen 60 Minuten entspricht, hingegen in der Mittelschule 50-55 Minuten. Der L2-Stundenumfang bewegt sich in den Mittelschulen zwischen 5-9 Stunden, nur diejenigen Mittelschulen, die die bilingualen Klassen der Grundschule weiterführen, bieten 10-13 Stunden an. In den Grundschulen beträgt der in den Rahmenrichtlinien verankerte Pflichtunterricht in L2 in den fünf Jahren insgesamt 969 Stunden (204 Stunden in der 1./ 2. Klasse, 187 Stunden in 3./4./5. Klasse), aufgeteilt auf die fünf GS-Jahre ergibt dies 5,7 Wochenstunden.

²⁷ Schlanders, Lana, Unterland, Sterzing, Bruneck

Stundenverteilung L2 in den italienischsprachigen Schulsprengeln Südtirols

Schulsprengel		GS L2	GS-CLIL	GS Gesamt	MS – L2	MS - CLIL	MS Gesamt
IC Meran 1 (3 GS, 1 MS-)	2 GS Meran	4	2	6	6		6
	1 GS Schlanders	6	4	10	6		6
IC Meran 2 (4 GS, 1MS)	Lana + Vollzeitklassen	6	3	9	5	1	6
	2 GS Meran	5	1	6	5		5
IC Bozen 1 (5GS, 1MS)	1./2. Kl.	5,5	3	8,5	4	1	5
	3./4./5. Kl.	5,5	2	7,5			
IC Bozen 2 (2GS, 1MS)		5	3	8	5-6	1-2	7/6/6
IC Bozen 3 (1GS, 1MS)		6	3	9	5	1	6
IC Bozen 4 (2GS, 1MS)		6	-	6	5		5
IC Bozen 5 (1GS, 1MS)	Normaler Stundenplan	5	1	6	5	1	6
	Mehrsprachiger Zug mit L2	5	7	12	5	4	10
IC Bozen 6 (1GS, 1MS)	Normaler Stundenplan	5	5	10	5	3	8
	Mehrsprachiger Zug mit L2	5	8	13	5	8	13
IPC BZ–Europa 1 (3KIGA,2GS, 1MS)	Normaler Stundenplan	5	4-5	9-10	6	2	8
IC BZ Europa 2 (1 GS, 1MS)	Normaler Stundenplan	5,5-6	-	5,5 - 6	5-6		5-6

	Montessori und potenziertes L2	5,5-6	2-2,5	7,5 - 8	-	-	-
	Zweisprachige Klassen	5,5-6	6,5-7	12 -13	5-6	5	10-11
IC Brixen (4 GS, 1 MS)	2 Gs Brixen	6	3	9	6	2 fakultativ	6-8
	Klausen, Franzensfeste	6		6			
IPC Sterzing (3KIGA,2GS,1MS,1OS)		5-6	3-5	9-10	6		9
IPC Bruneck (Je 1 Kiga,GS,MS, OS)		5	4	9	6	2	8
IC Leifers1 (3 GS, 1 MS)	Normaler Stundenplan	5,5-6		5,5-6	5	2 (nur sprachlicher Zweig)	5 (7)
	Potenzierte Klassen	5,5	2	7,5			
	Mit integriertem Stundenplan	5,5-6	4	9,5-10			
IPC Leifers (2KIGA, 1 GS)		6	2	8	-	-	-
IC Unterland (6GS, 2 MS)		5	4	9	5-6	1	6-7

Tabelle 5: DaZ-Stundenzahl pro Schulsprengel, Stundenmodelle und CLIL

Nur je ein Schulsprengel in Bozen und in Meran bieten keine Alternative zu den Pflichtstunden-Klassen an. Fünf Bozner Schulsprengel sowie Brixen, Sterzing, Bruneck und das Unterland verstärken die DaZ-Stunden grundsätzlich (7,5 – 10 Stunden) und bieten keine Klassen an, die nur den Pflichtstundenanteil unterrichten.

Die CLIL-Stunden werden zum Teil in Kopräsenz mit der L1-Lehrperson unterrichtet, wobei die einzelnen Schulsprengel autonom darüber sowie über die Fächerwahl der DaZ-CLIL-Fächer entscheiden. Selbstverständlich ist dies vom Stellenplan abhängig, der aber grundsätzlich, wird einmal eine gewisse Anzahl an DaZ-Stunden vom Schulamt gutgeheißen, zumeist gewährleistet wird.

Nicht alle L1-Lehrer*innen, die den Deutschstunden in Kopräsenz zugeteilt werden, sind der deutschen Sprache mächtig. Andere Schwierigkeiten, die vonseiten der L2-Lehrer*innen im Rahmen einer Untersuchung genannt werden (vgl. Baur et al. 2009: 35/36), sind:

- eine hohe Stundenbelastung der L2-Lehrer*innen von 20 bis 23 Frontalstunden im Gegensatz zu den L1-Lehrer*innen, die teilweise weniger Stunden direkt unterrichten
- der erhöhte Druck der Eltern aufgrund der Reduzierung der Sprachstunden zugunsten des CLIL-Unterrichts
- Vorbereitung für 2-3 Klassen und mehrere CLIL-Fächer, oft ohne Unterstützung der L1-Lehrer*innen in Kopräsenz
- Die psychische Belastung als Vertreter*innen der anderen Sprachgruppe und wenig Bereitschaft zu interkultureller Verständigung der L1-Lehrer*innen
- Die in den Schulprogrammen vorgesehenen L2-Stunden werden nicht immer in vollem Umfang unterrichtet, da teilweise Pausen etc. in die L2-Stunden fallen, mehrwöchige Projektwochen durchgeführt werden (z.B. Schwimmen, Langlauf) und somit der DaZ-Unterricht ausfällt.

Aufgrund dieser Unzufriedenheit wurde eine wachsende Fluktuation der L2-Lehrer*innen der italienischsprachigen Schule in die deutschsprachige Schule

festgestellt (vgl. ebd.: 29).

In den letzten 20 Jahren zeichnet sich außerdem die Tendenz ab, dass italienischsprachige Schulen aufgrund der geringen Anzahl an Schüler*innen schließen müssen. In dem Land-Schulsprengel, der an der Studie beteiligt war, wurden seit Anfang 2000 zwei Schulen geschlossen. In Sterzing, der nördlichsten Stadt in Südtirol, musste 2017 die Oberschule schließen, da es zu wenige Einschreibungen gab, obwohl die Schule ein ambitioniertes Mehrsprachigkeitsprojekt anbot. Solche Entwicklungen werden aus politischen Gründen so lange wie möglich hinausgezögert, sind aber schlussendlich aufgrund der geringen Einschreibezahlen auf die Dauer nicht zu vermeiden.

Um den unterschiedlichen Umgang der DaZ-Teams in den beiden involvierten Schulsprengeln mit den Rahmenrichtlinien aufzuzeigen, folgt ein Vergleich des Kompetenzbereichs „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ in den Schulcurricula der in die Studie involvierten Schulsprengel.

Großteils übernehmen die DaZ-Teams in den Schulcurricula der beiden involvierten Schulsprengel die Formulierungen der Rahmenrichtlinien. In der Stadt-Grundschule wird am Ende der 2. Klasse Grundschule die kulturelle Vielfalt mit dem Zusatz „verschiedene Muttersprachen und Nationalitäten im Klassenverband“ ergänzt (vgl. IC Bolzano-Europa II, curricolo Tedesco L2 Primaria 2020/21). Am Ende der 4. und 5. Klasse Grundschule bezieht man sich ausschließlich auf den Kontakt zu Deutschsprachigen. Am Ende der Mittelschule schreibt man im Vorwort zum Kompetenzbereich „Haltung gegenüber interkultureller Vielfalt“: „[...] können Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen und sich (mehr)sprachliche Ressourcen zunutze machen.“ In der Mittelschule steht lediglich im Vorwort „können Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen und sich (mehr)sprachliche Ressourcen zunutze machen.“ (vgl. IC Bolzano Europa 2 2020/21 Curricolo di Tedesco L2-Scuola Secondaria di primo grado). Der Kompetenzbereich „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ wird in der Folge, obwohl die Klassen von 1.-3. Klasse einzeln aufgeführt werden, nicht genannt.

Im Land-Schulsprengel (vgl. IC Bassa Atesina Curricula L2 GS 2018) gibt es am Ende der 2. Klasse Grundschule kein Vorwort im Sinne der

Kompetenzziele, in den darauffolgenden Klassen hingegen schon, wobei in der 2./3./4. Klasse der Kompetenzbereich „Haltung gegenüber interkultureller Vielfalt“ im Vorwort erwähnt wird, in der 5. Klasse hingegen nicht. Ausschließlich in der 2. Klasse Grundschule wird bei Fähigkeiten, Fertigkeiten im Kontext der Formulierung „Unterschiedliche Kulturen in der nahen Umgebung wahrnehmen“ *Muttersprachen und Nationalitäten* genannt. Von der 3.-5. Klasse schränkt man dies auf den Kontakt und die Kommunikation mit deutschsprachigen Menschen ein.

Interessant ist hierbei der Vergleich der Begrifflichkeiten selbst. Während man in der Land-Grundschule von Kompetenzzielen am Ende der entsprechenden Klasse und in den einzelnen Bereichen von „Fähigkeiten, Fertigkeiten“ spricht, so werden die Kompetenzziele in der Land-Mittelschule (vgl. IC Bassa Atesina, *Curricolo tedesco scuola secondaria di primo grado*, Bassa Atesina 2018) als „COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO - DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE“²⁸ und folgend mit „Kompetenzen - Fertigkeiten – Kenntnisse“ bezeichnet. In der Mittelschule wird der Wortlaut der Rahmenrichtlinien mit „interkulturelle Kommunikation, Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen“ übernommen.

In der Stadt-Grundschule (vgl. IC Bolzano – Europa II, *curricolo L2 primaria 2020/21*) wird die Einteilung ausschließlich für die 2. und 4. Klasse Grundschule vorgenommen und mit „Curricolo di tedesco L2“ und „Kompetenzziele am Ende der zweiten/ vierten/ fünften Grundschulklasse“ bezeichnet.

In der Stadt-Mittelschule ist die Bezeichnung im Lehrplan folgende: „Curricolo di tedesco L2 - traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado“²⁹. Hierbei werden im Vorwort die Begriffe „Kompetenzziele“, in den einzelnen Bereichen „abilità, modalità e strumenti di valutazione, unità di apprendimento (attività, materiali, metodologie, prove di verifica), collegamenti disciplinari“³⁰ verwendet.

²⁸ „Kompetenzen am Ende der MS (Übersetzung der Autorin)

²⁹ DaZ-Curriculum - Ziele am Ende der MS

³⁰ Fähigkeit, Bewertungsmodus und -instrumente, Unterrichtseinheit (Aktivität, Materialien, Methoden, Tests), Interdisziplinarität (Übersetzung der Autorin)

Es wird demzufolge innerhalb eines Schulsprengels und innerhalb einer Schulstufe von deutschen auf italienische Begriffe gewechselt als auch verschiedene Bezeichnungen bei den Kompetenzbereichen verwendet werden. Hierbei sticht der Unterschied im Land-Schulsprengel mit den Begriffen „Fähigkeiten, Fertigkeiten“ in der Grundschule und „Kompetenzen, Fertigkeiten, Kenntnisse“ in der Mittelschule hervor. In den Rahmenrichtlinien hingegen werden in beiden Schulstufen die Begriffe „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse“ verwendet.

2.4.7 Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsressorts

Vonseiten des italienischen Bildungsressorts wurde, beginnend mit dem Schuljahr 2014/15 eine Sprachstandserhebung für die Schüler*innen der 4. Klassen Grundschule eingeführt, um die Sinnhaftigkeit, DaZ-Unterricht über die Pflichtquote hinaus anzubieten, wissenschaftlich zu untermauern. Die Arbeitsgruppe, bestehend aus der Inspektorin für Zweitsprache und L2-Lehrer*innen, wurde wissenschaftlich von der EURAC³¹ in Bozen begleitet. Im ersten Jahr wurde sie an 50% der Klassen durchgeführt, ab dem Jahr 2015/16 an allen 4. Klassen der Grundschule. Ab dem Schuljahr 2016/17 erfolgte dieses Testverfahren an allen 2. Mittelschulklassen, sodass die Entwicklung von der 4. Klasse Grundschule bis zur 2. Klasse Mittelschule beobachtet werden konnte. Die Erhebung untersuchte die rezeptiven Kompetenzen Lesen und Hören auf der Grundlage des GER und den aktuellen Rahmenrichtlinien. In der Grundschule war das angestrebte Sprachniveau A2, in der Mittelschule B1, sodass die einzelnen Items überwiegend danach ausgerichtet wurden. Auf der Webseite der Sprachstandserhebung findet man sämtliche Hör- und Leseproben, die Fragebögen, die Testspezifikation, den didaktischen Kommentar und einen Abschlussbericht jeweils pro Durchführungsjahr.

Die Sprachstandserhebung wurde durch Schüler*innen- und Lehrer*innen-Fragebögen ergänzt und ist in allen Teilen publiziert (vgl. Sprachstandserhebung DAZ 2021). Außerdem stehen die Schüler*innen-Daten sowohl in Form von anagraphischen Daten als auch der Antworten in den Fragebögen für die vorliegende Studie zur Verfügung. Die Fragen, die den

³¹ Europäische Akademie Bozen

Schüler*innen im Fragebogen gestellt wurden, betreffen den DaZ-Unterricht, die Verwendung der Sprachen Deutsch und Italienisch im DaZ-Unterricht vonseiten der Schüler*innen, Lehrer*innen und außerhalb der Schule sowie die Motivation der Schüler*innen Deutsch zu lernen.

Um den Umgang mit den Sprachen im Umfeld näher zu betrachten, wird im nächsten Kapitel der Aspekt der Zweit- bzw. Fremdsprache in Südtirol aufgegriffen.

2.5 Der gesellschaftlich-individuelle Aspekt

Inwieweit Deutsch bzw. Italienisch in Südtirol als Zweit- oder Fremdsprache angesehen werden kann, wird oft diskutiert. Grundsätzlich geht man bei der Zweitsprache davon aus, dass diese im täglichen Umfeld genutzt, d.h. gehört und gesprochen wird, so wie es bei Familien mit Migrationshintergrund, die in einem deutschsprachigen Umfeld leben, zumeist der Fall sein sollte. Der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ hielt dementsprechend in deutschsprachigen Ländern für Personen mit Migrationshintergrund, die eine andere Herkunftssprache haben, Einzug.

Um näher auf die komplexe sprachliche Situation in Südtirol einzugehen, muss man einen Blick auf den Gebrauch der beiden Landessprachen in den Städten und Dörfern werfen. Es gibt wenige Orte, in denen man tagtäglich mit beiden Sprachen konfrontiert wird. Begibt man sich in eines der vielen Seitentäler, so hört man fast ausschließlich die deutsche Sprache bzw. den Südtiroler Dialekt, sodass deutschsprachige Schüler*innen kaum die Möglichkeit haben, die Zweitsprache Italienisch außerhalb der Schule zu sprechen oder zu hören. Umgekehrt ist es in den Städten möglich, in einem ausschließlich italienischsprachigen Umfeld zu leben und die deutsche Sprache zu umgehen. Sehr viel hängt davon ab, inwieweit die Familien sich bemühen, die Kinder bewusst mit der jeweiligen Zweitsprache zu konfrontieren, was z.B. in Sportvereinen, mit Bibliotheksbesuchen, kulturellen Veranstaltungen etc. möglich ist.

Betrachtet man die Gegend südlich von Bozen, sind die Orte, die westlich der Etsch liegen, vermehrt deutschsprachig, hingegen die östlich der Etsch

liegenden Orte, bis auf wenige Ausnahmen, überwiegend deutschsprachig, allerdings mit einem unterschiedlich hohen Anteil an italienischsprachigen Bürger*innen. Dies spiegelt sich in der Verteilung der Schulen wider. Während es im Südtiroler Unterland nur auf der östlichen Talseite einen italienischsprachigen Schulsprengel gibt, so findet man auf der westlichen Seite und im Überetsch ausschließlich deutschsprachige Schulen. Ausnahme ist die italienischsprachige Grund- und Mittelschule in Eppan.

Abbildung 1 stellt die Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol dar.

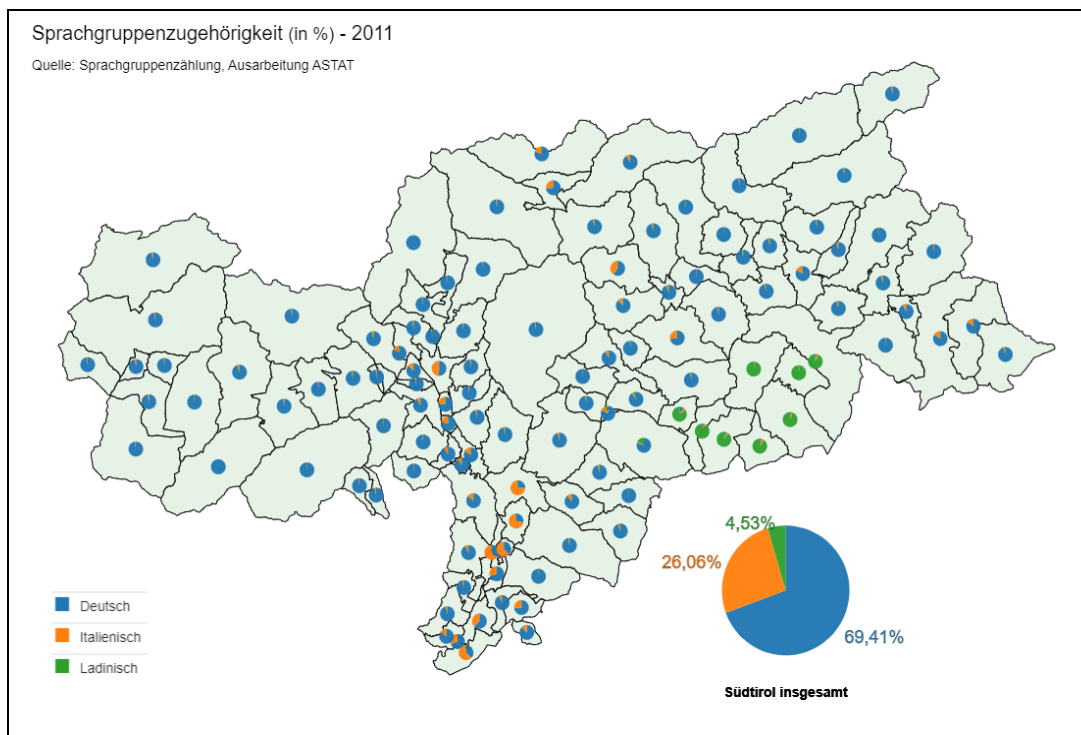


Abbildung 1: Verteilung der Sprachgruppen (Landesinstitut für Statistik 2012b)

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass ausschließlich Bozen und wenige Orte südlich davon (Leifers, Branzoll, Salurn) vermehrt italienischsprachig sind.

In Tabelle 6 wird deshalb dargestellt, wie die Sprachgruppenverteilung in den Orten der an der Studie beteiligten Schulen ausfällt und wie viele Einwohner*innen nicht italienische Staatsbürger*innen sind. Es sei betont, dass letztere, wenn sie den Wohnsitz in dem Ort haben und EU-Bürger*innen sind, sich einer Sprachgruppe zugehörig erklären müssen. Hingegen ist es Nicht-EU-Bürger*innen verwehrt, an der Erhebung teilzunehmen. Somit sind die Zahlen der EU-Bürger*innen bei den sich als italienisch- oder deutschsprachig erklärenden Bürger*innen teilweise enthalten.

Zur besseren Übersicht werden die Orte der teilnehmenden Schulen, ausgehend von Bozen Richtung Süden bis zum südlichsten Ort in Südtirol (Salurn), angeführt. Auskunft gibt Tabelle 6 über den jeweiligen Prozentsatz der ausländischen (EU- und Nicht-EU) Einwohner*innen in den Stadtvierteln bzw. Dörfern und der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung. Hierbei gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund der Anonymität der Erklärung die Zahl für Bozen für den gesamten Stadtbereich gilt und keine spezifische Aussage über das Stadtviertel gegeben werden kann. Dies trifft ebenso für GS3 und 4 zu, die zwar einer Gemeinde angehören, aber in einer Fraktion eine Zweigstelle der Grundschule hat (GS4). Die Angaben über den Ausländer*innen-Anteil (vgl. Landesinstitut für Statistik 43/ 2020: 6) werden aus diesem Grund in GS3 und GS4 ebenfalls nicht unterschieden. Für das Stadtgebiet Bozen hingegen gibt es Daten zur ausländischen Bevölkerung in den einzelnen Vierteln (vgl. Gemeinde Bozen 2021: 83).

GS/ MS	EW Gesamt	% nicht ital. EW	%SGZ Deutsch	%SGZ Italienisch
GS7/8 =MS3/4	26538	9,1	25,5	73,0
GS1=MS1	2778	7,5	37,3	59,8
GS2=MS1	3880	9,9	69,9	29,8
GS3=MS1	3125	9,7	62,7	36,9
GS4=MS1	1373	9,7	62,7	36,9
GS5/6 =MS2	3827	20,4	37,7	61,9

Tabelle 6: Gesamt-EW in Stadtvierteln/ Orten, nicht-italienische EW, SGZE

Auffällig ist, dass der Anteil nicht italienischer Einwohner*innen von der Stadt Bozen bis in die Dörfer im Unterland annähernd gleich ausfällt und sich zwischen 7,5%-10% bewegt. Eine Ausnahme bildet das südlichste Dorf in Südtirol, welches 20,4% nicht italienischer Einwohner*innen aufweist. In allen genannten Orten erklärten sich wenige Bürger*innen ladinischer Muttersprache. Da der Prozentsatz überall unter 0,7% liegt, werden diese nicht angeführt.

Aus Tabelle 7 hingegen wird ersichtlich, wie sich die Einschreibungen nicht-italienischer Staatsbürger*innen vom Kindergarten bis zur Oberschule in den italienisch- und deutsch- bzw. ladinischsprachigen Schulen in Südtirol von 2008/09 bis 2017/18 entwickelt haben (vgl. Landesamt für Statistik 23/2020).

Nicht-italienische Staatsbürger*innen in %	Deutsch, Ladinisch 2009/10	Italienisch 2009/10	Deutsch, Ladinisch 2018/19	Italienisch 2018/19
Kindergarten	6,7	21,2	11,4	24,1
GS	4,8	18,8	9,6	25,3
MS	4,3	20,7	7,7	24,4
OS	2,7	14,5	4,9	17,1
Berufsschulen	3,5	31,5	5,6	30,5

Tabelle 7: Nicht-italienische SuS, KIGA – OS, 2008/09-2017/18 in %

Die Tabelle zeigt, dass sich die Zahlen der ausländischen Schüler*innen in den deutsch- und ladinischsprachigen Schulen vom Schuljahr 2009/10 bis 2018/19 im Kindergarten um 70%, den Grundschulen 100%, den Mittelschulen um 79%, den Oberschulen 81,5% und den Berufsschulen um 60% erhöht haben. In den italienischsprachigen Schulen ist ein Zuwachs von 13,7% bis 17,9% im Kindergarten, der Mittel- und Oberschule zu verzeichnen. Ausnahme bildet die Grundschule mit einem Zuwachs von 34,6%. In den Berufsschulen findet ein leichter Rückgang von 3,2% statt, obwohl der. Besonders hoch ist der Anteil derjenigen in den italienischsprachigen Berufsschulen mit ca. 30%. Somit besuchen zwar mehr ausländische Schüler*innen die italienischsprachigen Institutionen, aber die Tendenz der Familien geht in den letzten Jahren eindeutig in Richtung der deutschsprachigen Institutionen.

Da alle Schüler*innen die Grund- und Mittelschule gemeinsam besuchen und erst ab der 9. Klasse die Möglichkeit haben, den weiteren Bildungsweg zu wählen, zeigt die Tabelle, dass sich knapp ein Drittel der ausländischen Schüler*innen für den Weg der Berufsbildung in Verbindung mit dem Berufsschulbesuch wählt. Hinzusagen muss man, dass die 9. Klasse für alle Schüler*innen noch ein Pflichtschuljahr ist, während der obligatorische Schulbesuch bis zum 18. Lebensjahr gilt, dieser aber auch, neben den 3-5jährigen Oberschulen, in einer dualen Berufsbildung Schule-Ausbildung erfolgen kann.

Als Herausforderung für Schüler*innen der italienischsprachigen Schulen kommt hinzu, dass sie außerhalb der Schulen selten auf die deutsche Hochsprache treffen, sondern auf den Südtiroler Dialekt, der je nach Gebiet stark variiert und verschiedene Ausprägungsgrade hat. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Oberschüler*innen italienischer Muttersprache teilweise in deutschsprachige Länder gehen, um die deutsche Sprache zu

erlernen sowie deutschsprachige Schüler*innen in italienischsprachigen Regionen einige Monate oder ein ganzes Schuljahr verbringen³², um die jeweilige Zweitsprache besser zu erlernen.

In dem Schüler*innen-Fragebogen der Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsbereichs (vgl. Sprachstandserhebung, Schüler*innen-Fragebogen 2021) für die rezeptiven Sprachfertigkeiten wird nicht nur danach gefragt, ob die Schüler*innen italienischer, deutscher oder anderer Erstsprache sind und mit wem sie in der Familie welche Sprache – hierbei wird außerdem der Südtiroler Dialekt angeführt - sprechen, sondern auch, inwieweit sie die deutsche Sprache außerhalb der Schule bei verschiedenen Gelegenheiten hören und sprechen. Die Schüler*innen konnten verschiedene Antwortmöglichkeiten ankreuzen.

Um nun den Blick von den drei Landessprachen auf die in Südtirol lebenden Bürger*innen anderer Herkunftssprachen zu lenken, soll in der Folge ein kurzer Vergleich der Migrationsgeschichte in Deutschland, Italien und Südtirol erfolgen, um auf die unterschiedliche, vor Allem zeitversetzte, Entwicklung in den beiden Ländern hinzuweisen. Daraufhin wird das Thema der Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen in Südtirol aufgegriffen.

2.6 Migration in Deutschland, Italien und Südtirol

In Deutschland betrug 1954 die Zahl der registrierten Ausländer*innen ca. 73.000, ab 1955 stieg diese Zahl durch die so genannte „Gastarbeiter-Anwerbung“ rasant an, sodass im Jahr 1973 bereits ein Höhepunkt von 2,6 Millionen erreicht wurde (vgl. Berlinghoff 2018). In diesem Jahr erfolgte der Anwerbestopp, der aufgrund der Öffnung der Arbeitsmärkte kein eigentlicher Einwanderungsstopp war, denn er förderte einerseits die familiäre Migration als auch die weitere Migration von Arbeiter*innen aus so genannten westlichen Ländern. Zwischen 1988 und 1993 führte das Ende des kalten Krieges zu weiterer Einwanderung. Die Bürgerkriege in Jugoslawien und eine verstärkte innereuropäische Mobilität führten zu einer gesetzlichen Erleichterung der Einbürgerung in Deutschland geborener Nachkommen von Einwander*innen,

³² z.B. von der Region Trentino-Alto Adige mit Stipendien organisiert und gefördert

sodass 2005 6.755.8110 und 2019 11.228.300 ausländische Bürger*innen in Deutschland gemeldet waren (vgl. Statistisches Bundesamt 2014).

In Italien, das bis in die 60er Jahre eher als Auswanderungsland nach Süd- und Mittelamerika und Australien galt, stiegen die Einwanderungszahlen der gemeldeten Ausländer*innen von 186.000 im Jahre 1975 auf 2.938.900 im Jahre 2007 (vgl. Ministero dell'Interno 2007) bis 5.039.637 Anfang 2020 (vgl. ISTAT 2021). Vergleicht man die zeitlichen Abstände und die Anzahl der Einwander*innen in Deutschland und Italien, so sieht man, dass 1973 in Deutschland offiziell bereits in etwa so viele registrierte Ausländer*innen wie 2007 in Italien leben. Ende 2019/ Anfang 2020 beträgt die Anzahl derjenigen in Deutschland mehr als das Doppelte im Vergleich zu Italien.

Parallel zur italienischen Einwanderungsgeschichte entwickelte sich die Einwanderung in der Autonomen Provinz Bozen.

Mit dem Fall der Berliner Mauer und dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien Anfang der 90er Jahre begann in Südtirol eine intensivere Einwanderungsphase, welche ca. von 1994 bis 2006 anhielt. Insbesondere wanderten Personen aus dem Balkangebiet ein, die vor dem Krieg und dessen Folgen flohen. Hinzu kamen von 2003 bis 2006 vermehrt Einwander*innen aus den östlichen Ländern nach Südtirol. Daraufhin änderte sich die Zusammensetzung der Nationalitäten, da Einwander*innen verstärkt aus Afrika, insbesondere Marokko, außerdem aus Rumänien, der Slowakei und Südamerika, nach Südtirol kamen. Hingegen ließ die Zuwanderung aus deutschsprachigen Gebieten, die in den 90er Jahren den Höhepunkt hatte, nach. Ende 2017 waren insgesamt 48.018 (9,1% der Gesamtbevölkerung) Einwander*innen aus 135 unterschiedlichen Nationalitäten in Südtirol gemeldet (vgl. Koordinierungsstelle für Integration 2018). Am 31.12.2019 schienen offiziell 50.963 ausländische Personen in den Melderegistern der Südtiroler Gemeinden auf, was einem Anteil von 9,6% der gesamten Wohnbevölkerung entspricht (vgl. Autonome Provinz Bozen 2020).

Da Bildungsinstitutionen mit entsprechend zeitlichem Abstand auf neue Sprachensituationen reagieren, liegt es nahe, dass man sich in Südtirol an bereits bestehende sprachwissenschaftliche Erkenntnisse und Studien hält. Diese Studien sind allerdings, da es sich in den deutschsprachigen Ländern

zumeist um Deutsch als Zweitsprache handelt, nicht in vollem Umfang auf Südtirol übertragbar, da die deutsche Sprache nicht unbedingt diejenige Sprache ist, die im Umfeld gesprochen wird bzw. werden muss.

Trotzdem wird aufgrund der ausgiebigeren und früher beginnenden Forschungslage in den deutschsprachigen Ländern häufig auf Forschungsstudien, Sprachstandserhebungen, aber auch Lehrmittel Bezug genommen, ohne für Südtirol eine eigene, den sprachlichen Voraussetzungen entsprechende Forschungsgrundlage und entsprechende Lehrmittel zu erstellen.

Um die Verbindung zwischen den sprachlichen Voraussetzungen der an der Studie beteiligten Schüler*innen und dem Spracherwerb herzustellen, werden im folgenden Kapitel die Spracherwerbsformen ausgehend von den Begriffsdefinitionen dargestellt und die für die vorliegende Studie relevanten Spracherwerbstheorien erläutert.

3. Spracherwerb: Begriffsdefinitionen und Erwerbsformen

Wilmes betont, dass beim Sprachenlernen eine Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben erforderlich ist. „Unter Spracherwerb versteht man den außerunterrichtlichen, also ungesteuerten, natürlichen Erwerb einer Sprache, der implizit verläuft.“ (Wilmes et al. 2011: 184). Das Erlernen einer Sprache hingegen erfolgt durch äußeren Input, z.B. in Form von Unterricht. Ist diese Sprache im Umfeld nicht präsent und wird sie in einem Alter erlernt, in welchem der Erstspracherwerb schon fortgeschritten ist, so handelt es sich um eine Fremdsprache (vgl. ebd.: 186). Die Zweitsprache hingegen wird dort erworben, wo diese Sprache im täglichen Umfeld gesprochen wird. Sie ist für das Leben in der Zielsprachenkultur wichtig (vgl. ebd.: 187). Rösler schreibt, dass die Zweitsprache „[...] bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden [...]“ wichtig ist und sie kommunikativ relevant sein muss, um als Zweitsprache bezeichnet werden zu können (vgl. 1984: 8).

Im schulischen Kontext, z.B. in den Südtiroler Rahmenrichtlinien für die italienischsprachigen Schulen, die Ausgangspunkt für die vorliegende Studie sind, werden die Sprachen wie folgt bezeichnet: Italienisch, Deutsch 2. Sprache und Englisch³³. Man bezeichnet die Sprachlehrer*innen als L1-, L2- und L3-Lehrer*innen. Die L2-Lehrperson in der italienischsprachigen Schule ist die Zweitsprachlehrperson für Deutsch, die L3-Lehrperson unterrichtet Englisch.

In der Sprachforschung, der vorliegenden Studie und im Südtiroler schulischen Bereich werden die Begriffe Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) verwendet.

In diesem Zusammenhang wird teilweise auch der Begriff Deutsch als Muttersprache (DaM) benutzt, welcher in der vorliegenden Studie nur dann Verwendung findet, wenn dies in der Literatur oder in Gesetzen vorgegeben wird.

Ein weiterer verwendeter Begriff ist derjenige der Herkunftssprache. Hierbei handelt es sich um die Erstsprache eines Kindes, welche im Alltag zu Hause

³³ in der deutschen Schule Deutsch, Italienisch 2. Sprache und Englisch

gesprochen und somit ungesteuert erworben wird, aber nicht die Sprache des Umfeldes ist (vgl. Cantone, Di Venanzio 2015: 37).

Hierbei ist ein unterschiedlicher Umgang im familiären Sprachgebrauch zu beobachten. Romaine teilt diese Methoden in sechs verschiedene Typen ein (vgl. 1995: 181ff).

- Type 1: Die „one person – one language“-Methode, bei welcher die Eltern unterschiedliche Erstsprachen haben und diese jeweils mit dem Kind verwenden.
- Type 2: „Non-dominant Home-Language/ One language – One Environment“. Die Eltern haben unterschiedliche Erstsprachen, aber eine der beiden ist die dominante Familiensprache.
- Type 3: „Non-dominant Home Language without Community Support“. Die Eltern haben dieselbe Erstsprache, aber die dominierende Sprache ist nicht diejenige der Eltern.
- Type 4: „Double Non-dominant Home Language without Community Support“. Die Eltern haben unterschiedliche Erstsprachen, die nicht der dominanten Sprache außerhalb der Familie entsprechen. Die Verwendung der jeweiligen Erstsprache kann sich im Laufe der Zeit ändern, da möglicherweise die Sprache der Umgebung in die Familie einfließt.
- Type 5: „Non-native Parents“. Die Eltern haben dieselbe Erstsprache, welche die dominante Sprache außerhalb der Familie ist.
- Type 6 „Mixed Languages“. Die Eltern sind zweisprachig und Teile des Umfeldes können ebenso zweisprachig sein.

Diese Differenzierung zeigt, welche unterschiedlichen Voraussetzungen mehrsprachige Kinder mit sich bringen und wie unterschiedlich sich dies in der Folge auf den schulischen Kontext auswirken kann. Somit müssen mehrsprachige Kinder differenziert betrachtet und gefördert werden.

Erwirbt das Kind gleichzeitig eine weitere oder mehrere Sprachen, so handelt es sich um einen simultanen und natürlichen Erwerb (2L1), welcher ungesteuert erfolgt. Doppelter Erstspracherwerb erfolgt hierbei im Wesentlichen den Meilensteinen der monolingualen Entwicklung. Nach Tracy finden keine Verzögerungen im Vergleich zum monolingualen Prozess statt

(vgl. Tracy 2011: 116). Erstspracherwerb und simultaner Erstspracherwerb sind in etwa mit dem 5. Lebensjahr abgeschlossen, wobei die sprachlichen Basisqualifikationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten als erworben gelten. Die Aneignung phonischer Kompetenzen wird bereits in der pränatalen Phase vorbereitet und ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen. So sollte der Erwerb der phonischen Basisqualifikation bei ein- und simultan erworbenen Sprachen am Ende des 3. Lebensjahres (vgl. Ehlich et al. 2008, Band I: 19), hingegen der Erwerb des syntaktischen Systems erst zu einem späteren Zeitpunkt abgeschlossen sein. Cantone spricht bezüglich der Syntax von einem Alter um die 4 Jahre (vgl. Cantone 2011: 230) und betont in diesem Zusammenhang, dass der Erwerb des Wortschatzes hingegen ein lebenslanger Prozess ist.

Tracy teilt den Erwerb der Satzkonstruktion in der Erstsprache Deutsch in vier Meilensteine ein. Hierbei erfolgt Meilenstein 1 in Form von Einwortäußerungen mit ca. 1-1 ½ Jahren, Meilenstein 2 mit elementaren Wortkombinationen mit etwa 1 ½ -2 Jahren, Meilenstein III mit einfachen, vollständigen Sätzen und teilweise der Satzklammer (z.B. bei präfigierten Verben oder Modalverben) mit etwa 2-3 Jahren und schlussendlich Meilenstein IV mit etwa 3-4 Jahren mit komplexen Sätzen und Nebensätzen mit dem flektierten Verb am Ende (vgl. Tracy 2011: 77-81). Tracy schreibt, dass der „[...] grundlegende Bauplan deutscher Sätze mit dem vierten Lebensjahr, wenn nicht vorher, als ausgebildet gelten darf. [...]“ (ebd.: 97).

Beim sukzessiven Erwerb einer oder mehrerer Sprachen unterscheidet man zwischen dem natürlichen Erwerb und dem gesteuerten Erwerb in formalem Umfeld, z.B. im Schulunterricht (vgl. Müller et al. 2011: 15). Die Unterscheidung zwischen natürlichem und gesteuertem Erwerb ist laut Müller et al. altersunabhängig, da sowohl Kinder als auch Erwachsene eine Sprache in ihrem Umfeld natürlich oder in einer Spielgruppe, bei einem Sprachkurs, in der Schule gesteuert erlernen können.

Uneinigkeit herrscht in der Sprachforschung über die Altersfrage beim Übergang zwischen 2L1 und eL2. Wann ist es nicht mehr ein simultaner Erstspracherwerb, sondern ein früher, natürlicher Zweitspracherwerb?

Czinglar (vgl. 2018: 14) setzt z.B. das simultane Erlernen zweier Erstsprachen (2L1) mit dem frühen ungesteuerten Zweitsprachlernen (eL2 oder fL2) zeitlich gleich und legt sich auf die Zeitspanne 0-4 Jahre fest. Die darauffolgenden Erwerbsspannen wären laut Czinglar folgende: 5-11 Jahre – kindliches, 12-17 jugendliches und ab 18 Jahren erwachsenes Zweitsprachlernen.

Müller et al. beziehen sich in ihrer Aussage auf neurolinguistische Studien, die für das simultane Erlernen von 2L1 die Grenze mit drei Jahren setzen, da sich “[...] von dem Zeitpunkt an ein andersartiger Erwerbsverlauf (sowohl quantitativ als auch qualitativ) einstellt, [...]“ (2011: 17), wobei im Allgemeinen die Pubertät als das Ende der kritischen Phase für den Erstspracherwerb angesehen wird. Außerdem nimmt man an, dass für verschiedene sprachliche Fertigkeiten unterschiedliche Altersabschnitte entscheidend sind (vgl. ebd.:16).

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass, je früher der Zweitspracherwerb erfolgt, desto höher der Endzustand ist (vgl. Czinglar 2018: 13). Jedoch kann ein später Erwerbsbeginn von Vorteil sein, wenn z.B. bereits erworbene Kenntnisse in der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden können. Allerdings hängt die Erwerbsgeschwindigkeit von einigen Variablen, wie z.B. Weltwissen, Grammatik, Alltags- oder Bildungssprache ab. Beim Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen kann es zu Asynchronien kommen, sodass sich eine Sprache schneller entwickelt als die andere. In Abhängigkeit von der Ähnlichkeit der zu lernenden Sprachen kann man Transfer-, Entlehnungs- und/ oder Interferenzeffekte beobachten (vgl. Müller et al. 2011: 18). Diese Aspekte werden in der vorliegenden Studie bei der Analyse der Fallbeispiele näher betrachtet.

Dem frühen sukzessiven Zweitspracherwerb, d.h. einem L2-Erwerb, der vor dem 5. Lebensjahr einsetzt, wird mehr und mehr Beachtung geschenkt. Eine zentrale Frage ist dabei, wie Kinder nicht deutschsprachiger Eltern die deutsche Sprache am besten und schnellsten erwerben können.

In der Folge werden die Begrifflichkeiten DaZ und DaF im Südtiroler Umfeld näher analysiert. DaF bedeutet, dass die deutsche Sprache in einem nicht deutschsprachigen Land erworben wird und dies zumeist als Sprachfach in den Schulen, in Sprachkursen und Sprachprüfungen nach dem Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmen und dessen Niveaustufen erfolgt (vgl. Europarat 2001). DaZ hingegen weist darauf hin, dass die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Umfeld erlernt wird, sodass - abgesehen von einem eventuell gesteuerten Lernen in Schule und Kursen - der außerschulische Kontakt den Spracherwerb erleichtert.

In Südtirol nimmt die Zweitsprache eine besondere Stellung ein, denn die Sprache der Mehrheit in der Provinz ist Deutsch, hingegen stellt sie in Italien eine Minderheitensprache dar. Die sprachlichen Gegebenheiten sind stark abhängig vom soziolinguistischen Umfeld. Ist es in den Seitentälern Südtirols, die einen großen Anteil an deutschsprachigen Bürger*innen verzeichnen, schwierig bzw. kaum möglich außerhalb der Schule mit der italienischen Sprache in Kontakt zu kommen, so verhält es sich in den städtischen Gebieten teilweise umgekehrt, sodass man sich in einigen städtischen Vierteln bewegen kann, ohne aktiv oder passiv mit der deutschen Sprache konfrontiert zu werden.

Einer der beiden Schulsprengel, die an der vorliegenden Studie teilnehmen, befindet sich in der Landeshauptstadt Bozen in einem überwiegend italienischsprachigen Umfeld. Der Land-Schulsprengel schließt Grundschulen aus fünf Dörfern mit eher zweisprachigem Umfeld, in verschiedenem Ausmaß, ein. Die Schüler*innen haben im ländlichen Umfeld verstärkt die Möglichkeit in Sportvereinen, Musikschulen, Theatergruppen, zweisprachigen Bibliotheken beide Sprachen zu hören und zu sprechen. Auch Partnerschaftsprojekte (vgl. Baur 2012) liegen hier eher auf der Hand, da die deutsch- und italienischsprachige Schule teils in demselben Gebäude oder nebeneinander untergebracht sind. Dies ist in den Städten selten der Fall, sodass die Eltern sich eventuell bewusst dafür entscheiden müssen, das Kind z.B. in einen (überwiegend) deutschsprachigen Verein zu schicken.

Ahrenholz (vgl. 2020a: 13) unterscheidet die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache und Mehrsprachigkeit nach Aneignungsbedingungen, Rahmenbedingungen, kommunikativen Anforderungen, Beginn des Spracherwerbs, Interaktionsbedingungen und der Erstsprache wie in Tabelle 8.

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache	Deutsch als Muttersprache
Aneignungs- -bedingung	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation.	Aneignung der Sprache überwiegend im Unterricht.	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation.
Rahmen- -bedingungen	Erwerb kann durch Migrationsgeschichte geprägt sein.	Nicht durch Migration bedingte Rahmenbedingungen.	
Kommunikative Anforderungen	Spracherwerbsprozesse davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame, hochrelevante kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen. Wichtig: kommunikativer Erfolg.	Spracherwerbsprozesse durch unterschiedliche Anforderungen geprägt. Stärkere Normorientierung	Spracherwerb parallel zur physischen und kognitiven Entwicklung. Kommunikationsprozesse an Sprachmöglichkeiten angepasst. Kommunikativer Erfolg und soziale Integration.
Beginn des Spracherwerbs	Erwerbsprozess oft von Eintritt in soziale Kontexte wie Kindergarten oder Vorschule; bei Seiteneinsteigern auch erst während der Schulzeit. Bei Erwachsenen mit Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bzw. mit Arbeitsaufnahme.	Beginn der Aneignung zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Aneignung in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (frühdeutsch, Sekundarstufe, Universität).	
Interaktions- -bedingungen	Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen auf Deutsch nur z.T. mit Eltern, häufiger mit Geschwistern und Freunden; Kontakte in Bildungseinrichtungen [...].	Aneignung in institutionellen Kontexten. Interaktionen mit Unterrichtenden und anderen Lernern, eventuell durch alternative Settings wie Tandem, Internet. [...]	Aneignung im engen familiären bzw. sozialen Umfeld sowie in Bildungsinstitutionen. [...]

Tabelle 8: Definition DaZ-DaF-DaM nach Ahrenholz (2020a)

Kennzeichnend für den Unterschied zwischen DaZ und DaF ist laut Ahrenholz die Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation und ein kommunikativer Erfolg bei DaZ, hingegen die Aneignung der Sprache

überwiegend im Unterricht und der durch unterrichtliche Anforderungen geprägte Spracherwerbsprozess bei DaF.

Somit wäre der Erwerb des Italienischen in den deutschsprachigen Tälern wie auch derjenige des Deutschen in italienischsprachig geprägten Orten bzw. Stadtteilen nach Ahrenholz eher als Fremdsprache einzuordnen.

Wie sich der Zweitspracherwerb- und die Zweitsprachforschung im deutschsprachigen Raum entwickelte, zeigt das folgende Kapitel.

3.1 Zweitspracherwerb und -forschung

Es gibt keinen klaren Beginn der Forschung im Bereich des Zweitspracherwerbs, da Vorläufer der Erstspracherwerbsforschung Einfluss nahmen, aber grundsätzlich kann man im deutschsprachigen Raum von den 60-er Jahren ausgehen. Ausschlaggebend war die Tatsache, dass in den 60-er Jahren der Strom der Arbeitsmigranten, vorwiegend aus dem südeuropäischen Raum, in die deutschsprachigen Länder seinen Anfang nahm und sich somit die Frage stellte, wie deren Erwerb der deutschen Sprache gefördert werden könne.

In der internationalen Zweitsprachforschung wurden zuvor vielfach Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb untersucht, so z.B. bei der von Fries 1947 erstellten behaviouristisch geprägten Kontrastiv-Hypothese (vgl. Wilmes 2011: 192). Er nahm an, dass in der Erstsprache erlernte Strukturen, die denjenigen in der Zweitsprache ähneln, leicht zu erwerben sind, da ein positiver Transfer stattfindet. Unterscheiden sich die Strukturen, wird der Transfer erschwert und Fehler können entstehen. Beispiele vom Transfer des Italienischen als Erstsprache in DaZ wären:

- „Ho mangiato la pizza“ - „Ich habe gegessen die Pizza“. Die Struktur der Syntax wird aus der Erstsprache übernommen.
- „Ho finito“ – „Ich habe fertig“. Das Auxiliarverb wird aus der Erstsprache übernommen.

Zwar ist erwiesen, dass es zu diesen „negativen“ Transfers kommen kann, allerdings lassen sich längst nicht alle Fehler damit erklären. Außerdem sieht

man an diesen Beispielen, dass die präverbale Position im Italienischen leer bleiben kann, da das Pronomen nicht notwendig ist.

Intralinguale Fehler werden bei der Kontrastiv-Hypothese nicht berücksichtigt. Somit weist die Kontrastiv-Hypothese darauf hin, dass die Strukturen der Erstsprachen der Lernenden beim Zweitspracherwerb berücksichtigt werden sollten, allerdings noch weitere Forschungsansätze von Nöten sind.

Hingegen gehen Dulay und Burt Ende der 60-er Jahre bei der nativistisch geprägten Identitäts-Hypothese (vgl. Dulay, Burt 1974) davon aus, dass der Zweitspracherwerbsprozess durch bestimmte psychische Strategien bestimmt ist, die man im Erst- und Zweitspracherwerb vorfindet (vgl. Wilmes 2011: 193). Somit unterliegt der Zweitspracherwerb den gleichen Prozessen wie der Erstspracherwerb und die Erstsprache hat keinen Einfluss auf die Zweitsprache. Laut dieser Theorie ist ein angeborenes Spracherwerbssystem für Erst- und Zweitsprache zuständig und die Strukturen, d.h. die Grammatik der Zielsprache, sind entscheidend für Fehler. Einflussfaktoren beim Spracherwerb werden nicht berücksichtigt, sondern als kreativer und kognitiver Prozess angesehen. Fehler werden als hilfreich für den Lernprozess erachtet. Sprachliche Strategien, die diesen Prozess kennzeichnen, sind z.B. eine Vereinfachung komplexer Formen (Schule gehen), die Übergeneralisierung von Regeln (er esste) oder eine doppelte Markierung (er schreitete) Laut Dulay und Burt resultieren nur wenige Fehler aus der Erstsprache (vgl. Wilmes 2011: 193), sondern eher aus der Fremdsprache selbst. Kritisiert wurden bei letzterer Hypothese die eher einseitigen Untersuchungen und die Tatsache, dass die bei der Kontrastiv-Hypothese vertretenen Transfers nicht berücksichtigt werden.

Die Interlanguage-Hypothese, die 1972 von Selinker entwickelt wurde, geht davon aus, dass beim Erstspracherwerb eine latente Sprachstruktur aktiviert wird, während beim Zweitspracherwerb nach der Pubertät (seine Untersuchungen beziehen sich auf diesen Zeitraum) eine latente Psychostruktur mit ins Spiel kommt. Letztere wird zur Lösung allgemeiner Probleme genutzt und nicht spezifisch für Sprachstrukturen. Selinker integriert sowohl die Identitäts- als auch Kontrastivhypothese in diese Struktur. Er

spricht von einer Fossilisierung der Sprache, d.h. dass die Sprache zwischenzeitlich auf einem gewissen Niveau verharrt (vgl. ebd.:193-194).

Landua et al. beziehen sich (2008: 171/172) ebenfalls auf den theoretischen Ansatz der Interlanguage-Hypothese und betonen, dass es entscheidend ist, zu welchem Zeitpunkt der Zweitspracherwerb DaZ erfolgt und unter welchen Kontaktbedingungen dieser stattfindet, woraus Abweichungen gegenüber dem monolingualen Erwerb resultieren.

3.2 Zweisprachigkeitsforschung im deutschsprachigen Raum

Welche Forschungsstudien im deutschsprachigen Raum und in Südtirol für die vorliegende Studie einbezogen werden können, wird im folgenden Kapitel erläutert, wobei die Aussage von Reich und Roth auf alle Forschungsstudien zutrifft, d.h. auch die folgenden sowie die vorliegende Studie.

„Vorab betonen möchten wir auch, dass alle Forschungsergebnisse, die im Folgenden referiert werden, eine begrenzte Reichweite haben. Sie sind in bestimmten Gesellschaften, Bildungssystemen, geografischen Gebieten mit bestimmten sozialen Verhältnissen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt entstanden, und alle diese Faktoren begrenzen die Reichweite der Ergebnisse. Sie dürfen nicht als allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten missverstanden werden. (Reich, Roth 2002: 8).

Ahrenholz nennt in der Zweitspracherwerbsforschung der 70er und 80er Jahre mehrere größere Projekte in der BRD, die in der Folge die didaktische Diskussion im Bereich DaZ und DaF beeinflussten: das Kieler Projekt, das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin Deutsch, das ZISA-Projekt, das Projekt *P-Moll* und *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*. Seitdem wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die hier nicht alle im Einzelnen aufgeführt werden können, aber auf welche Ahrenholz näher eingeht (vgl. 2020b: 107). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie soll deshalb insbesondere die Zweitspracherwerbsforschung in Bezug auf italophone Sprecher*innen dargestellt werden.

Mit der Arbeitsmigration in den 70er-Jahren wurde nach und nach der Erwerb des Deutschen durch Italienischsprachige erforscht, wobei anfangs der Schwerpunkt dem ungesteuerten Zweitspracherwerb bei Erwachsenen galt.

Erst seit etwa Ende des 20. Jahrhunderts wird die kindliche Spracherwerbsforschung vorangetrieben (vgl. Cantone, Olfert 2015: 4).

Di Venanzio und Cantone (vgl. 2016: 24-31) machen eine Bestandsaufnahme zum „Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung“, wobei sie in Bezug auf italophone Sprecher*innen ebenfalls die ZISA-Studie, die „Frühkindliche Zweisprachigkeit: Italienisch-Deutsch im Vergleich“ (Hamburg 2009-2005), „Die Architektur der frühkindlichen bilingualen Sprachfähigkeit: Italienisch-Deutsch in Italien, Deutschland und Frankreich (Wuppertal 2005-2008), „Code-switching bei bilingual aufwachsenden Kindern in Deutschland, Italien, Frankreich und Spanien (Wuppertal 2009-2013) und „Subjekte und Objekte im Italienischen als heritage language in Deutschland“ (Wuppertal 2011-2015) näher darstellen.

Eine der ersten Studien war die ZISA-Studie von Clahsen, Meisel und Pienemann (vgl. 1983), die die Sprachkenntnisse in Deutsch von spanischen, portugiesischen und italienischen Arbeitnehmer*innen in Deutschland untersuchten. Die Studie befasste sich neben dem Spracherwerbsprozess auch mit den sozialpsychologischen Variablen und den politökonomischen Rahmenbedingungen (vgl. Clahsen et al 1983: 4). Die ZISA³⁴-Studie untersuchte den natürlichen, ungesteuerten Erwerb der Satzstellung des Deutschen im Erwachsenenalter. Die Ergebnisse der ZISA-Studie deuten bezüglich der Verbstellung, die im Kontext der vorliegenden Studie untersucht wird, daraufhin,

„(...) dass der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld den romanischsprachigen Lernern besondere Schwierigkeiten bereitet und dass ihre Verwendung durch die L1 beeinflusst ist.“ (Ballestracci 2007: 31).

Als Beispiel kann der folgende Satz aus der vorliegenden Studie dienen: „Dann der Vater macht noch Suppe.“, wobei die Verbstellung aus dem Italienischen übernommen wird³⁵. Die ZISA-Studie dient später der Profilanalyse von Gießhaber (vgl. 2010) als Grundlage.

³⁴ Zweitspracherwerb Italienischer, Spanischer und Portugiesischer Gastarbeiter

³⁵ “Dopo il padre fa ancora minestra” (Übersetzung der Autorin)

Aktuellere Forschungsstudien, die von Müller geleitet wurden, z.B. „Frühkindliche Zweisprachigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch im Vergleich“, umfassten mehrere Longitudinalstudien mit mono- und bilingualen Kindern im Alter von 1,4 bis 5 Jahren (vgl. 2007: 59). Hierbei werden u.a. Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Satzbaus im Deutschen und Italienischen verglichen (vgl. ebd.: 124). Im Hauptsatz steht im Deutschen das Verb an zweiter Stelle, wenn der Satz ein Subjekt enthält. Die italienische Sprache kann man als Null-Subjekt-Sprache bezeichnen, da sie grundsätzlich erlaubt, „[...] dass die (ansonsten durch ein Pronomen besetzte) Subjektposition von Haupt- und Nebensätzen unbesetzt bleibt bzw. durch ein phonetisch leeres Phänomen ersetzt.“ (ebd.: 158).

Bezüglich der Stellung des finiten Verbs im Nebensatz, die im Deutschen erforderlich ist, finden wir diese im Italienischen, wie in anderen romanischen Sprachen, nicht (vgl. ebd.: 171) Ähnlich verhält es sich im Deutschen mit der Verbkammer im Perfekt, bei Modalverben und Präfixverben, die es im Italienischen nicht gibt.

Alber vergleicht ebenfalls die Merkmale der deutschen und italienischen Syntax und betont die Asymmetrie von Haupt- und Nebensatz im Deutschen, da Hauptsätze durch V_2 oder V_1 -, Nebensätze aber, liegt ein Objekt vor, durch eine Verbkammer gekennzeichnet sind. Die italienische Syntax bleibt hingegen im Haupt- und Nebensatz bei der SVO³⁶-Stellung (vgl. 2021: 218-220). In diesem Bereich können Sprachvergleiche im Unterricht hilfreich sein, die die Syntax auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wortstellung, z.B. der Verbposition gegenüberstellen (vgl. Bredthauer 2019: 129). Auf das Thema „Sprachvergleiche“ wird im Kapitel 3.3 zur Mehrsprachigkeitsforschung näher eingegangen.

Eine weitere Studie, die zweisprachig deutsch-italienische Kinder der 4. Klasse Grundschule in Deutschland untersucht, ist diejenige von Triulzi (vgl. 2020), der die Sprachfertigkeiten der zweisprachigen Schüler*innen im Hinblick auf die Biliteralität untersucht.

³⁶ Subjekt-Verb-Objekt

Zum Thema Codeswitching erfolgten ebenfalls zahlreiche Studien (vgl. u.a. Riehl, C.M. 2004, Cantone et al. 2007, Müller et al. 2007). Müller et al. schreiben (2015: 11).

„Für den Linguisten ist CS als das Sprachkontaktphänomen *par excellence* eine Art Fernglas, durch welches die strukturellen Besonderheiten erfasst werden können, welche die Sprachkontaktsituation mit sich bringt.“

In der vorliegenden Studie wird ebenfalls untersucht, inwieweit die Schüler*innen von einer in die andere Sprache wechseln.

Auch in Südtirol wurden sprachlinguistische Studien durchgeführt.

In den italienischsprachigen Mittelschulen wurde eine Sprachstudie im schriftlichen Bereich erstellt, die sich u.a. mit der Orthographie, der Verbalmorphologie und der Satzgliedfolge beschäftigte (vgl. Forer 1984). Auffallend bei dieser Studie waren die beträchtlichen Unterschiede der Leistungen der Schüler*innen (vgl. ebd.: 248), insbesondere beim Weglassen von Subjektpronomen undstellungsfehlern in der Syntax (vgl. ebd.: 253/254). Riehl untersuchte die schriftsprachlichen und mündlichen Fertigkeiten von Oberschüler*innen einer deutschsprachigen Schule und verglich diese mit einer Klasse einer italienischsprachigen und einer bayerischen Schule (vgl. 1998: 180). Eine ihrer Schlussfolgerungen weist darauf hin,

„daß zwar durch die einsprachige Schule ein hoher Grad an Kompetenz in der Muttersprache erzielt werden kann, daß aber andererseits in der Zweitsprache, sofern es sich nicht um primär zweisprachige Schüler handelt, noch viele Lücken zu schließen wären.“ (ebd.: 189)

Die großangelegte Longitudinalstudie KOLIPSI des Forschungsinstituts EURAC (vgl. Abel et al. 2012, Vettori, Abel 2017) wurde in Südtirol mit allen Oberschüler*innen beider Sprachgruppen (Deutsch und Italienisch) durchgeführt, wobei bei den beiden Erhebungsmomenten nicht dieselben Schüler*innen untersucht wurden. Die Ergebnisse sind im Rahmen der vorliegenden Studie bezüglich der Motivation der Schüler*innen beim Erwerb der jeweiligen Zweitsprache, des Datenvergleichs zwischen Jungen und Mädchen und dem Einfluss des Sprachgebrauchs außerhalb der Schule interessant.

Di Venanzio und Cantone schreiben, dass insgesamt tiefergehende Untersuchungen vonnöten seien, die die Faktoren Sprachprestige in Kombination mit Spracheinstellung und Sprachweitergabe näher betrachten. (vgl. 2016: 29).

Mit welchen Instrumenten der Sprachstand der Schüler*innen gemessen werden kann, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3.3 Sprachstandserhebungen in DaZ/ DaF

Man kann die Instrumente zur Sprachstandserhebung, die aufgrund entsprechender Studien erstellt wurden, grundsätzlich in vier Gruppen einteilen (Reich, Jeuk 2020: 551/553).

3.3.1 Tests

Als Beispiele für Tests im DaZ-DaF-Bereich, die sowohl theoriegeleitet als auch standardisiert sind, werden der C-Test (Cloze-Test) und der LISE-DaZ-Test dargestellt.

Der Cloze-Test ist ein Lückentest, der ursprünglich für Erwachsene erarbeitet wurde und, da er schriftlich durchgeführt wird, Lese- und Schreibfertigkeiten voraussetzt. Mittlerweile wurden Lückentexte für Schüler*innen der Klassenstufen vier bis sieben erarbeitet, welche in den vergangenen Jahrzehnten hinreichend untersucht wurden (vgl. Baur et al. 2006: 115). Der Test besteht in der Regel aus vier bis fünf authentischen und altersgerechten Texten, wobei bei jedem zweiten oder dritten Wort die zweite Hälfte gelöscht wird. Überprüft werden beim C-Test der Grad des Textverständnisses und die orthografisch-morphologische Fertigkeit. Aus dem C-Test sollten keine diagnostischen Schlussfolgerungen gezogen werden, da hierfür tiefergreifende Tests notwendig sind (vgl. ebd.: 115-116).

Der C-Test gilt als wenig aufwändig und kann aufgrund vorgegebener Korrekturmuster von Lehrer*innen einfach durchgeführt und ausgewertet werden. Teilweise wurde bei der Sprachstandserhebung des italienischen Schulamts bei den rezeptiven DaZ-Sprachfertigkeiten Lesen und Hören ein dem C-Test ähnlicher Test als Lückentext verwendet.

Lise-DaZ ist ein Verfahren, welches im Auftrag des Landes Baden-Württemberg zwischen 2006 und 2008 entwickelt und mit knapp 1000 Kindern erforscht wurde. Bei diesem Verfahren werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3, 7 und 11 Jahren und Kinder mit Deutsch als Erstsprache getestet (vgl. Schulz, Tracy 2011). Lise-DaZ überprüft die Sprachproduktion und das Sprachverstehen. In der Sprachproduktion werden die Verwendung der Satzklammer, die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Kasusmarkierung und die Verfügbarkeit von Wortklassen getestet. Lise-DaZ ist in der Durchführung, Auswertung und Interpretation standardisiert und normiert, außerdem können konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

Zu den Tests kann auch das MILA-Projekt (Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen als Einflussfaktoren im Spracherwerb) der Universität Frankfurt gezählt werden, welches eine kombinierte Längs- und Querschnittsstudie ist, die die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten in den Bereichen Morphosyntax, Semantik und Phonologie untersucht (Schulz, o.D.).

Die Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsbereiches ist ebenfalls ein Testverfahren, da sie in Form von Multiple-Choice, Richtig-Falsch-Antworten und Lückensätzen die rezeptiven Fertigkeiten der Schüler*innen überprüft. Sie wird im Kap.2.4.7 näher dargestellt.

3.3.2 Profilanalysen

Döll und Reich definieren Profilanalysen wie folgt.

„Profilanalysen sind nachträgliche Auswertungen von Texten deutschlernender Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich frei gesprochen oder geschrieben werden, allerdings oft einem bestimmten Impuls folgen. Sie erstreben vor allem eine gewisse Authentizität und dienen vornehmlich dazu, individuelle Schwerpunkte des sprachlichen Lernens zu bestimmen.“ (2019: 9).

Zwei bekannte Profilanalysen sind diejenige von Grießhaber (vgl. 2010) sowie das von FörMig entwickelte „Tulpenbeet“ (vgl. FörMig 2013). Hierbei können Audioaufnahmen und Texte für die Analyse herangezogen werden.

Da die Erwerbsstufen nach Grießhaber Teil der vorliegenden Studie sind, werden diese in der Folge ausführlicher beschrieben.

Die Grundlage zu Grießhabers Profilanalyse legten Clahsen, Meisel, Pienemann (vgl. 1983), die in der ZISA-Studie mit erwachsenen DaZ-Lernenden eine Erwerbsreihenfolge bei den grundlegenden Stellungsmustern verbaler Elemente feststellten (vgl. Grießhaber 2018: 7/8).

Grießhaber führte 2006 an Frankfurter Grundschulen über vier Jahre Longitudinalstudien durch. Die Profilanalyse, die für mündliche und schriftliche Äußerungen geeignet ist, ermittelt die syntaktische Struktur von Äußerungen, bildet anhand dessen das Profil und legt in der Folge die Erwerbsstufe fest.

Um eine Erwerbsstufe zu erreichen, soll im geschriebenen Text oder beim Erzählen mindestens dreimal diese Stufe vorkommen (vgl. Grießhaber 2010: 156). Grießhaber weist darauf hin, dass „[...] das Erreichen einer höheren Stufe auch die Beherrschung der niedrigeren mit einschließt.“ (ebd.: 157).

Er unterteilt die Erwerbsstufen im DaZ-Spracherwerb in sechs Stufen, wobei er für die Grundschule nach dem deutschen Schulsystem, also bis zur 4. Klasse, die ersten vier Stufen in Betracht zieht und für die Sekundarstufe außerdem die Stufen 5 und 6 hinzunimmt.

Die einzelnen Durchführungsschritte der Profilanalyse nach Grießhaber, die bei der vorliegenden Studie angewandt wurden, sind folgende drei (Grießhaber 2010: 154):

- Zerlegung der Äußerungen in minimale Satzwertige Einheiten
- Ermittlung der Struktur der Minimaleinheiten
- Bestimmung des Profils des gesamten Textes

Bei der Bestimmung der Profilstufe geht man von der höchsten Stufe aus absteigend vor, um diejenige Stufe zu wählen, bei welcher mindestens drei Vorkommen vorhanden sind. Laut Grießhaber gibt es Zusammenhänge zwischen den Stufen und anderen sprachlichen Mitteln, wie z.B. den Wortschatzkenntnissen und grammatischen Mitteln, die nicht direkt mit Hilfe der Profilanalyse ermittelt werden (vgl. ebd.: 166).

Die Erwerbsstufen und dazu gehörigen Sprachkompetenzen unterteilt Grießhaber wie in Tabelle 9 in folgende Schritte.

Erwerbsstufe	Erläuterungen
0=bruchstückhaft	Stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken unklare Strukturen bei mehreren Substantiven meist ohne Verankerung mit Finitum, viele verblose Äußerungen Verben in der Regel irgendwie flektiert Keine Verkettung, z.B. Pronomen: er, sie, wir Wiederholung von Substantiven zur Verkettung Mimik und Gestik, Hilfe durch Hörer
1=Finitum (finites Verb an 2. Stelle)	Eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher Substantive oft ohne Determinativ (Artikel) Meist Verankerung mit Finitum Neufokussierung statt Verkettung, z.B. Pronomen Hilfe durch Hörer
2=Separation	Ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Substantive mit Artikel verwendet Sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktion Beginnende Verkettung, z.B. Pronomen Unterstützung durch Hörer
3=Inversion	Ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Verkettung (Demonstrativa, Pronomen, Präpositionalkonstruktionen) Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen
4=Nebensätze	Komplexe Strukturierung mit Satzgefügen Differenzierter Wortschatz Dichte Verkettung (z.B. Pronomen) Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung
5=Insertion	Komplexe und differenzierte Strukturierung mit Satzgefügen
6=(Erweitertes) Partizipialattribut- Integration	Komplexe und differenzierte Strukturierung mit Satzgefügen

Tabelle 9: Erwerbsstufen mit Erläuterungen nach Gießhaber (2010: 166/167)

Ein weiteres Diagnose-Instrument ist das „Tulpenbeet“, welches im Rahmen des FörMig-Projekts (vgl. Auswertungshinweise 2013) 2004 als ein für fünf Jahre geplantes Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung erarbeitet wurde. Die Universität Hamburg hat die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogrammes inne. Es wird in zehn Bundesländern angewendet. FörMig bietet Spracherhebungen im Kindergarten, Grund- und Oberschule an und untersucht in erster Linie die

Schulübergangsphasen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Universität Hamburg, Kompetenzzentrum FörMig 2015).

Das „Tulpenbeet“ untersucht die Schriftsprachentwicklung im 4. und 5. Schuljahr, also im Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich (in Deutschland), indem ein Bildimpuls gegeben wird. Es bezieht die Zweitsprache Deutsch und die Erstsprachen Türkisch und Russisch mit ein. Es werden lexikalische, grammatische und textuelle Fähigkeiten überprüft.

3.3.3 Beobachtungen

Beobachtungen sind eher auf die Beschreibung ausgerichtet und sind Verfahren, die ein sprachliches Geschehen in bestimmten Situationen nach vorgegebenen Gesichtspunkten zwecks späterer Analyse festhalten. Beobachtungen sind dazu geeignet, breite Überblicke über sprachliche Fertigkeiten in handlungsrelevanten Situationen zu generieren. Sie teilen mit den Profilanalysen den Anspruch auf Authentizität.

Verglichen mit Tests und Profilanalysen sind Beobachtungen jedoch in stärkerem Maße subjektiven Einflussfaktoren ausgesetzt.

Ein bekanntes Beobachtungsverfahren sind die „Niveaubeschreibungen DaZ“, welches in Sachsen im Rahmen des FörMig-Modellprogramms ausgearbeitet und evaluiert wurde (vgl. Döll, Reich 2019). Bei den Niveaubeschreibungen werden drei Arten von Deskriptoren und vier Niveaustufen angeboten (ebd.: 11)

- Schätzende Deskriptoren
- Konkret beschreibende Deskriptoren
- Beschreibende Deskriptoren mit interpretativem Moment

Beobachtet werden

- Die Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- der Wortschatz
- die Aussprache
- das Lesen
- das Schreiben
- die Grammatik

Ein zweites Beobachtungsinstrument, welches vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) erarbeitet wurde, ist die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ (vgl. Fröhlich et al. 2014), die ebenfalls wissenschaftlich fundiert ist und die Verben, Subjekt-Objekt, Konnektoren, Textkompetenz, Orthographie, Wortschatz und Strategien untersucht. Diese Untersuchung ist sowohl für den Unterricht als auch die Sprachförderung gedacht. Das Nachfolge-Projekt USB-Plus präsentiert sich als computergestützte Profilanalyse (vgl. Bifie 2017).

Ein weiteres Beobachtungsinstrument, welches mit dem Erzählen einer Bildgeschichte arbeitet und für 5-7jährige als Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gedacht ist, ist das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger „Havas 5“ (vgl. Reich, Roth 2004).

3.3.4 Schätzverfahren

In den Niveaubeschreibungen werden die Schätzverfahren definiert.

„Schätzverfahren (Ratings) halten durch nachträgliche Einordnung in vorgegebene Skalen Eindrücke fest, die auf beiläufiger Beobachtung beruhen und sich auf relativ breite Ausschnitte des sprachlichen Handelns beziehen. Sie haben daher stets zusammenfassenden und in der Regel auch von vornherein bewertendem Charakter. Sie erstreben vor allem Praxisrelevanz und sind daher relativ eng mit den pädagogischen Handlungssituationen verbunden.“ (Döll, Reich 2019: 8)

Schätzverfahren werden zumeist im Elementarbereich durchgeführt. Ein Beispiel dafür sind die Sprachenportfoli.

In Südtirol wurde ein viersprachiges Sprachenportfolio (Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch) erarbeitet, welches ab 2005/06 zuerst für die 4. und 5. Klassen der Grundschule und später für die Mittel- und Oberschulen zur Verfügung stand (vgl. Deutsches Schulamt: 2006). In der Anfangsphase durften nur Lehrer*innen mit einer spezifischen Ausbildung die Portfoli in den Schulen verwenden, später gab es diesbezüglich keine Auflagen mehr. Mittlerweile werden sie nicht mehr produziert und es gibt keine weiteren Ausbildungen.

In der vorliegenden Studie werden die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen anhand einer Profilanalyse ausgewertet, allerdings auch Bewertungskriterien einiger Beobachtungsinstrumente mit einbezogen (USB-DaZ, Niveaubeschreibungen). Kodierungen der sprachlichen Mittel werden übernommen, aber teilweise abgeändert (z.B. bei Tempora, Person-Numerus). Die Analyse der Profilstufen nach Gießhaber wurde vollständig übernommen.

Da eine Profilanalyse zeitlich aufwändig ist, verwendet man bei Sprachstandsverfahren, die eine hohe Anzahl an Schüler*innen einbezieht, eher ein Testverfahren, welches möglichst einfach und schnell zu analysieren ist. Ein Beispiel dafür ist die Sprachstandserhebung des italienischen Schulamts (vgl. Kap. 2.4.7), welches in Vorarbeit vom italienischen Bildungsbereich und der Evaluierungsstelle so ausgearbeitet wurde, dass die Lehrer*innen in Excel-Tabellen sowohl die Schüler*innen-Antworten als auch die Fragebögen mit wenig Zeitaufwand ausfüllen konnten und zur Verarbeitung an die Evaluierungsstelle schickten.

Eine Profilanalyse, wie sie in der vorliegenden Studie durchgeführt wurde, ist in großem Umfang kaum möglich. Beobachtungen sind ebenfalls sehr zeitaufwändig und zudem weniger objektiv als andere Erhebungsinstrumente. Im Vergleich zu den anderen Verfahrenstypen sind Schätzverfahren zwar weniger zeitaufwändig, allerdings mit einem hohen Grad an Subjektivität verbunden (vgl. Niveaubeschreibungen 2013: 8).

Die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung wird im folgenden Kapitel erläutert.

3.4 Mehrsprachigkeitsforschung

Die vorher beschriebenen Hypothesen beziehen ausschließlich das Erlernen der Erst- und Zweitsprache ein. Der Erwerb weiterer Sprachen würde demnach wie beim Zweitsprachlernen erfolgen.

Der Begriff Mehrsprachigkeit sagt aus, dass es sich um eine auf verschiedenen Ebenen (individuell, sozial, institutionell und gesellschaftlich) vielsprachige Situation handelt, die durch mehrere Faktoren, wie Migration, Freizügigkeit auf dem EU-Arbeitsmarkt, Globalisierung, Flucht – also durch

Wanderungsbewegungen und Mobilität jedweder Art – bedingt ist und durch Dialekte, Regiolekte und unterschiedliche Sprachregister usw. einer Sprache ergänzt wird (vgl. Lengyel 2017:154).

Mit der Arbeitsmigration, Aussiedlung und Flucht Mitte des 20. Jahrhunderts kamen Menschen nach Deutschland, die Italienisch, Türkisch, Polnisch, Russisch und andere Sprachen in das Land brachten. Somit entstand der Begriff „Interkulturelle Pädagogik“ als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften, da sie von Anfang an die Folgen der Mehrsprachigkeit für Erziehung und Bildung untersuchte. Beispiele dafür sind das Programm FABER³⁷ (vgl. Reich, Merckens 1993). Dieses war im deutschen Bildungsraum eine der ersten Fallstudien in einer Großstadt-Grundschule zur sprachlich-kulturellen Heterogenität.

Wenn die Familien auch die Vormachtstellung des Deutschen im öffentlichen Bereich akzeptierten, so bewegten sie sich im privaten Bereich mehrsprachig, wie Fallstudien von Gogolin und Kroon (vgl. 2000) belegen, die in niederländischen, englischen, belgischen und deutschen Großstädten den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in Schulen untersuchten. Eine Gemeinsamkeit, die sich in den Städten herausstellte, war der monolinguale Umgang der Lehrer*innen. Daran hat sich allerdings bis zum heutigen Tag nicht allzu viel geändert, wenn auch die gesetzlichen Vorgaben, wie z.B. an der italienischsprachigen Schule in Südtirol, gegeben wären (vgl. Autonome Provinz Bozen, 2015: 91).

Bremer und Mehlhorn (2015: 87/88) unterscheiden bei einer Untersuchung mit russischen Familien folgende drei Forschungsstränge:

„(1) Soziolinguistische Studien, die sich v.a. mit Fragen der Spracheneinstellungen und Rolle der Sprachen für die Identitätskonstruktion der Zugewanderten [...], der sprachlichen Biographien ausgewählter Individuen [...] sowie den außersprachlichen Faktoren, die den Spracherhalt der mitgebrachten Sprache Russisch beeinflussen [...], beschäftigen.“

(2) Psycholinguistische Studien, die v.a. den simultanen oder sukzessiven Erwerb der Sprachen Russisch und Deutsch sowie den Abbau sprachlicher

³⁷ Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Kompetenzen im Russischen (attrition) bei Kindern aus zweisprachigen Familien in den Blick nehmen ([...].

(3) Kontaktlinguistische Studien, die die wechselseitige Beeinflussung der beiden Sprachen und Abweichungen von monolingualen Sprechern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen behandeln [...].“

Studien, wie z.B. das Faktorenmodell von Hufeisen, gehen davon aus, dass

„[...] jede weitere Sprache, die jemand lernt, mit ihren spezifischen Faktoren das gesamte Bedingungsgefüge für das Lernen von Sprachen auf dynamische Art verändert [...]. Sie zeigen auch, dass aus der Interaktion zwischen den Sprachen im Kopf der Lernenden keineswegs immer nur Interferenzen entstehen, sondern dass hier ein großes Potenzial für die positive Ausnutzung der schon vorhandenen Kenntnisse besteht.“ (Hufeisen, Gibson 2003: 14).

Bei mehrsprachigen Menschen entwickelt sich demzufolge ein metalinguistisches Bewusstsein.

Dies bedeutet,

„[...] über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können. Diese Aktivitäten setzen sowohl sprachliche als auch kognitive Kompetenz voraus.“ (ebd.: 104).

Laut Hufeisen spielen beim L2- und L3-Erwerb neurophysiologische, lernerexterne, emotionale, kognitive und linguistische L1-Faktoren eine Rolle. Beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache erweitert sich dieses Modell um fremdsprachenspezifische Faktoren und linguistische Faktoren der L1 und L2 (vgl. 2010: 203/204).

Die o.g. lernerexternen Bedingungen wie z.B. die Quantität und Qualität des Inputs, die Lernumwelt und der Kontext sind laut Hufeisen wichtig für das Sprachenlernen.

Relevant sind die beim Faktorenmodell von Hufeisen unter den emotionalen Faktoren aufgeführten Aspekte wie Motivation, Nähe/ Distanz, Einstellung zur Sprache und den zielsprachigen Kulturen sowie die unter den kognitiven Faktoren angeführte individuelle Lebenserfahrung. Jessner und Allgäuer-Hackl (vgl. 2015: 202) beziehen ebenfalls die Einstellung gegenüber der eigenen und anderen Sprache/n mit ein.

Peltzer-Karpf spricht von dem gleichen Muster bei Erst- Zweit- und Drittspracherwerb, wobei allerdings folgende Faktoren Unterschiede ergeben können.

- Alter (neuronale und sprachliche Entwicklung)
- System der Zweitsprache
- Input (Qualität, Quantität, Dauer)
- Individuelle Faktoren (Motivation, Persönlichkeit, Interessen, bereits erworbene Sprachen (vgl. 2006: 25/26))

Die „language awareness“, das Sprachbewusstsein steht in enger Verbindung mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen. Behrens beschreibt das Sprachbewusstsein als

„[...] doppelgesichtig: Einerseits beschreibt es quasi wertneutral das Wissen und die Reflexion über Sprache. Sprachbewusstsein führt also zu differenzierten Urteilen über Sprache und idealerweise zu einem differenzierten und angemessenen Sprachgebrauch.“ (2015: 2)

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang erklärt werden soll, ist derjenige der Crosslinguistic Influence bzw. Crosslinguistic Interaction. Jessner et al. definieren diese wie folgt:

„The more languages that are involved, the more relationships between Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition the language systems have to be considered, since the number of possible interactions in multilinguals increases with every additional language.“ (2016, S. 197/198)

Somit beeinflusst jede Sprache, ob Herkunftssprache, Zweitsprache oder Fremdsprache, alle anderen Sprachen und interagiert mit diesen.

Manno et al. (2020: 10) sagen aus,

„[...] dass wissenschaftliche Untersuchungen, die sprachenübergreifende, synergienstiftende didaktische Ansätze im Unterricht in heterogenen Klassen empirisch begründen und entsprechende Hinweise sowohl für die Bildungsverwaltung als auch für die Ausbildung von Lehrpersonen liefern könnten, sind derzeit noch rar.“

Die kontrastive Linguistik ist hierbei ein Ansatz, der im Sprachunterricht, d.h. im L1-, L2- und L3-Unterricht umgesetzt werden kann. Putzer (vgl. 1984: 22)

schreibt, dass man nach langen Diskussionen von der „kontrastiven Grammatik“ zum Begriff „konfrontative Sprachbeschreibung“ übergegangen ist. Es geht somit nicht mehr nur um die Unterschiede (Kontraste), sondern auch die Übereinstimmungen (Äquivalenzen) und vor allem Ähnlichkeiten (Teiläquivalenzen bzw. Minimalunterschiede) zwischen Sprachen. Putzer zieht die Schlussfolgerung, dass

„[...] man sich beim Vergleich nicht auf jene Erscheinungen beschränken kann, die in beiden Sprachen derselben Ebene (z.B. der Grammatik) angehören. Werden nämlich in den zu vergleichenden Sprachen gleiche Funktionen mit Ausdrucksmitteln unterschiedlicher Ebene (z.B. der morphologischen, syntaktischen, lexikalischen) gekennzeichnet, so muß der Vergleich „über die Grenzen solcher linguistischen Kategorien hinweg“ erfolgen.“ (1984: S. 23)

Bredthauer schreibt, dass Sprachvergleiche ein „kontinuierliches Vermittlungsprinzip und angeleitete Lernstrategie“ sind, bei der es um die „Bewusstmachung struktureller systemhafter Eigenschaften von Sprachen“ geht und das Ziel verfolgt wird, dass „der Sprachlernprozess ökonomisiert und das sprachliche Wissen erweitert“ wird (2019: 112-113).

Erste empirische Studien zu den Auswirkungen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, in denen Sprachvergleiche Kernelement des Unterrichts waren, weisen Einflüsse auf die Kompetenzen der Lernenden, die Lehrenden und das Unterrichtsgeschehen hin. Allerdings zeigen verschiedene Untersuchungen auch, dass Lehrer*innen, Sprachvergleiche in ihrem Unterricht eher selten anwenden. Als Gründe dafür nennen sie die fehlende Aus- und Fortbildung, die nicht geeigneten Lehrwerke, zu viele in der Klasse vorkommende Sprachen, die sie zudem selbst zumeist nicht verstehen und sprechen (vgl. Bredthauer 2018: 129). Ob im DaZ-Unterricht an italienischsprachigen Schulen Sprachvergleiche mit anderen Unterrichts- bzw. Herkunftssprachen erfolgen, wird im Lehrer*innen-Fragebogen untersucht (vgl. Kap. 8.1.4)

Im nächsten Kapitel werden die sprachtheoretischen Grundlagen der untersuchten Mittel näher dargestellt.

4. Sprachtheoretische Grundlagen der untersuchten Mittel

Da die grammatischen Strukturen in den Lernzielen der Rahmenrichtlinien 2015 erstmalig aufgeführt werden, ist eine Überprüfung dieser, mit einer größeren Anzahl von Schüler*innen in unterschiedlichem soziolinguistischem Umfeld und Stundenmodellen, in der vorliegenden Longitudinalstudie möglich.

In diesem Kapitel werden dementsprechend die in dieser Studie untersuchten linguistischen Mittel der mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Schüler*innen in Bezug zu sprachwissenschaftlichen Untersuchungen und Sprachstandserhebungen gesetzt.

Zum Spracherwerbsprozess selbst spricht Tracy von mehreren Ebenen: der Phonologie, Semantik, Syntax, der Morphologie und der Pragmatik (vgl. 2008: 25). Parallel dazu kann man die Basisqualifikationen von Ehlich et al. (vgl. 2008 Bd. I: 19/20) betrachten, die im Erst- und Zweitspracherwerb die Phonetik, Pragmatik, Semantik, Morphologie-Syntax, Diskursivität und Literalität untersuchen. Bei der vorliegenden Studie wird vorwiegend auf die Basisqualifikationen von Ehlich et al. Bezug genommen und bei den jeweils untersuchten Mitteln näher darauf eingegangen.

Die Wahl bei der vorliegenden Studie fiel auf die schriftliche und mündliche Erzählung einer Bildgeschichte, womit die literalen, morphologisch-syntaktischen, semantischen und diskursiven Basisqualifikationen nach Ehlich et al. involviert sind. Die semantische Basisqualifikation wird einerseits in Form des Wortschatzumfangs mittels der Satzwertigen Einheiten, andererseits der Verbtupes untersucht. Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation untersucht die Syntax über die Satzklammer, die Tempora und die Konjugation. Die diskursive Basisqualifikation hingegen beinhaltet die Erzählfähigkeit der Schüler*innen. Die Schriftlichkeit wird bei der literalen Basisqualifikation 2 berücksichtigt, wobei die Orthographie untersucht wird.

Bei der Überlegung, welche sprachlichen Mittel analysiert werden, spielten außerdem die Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen Grund- und Mittelschule von 2015 (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015), die auf den GER von 2001 aufbauen, eine Rolle, andererseits bereits durchgeführte und erprobte Sprachstandserhebungen. Die von der Dienststelle für Deutsch als

Zweitsprache durchgeführte rezeptive Sprachstandserhebung (Lesen, Hören) bezieht sich ebenfalls eindeutig auf den GER:

„La Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache in collaborazione con il Servizio provinciale di Valutazione ha realizzato una prova standardizzata per la verifica delle competenze di comprensione in Tedesco L2, Lettura e Ascolto con un chiaro ancoraggio al Quadro di riferimento europeo delle competenze linguistiche oltre che alle Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula.“³⁸ (vgl. Autonome Provinz Bozen, Sprachstandserhebung 2021).

Dementsprechend werden in der vorliegenden Studie die Niveaustufen A1/A2 in der Grund- und B1 in der Mittelschule im Hinblick auf die untersuchten sprachlichen Mittel betrachtet.

Seit Längerem ist es außerdem gängige Praxis, dass die italienischsprachigen Schüler*innen zertifizierte Sprachprüfungen ablegen, die vom italienischen Bildungsbereich in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Rom in den Schulen angeboten werden.

Wie bereits erwähnt, ist die Zuordnung der Begrifflichkeiten DaZ und DaF in Südtirol nicht klar abzugrenzen. Somit wäre für DaZ in den italienischsprachigen Schulen Südtirols eine Analyse der Sprachfertigkeiten nach den Niveaustufen des GERs im Grunde genommen ein Widerspruch zu der allgemeingültigen Definition „Deutsch als Zweitsprache“, die in Gesetzestexten, im sprachpolitischen und schulischen Kontext in Südtirol Verwendung findet, denn die Niveaustufen des GER sind eindeutig für Deutsch als Fremdsprache ausgerichtet.

Zwar werden die Niveaustufen in den Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen Schulen nicht angeführt, aber in den Sprachstandserhebungen eindeutig genannt (vgl. Sprachstandserhebung 2021). Die aktuellen Rahmenrichtlinien für DaZ von 2015 führen allerdings zum ersten Mal, nach denjenigen von 2009 (vgl. Autonome Provinz Bozen), explizit die Grammatik in folgenden Kompetenzbereichen ein.

³⁸ Die Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache hat in Zusammenarbeit mit der Landes-Evaluationsstelle einen standardisierten Test zur Überprüfung der Kompetenzen und des Verständnisses in Deutsch L2, Lesen und Hören, mit einer klaren Verankerung im europäischen Referenzrahmen für Sprachenkompetenzen als auch den Rahmenrichtlinien für die Definition der Curricula erstellt (Übersetzung der Autorin).

Lernziele (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) Schreiben – Ende 5. Klasse Grundschule

- „Einfache grammatikalische Strukturen verwenden (z.B. Artikel, Personalpronomen, Fragewörter, Fragen mit Intonation; Konjugationsformen im Präsens, Perfekt; Satzklammer, einfache Konjugationen“ (Autonome Provinz Bozen 2015: 97)

Im *Monologischen Sprechen* wird es wie folgt formuliert.

- „Einfache grammatikalische Strukturen und Begriffe teilweise verwenden (z.B. Nomen, Verben, Adjektive, Personalpronomen, Artikel; Konjugationsformen in Präsens, Perfekt, Fragen mit Intonation, Fragewörter, Satzklammer“ (ebd.: 96)

Hingegen sollten sich die Fertigkeiten am Ende der 3. Mittelschule weiterentwickelt haben:

- Schreiben: „Grundlegende grammatische Strukturen (z.B. Imperativ, Präteritum von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, Futur 1, Possessiv- und Personalpronomen, Formen des Nomens, Wechselpräpositionen, Komparation der Adjektive, Nebensatzkonstruktionen, Relativsätze, Konjunktionen) angemessen verwenden.“ (ebd.:100)
- Monologisches Sprechen: „Grundlegende grammatische Strukturen (z.B. Zeitformen, Satzkonstruktionen, Konjugationen, Konjunktionen) verwenden“ und „Betonung und Intonation situationsgerecht einsetzen“ (z.B. Satzmelodie, Wortakzent, einzelne Laute) (ebd.:99).

Inwieweit das Einführen grammatischer Mittel in den Rahmenrichtlinien angebracht ist, könnte von Diehl et al. beantwortet werden, die in ihrem Buch ausführlich über die Sinnhaftigkeit des Grammatikunterrichts schreiben. Sie betonen, dass die Authentizität des kindlichen Erzählens, das Erzählen von bereits Erlebtem (vgl. 2000: 341) und in diesem Sinne die Motivation zur aktiven Verwendung des Perfekts und der Verbklammer von Beginn an gefördert werden sollte, auch wenn dies vorerst als Chunks gespeichert wird. Diehl schreibt, dass Kinder in den Primarschulklassen fast ausschließlich auf Chunks angewiesen sind und der Erfolg davon abhängt, ob die Schüler*innen über die Fähigkeit verfügen, die in den formelhaften Chunks enthaltene

grammatischen Beziehung zu erkennen und sie entsprechend in den sprachlichen Kontext einzubauen. Die Inhalte sollten dem Alter angepasst sein und den Interessen der Schüler*innen entgegenkommen. Motivation und reichhaltiger Input sind die Grundvoraussetzungen für den L2-Erwerb, ob natürlich oder gesteuert. Der L2-Erwerb sollte in natürlicher Form erfolgen und „[...] nicht mit einem reduzierten Input, aus dem alles herausgefiltert wird, was noch nicht behandelt wurde“. (Diehl 2000: 341)

Außerdem betonen Diehl et al., dass in den Grammatikbereichen Verbalflexion, der Verbstellung und beim Kasus der Erwerb in einer festen Abfolge von statten geht.

„Bei der Verbalflexion und beim Kasuserwerb gibt es deutliche Parallelen zur Phasenfolge unter natürlichen Erwerbsbedingungen; bei der Verbstellung gibt es zwar ebenfalls gewisse Parallelen, aber daneben auch signifikante Unterschiede zum L1-Erwerb.“ (ebd.: 359)

Der Erwerb verläuft laut Diehl et al. in keinem dieser Bereiche parallel zum schulischen Grammatikprogramm.

Inwieweit die grammatischen Mittel implizit, explizit oder beides verwendet werden sollten, wird in der Literatur ebenfalls diskutiert. Diehl definiert die Begriffe wie folgt.

„Implizites Wissen liegt dort vor, wo Versuchspersonen in bestimmten Testanlagen glauben, Zufallsentscheidungen zu treffen, sich in Wirklichkeit jedoch in vorgängigen Trainingsperioden unbemerkt so viele Kenntnisse angeeignet haben, dass ihre Leistungen bei der nachfolgenden Aufgabenstellung deutlich über dem Zufallsprinzip liegen. Als Indiz für die Expliztheit des angeeigneten Wissens gilt die Fähigkeit, dieses Wissen zu verbalisieren. Nachweisbar existierendes Wissen, das nicht verbalisiert werden kann, gilt als implizit.“ (2000: 49)

Weiterhin schreiben sie, dass Schüler*innen die explizit unterrichtete Grammatik nur in sehr beschränktem Umfang verwenden können (vgl. ebd.: 51). Weniger erfolgreiche Schüler*innen reagieren auf den Druck des Grammatikunterrichts teilweise mit Resignation, wie es Texte mit chaotischer Struktur zeigen, andererseits mit Verweigerung, z.B. Minimaltexte und Satzfragmente (vgl. ebd.: 352).

Diehl et al. stimmen insofern mit Pienemanns Unterrichtsbarkeitshypothese überein, dass neue Formen und Strukturen erst dann erlernt werden können, wenn die Regeln der voran gegangenen Regeln erworben worden sind (vgl. ebd.: 378). Pienemann plädiert mit seiner Unterrichtsbarkeitshypothese (Teachability Hypothesis) ebenfalls dafür, den Grammatikunterricht nach den natürlichen Erwerbsphasen auszurichten und nur solche Formen und Strukturen im Unterricht zu verwenden, für die die Lerner*innen die erwerbsmäßigen Voraussetzungen mitbringen. Schlussfolgernd wird, auf die Erwerbsstufen nach Grieshaber übertragen, eine höhere Stufe nur dann erworben, wenn die untere Stufe bereits sprachlich gefestigt ist. Pienemann definiert die Unterrichtsbarkeitshypothese wie folgt.

My hypothesis for an explanation suggests that the teachability of L2 structures is constrained by the same processing restrictions that determinate the development sequences of natural L2 acquisition: since the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the development sequence by the means of formal teaching. Following such a processing capacity approach I reject the assumption that the constraints in teachability can be explained on the basis of linguistic input.“ (Pienemann 1984: 186)

In heterogenen Klassen ist eine Binnendifferenzierung außerdem unumgänglich, was wiederum voraussetzt, dass der Spracherwerbsstand ermittelt wird, um die Schüler*innen auf dem jeweiligen Erwerbsstand abzuholen (vgl. Diehl 2000: 379).

Im Folgenden werden die einzelnen untersuchten Bereiche dargestellt und in Bezug zu den Rahmenrichtlinien, dem sprachwissenschaftlichen Hintergrund und der Grammatik-Übersicht in „Profile Deutsch“ (vgl. Glabionat et al. 2002) gesetzt. Diese beschreibt, welche sprachlichen Phänomene auf welchem Sprachniveau nach dem GER thematisiert werden sollten.

4.1 Das Verb

Das Verb spielt im Satzbau, insbesondere im Vergleich zwischen der deutschen und italienischen Sprache eine entscheidende Rolle und wird im grammatischen Bereich in Bezug auf die Syntax, die Tempora und die

Konjugation (P/N) analysiert.

Eisenberg (vgl. 2013: 93) sagt aus, dass das Verb sich als Untersuchungsgegenstand eignet, da es im Deutschen syntaktisch den Satzkern bildet und die Grundlage für Konversionen bildet. Deshalb sei das Verb aus der syntaktischen Perspektive aussagekräftiger als das Substantiv und Adjektiv.

4.1.1 Die Erwerbsstufen nach Grießhaber

Insbesondere die Separierung finiter und infiniter Verbteile unterscheidet den Satzbau der deutschen und italienischen Sprache, da im Italienischen das Partizip direkt auf das Auxiliarverb folgt³⁹. Hingegen erfolgt im Deutschen die Separierung, wenn der Satz im Perfekt oder Plusquamperfekt steht, ein Infinitiv gebildet, das Modalverb vom Infinitiv getrennt wird oder ein präfigiertes Verb vorkommt. Die Profilanalyse untersucht diese syntaktische Struktur von mündlichen und schriftlichen Äußerungen vom bruchstückhaften Anfangsstadium bis hin zu komplexen Texten (vgl. Grießhaber 2010: 147).

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird die höchste Stufe, die Insertion eines Nebensatzes und die Verbendstellung im Nebensatz, bereits auf Niveau A2 als erstrebenswert angeführt (vgl. Glabionat et al. 2006:155), hingegen die Satzklammer bei einem Modalverb, im Perfekt und trennbaren Verben schon auf Stufe A1.

Grießhaber selbst vergleicht die Erwerbsstufen direkt mit den Niveaus des GER und stellt die Erwerbsstufe „finites Verb an 2. Stelle“ dem Niveau A1, die „Separation und Inversion“ dem Niveau A2 und „finites Verb im Nebensatz“ dem Niveau B1 gegenüber. Er betont allerdings, dass aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweise nur eine ungefähre Entsprechung vorliegt (vgl. Grießhaber, in Druck, Kap. 8.6.1).

In den Rahmenrichtlinien hingegen spricht man von der *Satzklammer* in Verbindung mit dem Perfekt am Ende der 5. Klasse Grundschule und *Nebensatzkonstruktionen* und *Relativsätzen* am Ende der 3. Klasse Mittelschule, sodass man eine Steigerung der Profilstufen in den mündlichen Erzählungen und schriftlichen Texten der Schüler*innen erwarten kann (vgl.

³⁹ z.B. „Ho mangiato la pizza.“ - Ich habe die Pizza gegessen.

Autonome Provinz Bozen 2015: 96/97). Somit entsprechen die Vorgaben in den Rahmenrichtlinien eher dem Vergleich Gießhabers. Die Formulierung in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule ist folgende.

- Mündlich: „einfache grammatische Strukturen und Begriffe teilweise verwenden (z.B. ...Konjugationsformen in Präsens, Perfekt, Fragen mit Intonation, Fragewörter, Satzklammer)“
- Schriftlich: die Definition ist identisch wie beim Mündlichen, allerdings fällt „teilweise“ weg

Am Ende der Mittelschule hingegen werden folgende Fertigkeiten erwartet (ebd.: 99/100).

- Mündlich: „Grundlegende grammatische Strukturen (z.B. Zeitformen, Satzkonstruktionen, Konjugationen, Konjunktionen)“
- Schriftlich: „Grundlegende grammatische Strukturen (z.B. Imperativ, Präteritum [...], unregelmäßige Verben, Nebensatzkonstruktionen, Relativsätze, Konjunktionen) [...]“

Somit sollten die Schüler*innen die Satzklammer im Perfekt in der Grundschule (Erwerbsstufe 2) und Nebensatzkonstruktionen und Konjunktionen in der Mittelschule (Stufe 3 und 4) verwenden können.

4.1.2 Tempora

Die Entwicklung der Tempora bedeutet einen entscheidenden Fortschritt in der Sprachaneignung und kann als Indikator für den Sprachstand verwendet werden (vgl. Landua et al. 2008: 186). Zur Bildung der Vergangenheit stehen das Präteritum und das Perfekt zur Verfügung. Nach dem Erwerb der Präsensformen erfolgt laut verschiedener Studien das Perfekt und anschließend der Erwerb des Präteritums von *sein*.

Topalovic, Uhl (vgl. 2014: 31) gehen sowohl für DaM, DaZ und DaF von folgenden Erwerbsabläufen bei den Tempora aus:

(Infinite Formen) > Präsens > Perfekt > Präteritum

Diese Reihenfolge spiegelt sich in den Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen Grund- und Mittelschulen 2015 wider, denn am Ende der 5. Klasse Grundschule wird sowohl bei den Lernzielen des *Monologischen Sprechens* als auch beim *Schreiben* das Bilden des Präsens, Perfekts und der

Satzklammer erwartet (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 97/98), hingegen am Ende der Mittelschule beim *Schreiben* zusätzlich der Imperativ und das Präteritum von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, Nebensatzkonstruktionen, Relativsätze und Konjunktionen (ebd.: 99/100).

Schon auf Sprachniveau A1 wird im GER das Perfekt einiger wichtiger Verben wie *gehen, fahren, nehmen, essen, trinken, kommen, machen* sowie das Präteritum *war, hatte* und diejenigen der Modalverben *müssen, wollen* und *können* genannt. Bei A2 wird das Partizip II, das Perfekt, das Präteritum der Hilfsverben und Modalverben, der Indikativ zur Redewiedergabe und das Konjunktiv II angeführt. Auf Niveau B1 werden diese Kenntnisse um Partizip I, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I, Infinitiv und Konjunktiv II erweitert (vgl. Glabionat et al. 2002: 154-156). In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass bei den Sprachprüfungen erst ab Sprachniveau B1 ein kurzer Text verfasst werden soll, in welchem man das Perfekt benutzen muss. Dies widerspricht den Angaben, die bei der Grammatik schon auf Niveau A1 das Perfekt nennen.

Das Erreichen der Erwerbsstufe nach Griebhaber und der Tempora im Kontext mit der Verbkammer legt eine Betrachtung beider Sprachmittel nahe, wobei zusätzlich ein Vergleich zwischen den beiden abhängigen Variablen durchgeführt wird.

4.1.3 Person/ Numerus (P/N)

Hierbei soll der Fortschritt der flektierten Formen beobachtet werden. Da die Bildgeschichte von zwei Personen erzählt, werden in erster Linie die 3. Person Singular und 3. Person Plural erwartet, wobei diese und zusätzlich die 1. Person Singular schon auf Niveau A1 angeführt werden (vgl. Glabionat et al. 2002: 156). Die Formen der 2. Person werden zuletzt erworben und könnten in der direkten Rede vorkommen (vgl. Landua et al. 2008: 186).

Alber spricht vom Deutschen als einer Sprache mit einer relativ reichen Flexionsmorphologie, wobei das Präsens oder Präteritum synthetisch, d.h. durch Anhängen von Flexionssuffixen, hingegen das Perfekt, Plusquamperfekt und Futur mit Hilfe von Auxiliaren, den Hilfsverben *sein, haben* gebildet werden (vgl. 2020: 99). Hierbei gibt es für die 1. Person Plural

und die 3. Person Plural dieselbe Endung (wir/ sie gehen), ebenso verhält es sich bei der 3. Person Singular und 2. Person Plural (er, sie, es geht/ ihr geht). Im Italienischen hingegen sind die Flexionssuffixe eindeutig den Personen im Singular oder Plural zuzuweisen (vgl. ebd. 192). Die eindeutige Identifizierung der Person/Numerus im Verb selbst ist deshalb notwendig, weil das Pronomen im Italienischen nicht unbedingt erforderlich ist⁴⁰ und zumeist nur dann angefügt wird, wenn es betont werden soll.

In den Rahmenrichtlinien wird auf diesen Aspekt nicht konkret eingegangen, denn am Ende der Grundschule ist als Lernziel „Konjugationen im Präsens, Perfekt“ angeführt, am Ende der Mittelschule spricht man nur noch von „Konjugationen“ (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 96-100).

Aufgrund der Inputs in der Bildgeschichte wird das Bilden der 3. Person Plural als erworben eingestuft, wenn sie nur ein- bis zweimal vorkommt, denn Situationen, in welchen zwei Personen gemeinsam agieren, kommen nicht häufiger vor. Deshalb kann man davon ausgehen, dass die Schüler*innen, im Falle sie den schnellen Wechsel im Mündlichen und Schriftlichen von der 3PS zur 3PP vollziehen, diese beherrschen.

Die sprachlichen Mittel *Erwerbsstufe*, *Tempora* und *P/N* werden deskriptiv und mit einer binär-logistischen Regressionsanalyse sowie dem McNemar-Test bei dem Vergleich des Mündlichen mit dem Schriftlichen und der Erwerbsstufe mit den Tempora untersucht.

Außer den bisher aufgeführten sprachlichen Mitteln wurden viele anderen sprachlichen Mittel analysiert, die aber aufgrund des zu großen Umfangs, den die vorliegende Studie erreichen würde, ausschließlich bei den Fallbeispielen und bei den didaktischen Schlussfolgerungen angeführt werden. Außerdem ist es teilweise schwierig, diese sprachlichen Mittel, insbesondere bei den Übergängen in den mittleren Bereichen, zu unterscheiden und zu kodieren.

4.2 Sprachliche Mittel bei den Fallbeispielen

In diesem Kapitel werden diejenigen sprachlichen Mittel, die ausschließlich bei den Fallbeispielen angeführt werden, beschrieben. Bei den Fallbeispielen

⁴⁰ z.B. vado=ich gehe

werden außerdem sowohl Übergeneralisierungen (vgl. Kap. 3.1) als auch Interferenzen mit L1=Italienisch vermerkt. Bezüglich der Interferenzen schreibt Ballestracci (vgl. 2007: 17):

„Die Interferenzen aus der L1 sind [...] Grund sowohl für positiven Transfer bei den normkonformen Verwendungen als auch für negativen Transfer bei den normwidrigen Verwendungen.“

Somit könnten insbesondere beim Bilden des Perfekts normwidrige Verwendungen erfolgen, da im Deutschen die Satzklammer erforderlich ist, hingegen im Italienischen nicht.

4.2.1 Genus – Kasus

Bei der Deklination werden im GER (vgl. Glabionat et al. 2002: 157) auf Niveau A1 die Deklination von Nominativ und Akkusativ, bei A2 der Dativ angeführt (keine Erweiterung bei B1). Allerdings ist es für Lernende schwer zu erfassen, welchem Genus ein Substantiv zuzuordnen ist, da Mehrdeutigkeiten, wie z.B. der Genitiv und Dativ bei Femina *der Frau* den Erwerb behindern könnten. Landua et al. (vgl. 2008: 182) schreibt, dass es noch relativ einfach sei, die Grundkasus Nominativ, Akkusativ und Dativ zu bilden, diese jedoch aufgrund der geringen phonischen Prägnanz“ der mehrfachen Homonymie Schwierigkeiten beim Erwerb dieser Sprachkompetenzen bereiten können.

In den Rahmenrichtlinien wird bezüglich der Deklination in der Grundschule nichts, in der Mittelschule ausschließlich beim Lernziel *Schreiben: Formen des Nomens* und *Wechselpräpositionen* genannt (vgl. 2015: 100).

4.2.2 Pronomen

Bei der verwendeten Bildgeschichte mit zwei Personen (Vater, Sohn) und einem Hund, könnten bei der Wiederholung Pronomen eingesetzt werden. Laut GER werden auf Niveau A1 Pronomen im Nominativ und Akkusativ, auf A2 Dativ, Possessiv-, Demonstrativ-, Indefinitiv- (einer, man, keiner...), Interrogativ- und Relativpronomen (z.B. „das, was“; „die Bücher, die“) angeführt. Auf Niveau B1 wird das Indefinitpronomen um „mancher“, „irgendwelche“, „wenige“ und das Relativpronomen „was“ und „wo“ erweitert (vgl. Glabionat et al. 2002: 159).

In den Rahmenrichtlinien hält man sich hierbei wiederum sehr allgemein. In der Grundschule spricht man beim *Sprechen* und *Schreiben* von *Personalpronomen*, in der Mittelschule wiederum nur im *Schreiben* von *Possessiv- und Personalpronomen*.

4.2.3 Konnektoren

Konnektoren gehören den Wortklassen Konjunktionen und Adverbien an, dienen der Herstellung von Kohäsion und gestalten einen Text flüssig. Griebhaber sieht die Möglichkeit des Einsatzes der Konnektoren ab Profilstufe 3 (vgl. Kap. 3.2.3), da ab diesem Zeitpunkt eine Verkettung des Textes erfolgt. Durch die Stellung des Subjektes nach dem finiten Verb wird das Vorfeld frei und es entsteht die Möglichkeit, Konnektoren zu verwenden. Da die Konnektoren eng mit den Erwerbsstufen zusammenhängen, werden diese ausschließlich bei den Fallbeispielen genannt. Ehlich et al. betonen:

„Bei der Aneignung des Deutschen als zweiter Sprache können wir am produktiven Gebrauch von satzeinleitenden KONNEKTOREN (dass, ob, weil ...) erkennen, ob das Kind in die komplexe Syntax eingetreten ist, selbst dann, wenn die Satzstruktur noch nicht angepasst ist.“ (Band I 2008: 29)

Laut GER sollten auf Niveau A2 folgende Konnektoren benutzt werden können: „und, dann, danach, aber, oder, wenn, damit, weil, deshalb“. Auf Niveau B1 erweitern sich diese um „ob, seit, um, dass, obwohl“ (vgl. Glabionat 2002: 161).

Die Rahmenrichtlinien geben in der Grundschule hingegen lediglich „einfache Konjunktionen“ (nur bei Schreiben) und in der Mittelschule „Konjunktionen“ beim *Sprechen* und *Schreiben* an.

Risse schreibt bezüglich der Konjunktionen „[...]“, dass der souveräne und abwechslungsreiche Einsatz unterschiedlicher Konjunktionen ein wichtiger Indikator für Textqualität ist.“ (2014: 89)

Da die Konjunktionen bzw. Konnektoren im Rahmen der Erwerbsstufen entscheidend für die Einstufung der Schüler*innen sind, werden sie nicht als eigene abhängige Variable, sondern ausschließlich bei den Fallbeispielen angegeben.

4.2.4 Orthographie

Bezüglich der Orthographie hält man sich in den Rahmenrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache am Ende der 5. Klasse der Grundschule eher allgemein: „In eigenen kurzen Texten teilweise die korrekte Rechtschreibung benutzen“ (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 95). Am Ende der 2. Klasse Grundschule wird allerdings spezifiziert: „Einzelne für die deutsche Sprache kennzeichnende Grapheme schreiben (z.B. eu, ei, ie, sch, ch, ß, ss, Umlaute, ck, tz)“ (vgl. ebd.: 94). Am Ende der 3. Mittelschulklasse wird bei der Orthographie der Begriff „teilweise“ durch „zunehmend“ ersetzt (vgl. ebd. 100).

May beschreibt die einzelnen Strategien in der Hamburger Schreibprobe wie folgt. Die Alphabetische Strategie ist die Fähigkeit, „[...] den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten.“ (May 2008: 10/11)

Die orthographische Strategie ist die Fähigkeit

„[...] einfache Laut– Buchstaben–Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren.“

Die morphematische Strategie ist die Fähigkeit

„[...] bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei Staubsauger und Räuber (morphematisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei Fahrrad und Geburtstag (morphologisches Strukturwissen).“

Die wortübergreifende Strategie ist die Fähigkeit

„[...] beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, unter anderem die Wortart für die Herleitung der Groß- bzw. Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Zusammen bzw. Getrenntschreibung, die Satzgrammatik z.B. für die Kommasetzung oder die „dass“-Schreibung und die Verwendungsart eines Satzes z.B. in der wörtlichen Rede.“

Eine Zwischenstufe zwischen alphabetischer und orthographischer Strategie beschreibt May als überflüssige orthographische Elemente, wobei diese darauf hindeuten, dass die Schreiber*innen bereits Aspekte mit einbeziehen,

die über die alphabetische Strategie hinausgehen. Jedoch haben sie noch nicht die entscheidenden Grundlagen für die Umsetzung orthographischer oder morphematischer Strategien entwickelt. Grund dafür kann eine Übergeneralisierung sein.

Laut May (ebd.: 8) sind vor allem die beiden Grundprinzipien relevant, die als "alphabetisches Prinzip" (Laut–Buchstaben–Zuordnung) und als "morphematisches Prinzip" (Konstanz des Stammes und der Wortbildungsbausteine) bekannt sind. Daneben bzw. dazwischen gibt es verschiedene "orthographische Prinzipien", die auf der Grundlage des morphematischen Prinzips das alphabetische Prinzip modifizieren (z.B. orthographische Elemente im Wortstamm wie Länge- und Kürzezeichen). Beim Schreiben von Sätzen und Texten müssen darüber hinaus wortübergreifende Regelungen beachtet werden.

Außer den grammatischen Mitteln wird der Wortschatz in den Erzählungen näher untersucht werden, indem die Gesamt-Token in L2 gezählt und den eventuellen L1-Token gegenübergestellt werden.

4.2.5 Adjektive

Die Adjektive werden ausschließlich bei den Fallbeispielen angegeben. Adjektive können eine Erzählung spannender gestalten und diese ausschmücken. Die Rahmenrichtlinien halten sich hierbei sehr allgemein, sodass es im Grunde genommen der Lehrfreiheit und den didaktischen Überlegungen der einzelnen Lehrer*innen überlassen wird, inwieweit sie Adjektive mit den Schüler*innen einüben und sowohl attributive, prädikative und adverbiale Adjektive bzw. deren Komparation in den Unterricht einbauen. Landua et al. bezeichnet die Zunahme der Adjektive bei fortgeschrittenem Zweitspracherwerb als einen guten Indikator zur Feststellung des Sprachstandes (vgl. 2008: 178).

In den Rahmenrichtlinien werden Adjektive am Ende der Grundschule nur beim Monologischen Sprechen als *Adjektive*, am Ende der Mittelschule als *Komparation der Adjektive* beim Schreiben und Sprechen angegeben.

In der Grammatikübersicht der Profile (vgl. Glabionat 2002: 158) wird auf dem Niveau A1 das *prädikative Adjektiv* zur Beschreibung eines Zustands sowie

das *adverbiale Adjektiv* genannt, auf A2 *attributive Adjektive, Deklination nach bestimmtem, unbestimmtem und Nullartikel – Nominativ + Akkusativ* sowie *prädikativ zur Beschreibung eines Prozesses*. Außerdem werden der Komparativ und Superlativ einiger Adjektive genannt. Bei Niveau B1 wird der attributive Bereich mit dem Dativ sowie Komparativ und Superlativ weiterer Adjektive und der Komparativ von Adverbien ergänzt.

Die Fallbeispiele selbst werden untereinander nicht verglichen, da in erster Linie diejenigen Transkriptionen angeführt und analysiert werden, die in den einzelnen abhängigen Variablen Besonderheiten aufweisen, wie z.B. die Höchstzahl der *Satzwertigen Einheiten, Verbtupes* oder besondere Veränderungen von GS auf MS. Die Transkriptionen, die durchschnittliche Werte aufweisen, werden bei den Fallbeispielen nicht angeführt, sodass ein Vergleich untereinander nicht nachvollziehbar wäre.

4.3 Wortschatz

Entscheidend für die Erweiterung des DaZ-Wortschatzes sind laut Landua et al. (vgl. 2008: 176) die kulturellen Ressourcen der Familie sowie die Verwendung der Zweitsprache als Umgangssprache in der Familie und im Umfeld. Letzteres wird in den Schüler*innen-Fragebögen erfragt und fließt in die Analyse der vorliegenden Studie mit ein.

Nodari schreibt zum Wortschatzerwerb, dass ein Wort ca. 50mal in verschiedenen Situationen erlebt werden müsse, bis es Teil des Mitteilungswortschatzes wird, wobei die Speicherfähigkeit beim Hören 20%, Sehen 30%, Hören und Sehen 50%, Sprechen 70% und schließlich Hören, Sehen und Handeln 90% beträgt (vgl. Nodari 2006: 3). Dies bedeutet, dass der Wortschatz möglichst über verschiedene didaktische Ansätze wie konkrete Handlungssituationen, z.B. Rollenspiele, Exkursionen, Geschichten, Sachunterricht, Lieder, Gedichte, Verse, Singspiele erfolgen sollte (vgl. ebd. 6).

Der Wortschatz in der verwendeten Bildgeschichte „Verbrannte Bohnen“ (Penzenstadler 2018: S. 14) gehört zu den Themenbereichen „Ich und meine Familie“, „Essen und Trinken“, „Zu Hause“, die bereits in der Grundschule Bestandteil des Unterrichts sind. In den Lehrplänen der italienischsprachigen

Schulen in Südtirol von 1994 (vgl. Autonome Provinz Bozen 1994) wurden diese Themen noch spezifisch angeführt, ab 2009 mit der Einführung der Begriffe „Kompetenzen, Lernziele, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ aber eliminiert. In den Schulcurricula findet man teilweise die oben aufgeführten Themen als Hilfestellung für den Unterricht.

Präzise Aussagen zum Wortschatz werden in den Wortlisten des Goethe-Instituts getroffen. Da für den DaZ-Unterricht an den italienischsprachigen Schulen in Grund- und Mittelschule die Niveaus A1, A2 und B1 relevant sind, werden einige Auszüge und Angaben aus den entsprechenden Wortlisten wiedergegeben.

Für das Niveau A1 sollte ein Wortschatz von etwa der Hälfte der ca. 650 Wörter in der Wortliste zur Verfügung stehen (vgl. Goethe Institut A1 2004: 61). Auf Niveau A2 erhöht sich dieser auf ca. 1300 Wörter (vgl. Goethe Institut A2 2016: 4) und auf Niveau B1 auf ca. 2400 Wörter (vgl. Goethe Institut B1 2016: 5).

Verben, die in der Wortliste A1 angeführt werden und im Kontext der verwendeten Bildgeschichte benutzt werden könnten, wären z.B. *anfangen, antworten, aufstehen, essen, geben, gehen, kochen, können, machen, mögen, nehmen, schmecken* (vgl. Goethe-Institut A1 2004: 65-77).

In Verbindung mit den Wörtern werden Satzbeispiele angegeben, wobei auf Niveau A1 und A2 kein Satz im Perfekt genannt wird, allerdings jeweils ein Satz im Plusquamperfekt⁴¹ und wenige mit dem Hilfsverb *sein* im Präteritum⁴². Außerdem werden Sätze mit der Verbklammer bei präfigierten Verben⁴³ und Modalverben⁴⁴ angeführt. Auch gibt es Sätze, bei welchen das Subjekt dem finiten Verb nachgestellt ist.⁴⁵

⁴¹ „Ich hatte vier Fehler in der Englischarbeit“ (ebd.A1: 68)

⁴² „Gestern war Sonntag.“ (ebd. A1: 69).

⁴³ „Der Zug fährt gleich ab“ (ebd. A1: 65)

⁴⁴ „Er kann gut kochen.“ (ebd. A1: 71).

⁴⁵ „Was wollt ihr essen?“ (ebd. A1: 68).

Auf Niveau A2 werden erstmals Sätze mit dem finiten Verb im Nebensatz genannt⁴⁶. Erst ab Niveaustufe B1 werden wenige Sätze im Perfekt angegeben⁴⁷.

Grundsätzlich erfolgt bei den Wortlisten lediglich bei A1 eine Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, hingegen gelten die Listen bei A2 und B1 für beide Kategorien.

4.3.1 Satzwertige Einheiten

Zuerst werden in den Transkriptionen die Satzwertigen Einheiten gezählt. Es werden nicht die Sätze gezählt, da diese aufgrund häufiger Konnektoren wie *und*, *und dann* teilweise sehr lang sind und mehrere Satzwertige Einheiten enthalten können. Eine minimale Satzwertige Einheit besteht aus einem Subjekt und einem Prädikat, wobei das Subjekt bei einem erweiterten Satz wegfallen kann, z.B. „Der Vater kocht und isst die Suppe“. Grießhaber schreibt, dass diese Einheiten oder Segmente in der Regel ein finites Verb enthalten, aber auch Äußerungen wie „ja“, „danke“ eine wichtige Funktion haben, wobei sie auf Profilstufe 0 verortet werden (vgl. Grießhaber, Heilmann 2016: 26). Der Blick auf die Satzwertige Einheit soll ein Gesamtbild darüber verschaffen, ob sich die Erzählungen von Grund- auf Mittelschule quantitativ weiterentwickeln.

4.3.2 Verbtypes

Der Schwerpunkt der weiteren Untersuchung im Wortschatz liegt wiederum auf den Verben, wobei die Verbtypes im Mündlichen und Schriftlichen in den beiden Schulstufen quantitativ und qualitativ analysiert werden. Hierbei wird nicht mehr zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion unterschieden, sondern die Gesamttypes, die jede*r Schüler*in bildet, zusammengeführt.

Für die Analyse des Wortschatzes werden bei den Verben die Types und Token ermittelt und der Mittel-, Mindest- und Höchstwert der Types in allen Texten und Audioaufnahmen errechnet. Daraufhin erfolgt eine Einteilung in Quartile. Als Beispiel für diese Art von Type- und Token-Analyse dient eine

⁴⁶ Ich finde es super, dass du mich besuchst. (ebd. A2: 12). Ich kann nicht kommen, weil ich arbeiten muss.(ebd. A2: 30)

⁴⁷ „Wo hast du die Datei gespeichert?“ „Die letzten Spiele haben wir verloren.“(ebd. B1: 30/31)

Studie von Cantone (vgl. Cantone 2020). Eine Type- und Token-Ratio eignet sich für die vorliegende Studie nicht, da der Umfang der Texte und Aufnahmen im Einzelnen große Unterschiede aufweist, sodass eine Ratio nicht sinnführend wäre. Landua et al. bezeichnet die Type-Token-Ratio im Falle der Wortschatzanalyse ebenfalls als ungeeignet, „[...] weil eine hinreichende Vergleichbarkeit der heranzuziehenden Texte nicht erreichbar ist.“ (Landua et al. 2008: 179).

In einem ersten Schritt werden die Gesamttoken in Vergleich zu den L2-Token gesetzt, um zu ermitteln, inwieweit die Schüler*innen ausschließlich in Deutsch erzählen und schreiben oder Italienisch, eine andere Erstsprache oder die dritte Unterrichtssprache Englisch nutzen. Diese Ergebnisse werden bei den Fallbeispielen angegeben.

Die qualitative Analyse der Verben vergleicht zuerst alle in den einzelnen Klassen in Grund- und Mittelschule verwendeten Verben, um daraufhin die expressiven Verben, Präfix- und Modalverben sowie das Wortfeld „sagen“ qualitativ zu betrachten.

Den Begriff Wortfeld definieren Schwarz-Friesel und Chur wie folgt: „Allgemein wird unter einem Wortfeld eine Menge von Wörtern verstanden, die zueinander in einer paradigmatischen Relation stehen, d. h. sie sind an der gleichen Stelle im Satz (Syntagma) einsetzbar. Alle Wörter gehören der gleichen Wortklasse an. Wortfelder stellen also lexikalische Paradigmen dar.“ (2014: 66) Hierbei wird der quantitative Bereich im Sinne der Anzahl der verwendeten Verben ebenfalls untersucht.

Die Satzwertigen Einheiten sowie die Verbtypes werden deskriptiv und mit einer binär-logistischen Regressionsanalyse untersucht. Außerdem findet ein direkter Vergleich zwischen den produzierten Verbtypes und den Erwerbsstufen in Form des McNemar-Tests statt, um die Aussage Grieshabers zu überprüfen, die besagt, dass zwischen der Erwerbsstufe und dem Wortschatzumfang ein Zusammenhang besteht (vgl. Kap. 3.2.3).

Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen und Voraussetzungen, welche in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt werden, könnten zu der Annahme führen, dass die Sprachkenntnisse der Schüler*innen nicht den Erwartungen entsprechen. Grund dafür könnte einerseits die Lehrfreiheit der Lehrer*innen

sein, denn es gibt kaum Vorgaben bezüglich der Einführung der untersuchten sprachlichen Mittel, andererseits die Tatsache, dass selten ein Austausch zwischen den Lehrer*innen einer Schulstufe und schulübergreifend stattfindet. Außerdem kann man von den Lehrer*innen nicht unbedingt erwarten, dass sie sich kontinuierlich mit den wissenschaftlichen Grundlagen eines DaZ/ DaF- bzw. Mehrsprachigkeitsunterrichts auseinandersetzen.

5. Forschungsfrage und Hypothesen

Die vorliegende Studie überprüft die Entwicklung der DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen im produktiven Bereich im Abstand von zwei Jahren und im Übergang von Grund- auf Mittelschule.

Es werden Verbindungen zur DaZ-Sprach- und Unterrichtsdidaktik in Form der Lehrer*innen-Fragebögen hergestellt, einige Aussagen der Schüler*innen-Fragebögen sowie anagraphische und soziolinguistische Informationen verwendet, sodass die DaZ-Stundenanzahl, die Herkunftssprache, das sprachliche Umfeld und das Geschlecht mit den abhängigen Variablen verglichen werden. Außerdem werden die Handlungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen und der Sprachenpolitik mit einbezogen.

Die Verwendung von Deutsch im außerschulischen Umfeld, von Italienisch im DaZ-Unterricht, die Motivation der Schüler*innen Deutsch zu lernen, werden ausschließlich bei der qualitativen Analyse in den Fallbeispielen angeführt.

Die sich daraus ergebende Forschungsfrage lautet:

Wie entwickeln sich die produktiven Sprachfertigkeiten Erzählen und Schreiben im DaZ/ DaF-Unterricht im Übergang von italienischsprachigen Grund- auf Mittelschulen in Südtirol im Kontext von Sprachdidaktik, Unterrichtsentwicklung und Sprachenpolitik?

Der Abstand von zwei Jahren bei den beiden Untersuchungen von der 5. Klasse Grund- zur 2. Klasse Mittelschule ergibt sich aus der Tatsache, dass die vom italienischen Schulamt durchgeführte Sprachstudie in den rezeptiven Bereichen *Hören* und *Lesen* über drei Jahre erfolgte und die Schüler*innen-Daten nur für diesen Zeitraum zur Verfügung stehen.

Der erste Teil der Studie wurde im Mai 2017 am Ende des 5. Schuljahres und der zweite im Mai 2019 am Ende der 2. Mittelschulklasse durchgeführt. Da am Ende der 3. Mittelschulklasse die staatlichen Abschlussprüfungen stattfinden und dementsprechende Vorbereitungen erfolgen, wurde in Absprache mit den beiden Schulführungskräften und der Inspektorin für Deutsch als Zweitsprache die Durchführung des zweiten Teils der Studie an das Ende der 2. Mittelschulklasse gelegt.

Folgende Hypothesen werden in Verbindung mit der übergreifenden Frage erstellt und in der schließenden Analyse über den McNemar-Test (H1, H6, H7) und der binär-logistischen Regressionsanalyse (H2-5) untersucht. Bei den einzelnen abhängigen Variablen werden die Hypothesen als Unterhypothesen formuliert.⁴⁸

5.1 Erste Hypothese

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der mündlichen (Erzählen) und schriftlichen (Schreiben) Sprachproduktion der Schüler*innen.

Bredel spricht von charakteristischer Asymmetrie zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion, die in zwei Richtungen gehen kann.

- „Konstruktionen/ Muster, die mündlich bereits ausgebildet sind (z.B. das alltägliche Erzählen), können schriftlich noch nicht umgesetzt werden.
- Typisch schriftsprachliche Konstruktionen/ Muster (z.B. das Präteritum, Relativsätze) kommen in der gesprochenen Sprache praktisch nicht vor.“ (2008: 136)

Ähnliche Aussagen werden von Feilke und Schmidlin (vgl. 2005: 1) getroffen.

„Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden teils als autonome, teils als dependente (mit dem unumstößlichen Primat der Mündlichkeit) und teils als interdependente Größen angesehen. Was die Schriftlichkeitsentwicklungsforschung anbelangt, gilt letzteres Modell, nämlich die Interdependenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, mittlerweile als konsensfähig.“

Somit wird sowohl die Verwendung mündlich vorgebildeter Fähigkeiten schon in frühen Texten von Schüler*innen, als auch der Einfluss konzeptioneller Schriftlichkeit auf die Mündlichkeit bestätigt.

Dannerer schreibt

„Neben allgemeinen Kriterien der Textqualität (u.a. Kohäsion und Kohärenz) sowie orthographischer und morphosyntaktischer Sprachrichtigkeit müssen sie eine zeitliche Abfolge und eine räumliche Relationalisierung herstellen können, Spannung aufbauen, ggf. verschiedene Formen der Redewiedergabe einsetzen, Emotionalität ausdrücken, was wiederum das Verfügen über eine

⁴⁸ H¹=Erwerbsstufe, H²=Tempora, H³=P/N, H⁴=SE, H⁵=Verbtipes

differenzierte Lexik voraussetzt. Die Differenzierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, eine „angemessene Gestaltung“ sowie die komplexe Fähigkeit, (textsortenspezifische) sprachliche Routinen einzusetzen und trotzdem der Forderung nach Individualität zu genügen, sind weitere Herausforderungen.“ (2016: 97)

Ohlhus unterscheidet im Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Strukturierungsstrategien zwei Typen.

- „(1) Die Integration und funktionale Reorganisation mündlich erprobter Mittel ins schriftliche Erzählen und
- (2) die Ausbildung neuer Strukturierungsstrategien in der Schriftlichkeit auf der Basis der mündlichen Fähigkeitsstandards.“ (2005: 65)

Das Zurückgreifen auf mündliche Strategien ist davon abhängig, inwieweit Kinder globalstrukturelle Probleme im Mündlichen lösen können und welchen Problemen sie dementsprechend im Schriftlichen ihre Aufmerksamkeit widmen. Somit ist laut Ohlhus die Grundlage in jedem Fall die Mündlichkeit.

Demzufolge ist ein gegenseitiger Einfluss der mündlichen und schriftlichen Erzählungen vorauszusetzen und zum Zeitpunkt der Erhebung der vorliegenden Studie von der 5. Klasse Grund- zur 2. Klasse Mittelschule verstärkt von der mündlichen auf die schriftliche Produktion zu erwarten.

Grießhaber teilt die Besonderheiten des L2-Schreibens in zwei Bereiche ein, einerseits in Probleme, die aus dem Verhältnis zwischen L1 und L2, andererseits Problemen, die auf der Basis der L2 entstehen. Das L1-L2-Verhältnis ist gekennzeichnet durch differentes Erfahrungs- und Hintergrundwissen, differente Erklärungsmuster und Begründungen und L1-induzierte argumentative/ syntaktische Brüche in der L2.

In der L2 hingegen beeinflusst der geringere Wortschatz die Textlänge, die inhaltliche Differenzierung, die Textverwobenheit und die syntaktische Integration (vgl. Grießhaber 2021: 221).

Beim Erzählen in der L2 hingegen unterscheidet Grießhaber die Voraussetzungen in die mentale Reaktivierung von Erlebnissen/ Geschehnissen, die Relevanzpunktsetzung und das in L1 gespeicherte Wissen. Die sich daraus ergebenden kritischen Bereiche sind das Umsetzen

von L1-Erfahrungswissen in L2, L2-Lexiklücken (Wortschatzsuche, Umschreibungen, Ersatzlösungen), die Syntax bei der Zerlegung komplexer Konstruktionen in die direkte Rede und die Relevanzpunktsetzung (vgl. Grießhaber 2021: 198).

5.2 Zweite Hypothese

Je höher die DaZ-Stundenanzahl ist, desto besser sind die Sprachfertigkeiten der Schüler*innen.

Diese Hypothese beruht auf der Entwicklung des DaZ-Unterrichts an italienischsprachigen Schulen in Südtirol seit 1997, als mit dem Beschluss 5053 (vgl. Orizzonti Scuola 2002) die gesetzlichen Grundlagen für den erweiterten DaZ-Unterricht gelegt wurden. Hiermit wurde den Schulen die Möglichkeit gegeben, den DaZ-Unterricht in den Grund- und Mittelschulen von den bisherigen 6 Wochenstunden um bis zu 50% anzuheben (vgl. ebd. 149). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass bestimmte Sachinhalte in der Zweitsprache vermittelt werden dürfen (vgl. ebd. 152-154). Dies stellt den ersten Schritt zu den CLIL-Stunden im DaZ-Unterricht dar.

Einerseits ging diesem Schritt der Wunsch der italienischsprachigen Familien auf bessere Deutschkenntnisse ihrer Kinder, andererseits in der Folge die Unterstützung dieses Bedürfnisses von Seiten der Politik, voraus. Der Elternverein GeBi (Genitori per il bilinguismo) schreibt 2001:

“La strada verso la scuola ad immersione in provincia di Bolzano è quindi ancora molto accidentata. L’unico punto non problematico è l’evidente accordo dei genitori”.⁴⁹ (vgl. Gebi 2001)

Somit wird der Wunsch zu einem Unterrichtsumfang von mindestens 50% nach den Immersionsmodellen in Kanada und Finnland gefordert. Grundsätzlich geht man bei der Erhöhung der DaZ-Stunden von einer Verbesserung der DaZ-Sprachfertigkeiten aus. In der Literatur findet man Aussagen dazu, dass die Quantität des Unterrichts Auswirkung auf die

⁴⁹ Der Weg zu einer Schule mit Immersionsunterricht in der Provinz Bozen ist noch sehr holprig. Der einzige nicht problematische Punkt ist die eindeutige Übereinstimmung der Eltern. (Übersetzung der Autorin)

Sprachfertigkeiten der Schüler*innen hat (vgl. Peltzer-Karpf 2006, Hufeisen 2010, Di Venanzio, Cantone 2016).

Ohlberger und Wegner hingegen schreiben im Spezifischen zum CLIL-Unterricht.

„In den meisten Fällen erfahren die allgemeinen Fremdsprachenkompetenzen eine Verbesserung durch die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an CLIL-Programmen.“ (2018: 50)

Hierzu sei angemerkt, dass sowohl die bilingualen Klassen der Schulen als auch diejenigen, die verstärkten DaZ-Unterricht anbieten, am Anfang der Projektphase, insbesondere ab der Zeit der dreisprachigen Sektionen⁵⁰ 2003 (vgl. Kap. 2.4.4) wissenschaftlich begleitet wurden. Dies erfolgte über die Universität Bozen, andere italienische Universitäten und über die Dienststelle DaZ am italienischen Schulamt.

Zydatis sieht eine „fundierte wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung“ als Grundvoraussetzung (2000: 37) für das Gelingen solcher Projekte an. Mittlerweile ist dies in den Klassen mit bilingualem oder verstärktem DaZ-Unterricht in dem erforderlichen Umfang nicht mehr möglich. So werden bei den in die Studie involvierten Klassen diejenigen mit bilingualer Ausrichtung in geringerem Ausmaß als früher, begleitet, während die Land-Schulen einige Jahre begleitet wurden, nun aber schon seit ca. 6 Jahren nicht mehr. Die 6-Std.-Klassen wurden noch nie wissenschaftlich begleitet.

5.3 Dritte Hypothese

Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich auf dem gleichen Niveau wie die der L1- Schüler*innen.

Diese Hypothese schließt sich an die Mehrsprachigkeitsforschung an (vgl. Kapitel 3.2), die aussagt, dass sich bei mehrsprachigen Personen ein metalinguistisches Bewusstsein entwickelt und aufgrund der Sprachenkenntnisse in verschiedenen Sprachen ein großes Potenzial vorliegt. Da für die Schüler*innen mit einer anderen Herkunftssprache Deutsch

⁵⁰ Sezioni trilingue

zumindest die 3. Sprache ist, welche sie erlernen, sollten sie den L1-Schüler*innen gegenüber nicht benachteiligt sein, wenn die in den Klassen vorliegende Mehrsprachigkeit konstruktiv in den Unterricht eingebaut wird. Dieser Aspekt wurde im Lehrer*innen-Fragebogen hinterfragt, sodass die Verbindung zwischen den Sprachfertigkeiten der Schüler*innen, den Erstsprachen und dem didaktischen Kontext in Grund- und Mittelschule hergestellt werden kann.

5.4 Vierte Hypothese

Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser sind die Sprachfertigkeiten der Schüler*innen.

Diese Hypothese beruht auf den Erkenntnissen, dass der Gebrauch der Sprache außerhalb der Schule entscheidend für den Spracherwerb ist und man davon ausgehen kann, dass bei einem höheren Anteil an deutschsprechenden Personen im Umfeld die Sprachfertigkeiten der Schüler*innen höher sind. Hierbei spielt wiederum die Motivation der Familien und Schüler*innen eine Rolle, Deutsch im Umfeld zu verwenden (vgl. Kap. 7.1). Die Aspekte Spracherwerb und Sprachenlernen kommen hierbei wieder ins Spiel sowie die Frage, ob Deutsch in Südtirol bzw. im Umfeld der untersuchten Schulen Zweit- oder Fremdsprache ist.

Ergebnisse der Kolipsi-Studie, eine der wenigen Langzeitstudien in Südtirol im Bereich der Zweitsprachen, zeigen, dass sich der aktive Gebrauch der Zweitsprache außerhalb der Schule signifikant positiv auf die Sprachkompetenzen auswirkt (vgl. Vettori, Abel 2017: 246).

5.5 Fünfte Hypothese

H5: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die Erwerbsstufen nach Griebhaber.

Bei der Sprachstudie Kolipsi⁵¹ wurden die L2-Sprachkompetenzen der Oberschüler*innen der deutschsprachigen und italienischsprachigen Schulen, unter anderem nach dem Geschlecht analysiert. Hierbei wurde die Annahme, dass Mädchen bessere Ergebnisse erzielen als Jungen, bestätigt (vgl. Abel et al. 2012: 93/94; Vettori, Abel 2017: 54). In den Sprachstandserhebungen des italienischen Schulamts von 2014/15 bis 2018/19 (vgl. Autonome Provinz Bozen, Sprachstandserhebung 2021) wurde diese Annahme in Grund- und Mittelschule ebenfalls durchgehend belegt.

5.6 Sechste Hypothese

H6: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Erwerbsstufen und Tempora.

Die Hypothese beruht auf der Tatsache, dass die in dieser Studie erwartete Bildung des Perfekts an die Verbklammer gekoppelt ist. Sowohl in den Rahmenrichtlinien (vgl. GS 2015: 96) als auch auf Niveaustufe A1 des GER (vgl. Glabionat et al. 2002: 154) wird die Bildung der Verbklammer im Perfekt erwartet.

5.7 Siebte Hypothese

H7: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Verb-Wortschatz und den Erwerbsstufen.

Czinglar zieht aus einer Studie folgende Schlussfolgerung: „Je mehr lexikalische Einheiten an die Stelle X treten können, desto leichter lässt sich die Konstruktion verallgemeinern. So unterstützt lexikalische Diversität grundsätzlich das Lernen von Regeln.“ (Czinglar 2013: 222)

Ähnlich argumentiert Griebhaber, wenn er die Erwerbsstufe Stufe 0 mit einem stark eingeschränkten, Stufe 1 mit einem eingeschränkten, Stufe 2 und 3 mit einem ausreichenden und Stufe 4 mit einem differenzierten Wortschatz in Verbindung bringt (vgl. 2010: 266/267).

⁵¹ KOLIPSI = KOMPETENZEN LINGUISTICHE E PSICOSOCIALI

6. Methodik der Studie

Die vorliegende Longitudinalstudie untersucht die produktiven Fertigkeiten der Schüler*innen mithilfe einer Bildgeschichte, welche dieselben Schüler*innen sowohl in der 5. Klasse Grundschule als auch zwei Jahre später in der 2. Klasse Mittelschule zuerst erzählen und daraufhin verschriftlichen. Anschließend werden die Aufnahmen und Texte transkribiert, die linguistischen Mittel untersucht und Informationen aus dem Schüler*innen- und Lehrer*innen-Fragebogen sowie anagraphischen und soziolinguistischen Daten gegenübergestellt.

6.1 Forschungsmethode

Das Testverfahren entspricht im grammatischen Bereich einer Profilanalyse, da die Transkriptionen der Erzählungen und Verschriftlichungen der Schüler*innen linguistisch analysiert werden. Die Datenauswertung der Text- und Diskursanalyse erfolgt durch Kodierung, welches den ersten Schritt der qualitativen Analyse darstellt. Die einzelnen untersuchten grammatischen Mittel sind aufgrund der Deutungsbedürftigkeit mehrheitlich ordinal qualitativ erfasste Daten. Der Wortschatz der Schüler*innen wird quantitativ erhoben, aber qualitativ kodiert (SE und Verbtupes in Quartile). Da die Daten in der Folge quantifiziert werden, ergibt sich ein Mixed-Methods-Verfahren. Die statistischen Auswertungen werden mittels stochastischer Methoden im deskriptiven (z.B. Mittelwert, Median, Minimum-Maximum, Häufigkeit, Kreuztabellen) und schließenden Teil der Analyse (binär-logistische Regression, McNemar-Test) weiterverarbeitet.

Bei der binär-logistischen Regression werden Odds-Ratio (OR) verwendet. „Die Odds zweier Kategorien einer Verteilung beschreibt das Verhältnis zwischen den relativen Häufigkeiten dieser beiden Kategorien“. (Ernste 2011: 401)

„Fragestellungen der binären logistischen Regression [...] zeichnen sich v.a. durch dichotome („entweder-oder“) Eintrittsmöglichkeiten von Ereignissen in der abhängigen Variable aus.“ (Schendera 2008: 142)

Die binär-logistische Regression vergleicht im vorliegenden Falle die unabhängigen Variablen Stundenanzahl, Erstsprache, sprachliches Umfeld sowie das Geschlecht mit den Erwerbsstufen, Tempora, P/N, Satzwertigen Einheiten sowie den Verbtypes.

Somit wird einerseits die Signifikanz errechnet, andererseits das Verhältnis zwischen einer unabhängigen und abhängigen Variablen. Die Signifikanz unterscheidet sich wie in Tabelle 10 (vgl. Ebermann 2010).

p-Wert	Irrtumswahrscheinlichkeit	Signifikanzniveau
* ≤ 0.05	Kleiner als 5%	signifikant
** $\leq 0,01$	Kleiner als 1%	sehr signifikant
*** $\leq 0,001$	Kleiner als 1%	höchst signifikant

Tabelle 10: p-Werte, Irrtumswahrscheinlichkeit, Signifikanzniveau

Die Signifikanz der p-Werte wird, wie in der Tabelle, jeweils mit */**/** gekennzeichnet.

Der McNemar-Test hingegen ist ein Chi-Quadrat-Test, der zwei verbundene Stichproben vergleicht. Das untersuchte Merkmal besitzt zwei Ausprägungen (Mediastat o.D). In der vorliegenden Studie werden mithilfe des McNemar-Tests die mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten, die Erwerbsstufen mit den Tempora und die Verbtypes mit den Erwerbsstufen untersucht.

Durch die Verknüpfung der großteils qualitativen, aber auch quantitativen linguistischen Daten mit den Fragebögen ergibt sich somit eine Daten- und Methodentriangulation, d.h. die Daten werden aus mehreren Blickwinkeln erhoben und ausgewertet, um eine Perspektivenerweiterung und Ergebnisvalidierung zu erreichen.

Die verschiedenen Zugänge sind notwendig, um die interne (linguistische Daten) und externe (Fragebögen) Validität zu erhöhen.

6.2 Validität, Reliabilität, Objektivität der Studie

Die drei Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität zeichnen eine wissenschaftliche Studie aus (vgl. Himme 2007: 375).

Die Validität der Studie wird dadurch gewährleistet, dass die Transkriptionen der schriftlichen Schüler*innentexte und die Audioaufnahmen der Daten von

zwei Studierenden gegengelesen und korrigiert wurden. Die Auswertungen selbst hingegen wurden von der Durchführenden der Studie mehrmals (vier bis fünfmal) überarbeitet. Ein Einbezug anderer Personen wurde hierbei nicht in Erwägung gezogen, da die Interpretation der Transkriptionen unterschiedlich hätte ausfallen können.

Bei der Auswahl der Schulen als Untersuchungsgegenstand wurden die Aspekte Stadt und Land mit jeweils einem Schulsprengel berücksichtigt und zusätzlich darauf geachtet, dass verschiedene Stundenmodelle (6, 9 und 12 Stunden DaZ-Unterricht in GS) vertreten sind. Außerdem wurden die beiden Untersuchungsmomente so gelegt, dass sie jeweils am Ende des Unterrichtsjahres (5. Klasse GS und 2. Klasse MS) im Mai/ Juni an allen Schulen zeitnah und in beiden Momenten von denselben Schüler*innen durchgeführt wurden.

Für die Studie wurde in beiden Klassen, 5. Klasse Grundschule und 2. Mittelschule, dieselbe Bildgeschichte gewählt, um die Entwicklung konkret an ein- und demselben Untersuchungsgegenstand beobachten zu können. Ein Bildimpuls eignet sich besonders für die Überprüfung des lexikalischen Wissens, aber auch für die Elizitierung räumlichen und sprachlichen Wissen, wenn die/der Proband*in dazu motiviert wird, den Aufbau der Bilder zu versprachlichen (vgl. Mezger et al. 2014: 79).

Die beiden Untersuchungen wurden von der Verfasserin selbst vorgenommen. Der Ablauf gestaltete sich in allen Klassen gleich, indem zuerst die Vorgehensweise in den Klassen erklärt und bei der individuellen Audioaufnahme nochmals betont wurde, dass von Seiten der Interviewerin keine sprachliche Hilfestellung stattfinden könne und die Geschichte außerdem möglichst im Perfekt erzählt werden solle.

Die für die Studie verwendeten Fragebögen der Schüler*innen hingegen wurden jeweils im 4. Schuljahr der Grund- und im 2. Schuljahr der Mittelschule im Anschluss an die vom italienischen Bildungsbereich durchgeführte Sprachstandserhebung von den Schüler*innen eigenständig im Klassenverband ausgefüllt, die Ergebnisse von den jeweiligen L2-Lehrer*innen in eine Tabelle eingetragen und dem Evaluationsteam des

italienischen Bildungsbereiches übergeben. Diese Daten stehen für diese Studie zur Verfügung.

Die Gesamtzahl der Schüler*innen, die die involvierten Klassen besuchten, betrug 114. Schlussendlich wurden die Daten derjenigen Schüler*innen mit einbezogen, die sowohl in der 5. Klasse Grund- als auch 2. Klasse Mittelschule anwesend waren und die Mittelschule der beiden Schulsprenkel besuchen. Da die Schüler*innen aus dem nördlichsten Ort des Schulsprenkels auf dem Land mehrheitlich die näher liegende Mittelschule X besuchen, wurde der 2. Testdurchlauf zwar vorgenommen, schlussendlich aber nicht mit in die Studie einbezogen, da keine Lehrperson den Fragebogen ausfüllte.

Somit wurden die Erzählungen und Texte von 77 Schüler*innen ausgewertet, welches eine ausreichende Zahl an Untersuchten gewährleistet. Die restlichen Schüler*innen waren zu einem der beiden Erhebungsmomente entweder krank, sind umgezogen oder haben von Grund- auf Mittelschule die Schule gewechselt.

Die Reliabilität wird dadurch gewährleistet, dass diese Studie mit ein und derselben Bildgeschichte im Abstand von zwei Jahren von denselben Schüler*innen zuerst erzählt und dann verschriftlicht wird, die Vorgehensweise die gleiche ist und es nicht um Meinungen und Einstellungen geht, sondern um das mündliche und schriftliche Erzählen einer Bildgeschichte.

Die Objektivität hingegen ergibt sich dadurch, dass die Studie in beiden Momenten an einer Schule (Klasse, Aufnahmeraum) durchgeführt wurde, außerdem wurde der Ablauf den Schüler*innen von der Verfasserin der Studie erklärt. Die Durchführung der beiden Untersuchungsmomente fand ebenfalls durchgehend vonseiten der Verfasserin statt. Die Durchführende beeinflusste die Teilnehmer*innen nicht. Bei der Auswertung der Messergebnisse gab es keine so genannten Freiheitsgrade und aus gleichen Ergebnissen wurden von der Durchführenden und denjenigen, die gegenlasen, die gleichen Ergebnisse gezogen. Sprachliche Mittel, bei denen ein Ergebnis nicht klar zu erzielen war, wurden nicht in die deskriptive Analyse einbezogen (z.B. Genus/ Kasus, Orthographie) und lediglich bei den Fallbeispielen angeführt, wobei die Angaben in diesen Fällen eindeutig sind.

Bisher wurden keine Studien zur Sprachentwicklung von Grund- auf Mittelschule der produktiven Fertigkeiten in DaZ an italienischen Schulen in Südtirol durchgeführt. Zwar liegt die Kolipsi-Studie (vgl. 2012, 2017) vor, eine Longitudinalstudie im Abstand von sieben Jahren, die alle Schüler*innen der 4. Oberschulklassen (entspricht der 12. Klasse) an italienisch- und deutschsprachigen Schulen involvierte, aber die Schüler*innen wurden hierbei nur einmal untersucht, da es bei der darauffolgenden Untersuchung andere Schüler*innen betraf. Die Studie befasste sich mit den Fragen, inwieweit sich die Zweitsprachkenntnisse innerhalb dieses Zeitraumes verändern und welche außersprachlichen Variablen die Sprachkompetenzen und das Sprachverhalten beeinflussen. Außerdem wurde bei der Kolipsi-Studie nicht der Übergang von einer auf die nächste Schulstufe untersucht, sondern ausschließlich Schüler*innen der Oberschule.

Grundsätzlich sind Untersuchungen mit mehreren Schulklassen im produktiven Bereich weitaus umfangreicher und zeitaufwändiger gestaltet, sodass man eher rezeptive Studien bzw. Sprachstandserhebungen durchführt, da eine Auswertung in Form von C-Tests und Multiple-Choice-Fragen weniger zeitintensiv ist.

6.3 Feldbeschreibung

In Absprache mit der Inspektorin für Deutsch als Zweitsprache des italienischen Schulamtes und den Schulführungskräften wurden ein Schulsprengel in der Stadt Bozen und einer im Südtiroler Unterland ausgewählt.

Im Stadt-Schulsprengel besuchten in der Grundschule insgesamt je 22 Schüler*innen die beiden Klassen, zur Studie herangezogen wurden aus GS7, die in MS3 fließt, 18 Schüler*innen. Die bilinguale Klasse GS8 geht geschlossen in eine MS-Klasse (MS4) über, hierbei nahmen 17 Schüler*innen an beiden Terminen teil. Die Schüler*innen der GS7 mit dem Pflicht-Stundenanteil wurden in der Mittelschule hingegen auf 6 Klassen aufgeteilt. Der zweite Schulsprengel ist im Süden Südtirols angesiedelt und besteht aus sechs Grundschulen (eine Bergschule wurde ausgeschlossen, da kein*e Schüler*in die 5. Klasse besucht) und zwei Mittelschulen, sodass die

Schüler*innen mit wenigen Ausnahmen diese beiden Mittelschulen besuchen. Die Schulen befinden sich in Dörfern mit max. 5300 Einwohnern. Hierbei handelt es sich um fünf Schulen, die seit der 1. Klasse neun Stunden Sprach- und CLIL-Unterricht in DaZ anbieten. GS1/2/3/4 fließen in die MS1, GS5/6 in MS2. Die Klassenstärke in den Grundschulen umfasst im Schulsprengel auf dem Land sieben bis fünfzehn Schüler*innen pro Klasse, sodass 70 Schüler*innen insgesamt diese Klassen besuchten, von denen 43 an beiden Terminen teilnahmen und deren Daten somit in die Studie einfließen. Lediglich in einer Grundschule gibt es zwei Klassenzüge (GS5/6).

Das Stundenmodell an den Grund- und Mittelschulen wird in Tabelle 11 dargestellt.

Fach	GS1-6	MS1-2	GS7	MS3	GS8	MS4
DaZ-Sprache	5	5	5 ½-6	5 ½-6	6	6
Mathematik	2 in Ko	-	-	-	3 in Ko	2 in Ko
Geographie	1 in Ko	1	-	-	1	2 in Ko
Musik/ Kunst	1	1	-	-	1	-
Naturkunde	-	-	-	-	2 in Ko	1 in Ko
Staatsbürgerkunde	-	1	-	-	-	-
Gesamt DaZ	9	7	5 ½-6	5 ½-6	12-13	11

Tabelle 11: Stunden, Fächer, GS/ MS, Schulsprengel Land/ Stadt, Kopräsenz

Die Stunden in Kopräsenz erfolgen mit der L1-Lehrperson und betreffen in erster Linie den Fachunterricht Mathematik, Naturkunde und Geographie. 1-Std.-Fächer wie Musik, Kunst und teilweise Sport werden zumeist ausschließlich von der L2-Lehrperson unterrichtet.

In den MS-Klassen 1, 2 und 4 und den entsprechenden GS-Klassen werden zusätzlich zum Pflichtstundenanteil von 5,5-6 Stunden (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 21) in der Grundschule und 4 Stunden in der Mittelschule (vgl. ebd. 2015: 21) innerhalb der Gesamt-Stundenanzahl CLIL-Fächer in DaZ angeboten, GS3 und MS3 erhalten ausschließlich die Pflicht-Stunden in DaZ.

6.4 Verlaufsbeschreibung und Vorgehensweise

Die mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Schüler*innen wurden mittels des Exmeralda-Programms (vgl. Schmidt et al. 2016) und des

gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT (Selting o.D.: 31) übertragen. Anschließend wurden die Daten mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics analysiert. In einem zweiten Schritt wurden Teile des Schüler*innen-Fragebogens (vgl. Sprachstandserhebung DAZ 2021), der bei der Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsressorts ausgefüllt wurde, sowie von den Schulen zur Verfügung gestellte Daten, den sprachlichen Variablen gegenübergestellt. Aufgrund der zur Verfügung gestellten Daten waren die Schüler*innen individuell verfolgbar.

Zusätzlich erhielten alle L2-Lehrer*innen der involvierten Grund- und Mittelschulen nach dem zweiten Durchgang der Datenerhebung im Juni 2019 einen Fragebogen, um eine Verbindung zur Unterrichtsdidaktik herzustellen. Hierbei wurden Fragen zu folgenden Themen gestellt:

- Lehrbücher- und -mittel
- Grammatik und Sprache
- Mehrsprachigkeit
- Sprachstandserhebungen
- Didaktik
- Zusammenarbeit der GS- und MS-Lehrer*innen

Der Ablauf der Testdurchläufe gestaltete sich in allen Schulen nach der gleichen Vorgehensweise und wurde von der Autorin dieser Studie selbst durchgeführt.

Im Mai 2017 erfolgte der erste Schritt der Untersuchung, wobei innerhalb einer Woche alle 5. Klassen besucht wurden. Die Durchführende der Studie erklärte im Klassenplenum und im Beisein der DaZ-Lehrperson den Ablauf. Dabei wurde darauf hingewiesen, sowie später nochmals vor der mündlichen und schriftlichen Erzählung, dass die Geschichte in der Vergangenheit erzählt werden sollte. Hierbei wurden Begriffe wie Perfekt, Präteritum genannt, aber auch von den Schüler*innen selbst Beispielsätze im Perfekt mit der Verbklammer gebildet, sodass alle die Möglichkeit hatten, die Aufgabenstellung zu verstehen. Die Interviewerin wies außerdem darauf hin, dass sie keine Hilfestellung geben kann, um allen gegenüber gerecht zu sein. Die Schüler*innen konnten sich daraufhin einzeln ohne Zeitbeschränkung mit

der Bildgeschichte vorbereiten und erzählten diese anschließend in einem Aufnahmerraum, in welchem nur die Durchführende und die/ der einzelne Schüler*in anwesend waren. Die Erzählung wurde aufgenommen. Nachdem die Erzählung aller Schüler*innen der jeweiligen Klasse registriert wurde, erfolgte im Klassenplenum die Verschriftlichung der Bildgeschichte, wofür den Schüler*innen ca. eine Stunde zur Verfügung gestellt wurde.

Ende des Schuljahres 2018/19 erfolgte die gleiche Untersuchung mit denselben Schüler*innen und derselben Bildgeschichte in der 2. Klasse Mittelschule.

Der Zeitplan, der die Untersuchungen der Evaluationsstelle mit einbezieht, da die Fragebögen für die vorliegende Studie relevant sind, ist in Tabelle 12 ersichtlich.

Klasse	Erhebung im Schuljahr	durchgeführt von	Zu erhebende Fertigkeiten
4. Kl. GS	April 2016	Evaluationsstelle, L2-Team, Arbeitsgruppe	Rezeptive Fertigkeiten: Lesen, Hören
5. Kl. GS	Mai/ Juni 2017	Scochi	Produktive Fertigkeiten: Schreiben. Sprechen
2. Kl. MS	April 2019	Evaluationsstelle, L2-Team, Arbeitsgruppe	Rezeptive Fertigkeiten: Lesen, Hören
2. Kl. MS	Mai/ Juni 2019	Scochi	Produktive Fertigkeiten: Schreiben. Sprechen
Fragebögen der LP	Juni 2019	Scochi	

Tabelle 12: Verlaufsplan der vorliegenden Studie

Dieser Verlaufsplan zeigt, dass die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Untersuchungen in der Grundschule ein Jahr nach denen der Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsbereichs stattfanden, sodass die bei letzterer erhobenen Schüler*innen-Fragebögen zeitnah zur Verfügung standen. In der Mittelschule standen diese erst Anfang 2020 zur Verfügung, da beide Untersuchungen Ende der 2. Klasse Mittelschule erfolgten.

Zwar wurden bei der Sprachstandserhebung des italienischen Schulamts ebenfalls Lehrer*innen-Fragebögen erstellt, diese aber ausschließlich von denjenigen Lehrer*innen beantwortet, deren Klassen an der Erhebung beteiligt waren. Da bei der vorliegenden Studie alle Lehrer*innen der involvierten

Schulen zu demselben Zeitpunkt befragt werden sollten und Fragen zu sprachlichen und didaktischen Aspekten relevant waren, die dem Fragebogen der Sprachstandserhebung nicht zu entnehmen sind, wurde ein eigener Lehrer*innen-Fragebogen erstellt (vgl. Anhang 24), den annähernd alle DaZ-Lehrer*innen der beiden Schulsprengele nach dem zweiten Untersuchungsschritt im Juni 2019 online ausfüllten.

7. Empirik

Der empirische Teil der Studie beginnt mit allgemeinen und sprachlichen Informationen zu den teilnehmenden Schüler*innen, um daraufhin die unabhängigen Variablen Erstsprache, Stundenanzahl, sprachliches Umfeld und Geschlecht den abhängigen Variablen Erwerbsstufe, Tempora, Person/ Numerus hinsichtlich der Grammatik sowie Satzwertige Einheiten und Verbtupes im Wortschatz gegenüberzustellen und deskriptiv zu analysieren. Im Anschluss an die deskriptive Analyse folgt in den einzelnen Kapiteln der McNemar-Test für den Vergleich der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten, der Gegenüberstellung von Erwerbsstufen und Tempora sowie den Verbtupes und Erwerbsstufen. Die binär-logistische Regressionsanalyse, die Hypothesenüberprüfung sowie die Diskussion der Ergebnisse schließen sich an. Einige Fallbeispiele sowie eine Verbanalyse bei den Verbtupes runden als qualitative Analyse die Kapitel ab.

Die Variablen Motivation, Sprechen und Hören der Zweitsprache Deutsch im außerschulischen Umfeld, das Verwenden von L1 im DaZ-Unterricht, der Besuch des Kindergartens werden ausschließlich bei den Fallbeispielen angeführt. Bei den Angaben fehlen aufgrund der zeitversetzten Erhebung der Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsbereichs, bei welcher der Schüler*innen-Fragebogen ausgefüllt wurde, und der vorliegenden Studie, Angaben von 14 Schüler*innen in einer der beiden Schulstufen. Die relativ hohe Anzahl an fehlenden Daten würde die deskriptive Analyse und Regressionsanalyse entscheidend beeinflussen, sodass diese ausschließlich bei den Fallbeispielen angeführt werden.

Weitere untersuchte sprachliche Mittel, wie Kasus, Konnektoren, temporale Satzanfänge, Orthographie, direkte-indirekte Rede, Adjektive werden ebenfalls nicht deskriptiv untersucht, sondern ausschließlich bei der qualitativen Analyse der Fallbeispiele angeführt. Eine Untersuchung dieser sprachlichen Mittel müsste aufgrund des Umfangs der Daten in einer weiteren Studie erfolgen. Außerdem ist es teilweise schwierig, die Variablen wie Kasus, Konnektoren und Orthographie in den Kodierungen klar abzugrenzen.

7.1 Allgemeine und sprachliche Informationen der Schüler*innen

Grundsätzlich werden in den Tabellen und Abbildungen ausschließlich Prozentwerte angegeben, da sich die Werte bei der zusätzlichen Angabe von Schüler*innen-Zahlen bei den einzelnen Variablen unübersichtlich gestalten. Die folgenden Tabellen geben deshalb einen Einblick in die Schüler*innen-Zahlen.

Tabelle 13 stellt die Aufteilung der Grundschulen auf die Mittelschulen dar und gibt die Anzahl der Schüler*innen an, die an der Studie teilgenommen haben. MS1 und 2 befinden sich in verschiedenen Orten des Südtiroler Unterlands, gehören aber demselben Schulsprengel an. MS3 und 4 gehören derselben Mittelschule in der Stadt an, werden aber unterschiedlich bezeichnet, da MS3 die Klassen mit dem Pflicht-Stundenanteil vereint und MS4 die bilinguale Klasse.

GS	MS	SuS insgesamt	Schulsprengel Stadt/ Land
1	1	3	Land
2	1	4	Land
3	1	10	Land
4	1	6	Land
5	2	12	Land
6	2	7	Land
7	3	18	Stadt
8	4	17	Stadt

Tabelle 13: Verteilung der SuS auf GS/ MS, Zuordnung Stadt/ Land

Die Schüler*innen, die die nördlichste GS1 des Schulsprengels auf dem Land besuchen, wechseln teilweise in die näher gelegene Mittelschule eines anderen Ortes oder in die Hauptstadt, sodass nur drei von den dreizehn, die in der Grundschule an der Studie teilnahmen, die MS1 wählten. MS2 gehört demselben Schulsprengel auf dem Land an und zwei Grundschulklassen (GS5 und 6) aus einem Ort gehen in diese Mittelschule über.

MS3 und MS4 und die entsprechenden GS-Klassen sind Teil eines Schulsprengels in Bozen, wobei in MS3 in der Grundschule 5-6 Stunden Deutsch unterrichtet wurden⁵² und MS4 eine bilinguale Klasse mit 12 Stunden

⁵² Mindest-Stundenanzahl nach RRL 2015

DaZ-Unterricht in der Grundschule war. In die Datenerhebung der MS3 fließen 6 MS-Klassen ein, deren Schüler*innen in der Grundschule in eine Klasse gingen, während MS4 in der Grund- und Mittelschule eine geschlossene Klasse war.

Nach Bereinigung der Daten konnten 77 Schülertexte ausgewertet werden.⁵³ Diese verteilen sich mit 23 Schüler*innen auf die MS1, 19 auf MS2, 18 auf MS3 und 17 auf MS4.

Alle Schüler*innen wurden in den Fragebögen der Sprachstandserhebung des italienischen Bildungsbereichs unter anderem zu ihrer Erstsprache befragt (vgl. Sprachstandserhebung DAZ 2021). Hierbei hatten sie die Möglichkeit anzukreuzen, ob sie mit den Eltern Italienisch, Deutsch, Südtiroler Dialekt oder eine andere Sprache sprechen. Diejenigen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, konnten nicht angeben, welche Sprache das ist. Während der Durchführung der mündlichen Tests wurden die Schüler*innen deshalb nach der/ den Erstsprache/n befragt. Diese Information fließt in die Fallbeispiele ein. Die Erstsprachen der Schüler*innen verteilen sich wie in Tabelle 14 auf die einzelnen Mittelschulen. Hierbei werden diejenigen, die zu Hause ausschließlich Italienisch sprechen, als L1 bezeichnet, die zweisprachigen Schüler*innen – Italienisch und Deutsch – als 2L1 und diejenigen, die als Erstsprache eine andere Sprache sprechen und für die sowohl Italienisch als auch Deutsch Zweit- bzw. Fremdsprachen sind, als L3.

MS	N L1 (Prozent)	N 2L1 (Prozent)	N L3 (Prozent)
1	14 (61)	3 (13)	6 (26)
2	7 (37)	1 (5)	11 (58)
3	11 (61)	1 (5,6)	6 (33,4)
4	13 (76,5)	3 (17,6)	1 (5,9)

Tabelle 14: Verteilung der SuS nach Erstsprachen auf MS

Der Großteil der Schüler*innen, die an der vorliegenden Studie teilnahmen, ist mit 45 Schüler*innen italienischer Erstsprache, 24 sprechen zu Hause eine andere Sprache und 8 erklärten sich auf dem Fragebogen als zweisprachig (Italienisch-Deutsch), wobei die Schüler*innen ankreuzen konnten, mit wem sie in der Familie Deutsch sprechen. Als zweisprachig werden in dieser Studie

⁵³ Die fehlenden 34 Schüler*innen waren entweder bei einem der Termine abwesend, wechselten Schule oder zogen um.

diejenigen bezeichnet, die mit Mutter oder Vater Deutsch sprechen, denn gefragt wurde außerdem, ob sie mit Oma, Opa, Tante etc. Deutsch sprechen. Auffällig ist hierbei die hohe Anzahl an L3-Schüler*innen in MS2 (11 von 19 SuS) und die niedrige Anzahl in MS4 (1 von 17 SuS). In MS1 (6 von 23 SuS) und MS3 (6 von 18 SuS) bewegt sich die Anzahl der nicht italienischsprachigen Schüler*innen bei ca. einem Viertel bis zu einem Drittel. Interessant ist, dass MS3 und MS4 demselben Schulsprengel angehören und dementsprechend dasselbe Verhältnis an Erstsprachen der Schüler*innen aufweisen sollte. Allerdings schreiben die Eltern ihre Kinder bewusst in die bilinguale Klasse (MS4) ein, hingegen werden diejenigen, die sich nicht für dieses Stundenmodell entscheiden, automatisch in die Pflichtstundenklassen verteilt. Dies könnte eine Erklärung für die Tatsache sein, dass in der bilingualen Klasse nur eine L3-Schüler*in an der Studie teilnahm, wobei laut Aussage der DaZ-Lehrerin 5 L3-Schüler*innen die Klasse besuchten.

Des Weiteren wurde die Frage gestellt, ob sie den deutschsprachigen Kindergarten besucht hatten, nicht aber, ob sie grundsätzlich im Kindergarten waren. Lediglich bei der Frage nach dem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in Form von Unterricht konnten sie den Kindergarten, die 1., 2./3. oder 4./5. Klasse angeben, sodass aus dieser Antwort hervorgeht, ob sie im italienischsprachigen Kindergarten in Südtirol waren, da dort grundsätzlich mit Deutsch-Einheiten begonnen wird. Informationen zum Kindergarten-Besuch werden ausschließlich bei den Fallbeispielen angegeben, da nur sechs Schüler*innen ankreuzten, den deutschsprachigen Kindergarten besucht zu haben.

Zwei weitere Fragen, die sich mit dem Sprachgebrauch außerhalb der Schule und Familie auseinandersetzen, geben Auskunft darüber, bei welchen Gelegenheiten die Schüler*innen Deutsch sprechen oder hören. Da die Häufigkeit des Sprechens außerhalb der Schule nicht mit den Antwortmöglichkeiten erfasst wurde und die Antworten von „im Geschäft“ über „Sport“, „in den Ferien“, „mit dem Babysitter“, „auf dem Spielplatz“ (vgl. Sprachstandserhebung 2021) reichen und jeweils einen unterschiedlich hohen Zeitaufwand bzw. einen großen Unterschied in der Regelmäßigkeit aufweisen, wird in der Empirik ausschließlich auf das sprachliche Umfeld eingegangen.

Lediglich drei Schüler*innen gaben an, außerhalb der Schule und/ oder Familie kein Deutsch zu hören. Da diese Datenmenge zu klein ist, wird dieser Aspekt nicht weiter untersucht und ebenfalls nur bei den Fallbeispielen angegeben.

Tabelle 15 zeigt die Grundschulen, die entsprechende Prozentzahl der deutschen Bevölkerung in den jeweiligen Orten sowie die Bezeichnung der Gruppen in der Studie.

Grundschulen (SuS)	Deutschsprachige Bevölkerung in %	Bezeichnung
GS7, 8 (35)	25,5%	Gruppe 1
GS1, 5, 6 (22)	37-38%	Gruppe 2
GS2, 3, 4 (20)	62-70%	Gruppe 3

Tabelle 15: GS, Anzahl SuS, deutschsprachige Bevölkerung in %, Bezeichnung

Abbildung 2 zeigt die Parallelität der Schüler*innen-Aussagen mit dem sprachlichen Umfeld. Hierbei werden, entsprechend dem ähnlichen Verhältnis der deutschen und italienischen Sprachgruppe im Umfeld, jeweils die Grundschulklassen 7 und 8 (Stadtklassen), 1,5,6 und 2,3,4 (Landklassen) zusammengefasst und verglichen.

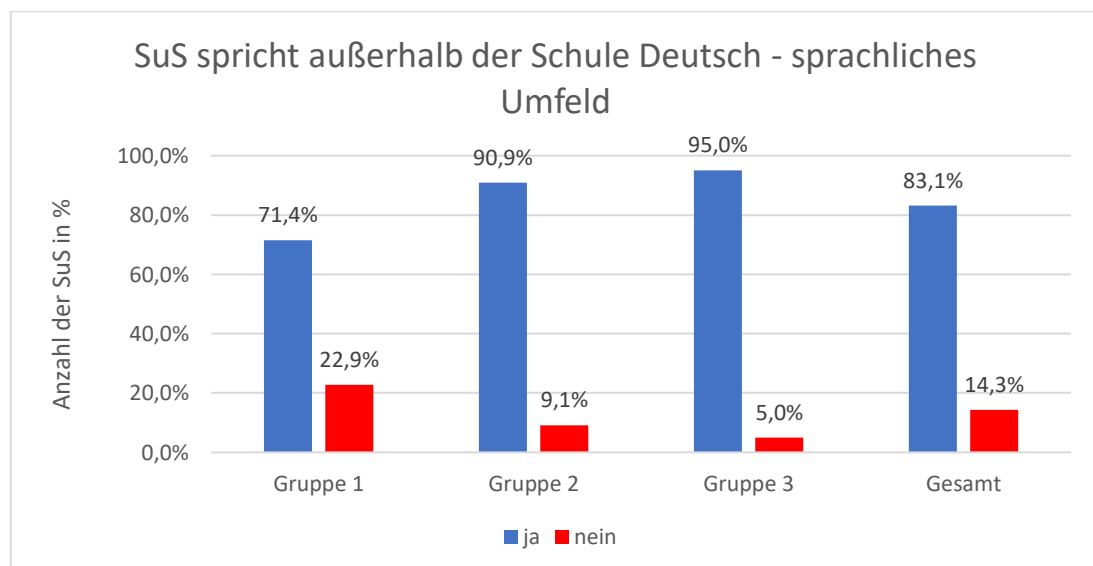


Abbildung 2: Sprachliches Umfeld/ Nutzung der deutschen Sprache

Man sieht, dass in Gruppe 1, den Stadtklassen, die im Umfeld den geringsten Anteil an deutschsprachigen Bürger*innen aufweist, mit 22,9% der höchste Anteil an Schüler*innen aufscheint, die die deutsche Sprache nicht nutzen, gefolgt von den Orten der Gruppe 2 mit 9,1% und 5% in Gruppe 3. Insgesamt geben 14,3% (11 SuS) an, außerhalb der Schule und Familie nicht Deutsch

zu sprechen. Von 14 Schüler*innen fehlen in einer der beiden Schulstufen die Aussagen. Der höchste Prozentsatz derjenigen, die außerhalb nicht Deutsch sprechen, liegt in der MS3 mit 27,8% vor, wobei in der bilingualen Klasse MS4 noch 17,6% erklären, Deutsch nur in der Schule zu nutzen (vgl. Anhang 1). Da die Angaben nahezu deckungsgleich mit dem sprachlichen Umfeld sind und 14 Schüler*innen-Aussagen fehlen, wird ausschließlich das sprachliche Umfeld analysiert.

Eine weitere Information, die man den Fragebögen entnehmen kann, ist die Motivation Deutsch zu lernen. Hierbei wird die Entwicklung der Antwort ausgewertet, d.h. ob die Motivation von Grund- auf Mittelschule zu- oder abnimmt. Die Aussage, die im Fragebogen getroffen wird, zeigt Tabelle 16.

Kodierung	GS „Il tedesco è una lingua che mi piace.“ ⁵⁴ (GS)	„Studio tedesco perchè è una lingua che mi piace.“ ⁵⁵ (MS)
0	Per niente d' accordo (<i>nicht einverstanden</i>) ⁵⁶	
1	Poco d' accordo (<i>wenig einverstanden</i>)	
2	Abbastanza d' accordo (<i>ziemlich einverstanden</i>)	
3	Molto d'accordo (<i>sehr einverstanden</i>)	

Tabelle 16: Kodierung SuS-Aussagen, Motivation Deutsch zu lernen, GS/MS

Wenn auch die Bedeutung dieser Fragen nicht dieselbe ist, so wurden die Antwortmöglichkeiten doch in Vergleich gesetzt, allerdings, aufgrund der nicht eindeutigen Entwicklung bezüglich der unterschiedlichen Fragestellung, nur bei den Fallbeispielen angeführt. Die unterschiedlichen Aussagen in den Fragebögen in Grund- und Mittelschule werden kurz erläutert. In der Grundschule lautet die Aussage übersetzt: *Deutsch ist eine Sprache, die mir gefällt*. In der Mittelschule hingegen wird sie umformuliert: *Ich lerne Deutsch, weil es eine Sprache ist, die mir gefällt*. Die Aussage in der Mittelschule kann dahingehend gedeutet werden, dass die Schüler*innen grundsätzlich Deutsch lernen, weil es ein Pflichtfach ist, unabhängig davon, ob es ihnen gefällt oder nicht. Somit könnte ihre Antwort diese Aussage von vornherein verneinen.

Trotzdem wird in der Folge ein kurzer Vergleich hergestellt. 25 Schüler*innen kreuzen in Grund- und Mittelschule dieselbe Motivationsstufe an, davon 2 die

⁵⁴ Deutsch ist eine Sprache, die mir gefällt. (Übersetzung der Autorin)

⁵⁵ Ich lerne Deutsch, weil es eine Sprache ist, die mir gefällt. (Übersetzung der Autorin)

⁵⁶ Übersetzungen der Autorin

Stufe 0=„per niente d' accordo“, 11 bleiben bei Stufe 2=„abbastanza d' accordo“ und 12 bei Stufe 3=„molto d' accordo“. 32 geben an, in der Mittelschule weniger motiviert zu sein, davon entwickelt sich die Mehrzahl (12) von Stufe 3 auf 2. Nur 6 Schüler*innen scheinen in der MS motivierter zu sein als in der Grundschule und im Spezifischen beschränken sich diese Aussagen auf MS2 und 3 (vgl. Anhang 2)

Fasst man diese Daten in eine positive (=2, =3, 1>2, 2>3, 3>2) und negative Entwicklung (0, 3>1, 3>0, 2>1, 2>0, 1>0) zusammen, so ergibt sich folgendes Bild (Abbildung 3). Die rückläufige Entwicklung von Stufe 3 auf 2 („sehr“ auf „ziemlich einverstanden“) wird hierbei als positiv bewertet, da die Stufe =2 als Fortschritt bewertet wird.

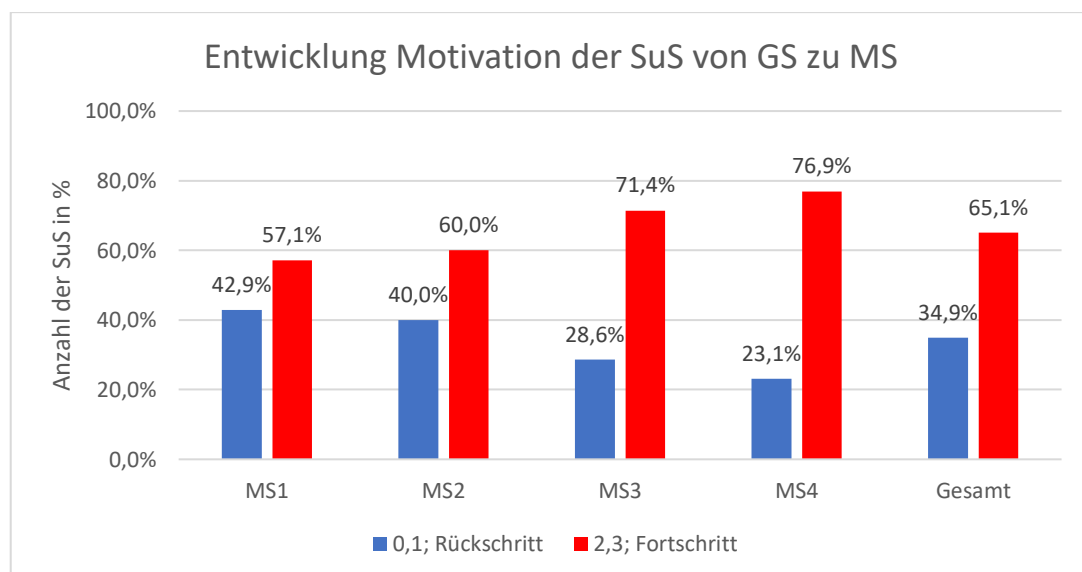


Abbildung 3: Entwicklung Motivation der SuS von GS zu MS

Der Fortschritt in der Entwicklung der Motivation überwiegt in allen Mittelschulen, allerdings fällt er in MS3 und 4 mit über 70% höher aus als in MS1 und 2 mit 57-60%. Zu bedenken ist, dass die Stufe 2=„abbastanze d'accordo“ grundsätzlich als positiv bewertet wird, d.h. also auch, wenn ein Rückschritt von Stufe 3 auf 2 erfolgte.

Die Fragebögen wurden von der Dienststelle für DaZ erstellt und jeweils in der 4. Klasse Grundschule und 2. Klasse MS im Zusammenhang mit der Sprachstandserhebung im rezeptiven Bereich ausgefüllt und nicht zu den Terminen der vorliegenden Studie. Die Motivation der Schüler*innen wird in der deskriptiven Analyse und der Regressionsanalyse nicht weiter untersucht,

da die fehlenden Angaben 18% betragen und somit die Regressionsanalyse entscheidend verändern könnte. Die Informationen hierzu werden in der qualitativen Analyse bei den Fallbeispielen angegeben.

7.2 Erwerbsstufen nach Grießhaber

Ein Ziel dieser Studie war, zu überprüfen, ob die Schüler*innen das Perfekt mit Hilfe der Verbklammer bilden können und wie sich diese Fertigkeit von der 5. Klasse Grundschule bis zur 2. Klasse Mittelschule entwickelt. Dabei wird außerdem beobachtet, wie viele der Schüler*innen die Erwerbsstufen 3 und 4 erreichen. Zwar wurden diese Stufen im Vorspann zur Durchführung der Studie nicht explizit angesprochen, aber in den Rahmenrichtlinien (vgl. 2015: 98) ist verankert, dass am Ende der 5. Klasse mit Unterstützung von Bildern im Mündlichen eine Bildgeschichte erzählt werden kann und im Schriftlichen einfache Konjunktionen sowie in beiden Bereichen das Perfekt und die Satzklammer verwendet werden. In der Mittelschule ändert sich das im Monologischen Sprechen hin zu Satzkonstruktionen und Konjunktionen, im Schriftlichen zu Nebensatzkonstruktionen, Relativsätzen und Konjunktionen (vgl. 2015: 100). Somit kann eine Entwicklung der Sprachfertigkeiten von Grund- auf Mittelschule von Profilstufe 2 zu Profilstufe 3 und 4 (vgl. Grießhaber 2010: S. 156) erwartet werden. Die Kodierung der Erwerbsstufen wird in Tabelle 17 dargestellt.

Kodierung	Erwerbsstufe
0	bruchstückhaft
1	Finites Verb an 2. Stelle
2	Verbklammer
3	Subjekt nach finitem Verb
4	Finites Verb

Tabelle 17: Kodierung der Erwerbsstufen nach Grießhaber (vgl. 2010: S. 156)

Für die vorliegende Studie wurden die schriftlichen und mündlichen Erzählungen der Schüler*innen in Bezug auf das Erreichen bzw. die Entwicklung der Erwerbsstufen von Grund- auf Mittelschule untersucht. Da keine/r der Schüler*innen die Stufe 6 erreicht und nur eine/r einmalig Stufe 5, werden ausschließlich die Stufen 0-4 angegeben.

7.2.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten

Abbildung 4 zeigt die Verteilung aller Schüler*innen auf die jeweils erreichten Erwerbsstufen in Grund- und Mittelschule im Mündlichen und Schriftlichen.

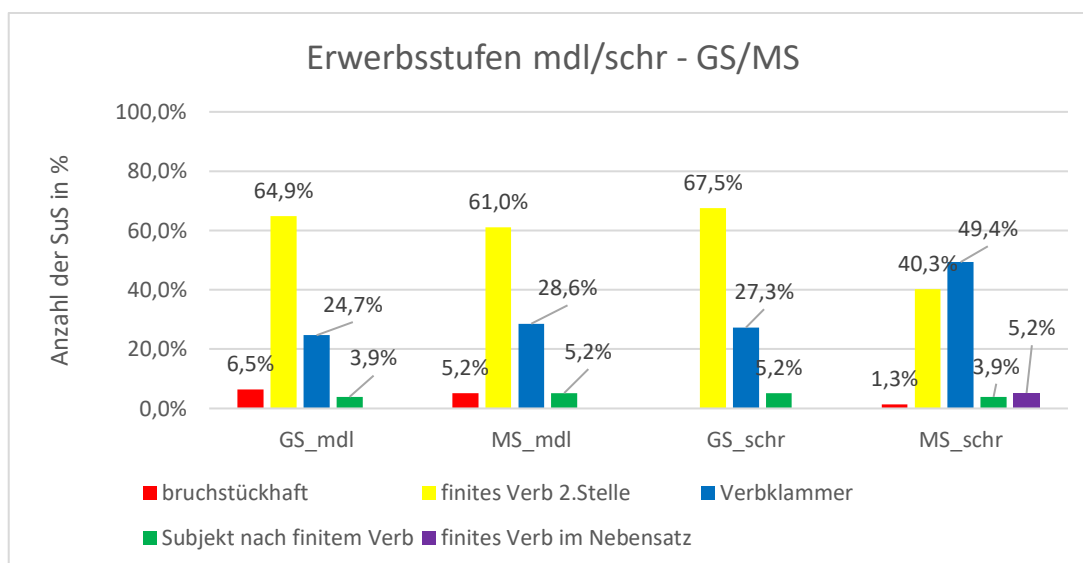


Abbildung 4: Erwerbsstufen mdl/ schr, GS/ MS

Im Mündlichen liegt die Mehrzahl der Schüler*innen, sowohl in der Grund- als auch Mittelschule, mit 61% bis 65% auf Erwerbsstufe 1, ebenso in der Grundschule im Schriftlichen mit 67,5%. Hingegen überwiegen im Schriftlichen in der Mittelschule diejenigen, die Stufe 2 verwenden mit 49,4% gegenüber 40,3% auf Stufe 1. Die Anzahl derjenigen, die die Erwerbsstufe 3 und 4 erreichen, ist mit max. 5,2% gering. Allerdings scheinen im Mündlichen in der Grundschule 6,5% und in der Mittelschule 5,2% auf, die die Geschichte nur bruchstückhaft erzählen. Fasst man das Bilden der Verbklammer und höhere Stufen zusammen, so erreichen diese in GS mdl, GS schr und MS mdl ca. 30% und in der MS schr ca. 58% der Schüler*innen.

In der Grundschule ergibt sich im Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion auf Stufe 2 ein geringer Vorteil im Schriftlichen von 3,9 Prozentpunkten. Hingegen fällt der Unterschied in der Mittelschule auf Stufe 2 mit 20,8 Prozentpunkten mehr im Schriftlichen gegenüber dem Mündlichen deutlicher aus.

Abbildung 5 stellt die Entwicklung der Schüler*innen bei den Erwerbsstufen, aufgeteilt nach Grundschulen und entsprechenden Mittelschulen, dar.

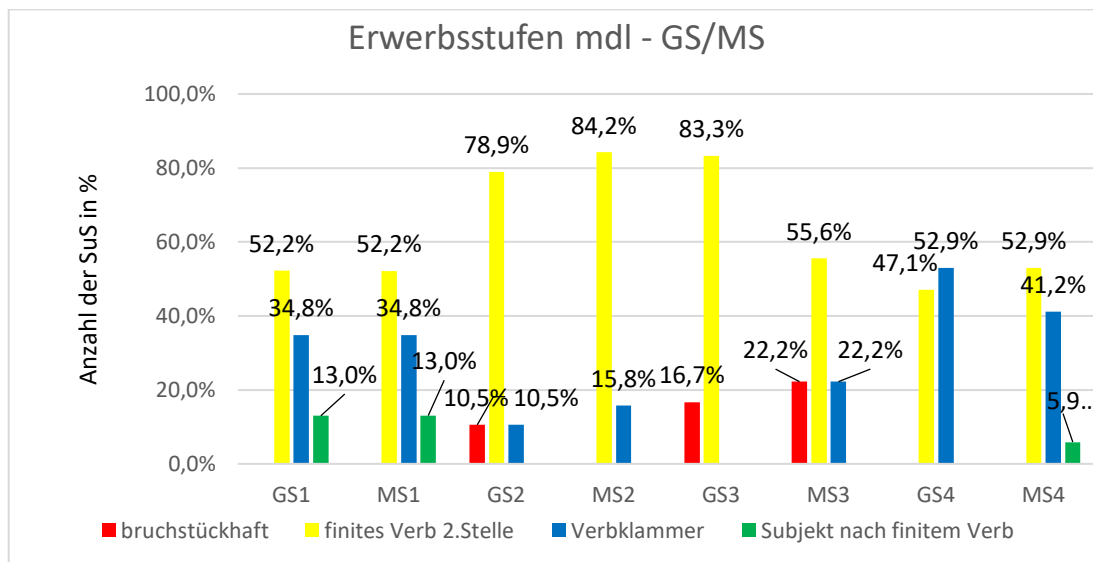


Abbildung 5: Erwerbsstufen mdl, GS/ MS

Lediglich in GS4, d.h. der bilingualen Klasse, erreicht knapp mehr als die Hälfte der Schüler*innen mit 52,9% im Mündlichen die erwartete Stufe 2 (Verbklammer), allerdings verringert sich die Prozentzahl in der Mittelschule leicht auf 47,1% inklusive Erwerbsstufe 3. In allen anderen Klassen überwiegt der Anteil derjenigen, die die Erwerbsstufe 1 mit dem finiten Verb an 2. Stelle, nutzt. Von GS1 zu MS1 findet keine Veränderung statt.

In den GS2 erzählen 78,9% auf Stufe 1 und je 10,5% auf Stufe 2 und Stufe 0. In MS2 liegt die Anzahl derjenigen auf Stufe 1 bei 84,2%, allerdings erzählt keine/r mehr bruchstückhaft und 15,8% auf Stufe 2. GS3 ist die einzige Klasse, in der niemand Stufe 2 erreicht, hingegen 16,7% Stufe 0, alle anderen liegen auf Stufe 1. In der MS3 sind jeweils 22,2% auf Stufe 0 und Stufe 2, die übrigen verbleiben auf Stufe 1. Stufe 3 wird in der GS1 von 17,4%, MS1 von 13% und MS4 von 5,9% verwendet.

Im Schriftlichen ergibt sich im Hinblick auf die beiden Schulstufen und aufgeteilt auf die vier Mittelschulklassen in Abbildung 6 folgendes Bild.

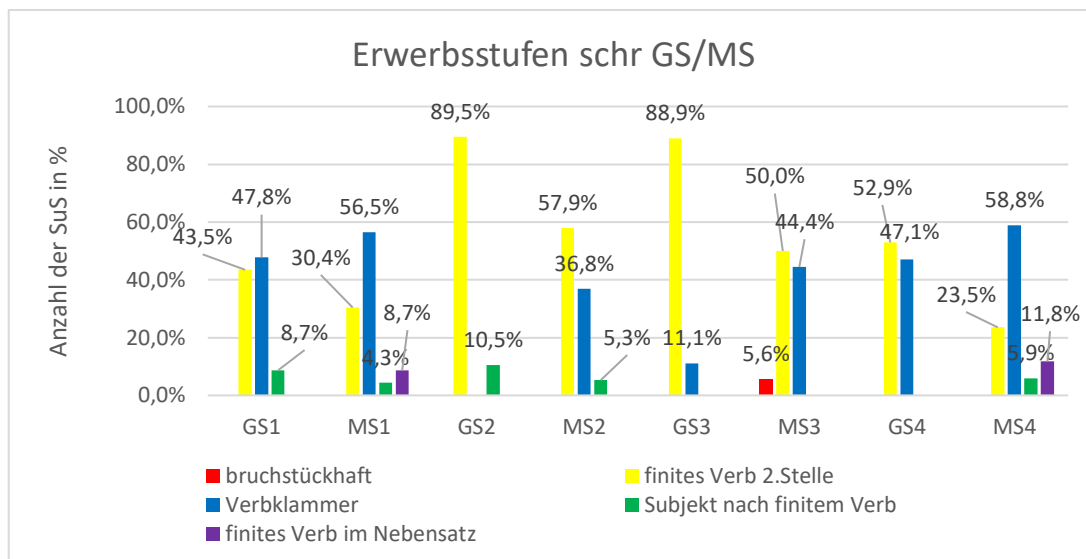


Abbildung 6: Erwerbsstufen schr, GS/ MS

In den Grundschulen erreicht die Mehrzahl der Schüler*innen der Schulen 2, 3 und 4 im Schriftlichen die Erwerbsstufe 1. In GS1 fallen die Werte auf Stufe 2 mit 47,8% etwas höher aus gegenüber den 43,5% auf Stufe 1. In GS4 erreichen 52,9% die Stufe 1 und 47,1% Stufe 2.

In allen Mittelschulen findet eine Verbesserung von Stufe 1 auf Stufe 2 statt, wobei sich der Wert in MS1 auf 56,5% erhöht, in MS2 auf 36,8%, in MS3 auf 44,4% und in MS4 auf 58,8%. In den Stufen 0, 3 und 4 scheint in keiner Klasse mehr als 11,8% auf. In den Klassen der MS1 und MS4 überwiegt der Anteil derjenigen, die die Stufe 2, in MS2 und MS3 hingegen diejenigen, die die Stufe 1 nutzen.

Da die Erwerbsstufen bisher detailliert aufgeführt wurden, sollen in den folgenden Darstellungen die einzelnen Stufen zusammengefasst werden. Dies dient einerseits der besseren Übersicht als auch einer eindeutigen schließenden Analyse, die mithilfe der binär-logistischen Regression und dem McNemar-Test durchgeführt wird. Die roten (mdl) und gelben (schr) Balken zeigen diejenigen auf, die bei Stufe 0 und 1 bleiben, sich von 0 auf 1 entwickeln oder von Grund- auf Mittelschule einen Rückschritt vollziehen. Die blauen (mdl) und grünen (schr) Balken weisen darauf hin, dass die Schüler*innen entweder auf Stufe 2, 3 oder 4 bleiben oder einen Fortschritt ab Stufe 2 aufweisen. Diese beiden Bereiche werden bei allen abhängigen Variablen als *Rückschritt* und *Fortschritt* bezeichnet. Abbildung 7 zeigt die Entwicklung der Erwerbsstufen im Mündlichen und Schriftlichen in den vier Mittelschulen.

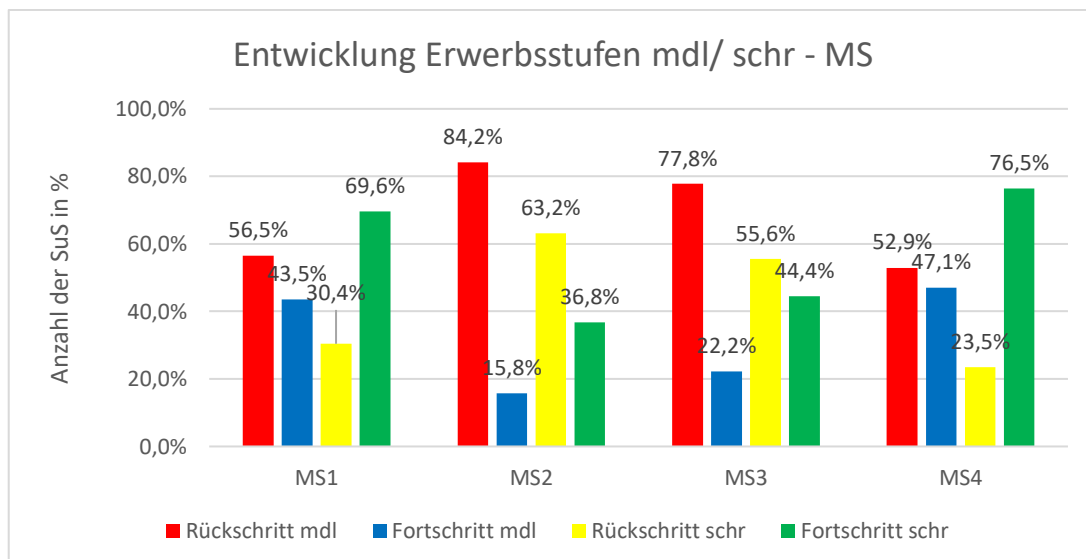


Abbildung 7: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, MS

In allen Schulen liegt mehr als 50% der Schüler*innen bei der Entwicklung der Erwerbsstufen von Grund- auf Mittelschule im Mündlichen im Rückschritt. Allerdings bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Betrachtet man MS1 und 2, die dem Schulsprenkel mit 9 Stunden DaZ-Unterricht in der Grundschule angehören, so kann man feststellen, dass die Schüler*innen der MS2 im Rückschritt im Mündlichen mit 84,2 weit über diejenigen der MS1 mit 56,5% liegen. MS3 mit 6 Stunden DaZ-Unterricht erzielt mit 77,8% bessere Ergebnisse als MS2 mit 9 Std. Bei der bilingualen Klasse fällt das Verhältnis zwischen Rückschritt und Fortschritt eher ausgeglichen aus, obwohl hier der Rückschritt leicht überwiegt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl in MS1 mit 69,6% und MS4 mit 76,5% im Fortschritt, hingegen die Mehrzahl in MS2 mit 63,2% und der MS3 55,6% im Rückschritt. Sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen liegt MS4 vor MS1, MS3 und MS2.

Vergleicht man den Gesamt-Durchschnitt der mündlichen und schriftlichen Entwicklung bei den Erwerbsstufen, so ergeben sich die Daten wie in Abbildung 8.

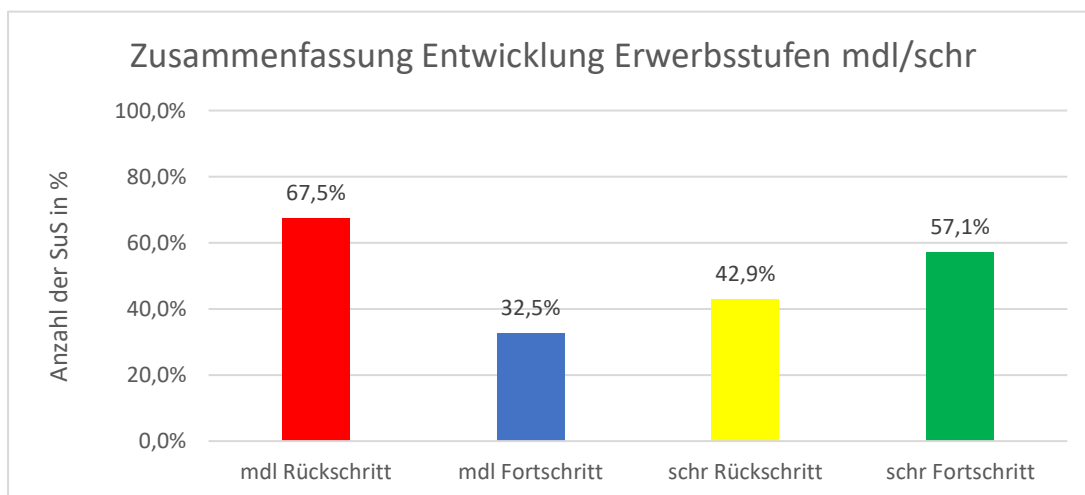


Abbildung 8: Zusammenfassung Entwicklung Erwerbsstufen mdl/schr

32,5% der Schüler*innen entwickeln sich im Mündlichen weiter oder bleiben auf Stufe 2 oder 3, im Schriftlichen sind es mit 57,1% mehr als die Hälfte. Die Mehrzahl befindet sich im Mündlichen im Rückschritt, im Schriftlichen im Fortschritt. Mit 24,6 Prozentpunkten liegt ein deutlicher Vorteil des Schriftlichen gegenüber dem Mündlichen vor, obwohl auch im Schriftlichen viele nicht die erwarteten Erwerbsstufen erreichen.

7.2.2 Erwerbsstufen nach DaZ-Stundenanzahl

Um einen Blick auf die verschiedenen Studentafeln zu werfen und die zweite Hypothese zu untersuchen, werden die Ergebnisse nach den drei Stundenmodellen differenziert. Hierbei werden die Studentafeln der Grundschulen genannt. Die Stundenanzahl in den Mittelschulen ist in Tabelle 5 ersichtlich.

Die Aufteilung in Bezug auf die verschiedenen Stundenmodelle gestaltet sich wie in Tabelle 18.

Stunden GS	Anzahl SuS	Prozent
6	18	23,4%
9	42	54,5%
12	17	22,1%

Tabelle 18: Stundenanzahl GS mit SuS-Anzahl, SuS %

Da sich die 9-Stunden Klassen auf fünf Orte verteilen, ergibt sich hierbei der höchste Anteil an Schüler*innen, nämlich 42 von 77. Diejenigen in den Klassen mit je 6 (18 SuS) und 12 Stunden (17 SuS) besuchten in der Grundschule jeweils eine Klasse.

Abbildung 9 zeigt die Erwerbsstufen im Mündlichen aufgeteilt nach Grund- und Mittelschulen und den jeweiligen Stundenmodellen.

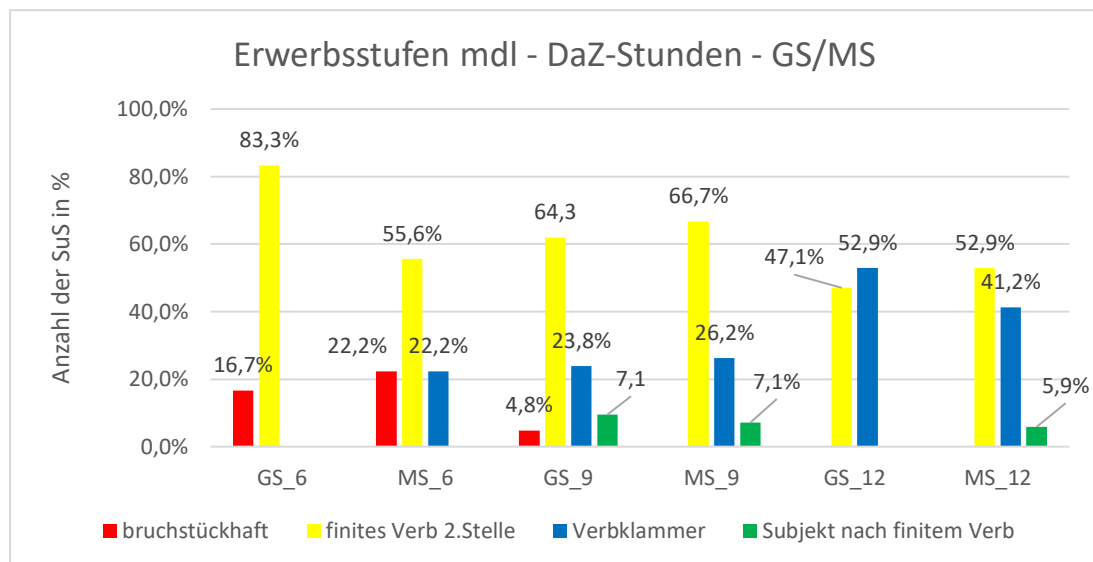


Abbildung 9: Erwerbsstufen mdl, DaZ-Stunden, GS/ MS

In der 6-Stunden-Klasse steigt im Mündlichen die Anzahl derjenigen, die bruchstückhaft erzählen von der Grund- zur Mittelschule leicht und in der Mittelschule bilden einige erstmals die Verbklammer. Trotzdem befinden sich in beiden Schulstufen die meisten auf Stufe 1.

In den 9-Stunden-Klassen findet von Grund- zu Mittelschule eine minimale Veränderung statt, da in der Mittelschule niemand mehr bruchstückhaft erzählt, auf Stufe 1 und 2 ein geringfügiger Zuwachs und auf Stufe 4 ein minimaler Rückgang zu verzeichnen ist. Sowohl in Grund- als auch Mittelschule überwiegen diejenigen, die auf Stufe 1 erzählen.

In der 12-Stunden-Klasse sind die Zahlen in der Grundschule zwischen den beiden meistbenutzten Stufen 1 und 2 verhältnismäßig ausgeglichen und es findet ein leichter Rückgang auf Stufe 2 von Grund- auf Mittelschule mit entsprechendem Zuwachs auf Stufe 1 und Stufe 3 statt.

Im Schriftlichen gestaltet sich das Bild wie in Abbildung 10.

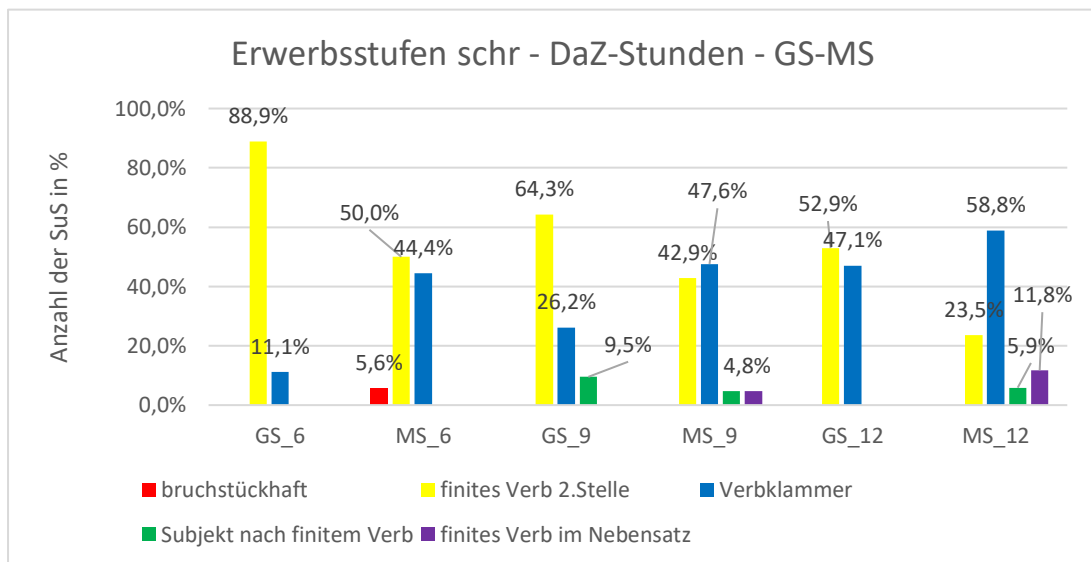


Abbildung 10: Erwerbsstufen schr, DaZ-Stunden, GS/ MS

In der 6-Stunden-Klasse schreibt nur in der Mittelschule 5,6% bruchstückhaft, aber es erhöht sich die Anzahl derjenigen, die die Stufe 2 verwenden um 33,3 Prozentpunkte. In beiden Schulstufen verwendet die Mehrzahl Stufe 1.

In den 9-Stunden-Klassen liegt von Grund- auf Mittelschule ein Zuwachs auf Stufe 2 von 21,4 Prozentpunkten vor. 9,5% befinden sich in der GS auf Stufe 3, in der MS jeweils 4,8% auf Stufe 3 und 4.

In der 12-Stunden-Klasse verbessern sich 11,7 Prozentpunkte auf Stufe 2, insgesamt sind es in der Mittelschule 58,8%. Allerdings liegt schon in der Grundschule mit 47,1% der höchste Wert vor, im Vergleich zu den anderen Schulen. Außerdem nutzen in der Mittelschule zum ersten Mal wenige Stufe 3 und 4.

Abbildung 11 zeigt einen zusammenfassenden Überblick in Form von *Rückschritt* und *Fortschritt* im Vergleich zu den DaZ-Stunden im Mündlichen und Schriftlichen.

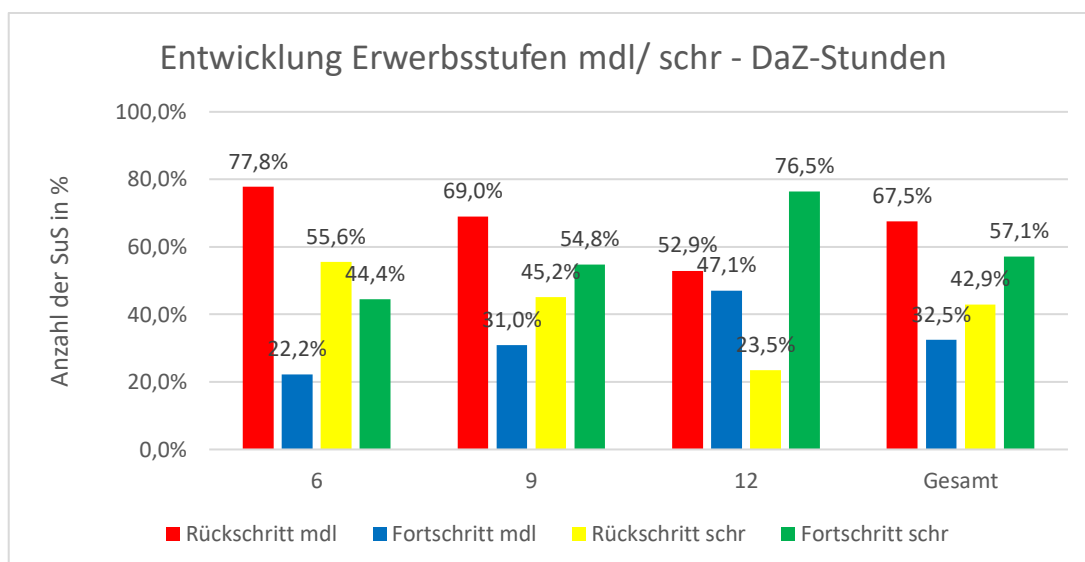


Abbildung 11: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, DaZ-Stunden

Die Mehrzahl der Schüler*innen aller Stundenmodelle befindet sich im Mündlichen im Rückschritt, wobei die Differenz zwischen Rückschritt und Fortschritt in der 6-Stunden-Klasse bei 55,5 Prozentpunkten, in den 9-Stunden-Klassen bei 38 Prozentpunkten und in der 12-Stunden-Klasse bei 5,8 Prozentpunkten liegt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der Schüler*innen in den 9- und 12-Stunden-Klassen im Fortschritt mit einer Differenz zum Rückschritt von 9,6 in der 9 Stunden- und 53 Prozentpunkten in der 12-Std-Klasse. In der 6-Stunden-Klasse hingegen überwiegt der Rückschritt mit 11,2 Prozentpunkten.

Die 12-Stunden-Klasse liegt im Mündlichen und Schriftlichen vor den 9- und 6-Std.-Klassen.

In den nächsten Unterkapiteln, beginnend mit demjenigen zu den Erstsprachen, werden jeweils ausschließlich der Rückschritt bzw. Fortschritt bei der Entwicklung verglichen.

7.2.3 Erwerbsstufen nach Erstsprachen

Während in MS1, MS3 und MS4 der Anteil der L1-Schüler*innen überwiegt, so sind dies in MS2 die L3-Schüler*innen mit 57,9%. Jeweils drei der Zweisprachigen verteilen sich auf MS1 und MS4 und je ein/e Schüler*in auf MS2 und MS3. Auffällig ist der geringe Anteil an L3-Schüler*innen in der MS4 im Gegensatz zum hohen Anteil in MS2.

In Abbildung 12 wird die Entwicklung der Erwerbsstufen bezüglich der Erstsprachen analysiert.

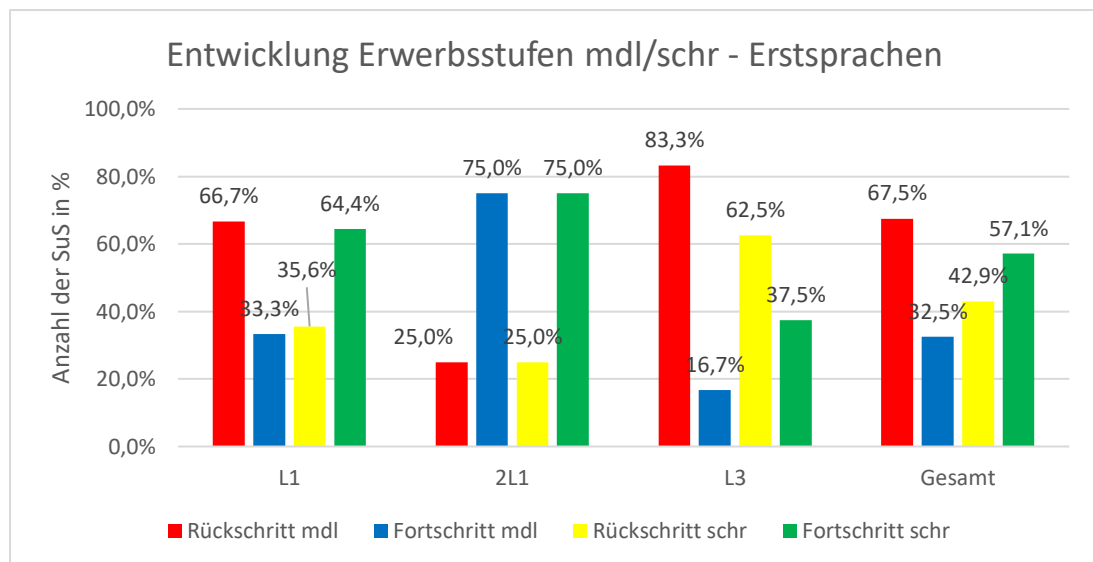


Abbildung 12: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/schr, Erstsprachen

Die Mehrzahl der L1-Schüler*innen liegt im Mündlichen mit 66,7% -und der L3-Schüler*innen mit 83,3% im Rückschritt. Bei den Zweisprachigen befinden sich 75% sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen im Fortschritt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der L1-Schüler*innen mit 64,4% im Fortschritt, die L3-Schüler*innen hingegen mit 62,5% im Rückschritt. Sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen erzielen die Zweisprachigen vor den L1- und L3-Schüler*innen die besten Ergebnisse.

Auffällig bei der Entwicklung im Mündlichen von Grund- auf Mittelschule ist, dass sich immerhin 50% der Zweisprachigen, aber nur 13,3% der L1-Schüler*innen und 8,3% der L3-Schüler*innen von Stufe 1 zu Stufe 2 entwickeln. Außerdem entwickelt sich kein*e Zweisprachige*r auf eine niedrigere Stufe, während sich die L1- zu 13,3% und die L3-Schüler*innen zu 20,9% auf eine niedrigere Stufe bewegen. (vgl. Anhang 3).

Betrachtet man die einzelnen Mittelschulen im Hinblick auf die Erstsprache im Mündlichen, ergibt sich ein differenzierteres Bild (vgl. Anhang 5). Hierbei weisen im Mündlichen die L3-Schüler*innen der MS1 mit 14,3 Prozentpunkten bessere Ergebnisse vor als die L1-Schüler*innen. Hingegen liegen die L1-Schüler*innen der MS2 mit 28,6 Prozentpunkten, der MS3 mit 10,6 und MS4 mit 38,5 Prozentpunkten (einzige L3-SuS im Rückschritt) gegenüber den L3-Schüler*innen im Vorteil.

Im Schriftlichen verbleiben 54,2% der L3-Schüler*innen, 31,1% der L1-Schüler*innen und 12,5% der Zweisprachigen auf Stufe 1. Von Stufe 1 auf Stufe 2 entwickeln sich 35,6% der L1-, 37,5% der 2L1-, aber nur 16,7% der L3-Schüler*innen (vgl. Anhang 4).

Die L3-Schüler*innen der MS2 liegen mit 38,9, der MS3 mit 12,2 und der MS4 (1 L3-SuS) mit 84,6 Prozentpunkten im Nachteil gegenüber den L1-Schüler*innen, hingegen erzielen die L3-Schüler*innen der MS1 mit 19 Prozentpunkten gegenüber den L1-Schüler*innen bessere Ergebnisse (vgl. Anhang 5).

Somit scheint es, dass die L3-Schüler*innen bei ähnlicher Ausgangslage in der 5. Klasse Grundschule gegenüber den L1- und 2L1-Schüler*innen, mit Ausnahme der MS1, eher auf den unteren Stufen bleiben oder sich auf eine niedrigere bewegen.

7.2.4 Erwerbsstufen nach sprachlichem Umfeld

Das sprachliche Umfeld in den einzelnen Orten, in welchen sich die Grundschulen befinden, gestaltet sich unterschiedlich, weshalb dieser Aspekt hinterfragt wird. Man kann feststellen (vgl. Tabelle 6), dass ein ähnliches Verhältnis der deutschen und italienischsprachigen Bürger*innen in den Ortschaften der GS1 und GS5/6 mit einem deutschsprachigen Bevölkerungsanteil von 37-38% und einem italienischsprachigen mit 61-62% vorliegt. Im Bozner Stadtviertel ist der Anteil der Bürger*innen, die sich als deutschsprachig erklären, 25,5% und der italienischsprachigen 73,8%. Man muss hinzufügen, dass die Daten in Bozen für den gesamten Stadtbereich gelten.

Hingegen verhält es sich in den Ortschaften der GS2,3 und 4 umgekehrt, da der deutschsprachige Anteil bei 62-70% und der italienischsprachige bei 28-37% liegt. Der Anteil der nicht italienischen Bürger*innen beträgt in allen Orten inklusiv dem Bozner Stadtviertel zwischen 8,9 und 9,8%. Die Ausnahme ist hierbei der Ort der GS 5/6, denn hier leben 21% Bürger*innen, die nicht die italienische Staatsangehörigkeit besitzen.

In Abbildung 13 wurden die Orte zusammengelegt, in denen eine ähnliche Verteilung der deutschen und italienischsprachigen Sprachgruppe, d.h. Bozen

(Gruppe 1), GS1 mit GS5/6 (Gruppe 2) und GS 2/3 und 4 (Gruppe 3). Das folgende Diagramm stellt die Entwicklung im Sinne von *Rückschritt* und *Fortschritt* der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten der Schüler*innen im Vergleich zum sprachlichen Umfeld dar.

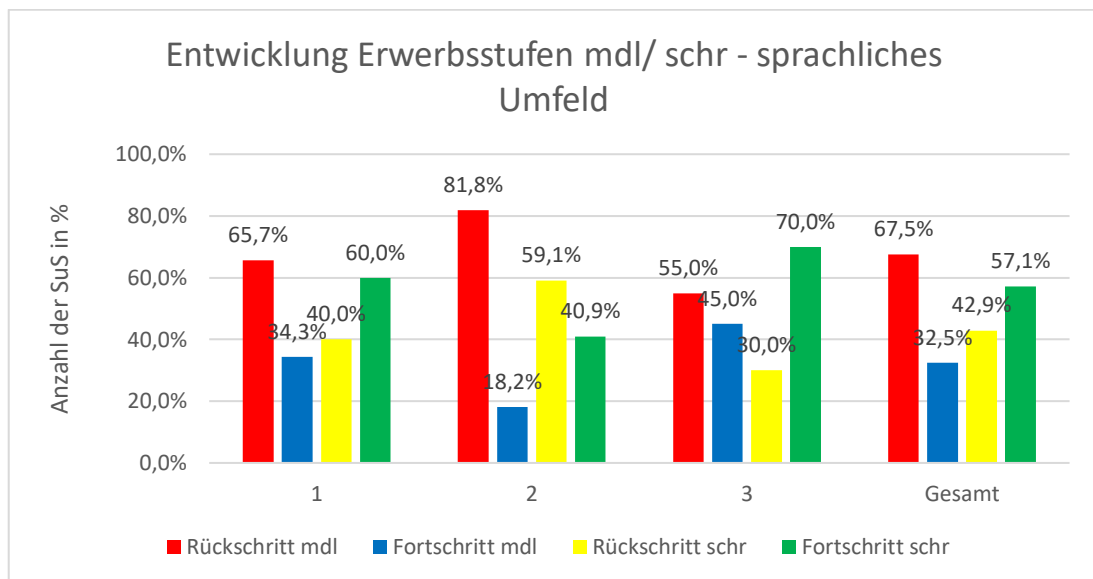


Abbildung 13: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, sprachliches Umfeld

Im Mündlichen bewegt sich die Mehrzahl der Gruppe 3 mit 55%, der Gruppe 1 mit 65,8% und Gruppe 2 mit 81,8% im Rückschritt. Die Gruppe der Schüler*innen, die auf dem Land und in überwiegend deutschsprachiger Umgebung wohnen, weisen zwar die besten Ergebnisse auf, liegen aber trotzdem zu mehr als der Hälfte im Rückschritt. Die niedrigsten Werte verzeichnen diejenigen, die vom sprachlichen Umfeld her zwischen diesen beiden Schulen liegen.

Im Schriftlichen liegt Gruppe 1 mit 60% und Gruppe 3 mit 70% im Fortschritt, hingegen Gruppe 2 mit 59,1% im Rückschritt. Wiederum erzielt Gruppe 3 im Mündlichen und Schriftlichen vor Gruppe 1 und 2 die besten Ergebnisse, wobei betont wird, dass Gruppe 1 ein geringeres deutschsprachiges Umfeld aufweist als Gruppe 2.

7.2.5 Erwerbsstufen nach Geschlecht

Wie im Kap. 5.5 beschrieben wird, ergeben sich bei verschiedenen Studien Unterschiede zwischen den Sprachfertigkeiten von Mädchen und Jungen. Abbildung 14 geht deshalb auf die Entwicklung der mündlichen und

schriftlichen Sprachfertigkeiten im Bereich der Erwerbsstufen bei Mädchen und Jungen ein.

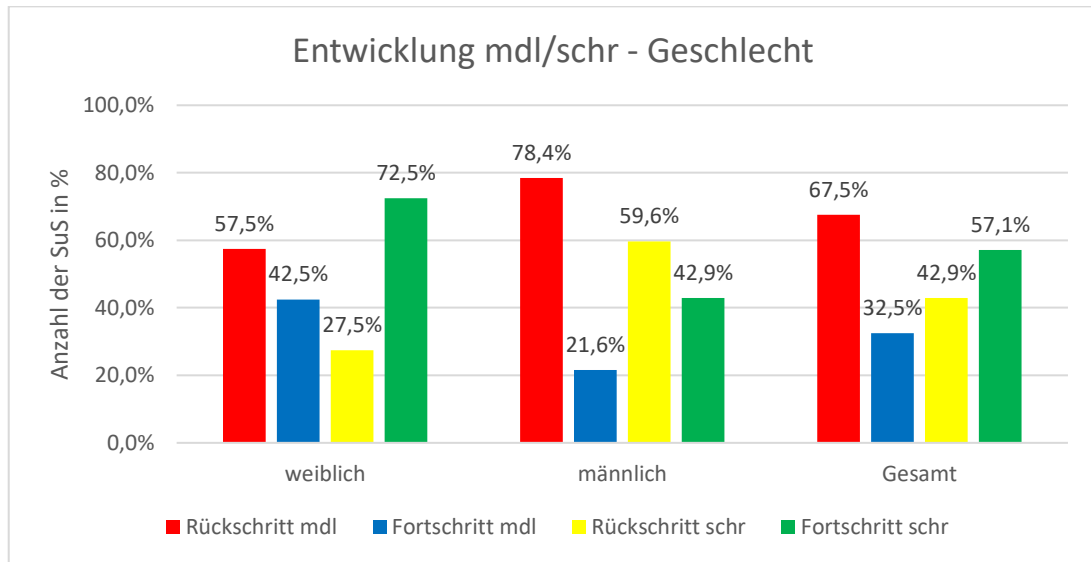


Abbildung 14: Entwicklung der Erwerbsstufen mdl/ schr, Geschlecht

Im Mündlichen liegen die Mädchen um 20,9 Prozentpunkte, im Schriftlichen um 29,6 Prozentpunkte vor den Jungen. Beide Gruppen weisen im Schriftlichen die besseren Ergebnisse auf, wobei die Mädchen sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen überdurchschnittlich und die Jungen unterdurchschnittliche Ergebnisse erreichen.

Die einzelnen Variablen, die bisher deskriptiv analysiert wurden, werden im folgenden Kapitel mithilfe der binär-logistischen Regressionsanalyse und des McMemar-Tests auf die Hypothesen überprüft.

7.2.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test

Die schließende Analyse erfolgt bei Hypothese 1 über den McNemar-Test, der die mündlichen Sprachfertigkeiten den schriftlichen gegenübergestellt.

H1': Es besteht ein Zusammenhang zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion bei den Erwerbsstufen nach Grieshaber.

In Tabelle 19 werden die beiden abhängigen Variablen der Entwicklung der Erwerbsstufen im Mündlichen und Schriftlichen miteinander verglichen.

Erwerbsstufe	Rückschritt schr	Fortschritt schr
Rückschritt mdl	61,5%	38,5%
Fortschritt mdl	4%	96%
p-Wert** 0,000021		

Tabelle 19: Zusammenhang Erwerbsstufe mdl/schr, p-Wert

Der Zusammenhang zwischen mündlich und schriftlich ist mit $p < 0,000021$ höchst signifikant, somit wird die Hypothese bestätigt und kann auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Ausschlaggebend für die Analyse des Vergleichs im Mündlichen und Schriftlichen sind die diskordanten Gegensatzpaare. Die diskordanten Gegensatzpaare „Rückschritt mündlich - Fortschritt schriftlich“ betragen 38,5% und „Fortschritt mündlich -Rückschritt schriftlich“ 4%.

Von den Schüler*innen, die mündlich im Rückschritt liegen, befinden sich 61,5% schriftlich ebenfalls im Rückschritt. Von denjenigen, die mündlich im Fortschritt liegen, bewegen sich 96% auch schriftlich im Fortschritt. Somit liegen deutlich mehr Schüler*innen, die mündlich einen Rückschritt hatten, schriftlich im Fortschritt, als diejenigen, die mündlich einen Fortschritt, schriftlich aber einen Rückschritt hatten.

7.2.7 Regressionsanalyse der Erwerbsstufen

Die Daten zu den unabhängigen Variablen Stunden, Erstsprachen und Geschlecht wurden vonseiten der Evaluierungsstelle des italienischen Schulamtes zur Verfügung gestellt. Die Informationen zum sprachlichen Umfeld wurden der astatinfo (Landesinstitut für Statistik 2012a: 6) entnommen, die die Daten der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung von 2011 in Südtirol darstellt.

Die unabhängigen Variablen Stundenanzahl, Erstsprachen, sprachliches Umfeld und Geschlecht werden insgesamt bei 77 Schüler*innen analysiert. Tabelle 20 beschreibt die jeweiligen unabhängigen Variablen in Bezug auf die Skalierung, die Referenzkategorie und stellt die Ausprägungen dar.

Unabhängige Variable	Skalierung, Ausprägung, Referenzkategorie
Stundenanzahl	Die Variable „Stundenanzahl“ ist mit den Ausprägungen 6, 9 und 12 Stunden metrisch skaliert und stellt die DaZ-Stundenanzahl der GS-Klassen inklusiv der CLIL-Stunden dar.
Erstsprachen	Die Erstsprachen sind mit den Ausprägungen L1=italienischsprachig, 2L1=zweisprachig Deutsch und Italienisch L3=Schüler*innen mit anderer Erstsprache nominal skaliert. Die Referenzkategorie ist L3.
sprachliche Umfeld	Hierbei werden die Schüler*innen nach dem sprachlichen Umfeld in Gruppe, 1,2 und 3 eingeteilt. Die Variable ist nominal skaliert. Die Referenzkategorie ist die Gruppe 3.
Geschlecht	Das Geschlecht ist nach weiblich und männlich eingeteilt und nominal skaliert. Die Referenzkategorie ist männlich.

Tabelle 20: UV, Skalierung, Ausprägung, Referenzkategorie

In der folgenden Regressionstabelle 21 werden die abhängigen Variablen Erwerbsstufe mündlich in Modell 1 und schriftlich in Modell 2 den vier unabhängigen Variablen gegenübergestellt und mit der Odds Ratio (OR) und dem p-Wert binär-logistisch untersucht.

UV	AV Erwerbsstufen mdl	AV Erwerbsstufen schr
UV	Modell 1	Modell 2
Stundenanzahl	1,127	1,177
<i>p-Wert</i>	0,368	0,215
L1=Italienisch	2,090	2,504
<i>p-Wert</i>	0,274	0,121
2L1	8,484	1,672
<i>p-Wert</i>	0,41	0,614
Gruppe 1	0,600	0,655
<i>p-Wert</i>	0,414	0,513
Gruppe 2	0,338	0,352
<i>p-Wert</i>	0,150	0,138
Geschlecht	1,719	3,539
<i>p-Wert</i>	0,343	0,22
Beobachtungen =	77	77

Tabelle 21: Binär-logistische Regression Erwerbsstufen mdl/schr, OR, *p-Wert*

Weder im Mündlichen noch im Schriftlichen liegen signifikante Werte vor.

Dies kann an einem zu kleinen Stichprobenumfang liegen, sodass ein in der Grundgesamtheit womöglich vorliegender Effekt nicht als solcher erkannt wird. Trotzdem ergeben sich teilweise große Effekte in der Stichprobe, wie man an den Odds Ratio feststellen kann.

In der Folge werden die Werte bezüglich der Hypothesen überprüft.

7.2.8 Hypothesenüberprüfung

Die in Kap. 5 allgemein formulierten Hypothesen werden in diesem Kapitel als Unterhypothese nach dem sprachlichen Mittel *Erwerbsstufe* spezifiziert.

H2¹: Je höher die Stundenanzahl in DaZ ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die Erwerbsstufen nach Grieshaber.

Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt, da mit $p=0,368$ keine Signifikanz vorliegt. Die OR besagt jedoch, dass sich in der Stichprobe die Chance der Schüler*innen im mündlichen Bereich bessere Ergebnisse zu erzielen, mit jeder weiteren Stunde DaZ-Unterricht um das 1,127fache erhöht. Im schriftlichen Bereich verhält es sich ähnlich, dort erhöhen sich die Odds mit jeder weiteren Stunde um das 1,177fache. Das heißt, dass im Mündlichen in der Stichprobe die 9-Stunden-Klassen 1,43fach höhere Odds, also eine um 43% höhere Chance und die 12-Stunden-Klassen 2,049fach höhere Odds,

somit eine 105% höhere Chance als die 6-Stunden-Klassen aufweisen, besser abzuschneiden

Im Schriftlichen haben die 9-Stunden-Klassen eine 63% höhere Chance und die 12-Stunden-Klassen in der Stichprobe eine 166% höhere Chance als die 6-Stunden Klassen.

Die Variable ist im Schriftlichen in der Stichprobe mit $p=0,215$ ebenfalls nicht signifikant, sodass die Hypothese nicht bestätigt wird.

H3¹: Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich bezüglich der Erwerbsstufen auf gleichem Niveau wie die L1-Schüler*innen.

Im Mündlichen unterscheiden sich die beiden Gruppen mit $p=0,274$ nicht signifikant voneinander. Trotzdem weist die OR darauf hin, dass die L1-Schüler*innen in der Stichprobe eine um das 2,09-fach höhere Chance aufweisen, im Bereich der Erwerbsstufen bessere Ergebnisse zu erzielen als die L3-Schüler*innen. Im Schriftlichen ist das Ergebnis mit $p=0,121$ ebenfalls nicht signifikant. Die OR beträgt 2,504 und zeigt, dass die L1-Schüler*innen im Schriftlichen in der Stichprobe um ca. 2,5fach höhere Odds aufweisen als die L3-Schüler*innen und somit bessere Chancen haben. Die Hypothesen werden im Mündlichen und Schriftlichen bestätigt und sind auf die Grundgesamtheit übertragbar.

H4¹: Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die Erwerbsstufen nach Gießhaber.

Im Mündlichen liegt bei Gruppe 3 gegenüber den beiden anderen Gruppen kein signifikanter Unterschied vor (Gruppe 1: $p=0,414$; Gruppe 2: $p=0,150$). Die Chance der Gruppe 1 ist mit der OR von 0,6 um 40% niedriger als diejenige der Gruppe 3. Die Odds der Gruppe 2 sind mit 0,338 um ca. 66% niedriger als bei Gruppe 3. Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt.

Im Schriftlichen unterscheiden sich die Gruppen 1 und 2 nicht signifikant von Gruppe 3 mit $p=0,513$ bei Gruppe 1 und $p=0,138$ bei Gruppe 2. Gruppe 1 hat gegenüber Gruppe 3 mit der OR von 0,655 eine um 34,5% niedrigere Chance

und Gruppe 2 mit einer OR von 0,352 eine 64,8% niedrigere Chance als Gruppe 3. Die Hypothese wird im Schriftlichen nicht bestätigt.

H5¹: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die Erwerbsstufen nach Griebhaber.

Im Mündlichen ist die Variable nicht signifikant ($p=0,343$). Die Mädchen haben in der Stichprobe eine 1,72fache höhere Chance bessere Ergebnisse zu erzielen. Im Schriftlichen ist die Variable mit $p=0,22$ ebenfalls nicht signifikant. 3,539fach höhere Odds weisen auf die Chance hin, dass die Mädchen bessere Ergebnisse erzielen als die Jungen. Die Hypothese wird im Mündlichen und Schriftlichen nicht bestätigt.

Um die quantitativen Ergebnisse zu ergänzen, werden im nächsten Kapitel Fallbeispiele dargestellt, um mithilfe einer qualitativen Analyse markante Merkmale einiger Erzählungen und Texte im Übergang von Grund- auf Mittelschule aufzuzeigen.

7.2.9 Fallbeispiele

Eine qualitative Analyse einzelner Transkriptionen wird bei den Erwerbsstufen, den Tempora, Person/Numerus und den Satzwertigen Einheiten in Form von Fallbeispielen angeführt. Im Kapitel Verbtupes hingegen wird eine quantitative und qualitative Analyse der Verben durchgeführt.

Bei den Fallbeispielen werden sprachliche Mittel und Schüler*innen-Aussagen genannt, die bisher nicht zur Analyse hinzugezogen wurden, wie die Anzahl der Satzwertigen Einheiten, der Verbtupes, Pronomen, Modalverben, Adjektive, Orthographie, direkte/ indirekte Rede, Genus-Kasus, temporale Satzanfänge, Verwendung von Alltagssprache und Dialekt, die Verwendung der L1/L2 im Unterricht, außerhalb der Schule und die Motivation der Schüler*innen die Zweitsprache Deutsch zu erlernen.

In den einzelnen Spalten wird zuerst die Nummerierung, dann die Satzwertige Einheit, die jeweilige Erwerbsstufe und gegebenenfalls ein Kommentar angeführt. Es wird entweder der mündliche oder schriftliche Bereich in Grund- und Mittelschule als Transkription zitiert. In der nachfolgenden Analyse wird auf alle Bereiche - GS/MS mdl/schr - eingegangen. Die vollständigen

Transkriptionen der Fallbeispiele befinden sich im Anhang.

Da die Fallbeispiele bei allen abhängigen Variablen in erster Linie diejenigen Transkriptionen darstellen, die besondere Merkmale aufweisen oder aber, wie z.B. bei den Verbtupes, die Mindest- und Höchstzahl der Verben darstellt, wird auf einen direkten Vergleich weitgehend verzichtet und nur kurz in Kapitel 9.1 darauf eingegangen.

Als Beispiel für die Entwicklung von Erwerbsstufe 2 in Grund- auf 4 in Mittelschule folgen in Tabelle 22 Auszüge der schriftlichen Arbeiten des Schülers 4_8_17 der bilingualen Klasse MS4 in der Grund- und in Tabelle 23 der Mittelschule.

GS schr SuS 4_8_17 (vgl. Anhang 7)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
4	weil sein Kind nicht alles aß hat,	4	Präteritum „aß“ anstelle des Partizips
6	und gibte Spaghetti an seinen Hund.	1	Gibte=ÜG von Regeln; „an seinen“= „al suo“ Interferenz mit L1
8	und er wirft das Teller weg.	2	Getrenntes Verb mit Präfix
10	und dann ist mit sein Sohn eine Pizza im Restaurant gegangen.	2	

Tabelle 22: Profilanalyse GS schr mit Kommentar SuS 4_8_17

MS schr SuS 4_8_17 (vgl. Anhang 8)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
6	weil er keine Suppe magt.	4	Magt=ÜG von Regeln
8	dass er die Suppe essen muss,	4	Modalverb
10	Der Vater hat er geschimpft.	2	er anstatt ihn
11	Dann hat er gesehen	3	
12	das auch an der Hund die Suppe nicht geschmeckt hat.	4	an der= Interferenz mit L1
13	das seine Suppe nicht gut war.	4	
15	So hat er seine Suppe in der Müll getahn.	3	getahn“= ÜG von Regeln

Tabelle 23: Profilanalyse MS schr mit Kommentar SuS 4_8_17

Der Schüler 4_8_17 erklärt italienischer Erstsprache zu sein, ab der 1. Klasse Grundschule Deutsch zu lernen und besucht sowohl in Grund- als auch Mittelschule die bilingualen Klassen in Bozen. Die Motivation geht von Grund- auf Mittelschule um eine Stufe von „molto d'accordo“ (sehr einverstanden) in Grundschule auf „abbastanza d'accordo“ (ziemlich einverstanden) in Mittelschule zurück. Er spricht und hört außerhalb der Schule Deutsch. Er sagt

aus, in der Grund- und Mittelschule im DaZ-Unterricht nie oder selten Italienisch zu sprechen und er benutzt in den Erzählungen im Mündlichen und Schriftlichen ausschließlich deutsches Vokabular. In der Grund- und Mittelschule kommen Übergeneralisierungen von Regeln vor (magt, gibte) als auch Interferenzen mit L1 (an seinen, an der Hund).

In Tabelle 24 werden alle unabhängigen Variablen in Grund- und Mittelschule im Mündlichen und Schriftlichen sowie die analysierten sprachlichen Mittel, die nicht in die deskriptive und schließende Analyse fließen, des Schülers 4_8_17 aufgeführt.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2	78	94	70	107
SE	10	10	10	17
Vt	9	11	11	14
Erwerbsstufe	Verbklammer	Fin. Verb im NS	Verbklammer	Verbklammer
Tempora	Perfekt	Perfekt	Präsens	Perfekt
P/N	3 PS/ 3PP	3 PS	3 PS/ 3PP	3 PS/ 3PP
Kasus	am Tisch	seine Suppe (Akk)	-	seine Suppe (Akk)
Konnektoren	und, dann, weil	und, aber, weil, dass	und, dann, danach, aber, weil,	und, dann, aber, weil, dass
Pronomen	er, sie (3PP), sein	Er, sein, sie (3PS Akk),	er, sein	es, er, sie (3 PS Akk), sein, keine, seine
Modalverb	-	müssen,	werden	Müssen
Adjektive	böse, schlau	gut	Schlau	gut
Temporale Satzanfänge	-	-	-	-
Dir./ indir. Rede	-	-	-	Indirekt
Orthographie			orthographisch	orthographisch

Tabelle 24: Analyse mdl/ schr, GS/ MS – SuS 4_8_17

Bei den Token und Verbtupes erfolgt im Mündlichen und Schriftlichen eine Steigerung, bei den SE nur im Schriftlichen. Bei dem Schüler ist sowohl bei der Erwerbsstufe als auch den Tempora im Schriftlichen und Mündlichen ein Fortschritt bzw. Verbleiben auf einer gewünschten Stufe zu verzeichnen. Bei P/N bewegt sich der Schüler im Schriftlichen im Fortschritt, hingegen im Mündlichen im Rückschritt. Konnektoren verwendet er verstärkt im Schriftlichen, Pronomen eher in der Mittelschule im Mündlichen und Schriftlichen. Die Orthographie bewegt sich in beiden Schulstufen, trotz einiger Fehler, im orthographischen Bereich, d.h. es gibt nur wenige Fehler, sodass

man daraus schließen, dass die grundlegenden Rechtschreibregeln erfasst wurden.

Als Beispiel für bruchstückhafte Äußerungen werden die mündlichen Erzählungen eines Schülers italienischer Erstsprache in den Tabellen 25 und 26 in Grund- und Mittelschule angeführt.

GS mdl SuS 3.7.13 (vgl. Anhang 9)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
1	S: der pappamol äh (5) äh se non so una parola?	0	Fragt auf L1 die Interviewerin
3	S: se non so una parola?	0	Fragt auf L1 die Interviewerin
7	S: in italiano?	0	Fragt auf L1 die Interviewerin
8	I: wenn du ein wort nicht weißt.		
9	S: mangia? der pappamol lo sgrida,	0	
12	S: und-eh und pappamol dice in gehen in der restaurant.	0	Gehen-einziges deutsches Verb

Tabelle 25: Profilanalyse GS mdl mit Kommentar SuS 3_7_13

MS mdl SuS 3.7.13 (vgl. Anhang 10)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
1	S: ah eh mit=eh opa eh ku=mit kuche,	0	„Kuche“=kochen
2	S: und=e ist=e (4) com era mangiare?	0	Fragt auf L1 die Interviewerin
3	I: Das weißt du schon auf deutsch oder, hm?		
4	S: (2) essen mit essen mit opa isst=eh eh (9)	0	essen
8	S: sta sgridando il figlio,	0	
15	S: eh opa ah rovesciato essen in lavandino,	0	
16	S: eh opa und kinder eh in gehen mi=mit bar; ristorante	0	gehen

Tabelle 26: Profilanalyse MS mdl mit Kommentar SuS 3_7_13

Der Schüler 3.7.13 erklärt italienischer Erstsprache zu sein, besuchte den italienischsprachigen Kindergarten, begann dort mit Deutsch-Einheiten und war in Grund- und Mittelschule in einer Klasse mit dem Pflichtstundenanteil an DaZ-Stunden. Er sagt aus, außerhalb der Schule Deutsch zu hören, aber nicht zu sprechen und im DaZ-Unterricht in Grund- und Mittelschule oft Italienisch

zu sprechen. Bei der Motivation ist er in beiden Schulstufen „poco d'accordo“ (wenig einverstanden) mit der Aussage, dass Deutsch eine Sprache ist, die ihm gefällt.

In Tabelle 27 werden alle Variablen in GS/ MS und mdl/ schr analysiert.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2 (L1)	53 (31)	62 (37)	39 (1)	57 (8)
SE	8	11	7	9
Vt	2	3	4	3
Erwerbsstufe	bruchstückhaft	bruchstückhaft	Finit. Verb 2. St.	bruchstückhaft
Tempora	Kaum Verben	Kaum Verben	1	Kaum Verben
P/N	undifferenziert	undifferenziert	undifferenziert	undifferenziert
Kasus	-	-	-	-
Konnektoren	und	und	und	und
Pronomen	-	-	-	-
Modalverb	-	-	-	-
Adjektive	-	-	-	-
Dir./ind. Rede	-	-	-	-
Orthographie			Alphabetisch- orthographisch	alphabetisch

Tabelle 27: Analyse mdl/ schr in GS/ MS SuS 3_7_13

Der Schüler 3.7.13 benutzt kaum Verben. Die wenigen, die er verwendet, erfolgen anscheinend im Infinitiv. Es findet keine bzw. kaum eine Entwicklung von den unteren Stufen auf eine höhere statt. Mehr als die Hälfte der mündlichen Erzählungen in Grund- und Mittelschule erfolgt in Italienisch, im Schriftlichen hingegen nutzt er überwiegend die deutsche Sprache. Der Wortschatzumfang nimmt im Schriftlichen von Grund- auf Mittelschule leicht zu, trotzdem ist er dem unteren Bereich der Quartile zuzuordnen. Die Orthographie scheint sich in der Grundschule, wenn auch nur wenig Text vorhanden ist, auf einer Zwischenstufe zwischen alphabetisch und orthographisch zu bewegen, in der Mittelschule hingegen ist sie nur noch alphabetisch, also der Lautsprache entsprechend, zu verorten.

Lediglich in der Grundschule benutzt der Schüler im Schriftlichen drei deutsche Verben als finites Verb an 2. Stelle: kuchen (kochen), ist und gehen. Im Mündlichen verwendet er sehr wenige Verben und nicht an der richtigen Stelle bzw. nur im italienischen Kontext. Auffällig ist der häufige Gebrauch italienischer Wörter und dass auf Nachfrage kaum Deutsch gesprochen wird.

Das folgende Beispiel zeigt Auszüge aus den mündlichen Erzählungen in der Grund- und Mittelschule in den Tabellen 28/29 eines Schülers russischer Erstsprache.

GS mdl – SuS 1_3_3 (vgl. Anhang 11)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
7	S: und das opa ist ähm (2) ähm nicht froh;	1	Adjektiv
8	S: dass er äh das macht.	4	
10	S: und das opa sagt ihm,	1	Pronomen im Dativ
11	S: dass er das nicht mehr machen muss.	4	Modalverb
14	S: ähm zu der hund ähm gefällt das=dieses essen nicht,	3	Demonstrativpronomen
19	S: ähm er prepariert ähm noch andere suppe;		„Prepariert“= Preparare= vorbereiten, Interferenz mit L1
20	S: ähm dann gehen sie zu (2) sind sie ge=gekommen zu ein restaurant,	3	Selbstkorrektur

Tabelle 28: Profilanalyse GS mdl mit Kommentar SuS 1_3_3

MS mdl – SuS 1_3_3 (vgl. Anhang 12)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Kommentar
6	S: das vater sagt zu ihm	1	Dativ richtig
	S: dass er muss der suppe essen.	2 anstatt 4	Modalverb
8	S: aber er hat ihm nicht geschmeckt.	2	Dativ richtig
9	S: eh er hat die suppe zu=zum hund gegeben.	2	Dativ richtig, „zu“ falsch
10	S: dem hund hat sie nicht eh::ehm gegessen,	2	Dativ richtig
11	S: und hat sie weggeworfen.	3	Pronomen
12	S: und vater hat auch ihm eh ge=eh (4) ge=geschimpft.	2	Dativ richtig, ohne Präposition „mit“

Tabelle 29: Profilanalyse MS mdl mit Kommentar SuS 1_3_3

Der Schüler 1_3_3 ist russischer Erstsprache, besuchte den italienischsprachigen Kindergarten und begann dort mit Deutsch-Einheiten. In der Grundschule hatte er 9 Std DaZ-Unterricht und in der Mittelschule 7 Stunden. Seine Motivation bleibt von Grund- auf Mittelschule bei „abbastanza d'accordo“ (ziemlich einverstanden). Außerhalb der Schule spricht und hört er Deutsch. Er spricht im DaZ-Unterricht selten oder nie Italienisch und benutzt bei seinen Erzählungen in Grund- und Mittelschule ausschließlich deutsches Vokabular, außerdem benötigt er keine Unterstützung vonseiten der Interviewerin, lediglich in der MS wird er einmal an die Erzählung in der

Vergangenheit erinnert.

Tabelle 30 analysiert alle Variablen in GS/ MS mdl/ schr.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2	151	80	105	58
SE	21	15	15	8
Vt	14	11	15	8
Erwerbsstufe	3	2	2	2
Tempora	Präsens	Perfekt	Perfekt	Perfekt
P/N	3PS/3PP	3PS/3PP	3PS/3PP	3PS/3PP
Kasus	ihm, ihn	Ihm, zum Hund,	Opa's Kopf	-
Konnektoren	und, dann, dass	und	und, dass	und
Pronomen	sein, er, sie (3PP), dieses	Er, sie (3PS)	sein	Sie (3PP)
Modalverb	müssen	wollen, müssen	-	-
Adjektive	froh	-	froh, schnell, brav	-
Temporale Satzanfänge	-	-	-	-
Dir./ indir.Red	indirekte	indirekte	-	-
Orthographie			orthographisch	orthographisch

Tabelle 30: Analyse mdl/ schr, GS/ MS SuS 1_3_3

Auffällig ist bei Schüler 1_3_3 die Abnahme der Tokens und Satzwertigen Einheiten von Grund- auf Mittelschule sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen. Außerdem benutzt er im Mündlichen in der Grundschule je zweimal die Erwerbsstufen 3 und 4, sodass dies in der Folge ausgebaut werden könnte, in der Mittelschule wird allerdings überwiegend die Stufe 2 und nur einmal Stufe 3 genutzt. Im Schriftlichen bewegt er sich in beiden Schulstufen auf Erwerbsstufe 2. Somit ist im Mündlichen bei den Erwerbsstufen eher ein Rückschritt festzustellen. Hingegen wird die Bildgeschichte in der Grundschule mehrheitlich im Präsens, in der Mittelschule im Perfekt erzählt und der Dativ scheint im Mündlichen mit viermaligem Auftreten gefestigt, wenn auch „der Vater“ und „das Kind“ nicht durchgehend mit dem richtigen Artikel im Nominativ vorkommen. Die Orthographie liegt in beiden Schulstufen im orthographischen Bereich, denn es erfolgen nur wenige Fehler und die Rechtschreibregeln werden größtenteils umgesetzt. In der Grund- und Mittelschule verwendet er im Mündlichen öfters den richtigen Kasus, in der Grundschule in beiden Bereichen mehr Konnektoren, Pronomen und

ausschließlich in der Grundschule Modalverben und Adjektive, sodass er insgesamt in der Grundschule über bessere Sprachfertigkeiten verfügt.

7.2.10 Ergebnisse der Variable Erwerbsstufen

Obwohl die Mehrzahl der Lehrer*innen beider Schulstufen aussagen (vgl. Kap. 8.1.1), dass in ihrem Unterricht der mündliche Anteil ihres DaZ-Unterrichts überwiegt oder mündlich und schriftlich ausgeglichen sind, entwickeln sich vermehrt Schüler*innen im Schriftlichen weiter, während im Mündlichen kaum eine Veränderung von Grund- auf Mittelschule zu vermerken ist. Im Mündlichen gibt es in MS2 sogar eine leicht rückläufige Entwicklung, in MS1 gibt es keinerlei Veränderung von Grund- auf Mittelschule während sich wenige Schüler*innen der MS3 und MS4 weiterentwickeln. Trotzdem weisen MS1 und MS4 im Mündlichen insgesamt bessere Ergebnisse vor als MS2 und MS3.

Mit einbeziehen muss man bei der Entwicklung der Erwerbsstufen die Aussage der GS-Lehrerinnen der beiden Klassen auf dem Land, die in MS2 einfließen, als auch diejenige der Stadt-Klasse mit dem Pflichtstundenanteil (MS3), denn sie betonten vor der Durchführung der Tests, dass die Schüler*innen das Perfekt noch nicht beherrschen und die Geschichte somit im Präsens erzählen bzw. schreiben werden, obwohl das Perfekt laut Rahmenrichtlinien (vgl. Autonome Provinz Bozen 2015: 96/97) am Ende der Grundschule erworben sein sollte.

Bei der Stundenanzahl ergibt sich, obwohl weder im Mündlichen noch Schriftlichen eine Signifikanz vorliegt, mit jeder zusätzlichen DaZ-Stunde in der Stichprobe die erwartete Chance bessere Ergebnisse zu erreichen, wobei diese im Schriftlichen höher sind.

Betrachtet man die Erstsprachen der Schüler*innen, erreichen im Gesamtbild die L3-Schüler*innen in der Stichprobe schlechtere Ergebnisse als die L1-Schüler*innen. Das Bild ändert sich allerdings, schaut man auf die einzelnen Mittelschulen (vgl. Anhang 5). Im Mündlichen und Schriftlichen liegen die L3-Schüler*innen der MS1 vor den L1-Schüler*innen. In den anderen drei Schulen verhält es sich umgekehrt. Die Analyse der Hypothese 2 weist außerdem noch auf die Chancen der 2L1-Schüler*innen hin, die im Mündlichen, obwohl keine Signifikanz vorliegt, sehr viel höher sind als

diejenigen der L3-Schüler*innen und der L1-Schüler*innen. Allerdings muss die geringe Anzahl der 2L1-Schüler*innen (N=8) berücksichtigt werden, welche Auswirkung auf die Ergebnisse in der Regressionsanalyse haben könnte.

Beim sprachlichen Umfeld der Schulen schneiden zwar die beiden Gruppen mit dem höheren Prozentsatz an Italienischsprachigen in der Stichprobe gegenüber Gruppe 3 mit dem hohen Prozentsatz an deutschsprachigen Bürger*innen im Umfeld im Mündlichen und Schriftlichen schlechter ab, allerdings weist Gruppe 1 mit dem höheren Prozentsatz an italienischsprachigem Umfeld im Mündlichen und Schriftlichen bessere Werte auf als Gruppe 2 auf dem Land.

Die Mädchen erzielen grundsätzlich bessere Ergebnisse als die Jungen, wenn diese auch nicht signifikant sind. Die Chancen der Mädchen sind im Schriftlichen gegenüber dem Mündlichen doppelt so hoch.

Große Unterschiede liegen bei allen unabhängigen Variablen in den beiden Mittelschulen desselben Schulsprengeles auf dem Land mit derselben Stundenanzahl vor, wobei die MS2 schlechtere Ergebnisse aufweist als MS1, teilweise sogar im Verhältnis zur 6-Std-Klasse in der Stadt. Die Charakteristik der beiden MS-Klassen, die niedrigere Werte aufweisen, ist der hohe Anteil der L3-Schüler*innen (über 50%), wobei auf dieses Thema im Kapitel 8.1.5 zur Mehrsprachigkeitsdidaktik näher eingegangen wird.

Die weitaus höhere Anzahl der Schüler*innen erzählt und schreibt die Bildgeschichte in den Grund- und Mittelschulen auf Erwerbsstufe 1, d.h. das finite Verb steht an 2. Stelle und somit wird zumeist das Präsens verwendet bzw. die Verbkammer nicht gebildet. Im Schriftlichen sind die Ergebnisse zwar besser, aber divergieren stark in den einzelnen Mittelschulen und bei den Erstsprachen. Nur in der Mittelschule ist die Anzahl derjenigen mit ca. 9 Prozentpunkten höher, die auf Stufe 2 im Vergleich zu Stufe 1 schreiben. Nur wenige erreichen Erwerbsstufe 3 oder 4, d.h. sie verwenden nur vereinzelt Konjunktionen und Nebensätze, obwohl diese laut Rahmenrichtlinien in der Mittelschule erwartet werden.

7.3 Tempora

Da Tempora und Erwerbsstufen eng zusammenhängen, werden in diesem Kapitel Untersuchungen zum Gebrauch der Tempora als Ergänzung zur Analyse der Erwerbsstufen dargestellt. Aufgrund der ähnlichen Ergebnisse der beiden Variablen wird kurz auf die deskriptive Analyse eingegangen, um daraufhin den McNemar-Test im Vergleich mündlich-schriftlich, Erwerbsstufe-Tempora und die Regressionsanalyse näher zu analysieren. Insbesondere bei Erwerbsstufe 2, der Bildung der Verbklammer, kann man bei den Variablen Erwerbsstufe und Tempora allerdings Unterschiede feststellen. Gilt die Erwerbsstufe 2 nur dann als erworben, wenn die Verbklammer gebildet wird, so kann ein*e Schüler*in die Bildgeschichte zwar im Perfekt schreiben, aber die Verbklammer nicht benutzen⁵⁷. Allerdings kann die Geschichte im Präteritum geschrieben oder erzählt und dabei nur die Erwerbsstufe 1 verwendet werden, da die Verbklammer bei den Tempora nur im Perfekt oder Plusquamperfekt vorkommt.

Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass bei den Erwerbsstufen nach Gießhaber ein dreimaliges Vorkommen einer Profilstufe ausreicht (vgl. Gießhaber 2010: 156), um die Erzählung oder den Text auf dieser Stufe zu verorten, während beim Gebrauch des Perfekt/ Präsens/ Präteritum im Kontext der Tempora eine andere Vorgehensweise gewählt wurde. Grund dafür ist, dass das Erzählen und Schreiben der Bildgeschichte in der Vergangenheit explizit erwünscht war.

Die Tempora werden wie in Tabelle 31 kodiert.

Kodierung	Tempora
0	kaum Verben
1	mindestens 50% Präsens
2	mindestens 50% Perfekt
3	mindestens 50% Präteritum

Tabelle 31: Kodierung und Einteilung der Verben - Tempora

Es wurden demzufolge diejenigen Tempora verzeichnet, die in den einzelnen Erzählungen mindestens zu 50% vorkommen. Begründet wird dies damit,

⁵⁷ „der Vater hat gekocht die Bohnen in einem Topf.“, SuS 1_4_9

dass die gewünschten Erwerbsstufen vorkommen können, die Tempora aber möglichst durchgehend in Vergangenheit erfolgen sollten.

7.3.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten

In Abbildung 15 wird die Verteilung aller Schüler*innen auf die jeweils erreichten Tempora in Grund- und Mittelschule im Mündlichen und Schriftlichen dargestellt.

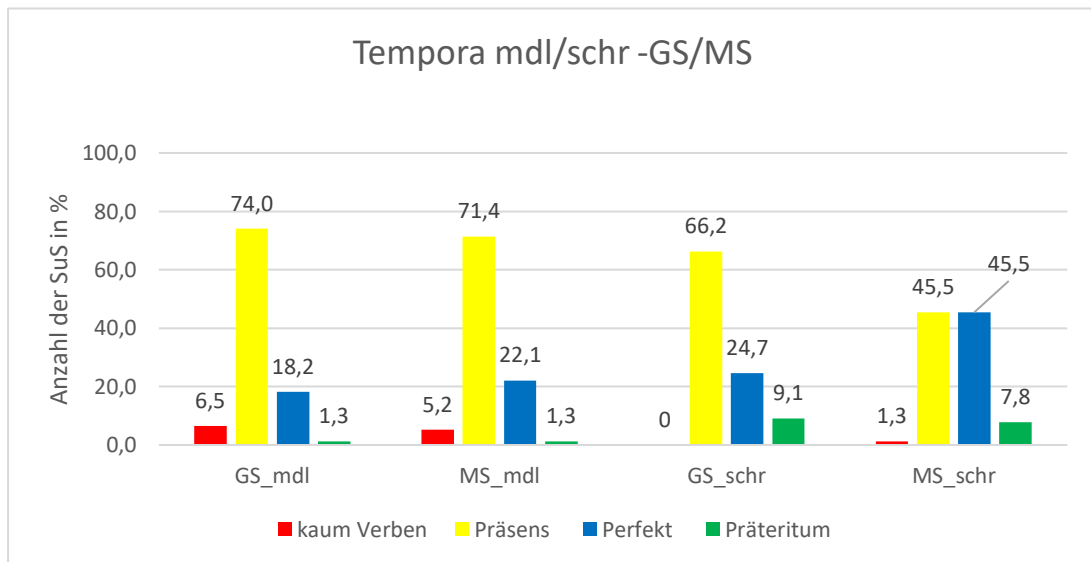


Abbildung 15: Tempora mdl/ schr, GS/MS

Die Mehrzahl der Schüler*innen verwendet mit 66,2% und 74% in allen Bereichen, außer der Mittelschule im Schriftlichen, das Präsens. Im Schriftlichen ist in der Mittelschule die Verwendung des Präsens und Perfekt mit je 45,5% gleich verteilt. Kaum Verben verwenden im Mündlichen in der Grundschule 6,5%, in der Mittelschule 5,2%, im Schriftlichen nur in der Mittelschule 1,3%. Das Präteritum nutzen in der Grund- und Mittelschule im Mündlichen je 1,3%, im Schriftlichen in der Grundschule 9,1%, in der Mittelschule 7,8%.

Bei den Tempora findet somit im Mündlichen eine minimale, hingegen im Schriftlichen eine deutlichere Verbesserung statt, wobei das Präteritum nur von wenigen Schüler*innen und überwiegend im Schriftlichen verwendet wird.

Betrachtet man nun die einzelnen Mittel- und die dazugehörigen Grundschulen, so stellt sich die Verteilung im Mündlichen wie in Abbildung 16 dar.

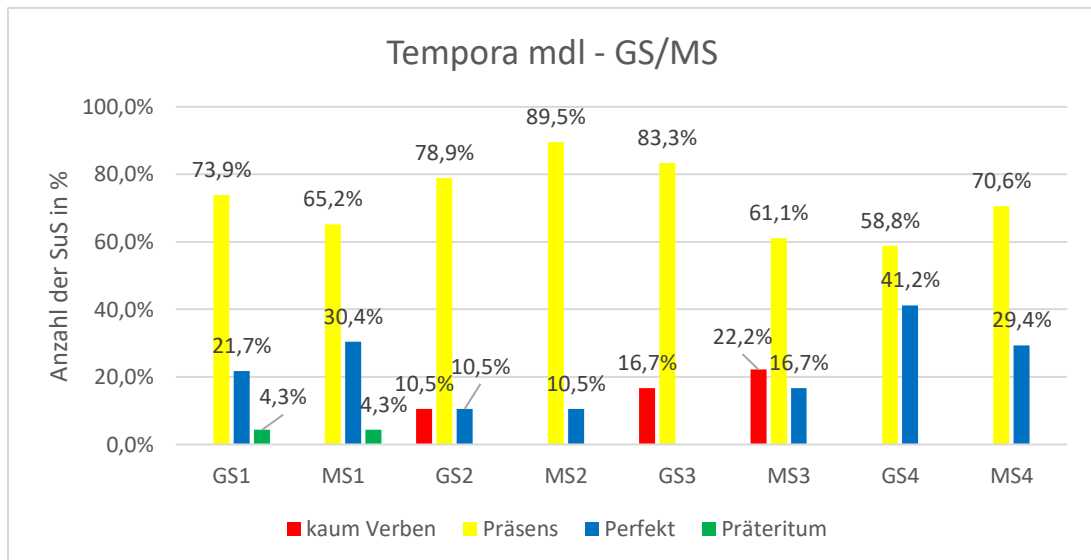


Abbildung 16: Tempora mdl, GS/MS

Die Mehrzahl, zwischen 61,1% und 89,5%, verwendet in allen Klassen mit großem Abstand das Präsens. Von den GS-Klassen, die in die MS1 fließen, findet bei 8,7 Prozentpunkten der Schüler*innen eine Entwicklung vom Präsens zum Perfekt statt, je 4,3% (1 SuS) erzählen in Grund- und Mittelschule im Präteritum. In GS2 nutzen 10,5% kaum Verben, allerdings entwickeln diese sich in der Mittelschule weiter. 10,5% erzählen in Grund- und Mittelschule überwiegend im Perfekt. Jeweils ein*e Schüler*in verwendet in GS und MS im Mündlichen das Präteritum.

In MS3 verbessern sich 16,7 Prozentpunkte zum Perfekt, wobei in der Grundschule 16,7% und in der Mittelschule 22,2% kaum Verben verwenden. In der MS4 hingegen findet bei 11,8 Prozentpunkten ein Rückschritt zum Präsens statt.

Im Schriftlichen ergibt sich im Hinblick auf die beiden Schulstufen und aufgeteilt auf die vier Mittelschulklassen folgendes Bild (Abbildung 17).

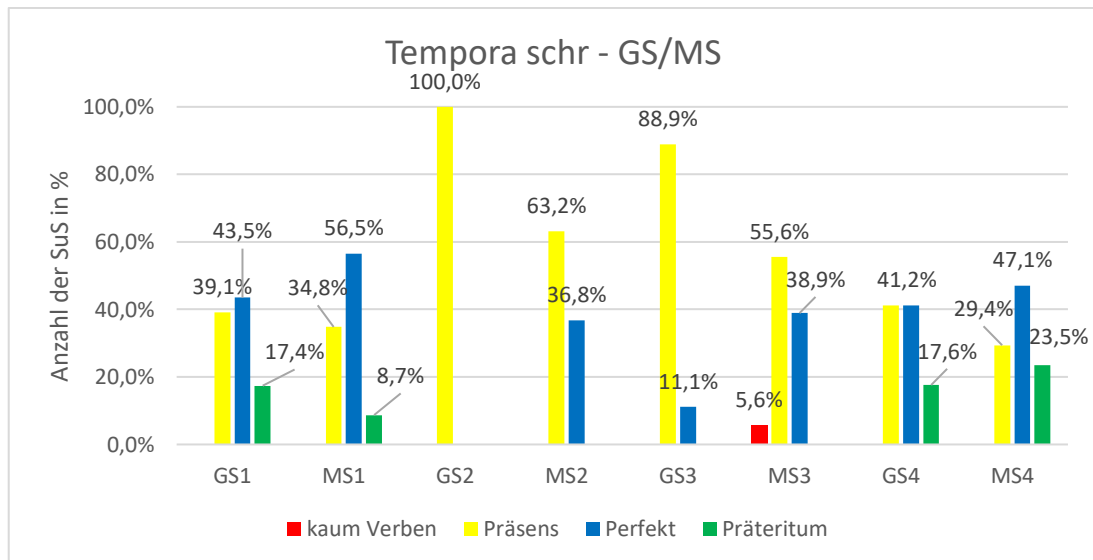


Abbildung 17: Tempora schr, GS/MS

Bei den GS-Klassen, die in MS1 fließen, findet eine Entwicklung zum Perfekt bei 13 Prozentpunkten statt, allerdings schreiben 8,7 Prozentpunkte (2 SuS) weniger im Präteritum. 65,3 Prozentpunkte erreichen in der Mittelschule die erwünschten Erwerbsstufen 2 und 3.

In GS2 erzählen alle Schüler*innen im Präsens, in der MS2 verbessern sich 36,8 Prozentpunkte vom Präsens hin zum Perfekt.

In MS3 schreiben 27,8 Prozentpunkte mehr im Perfekt als in der Grundschule, allerdings schreibt 5,6% nur in der Mittelschule kaum Verben.

In MS4 verbessern sich von Grund- zu Mittelschulen 5,9 Prozentpunkte vom Präsens zum Perfekt, 23,5% schreiben im Präteritum im Vergleich zur Grundschule mit 17,6%. Knapp die Hälfte erreichen in der Mittelschule die erwünschten Erwerbsstufen.

In GS2, MS2, GS3 und MS3 schreibt die Mehrzahl im Präsens, wobei es in GS2 alle Schüler*innen betrifft, von denen sich 36,8% in der Mittelschule zum Perfekt entwickeln. In GS1, MS1, GS4 und MS4 hingegen verwenden mehr als 50% das erwünschte Perfekt oder Präteritum.

Bei der Analyse folgender Variablen wird, wie schon bei den Erwerbsstufen, eine Zusammenfassung in Form von *Fortschritt* und *Rückschritt* erstellt. Die roten Balken (Rückschritt) zeigen diejenigen auf, die kaum Verben verwenden, im Präsens bleiben oder von Grund- zu Mittelschule eine rückläufige Entwicklung vollziehen. Die blauen Balken (Fortschritt) weisen darauf hin, dass die Schüler*innen entweder im Perfekt oder Präteritum bleiben oder sich

vom Präsens aus weiterentwickeln. Die Entwicklung vom Präteritum zum Perfekt, die nur im Schriftlichen vorliegt, wird hierbei dem Fortschritt zugeordnet, da das Anwenden des Perfekts im Vergleich zum Präteritum im vorliegenden Kontext nicht als Rückschritt bezeichnet werden kann. Abbildung 18 zeigt die Entwicklung im Mündlichen und Schriftlichen der Tempora.

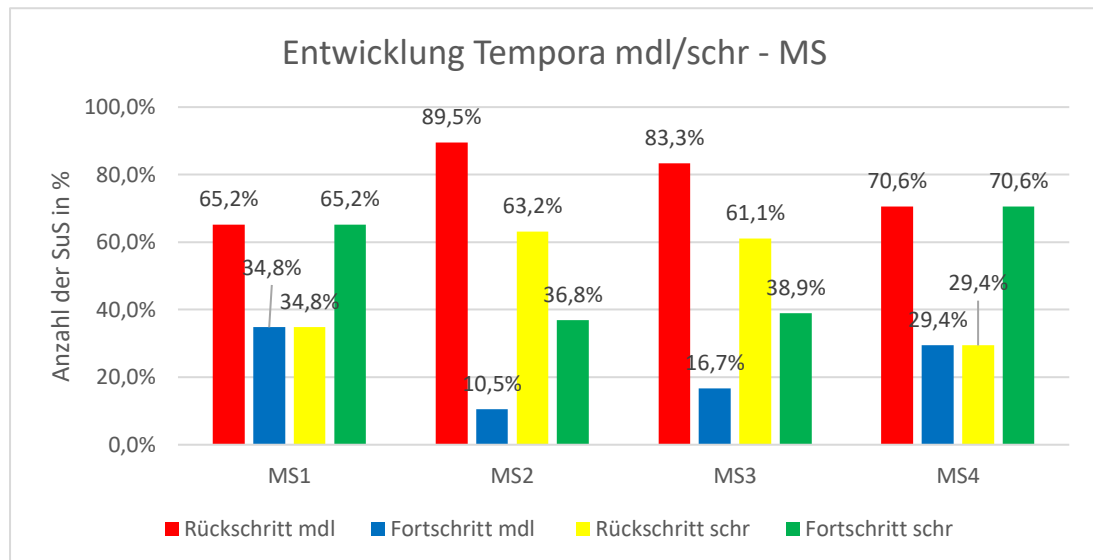


Abbildung 18: Entwicklung Tempora mdl/ schr, MS

In allen Schulen liegt mehr als die Hälfte der Schüler*innen im Mündlichen bei der Entwicklung der Tempora von Grund- auf Mittelschule im Rückschritt. Den höchsten Prozentsatz verzeichnet MS2 mit 89,5% vor MS3 mit 83,3%, aber auch in MS4 mit 70,6% und MS1 mit 65,2% liegen die Werte weit unter den Erwartungen.

Im Schriftlichen bewegt sich die Mehrzahl der Schüler*innen in MS1 mit 65,2% und MS4 mit 70,6% im Fortschritt, hingegen diejenigen der MS2 mit 63,2% und MS3 mit 61,1% im Rückschritt.

Im Mündlichen haben die Schüler*innen der MS1 mit 9 Std DaZ bessere Werte als MS4 mit 12 Stunden DaZ, im Schriftlichen verhält es sich umgekehrt, aber auch MS3 mit 6 Stunden DaZ weist im Mündlichen und Schriftlichen bessere Werte auf als MS2 mit 9 Stunden DaZ.

In Abbildung 19 wird der Gesamt-Durchschnitt im Mündlichen und Schriftlichen dargestellt.

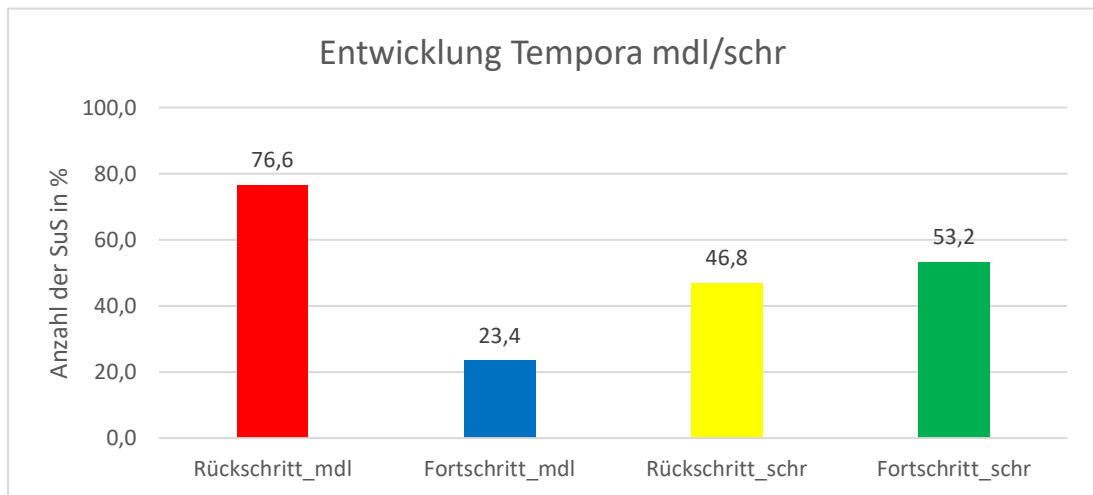


Abbildung 19: Zusammenfassung Entwicklung Tempora mdl/ schr

23,4% Prozentpunkte sind im Mündlichen dem Fortschritt zuzuordnen, 76,6% dem Rückschritt. Im Schriftlichen liegen 46,8% im Rückschritt und 53,2% im Fortschritt. 29,8 Prozentpunkte entwickeln sich im Schriftlichen besser als im Mündlichen. Trotzdem fallen die hohen Werte im Rückschritt, besonders im Mündlichen, auf. Die Tatsache, dass im Schriftlichen noch knapp die Hälfte der Schüler*innen im Rückschritt liegen, gibt zu bedenken.

7.3.2 Tempora nach DaZ-Stundenanzahl

Abbildung 20 zeigt die Entwicklung der Tempora im Mündlichen und Schriftlichen bei den DaZ-Stunden.

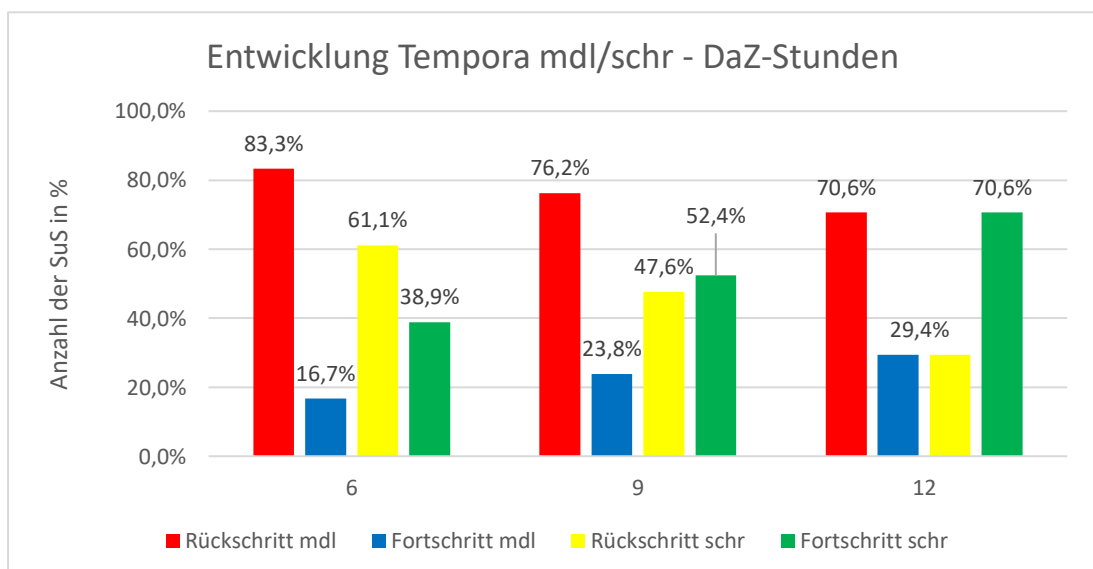


Abbildung 20: Entwicklung Tempora mdl/schr, DaZ-Stunden

Im Mündlichen liegt die Mehrzahl aller Schüler*innen, unabhängig von der Stundenanzahl, mit mindestens 70,6% im Rückschritt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der 6-Stunden-Klasse ebenfalls im Rückschritt, hingegen diejenigen der 9-Stunden-Klassen geringfügig im Fortschritt und diejenigen der bilingualen Klasse mit über 70% im Fortschritt.

7.3.3 Tempora nach Erstsprachen

Die Entwicklung der Tempora in Bezug auf die Erstsprachen wird in Abbildung 21 gezeigt.

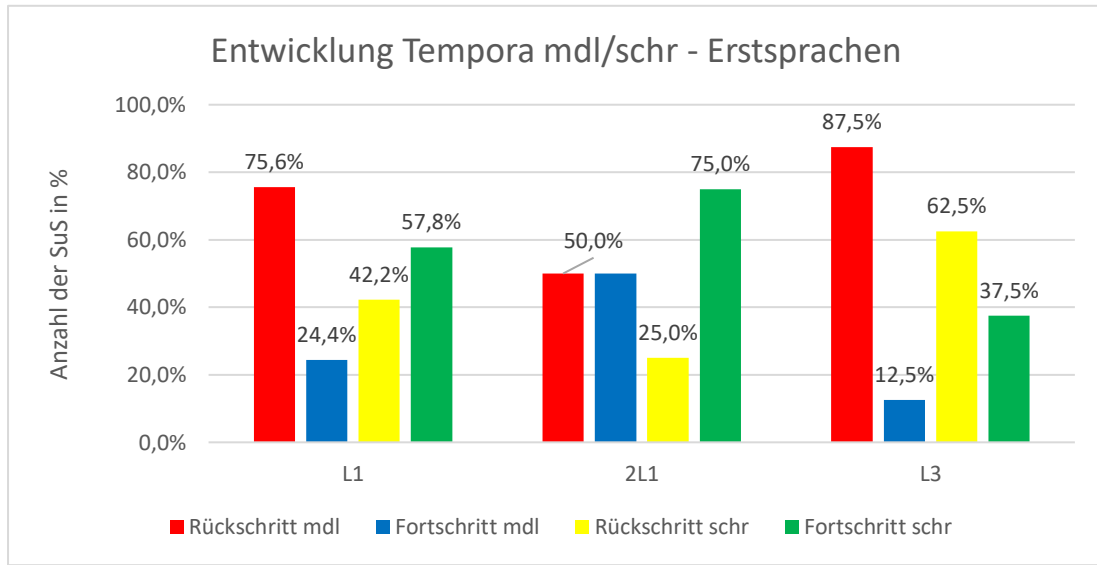


Abbildung 21: Entwicklung Tempora mdl/schr, Erstsprachen

Im Mündlichen liegt die Mehrzahl der L1- und L3-Schüler*innen weit im Rückschritt, die 2L1-Schüler*innen jeweils zur Hälfte in Rück- und Fortschritt. Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der L1- und 2L1-Schüler*innen im Fortschritt und der L3-Schüler*innen im Rückschritt.

Auch bei den Tempora gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Mittelschulen in Bezug auf L1 und L3- Schüler*innen, weshalb diese Daten im Mündlichen und Schriftlichen dargestellt werden (vgl. Anhang 5).

Im Mündlichen gibt es in MS1 nur geringfügige Unterschiede zwischen den L1- und L3- Schüler*innen von 4,7 Prozentpunkten zugunsten der L3-Schüler*innen (L1 28,6%, L3 33,3% im Fortschritt), in MS2 liegen 14,3% der L1- Schüler*innen im Fortschritt und alle L3- Schüler*innen im Rückschritt. In MS3 sind die L1- Schüler*innen mit 1,5 Prozentpunkten minimal bevorteilt (L1 18,2%, L3 16,7% im Fortschritt) und in MS4 befindet sich die einzige L3-Schülerin im Rückschritt und 30,8% der L1- Schüler*innen im Fortschritt.

Im Schriftlichen liegen die L3-Schüler*innen der MS1 mit 26,2 Prozentpunkten im Vorteil (L1 57,1%, L3 83,3% im Fortschritt), während es in MS2 die L1-Schüler*innen mit 38,9 Prozentpunkten Vorteil gegenüber den L3-Schüler*innen sind (L1 57,1%, L3 18,2% im Fortschritt). In MS3 verhält es sich ähnlich wie im Mündlichen mit einem Vorteil der L1- Schüler*innen von 3,1% (L1 36,4%, L3 33,3% im Fortschritt). In MS4 befindet sich die einzige L3-Schülerin im Rückschritt, während die L1- Schüler*innen zu 76,9% im Fortschritt liegen.

7.3.4 Tempora nach sprachlichem Umfeld

Abbildung 22 stellt die Daten bei den Tempora in Bezug auf das sprachliche Umfeld vor.

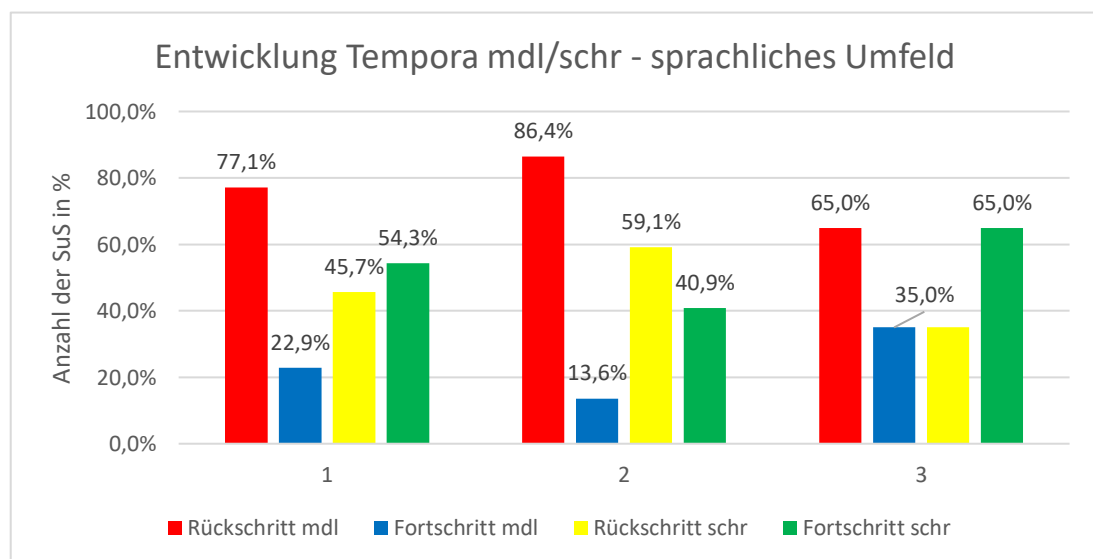


Abbildung 22: Entwicklung Tempora mdl/schr, sprachliches Umfeld

Im Mündlichen liegt die Mehrzahl aller Schüler*innen, unabhängig von der Stundenanzahl, mit mindestens 65% bei Gruppe 3 bis auf hohe 86,4% bei Gruppe 2 im Rückschritt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der Gruppe 1 und Gruppe 3 im Fortschritt, hingegen diejenigen der Gruppe 2 im Rückschritt.

7.3.5 Tempora nach Geschlecht

Abbildung 23 zeigt die Entwicklung der Tempora nach Geschlecht auf.

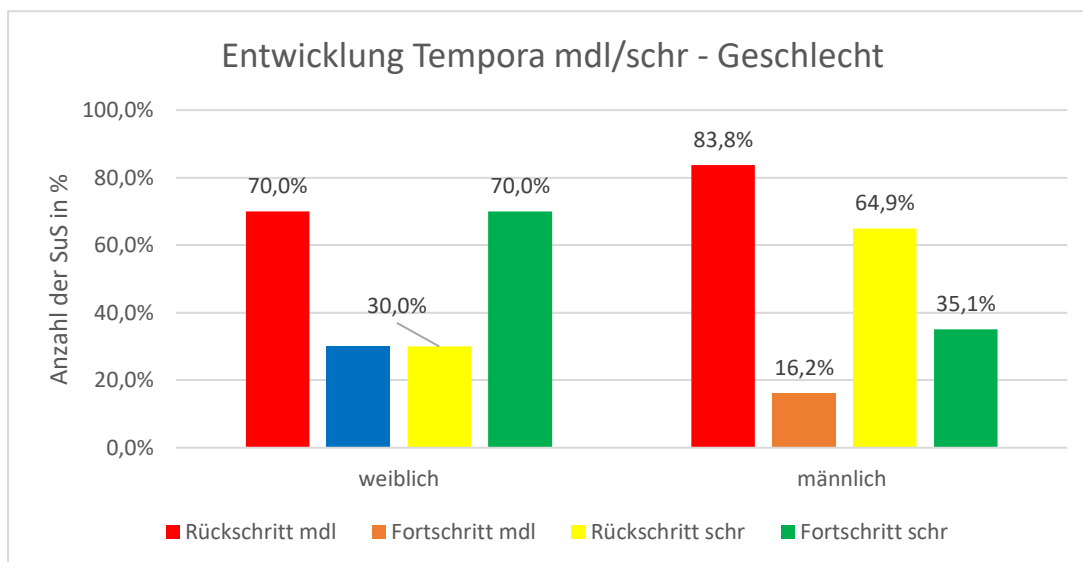


Abbildung 23: Entwicklung Tempora mdl/schr, Geschlecht

Im Mündlichen liegen sowohl die Mädchen als auch Jungen überwiegend im Rückschritt, trotzdem liegen die Mädchen mit 13,8 Prozentpunkten im Vorteil, während sich im Schriftlichen die Mädchen mit 70% im Fortschritt und die Jungen mit 64,9% im Rückschritt bewegen.

7.3.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test

Die schließende Analyse erfolgt bei Hypothese 1 über den McNemar-Test, der die mündlichen Sprachfertigkeiten den schriftlichen gegenüberstellt.

H1²: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion bei den Tempora.

In Tabelle 32 werden die beiden abhängigen Variablen der Entwicklung der Tempora im Mündlichen und Schriftlichen miteinander verglichen.

Tempora	Rückschritt schr	Fortschritt schr
Rückschritt mdl	61%	39%
Fortschritt mdl	0%	100%
p-Wert** 0,000019		

Tabelle 32: Zusammenhang Tempora mdl/schr, p-Wert

Der Zusammenhang zwischen mündlich und schriftlich ist mit $p < 0,000019$ höchst signifikant, somit wird die Hypothese bestätigt und kann auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Ausschlaggebend für die Analyse des

Vergleichs im Mündlichen und Schriftlichen sind die diskordanten Gegensatzpaare.

Von den Schüler*innen, die mündlich im Rückschritt liegen, befinden sich 61% schriftlich ebenfalls im Rückschritt. Von denjenigen, die mündlich im Fortschritt liegen, bewegen sich 100% im Schriftlichen ebenfalls im Fortschritt.

Die diskordanten Gegensatzpaare „Rückschritt mündlich - Fortschritt schriftlich“ betragen 39% und „Fortschritt mündlich -Rückschritt schriftlich“ 0%.

Hypothese 6²: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Erwerbsstufen und Tempora.

Die beiden abhängigen Variablen der Entwicklung bei den Erwerbsstufen und Tempora wurden im Mündlichen miteinander verglichen, wie in Tabelle 33 gezeigt wird.

Mündlich	Tempora Rückschritt	Tempora Fortschritt
Estufe Rückschritt	98,1%	1,9%
Estufe Fortschritt	32%	68%
p-Wert* 0,039		

Tabelle 33: Zusammenhang Erwerbsstufe – Tempora mdl, p-Wert

Der Zusammenhang zwischen den Erwerbsstufen und den Tempora ist im Mündlichen mit $p=0,039$ signifikant und auf die Grundgesamtheit übertragbar, sodass die Hypothese bestätigt wird.

98,1% derjenigen, die sich bei der Erwerbsstufe im Rückschritt befinden, liegen auch bei den Tempora in diesem Bereich. 68% derjenigen, die sich bei der Erwerbsstufe im Fortschritt befinden, liegen bei den Tempora ebenfalls im Fortschritt. Die Signifikanz ist auf die diskordanten Gegensatzpaare zurückzuführen, die bei „Erwerbsstufe Rückschritt – Tempora Fortschritt“ 1,9% und bei „Erwerbsstufe Fortschritt – Tempora Rückschritt“ 32% betragen.

Tabelle 34 zeigt den Zusammenhang zwischen Erwerbsstufe und Tempora im Schriftlichen.

Schriftlich	Tempora Rückschritt	Tempora Fortschritt
Estufe Rückschritt	97%	3%
Estufe Fortschritt	9,1%	90,9%
p-Wert 0,375		

Tabelle 34: Zusammenhang schr Erwerbsstufe–Tempora, p-Wert

97% derjenigen, die sich bei der Erwerbsstufe im Rückschritt befinden, liegen auch bei den Tempora im Rückschritt. 90,9% derjenigen, die sich bei der Erwerbsstufe im Fortschritt befinden, liegen bei den Tempora ebenfalls im Fortschritt. Die diskordanten Gegensatzpaare betragen bei „Erwerbsstufe Rückschritt – Tempora Fortschritt“ 3% und bei „Erwerbsstufe Fortschritt – Tempora Rückschritt“ 9,1%.

Im Schriftlichen ist der Zusammenhang mit $p=0,375$ nicht signifikant und die Hypothese wird in der Stichprobe nicht bestätigt.

7.3.7 Regressionsanalyse der Tempora

In der folgenden Regressionstabelle 35 werden die abhängigen Variablen Tempora mündlich in Modell 1 und schriftlich in Modell 2 den unabhängigen Variablen gegenübergestellt und mithilfe der OR und des p-Wertes binär-logistisch untersucht (* $p < 0.05$).

	AV Tempora mdl	AV Tempora schr
UV	Modell 1	Modell 2
Stundenanzahl	1,061 <i>0,684</i>	1,168 <i>0,224</i>
L1=Italienisch	2,067 <i>0,328</i>	1,903 <i>0,272</i>
2L1	4,508 <i>0,139</i>	1,729 <i>0,588</i>
Gruppe 1	0,522 <i>0,317</i>	0,661 <i>0,509</i>
Gruppe 2	0,361 <i>0,458</i>	0,449 <i>0,245</i>
Geschlecht	1,591 <i>0,458</i>	3,768* <i>0,013</i>
Beobachtungen =	77	77

Tabelle 35: Binär-logistische Regression Tempora mdl/schr, OR, *p-Wert*

Ausschließlich im Schriftlichen liegt beim Geschlecht eine Signifikanz vor. In der Folge werden die Werte bezüglich der Hypothesen überprüft.

7.3.8 Hypothesenüberprüfung

Die in Kap. 5 allgemein formulierten Hypothesen werden in diesem Kapitel als Unterhypothese nach dem sprachlichen Mittel *Tempora* spezifiziert.

H2²: Je höher die Stundenanzahl in DaZ ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die Tempora.

Die Hypothese wird weder im Mündlichen mit $p=0,648$ noch im Schriftlichen mit $p=0,224$ bestätigt. Die OR sagt jedoch aus, dass sich in der Stichprobe die Chance der Schüler*innen im Mündlichen bei den Tempora bessere Ergebnisse zu erreichen, mit jeder weiteren Stunde DaZ-Unterricht um 1,061 erhöht. Im Schriftlichen erhöhen sich die Odds mit jeder weiteren Stunde um das 1,168fache. Das heißt, dass im Mündlichen in der Stichprobe die 9-Stunden-Klassen 1,194fach höhere Odds, also eine um 19% höhere Chance und die 12-Stunden-Klassen mit 2,54fach höheren Odds eine 154% höhere Chance als die 6-Stunden-Klassen haben, bei den Tempora besser abzuschneiden.

H3²: Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich bezüglich der Tempora auf gleichem Niveau wie die L1-Schüler*innen.

Im Mündlichen unterscheiden sich die beiden Gruppen mit $p=0,328$ nicht signifikant voneinander. Trotzdem weist die OR darauf hin, dass die L1-Schüler*innen in der Stichprobe eine um knapp 2,1fach höhere Chance aufweisen, im Bereich der Tempora bessere Ergebnisse zu erzielen als die L3-Schüler*innen. Im Schriftlichen ist das Ergebnis mit $p=0,272$ ebenfalls nicht signifikant. Die OR beträgt 1,903 und zeigt, dass die L1-Schüler*innen im Schriftlichen in der Stichprobe um 1,9fache höhere Odds aufweisen als die L3-Schüler*innen und somit bessere Chancen haben. Die Hypothesen werden im Mündlichen und Schriftlichen bestätigt und sind auf die Grundgesamtheit übertragbar.

H4²: Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf Tempora.

Im Mündlichen liegt bei Gruppe 3 gegenüber den beiden anderen Gruppen in der Stichprobe kein signifikanter Unterschied vor (Gruppe 1: $p=0,317$; Gruppe 2: $p=0,458$). Die Chance der Gruppe 1 ist mit der OR von 0,522 um 48% niedriger als diejenige der Gruppe 3. Die Odds der Gruppe 2 sind mit 0,361

um 64% niedriger als bei Gruppe 3. Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt.

Im Schriftlichen unterscheiden sich die Gruppen 1 und 2 in der Stichprobe nicht signifikant von Gruppe 3 mit $p=0,509$ bei Gruppe 1 und $p=0,245$ bei Gruppe 2. Gruppe 1 hat gegenüber Gruppe 3 mit der OR von 0,661 eine 34% niedrigere Chance und Gruppe 2 mit einer OR von 0,449 eine 55% niedrigere Chance als Gruppe 3. Die Hypothese wird im Schriftlichen nicht bestätigt.

H5²: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die Tempora.

Im Mündlichen ist die Variable nicht signifikant ($p=0,458$). Die Mädchen haben in der Stichprobe eine 1,591fach höhere Chance bessere Ergebnisse zu erzielen als die Jungen. Im Schriftlichen ist die Variable mit $p=0,031$ signifikant und auf die Grundgesamtheit übertragbar. 3,768fach höhere Odds weisen auf die entsprechende Chance hin, dass die Mädchen bessere Ergebnisse erreichen als die Jungen. Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt und im Schriftlichen bestätigt.

7.3.9 Fallbeispiele

Da es bei den Beispielen zu der Verwendung der Tempora nicht vordergründig um die Entwicklung von Grund- auf Mittelschule geht, sondern um die Darstellung der diskordanten Gegensatzpaare, werden die Transkriptionen der Schüler*innen ausschließlich in einer Schulstufe mit einer kurzen Analyse angeführt, wobei die Entwicklung zur Mittelschule in den Fallbeispielen aufscheint.

Zuerst wird das Merkmalspaar „Erwerbsstufe Rückschritt/ Tempora Fortschritt“ am Beispiel der mündlichen Erzählung der Schülerin 1_4_9 in der Grundschule in Tabelle 36 dargestellt. Die vollständige Transkription befindet sich in der Anlage.

Die Schülerin erklärt arabischer Erstsprache zu sein, im italienischsprachigen Kindergarten mit Deutsch-Einheiten begonnen zu haben und außerhalb der Schule Deutsch zu sprechen und zu hören. Während des L2-Unterrichts verwendet sie in beiden Schulstufen nur in dringenden Fällen Italienisch.

GS mdl SuS 1_4_9 (vgl. Anhang 13)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Tempora
2	der vater hat gekocht die bohnen in einem topf.	1 anstatt 2	Perfekt
4	der sohn (2) hat gedenkt;	1	Perfekt
7	beide zwei sind gesess=ges=gesessen beim tisch,	1 anstatt 2	Perfekt
9	äh kurz darauf der vater äh hat gesagt zum sohn;	1 anstatt 2	Perfekt
14	äh kurz darauf der sohn sch=eh schüttelt=hat geschüttelt die bohnen in den hundenapf,	1 anstatt 2	Perfekt
16	(3) der vater (2) hat gesagt zum sohn;	1 anstatt 2	Perfekt
17	warum hast du gemacht warum hast du (1) das gemacht, sohn;	3 (Selbstkorrektur)	Perfekt

Tabelle 36: Tempora und Erwerbsstufen, GS mdl, SuS 1_4_9

Die Analyse der Erzählungen und Verschriftlichungen gestaltet sich wie in Tabelle 37.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2	187	61	133	93
SE	25	20	23	17
Vt	17	13	17	13
Erwerbsstufe	1	3	3	4
Tempora	Perfekt	Präsens	Präteritum	Perfekt
P/N	3 PS/ 3PP u.a.	3 PS/ 3PP u.a.	3 PS/ 3PP u.a.	3 PS/ 3PP
Kasus	In einem/ aus dem Topf, beim Tisch, zum Sohn, in den Hundenapf, zum park	Zum Vater/ Jannick/ Hund,	auf dem herd, aus dem Topf, dem/ zum Sohn, zum Vater, in den Hundenapf, in den Topf	Zum Hund/ Jannick
Konnektoren	und, dann, aber, wenn	und, danach, aber, dass	und, aber, dass, weil	und, dann, dass, ob
Pronomen	er, sie (3PP), sein	Er, sein, sie (3PS Akk),	er, sein	es, er, sie (3 PS Akk), sein, keine, seine
Modalverb	-	sollen	-	müssen
Adjektive	-	gut	zornig	gut
Temporale Satzanfänge			schließlich, kurz darauf, am Ende	
Dir/ indir.Red	direkte		direkte	
Orthographie			orthographisch	alphabetisch-orthographisch

Tabelle 37: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 1_4_9

Bei der Motivation die deutsche Sprache zu erlernen, kreuzt sie in der

Grundschule „molto d'accordo“, in der Mittelschule „poco d' accordo“ an, die Motivation lässt dementsprechend auffallend nach. Sie nutzt sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen in Grund- und Mittelschule ausschließlich deutsches Vokabular.

Der Wortschatz verringert sich von Grund- zu Mittelschule bei allen Variablen und ist im Schriftlichen bei den Satzwertigen Einheiten niedriger als im Mündlichen. Sie bewegt sich bei der Erwerbsstufe von 1 im Mündlichen in der Grundschule bis zu 4 in der Mittelschule im Schriftlichen. Auffällig ist der fast durchgehende Gebrauch des Präteritums ausschließlich in der Grundschule im Schriftlichen. Im Mündlichen verwendet sie den Dativ in der Grundschule häufig richtig und setzt die Tempora in der Grundschule besser ein. Bei den Tempora verwendet sie zwar in der Grundschule im Mündlichen das Perfekt, bildet aber keine Verbklammer, was auf eine Interferenz mit L1 hinweist. Bei den Tempora findet ein Rückschritt statt, hingegen bei den Erwerbsstufen ein Fortschritt, bei P/N liegt sie im Mündlichen im Fortschritt, im Schriftlichen im Rückschritt, da sie nur in der Mittelschule im Schriftlichen keine anderen Konjugationsformen, außer 3PS und 3PP, verwendet. In der Grundschule verwendet sie – im Gegensatz zur Mittelschule - sowohl im Schriftlichen als auch Mündlichen die direkte Rede und mehrere temporale Satzanfänge. Als Übergeneralisierung einer Regel kann man „hat gedenkt“ und „verschtete“ interpretieren. Die Orthographie entwickelt sich von der Grundschule mit sehr wenigen Fehlern, somit orthographisch, zu alphabetisch-orthographisch in der Mittelschule. Hierbei fallen Fehler wie „einpischen“, „aufgeschtet“, „verschtete“, „auf“.

Das zweite Beispiel stellt in Tabelle 38 das diskordante Gegensatzpaar „Erwerbsstufe Fortschritt – Tempora Rückschritt“ dar.

MS schr SuS 4_8_3 (vgl. Anhang 14)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Tempora
3	Der Vater hat eine Suppe geckocht.	2	Perfekt
4	Sie beginnen zum essen	2	Präsens
6	Also der Vater ist ärger	1	Präsens
8	das er müsste die Suppe essen.	2 anstatt 4	Präsens
14	weil er hat verstanden	1 anstatt 4	Perfekt
15	das die Suppe ist nicht so gut.	1 anstatt 4	Präsens
16	Dann der Vater ist nicht ärger	1	Präsens
17	und schickt es die Suppe weg.	0	Präsens
21	Es schimpf das Kind nicht mehr	1	Präsens

Tabelle 38: Tempora und Erwerbsstufen, MS schr, SuS 4_8_3

Tabelle 39 analysiert alle Variablen in GS/ MS mdl/ schr des Schülers 4_8_3.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2	82	76	73	117
SE	11	12	11	20
Vt	8	7	9	14
Erwerbsstufe	1	1	1	2
Tempora	Präsens	Präsens	Perfekt	Präsens
P/N	2	2	2	3
Kasus	-	-	-	-
Konnektoren	und, danach	und, dann, aber	dann, danach, aber	und, dann, aber, dass, weil
Pronomen	-	er	-	er, es, sie (3PP)
Modalverb	wollen	-	Müssen, wollen	
Adjektive	ärger(lich)	ärger(lich)	Fröhlich, ärger(lich)	Fröhlich, ärger(lich)
Temporale Satzanfänge	-	-	Plötzlich, später	-
Dir./ indir Rede	-	-	-	-
Orthographie			orthographisch	orthographisch

Tabelle 39: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 4_8_3

Der L1-Schüler 4_8_3 gibt an, im italienischsprachigen Kindergarten mit Deutsch-Einheiten begonnen zu haben und außerhalb der Schule Deutsch zu sprechen und zu hören. Während des L2-Unterrichts verwendet er in der Grundschule nur in dringenden Fällen Italienisch. Bei der Motivation die deutsche Sprache zu erlernen, kreuzt er in der Grundschule „molto d'accordo“ an. Die Angaben der Mittelschule fehlen. Er benutzt sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen in Grund- und Mittelschule ausschließlich deutsches Vokabular.

Er benutzt im Mündlichen in Grund- und Mittelschule und im Schriftlichen in der Grundschule einen ähnlich hohen Wortschatz, in der Mittelschule

hingegen steigen im Schriftlichen sowohl die Gesamttoken, SE und Verbtipes. Nur in der Mittelschule verwendet er die Verbklammer. In der Grundschule verwendet er im Mündlichen und Schriftlichen das Präsens, im Schriftlichen in der Grundschule Perfekt, in der Mittelschule Präsens. Die Konnektoren sowie die Pronomen erhöhen sich in der Mittelschule im Schriftlichen. Zwar bildet er Nebensätze, verwendet hierbei aber noch Erwerbsstufe 1 oder 2. Die Orthographie kann man in beiden Stufen als orthographisch einordnen, da nur wenige nachvollziehbare Fehler, insbesondere in Verbindung mit k, ck, erfolgen.

Als Abschluss folgt in Tabelle 40 ein Beispiel der schriftlichen Produktionen eines Schülers, der das Präteritum verwendet.

MS schr SuS 1_3_1 (vgl. Anhang 15)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Tempora
5	der Vater hatte eine Suppe gekocht,	2	Plusquamperfekt
6	er war kein guter Chef	1	Präteritum
7	er konnte nür Suppen kochen.	2	Präteritum
8	Der Tisch war schön aufgedeckt mit eine schöne Blaue Tischdecke,	1	Präteritum
11	<i>aber</i> Heinz wollte keine Suppe zu Abend	1	Präteritum
13	Enrico war zornig	1	Präteritum
14	weil Heinz nicht die Suppe isst.	4	Präsens
19	aber die Suppe schmeckte ihm auch nicht,	2	Präteritum
21	dass Rex nicht die Suppe frisst,	4	Präsens
22	<i>und</i> Enrico sagte in Heinz	1	Präteritum
23	“Heinz, für mich ist sehr schade	1	Präsens
25	<i>und Ietzt</i> mach ich dier und Rex ein Geschenk.“	1	Präsens
26	nach diese Worter Enrico lehrte das Teller mit die Suppe in Müll.	1	Präteritum
28	<i>und</i> Rex krigte ein Spiel.	1	Präteritum

Tabelle 40: Tempora und Erwerbsstufen, MS schr, SuS 1_3_1

Der Schüler 1_3_1 erklärt italienischer Erstsprache zu sein, sagt aus, den deutschsprachigen Kindergarten besucht zu haben und dort mit Deutsch-Einheiten begonnen zu haben. Zwar spricht er mit keinem Elternteil Deutsch, dafür aber mit den Großeltern. Er verwendet die italienische Sprache nur in dringenden Fällen während des L2-Unterrichts. Er gibt an, außerhalb der Schule sowohl Deutsch zu sprechen als auch zu hören. Bei der Motivation die

deutsche Sprache zu erlernen, kreuzt er in der Grund- und Mittelschule „abbastanza d'accordo“ an. Er verwendet im Mündlichen und Schriftlichen in Grund- und Mittelschule ausschließlich deutsches Vokabular.

Tabelle 41 analysiert alle Variablen in GS/ MS mdl/ schr.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2	120	56	79	176
SE	17	9	14	27
Vt	12	12	12	16
Erwerbsstufe	Subjekt nach finitem Verb	Subjekt nach finitem Verb	Verbklammer	Finites Verb im Nebensatz
Tempora	Präsens	Perfekt	Präsens	Präteritum
P/N	3PS/3PP	3PS	3PS/3PP	+ andere
Kasus	seinem, von dem Topf, ihm,		ihm	mir, ihm, dir
Konnektoren	und, dann, aber, dass	und, aber, dass, wenn	und, wenn	und, aber, weil, dass
Pronomen	er, man, seine, sein	Er		sein, er
Modalverb	können, müssen,	können	wollen	können, wollen
Adjektive	Schönes (nominalisiert)	lecker	-	schön, blau, zornig, gut, schlau
Temporale Satzanfänge		Es war einmal	Ein(es) Tag(es)	Es war einmal, jetzt
Dir./ indir. Rede	indirekte	-	-	direkte
Umgangssprache/ Dialekt	Rach (Rauch), tut	-	-	in Heinz (zu Heinz), krigte
Orthographie			alphabetisch-orthographisch	alphabetisch-orthographisch

Tabelle 41: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 1_3_1

Während sich im Mündlichen der Wortschatzumfang des Schülers 1_3_1 bei den Tokens und SE drastisch verringert, erhöht sich dieser im Schriftlichen um mehr als das Doppelte. Er verwendet in allen Bereichen 12 VT, außer in der Mittelschule im Schriftlichen mit 16 VT.

Bei den Erwerbsstufen entwickelt er sich insbesondere im Schriftlichen weiter auf Stufe 4, im Mündlichen liegt er in Grund- und Mittelschule auf Stufe 3. Die Tempora entwickeln sich im Mündlichen vom Präsens zum Perfekt und im Schriftlichen vom Präsens zum Präteritum. In der Grundschule verwendet er im Mündlichen und Schriftlichen die 3PS und 3PP, in der Mittelschule in beiden Bereichen nur die 3PS. Außerdem nutzt er in der Grundschule im Mündlichen

und in der Mittelschule im Schriftlichen mehrmals ein Dativobjekt. Die Orthographie bewegt sich in beiden Schulstufen auf der alphabetisch-orthographischen Zwischenstufe, da er zwar einige Regeln anwendet, aber trotzdem viele Fehler vorzufinden sind. Man merkt, dass er außerhalb der Schule Kontakt zu deutschsprachigen Sprechern und Sprecherinnen hat, da er mehrmals umgangssprachliche bzw. dialektale Wörter verwendet.

7.3.10 Ergebnisse der Variable Tempora

Auch bei den Tempora sind bessere Sprachfertigkeiten im Schriftlichen zu beobachten und es zeichnen sich hohe Parallelitäten zwischen den Erwerbsstufen und den Tempora ab, wobei im Mündlichen eine Signifikanz vorliegt. Die Werte beim Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen der Tempora sind höchst signifikant und weisen eine hohe Ähnlichkeit mit denjenigen des McNemar-Tests im Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen der Erwerbsstufen auf (vgl. Kap. 7.2.6). Im Mündlichen findet nur eine geringfügige Entwicklung im Sinne des Fortschritts von Grund- zu Mittelschule statt, während diese im Schriftlichen ausgeprägter ist.

Wiederum fällt der Unterschied der Sprachfertigkeiten bezüglich der Erstsprache zwischen den einzelnen Schulen auf. Besonders im Schriftlichen erzielen die L3- Schüler*innen in MS1 bessere Ergebnisse als die L1- Schüler*innen, während in der MS2 ein relevanter Vorteil zugunsten der L1- Schüler*innen vorliegt. In MS3 und MS4 sowie in den übrigen Schulen sind die Unterschiede im Mündlichen weniger ausgeprägt. Allerdings fallen die Werte in der Regressionsanalyse zugunsten der L1-Schüler*innen aus, wobei die 2L1-Schüler*innen im Mündlichen die höchste OR vorweisen, im Schriftlichen hingegen schneiden die L1-Schüler*innen vor den Zweisprachigen besser ab. In der Regressionsanalyse liegt im Schriftlichen beim Geschlecht eine Signifikanz vor. Die OR bewegen sich in ähnlichen Bereichen wie bei der Erwerbsstufe. Lediglich die OR der 2L1-Schüler*innen liegt bei den Tempora im Mündlichen mit 4,508 bei ca. der Hälfte der OR bei den Erwerbsstufen. Beim McNemar-Test fällt auf, dass immerhin ein Drittel derjenigen, die bei der Erwerbsstufe im Mündlichen im Fortschritt liegen, bei den Tempora dem Rückschritt zuzuordnen sind. Im umgekehrten Fall ist der Prozentsatz hingegen minimal. Dies weist darauf hin, dass die Verbklammer mit dem

Infinitiv, den Modalverben und Präfixverben gebildet wird, aber nicht im Falle des Perfekts.

Um den Bereich der Verben in der Grammatik abzurunden, wird im nächsten Kapitel die Verwendung der Konjugation, genannt P/N (Person/ Numerus) untersucht.

7.4 Person – Numerus (P/N)

Da die Bildgeschichte von zwei Personen handelt, könnte man voraussetzen, dass die Schüler*innen in der 5. Klasse die 3. Person Singular (3PS) und 3. Person Plural (3PP) verwenden. Da einige die direkte Rede nutzen, kommen zusätzlich die 1PS, 2 PS und 1PP vor. Tabelle 42 stellt die Kodierung bei P/N dar. Da in der Bildgeschichte nur wenige Situationen vorkommen, bei welchen beide Personen handeln, reicht ein einmaliges Verwenden der Stufe 2 (und 3), um die Schüler*innen auf dieser Stufe zu verorten. Hingegen sollte die 3PS mindestens bei 50% der Verben vorkommen.

Kodierung	Person/ Numerus (P/N)
0	undifferenziert
1	3PS
2	3PS/ 3PP
3	+andere (1.oder 2. PS oder 1PP zusätzlich zu 3PS und 3PP)

Tabelle 42: Kodierung und Einteilung der Verben - P/N

7.4.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten

Abbildung 24 zeigt die Verteilung aller Schüler*innen auf die erreichte P/N (Person/ Numerus) in Grund- und Mittelschule sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen.

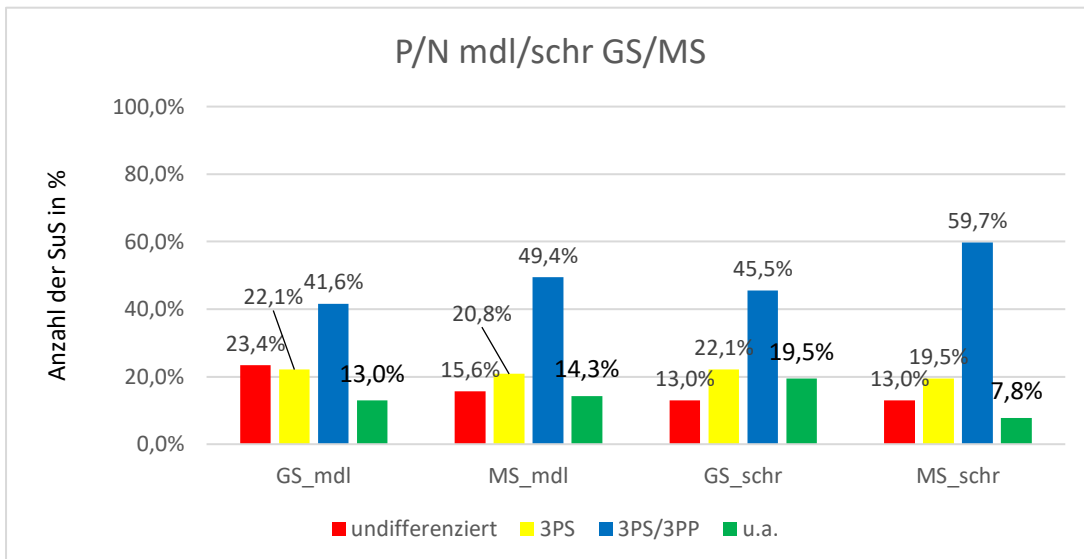


Abbildung 24: P/N mdl/schr, GS/MS

In allen Schulen liegt die Mehrzahl der Schüler*innen im Mündlichen und Schriftlichen mit 41,6% bis 59,7% mit großem Abstand bei der Verwendung der 3PS und 3PP. Eine recht hohe Anzahl von 13% bis 23,4% konjugiert die Verben jedoch nicht. Ausschließlich die 3PS verwenden in allen Schulen ca. 20% der Schüler*innen. Zusätzlich andere Formen benutzen 7,8% bis 14,3%.

In Abbildung 25 werden die einzelnen Schulen untersucht, weshalb die in die MS-Klassen fließenden GS-Klassen zusammengefasst und im Mündlichen in Vergleich zu den MS-Klassen gesetzt werden.

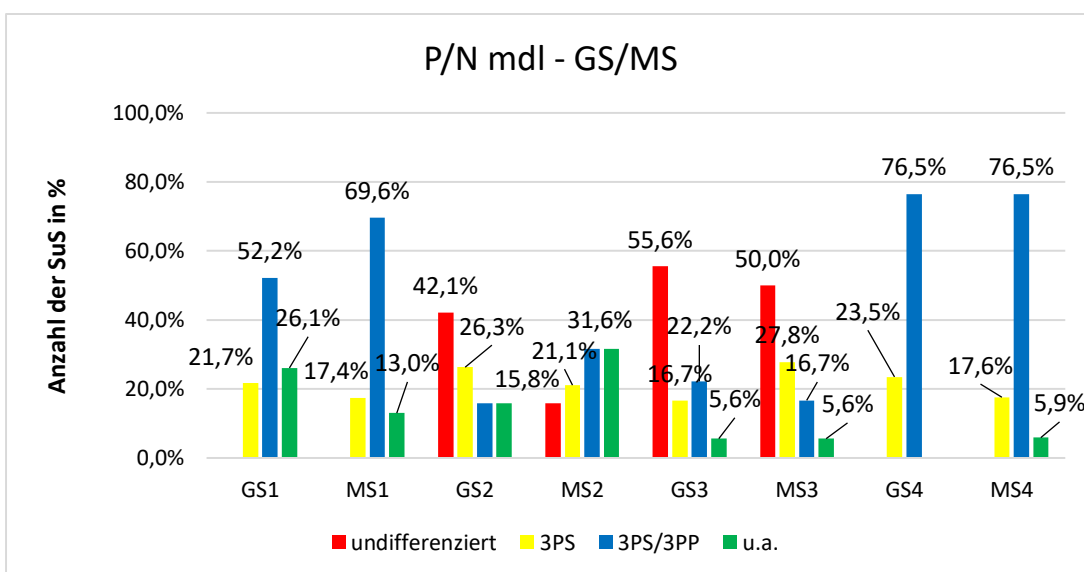


Abbildung 25: P/N mdl, GS/MS

Von GS1 auf MS1 verlagern sich im Mündlichen 4,3 Prozentpunkte von 3PS in die höheren und 13,1 Prozentpunkte von 3PS/3PP in die niedrigeren

Bereiche.

Von GS2 auf MS2 findet man 26,3 Prozentpunkte weniger bei „undifferenziert“ und 5,2 Prozentpunkte weniger bei 3PS, dafür jeweils 15,8 Prozentpunkte mehr in den beiden höheren Bereichen.

In GS3 liegen 55,6% bei den undifferenzierten Verben und nur 5,6 Prozentpunkte verbessern sich in der Mittelschule, 11,1 Prozentpunkte mehr verwenden die 3PS, 5,6 Prozentpunkte weniger die 3PS/3PP und 5,6 Prozentpunkte verwenden in Grund- und Mittelschule zusätzliche andere Personen.

In GS4 und MS4 verringert sich die Anzahl der Schüler*innen bei der ausschließlichen Verwendung der 3PS um 5,9 Prozentpunkte, welche sich auf zusätzlich andere Formen verlagern.

Abbildung 26 stellt den schriftlichen Bereich bei den P/N dar.

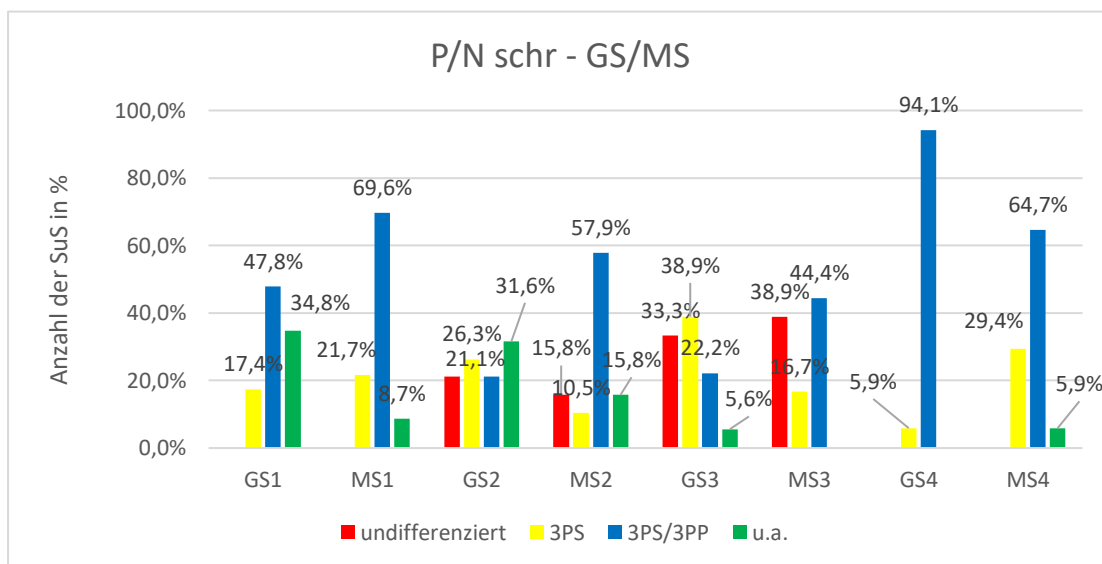


Abbildung 26: P/N schr, GS/MS

In allen Schulen – mit Ausnahme der GS2 und GS3 – verwendet die Mehrzahl der Schüler*innen die 3PS und 3PP. In GS2 sind es mit 31,6% diejenigen, die zusätzlich noch andere Formen verwenden. In GS3 hingegen nutzen 38,9%, der höchste Prozentwert innerhalb der vier Ausprägungen, die 3PS. Wie im Mündlichen gibt es im Schriftlichen in den GS2, MS2, GS3 und MS3 Schüler*innen, die die Verben nicht konjugieren, in der MS3 sind es 38,9%.

Auch bei der P/N erfolgt eine Zusammenfassung der einzelnen Stufen nach Rückschritt und Fortschritt. Diejenigen, die die Verben nicht differenzieren, nur

die 3PS benutzen oder einen Rückschritt von Grund- zu Mittelschule vollziehen, werden in den *Rückschritt* und diejenigen, die die 3PS und 3PP oder zusätzlich noch andere Formen verwenden bzw. in der Mittelschule eine höhere Stufe erreichen (ab 3PS/3PP), in *Fortschritt* eingestuft.

Zusätzliche Formen werden überwiegend bei der direkten Rede verwendet, wobei die 1PS, 2PS oder 1PP vorkommen.

Abbildung 27 zeigt die Entwicklung der P/N im Mündlichen und Schriftlichen.

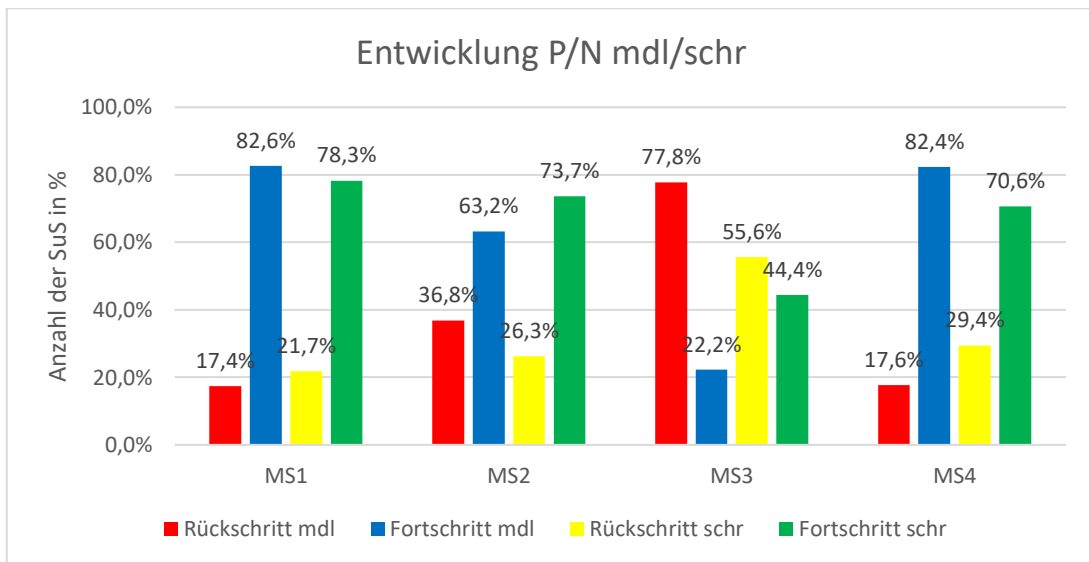


Abbildung 27: Entwicklung P/N mdl/schr

In den MS1 und 4 liegt die Mehrzahl der Schüler*innen mit über 80% und MS2 mit 63,2% bei der Entwicklung der P/N von Grund- auf Mittelschule im Mündlichen im Fortschritt, nur MS3 liegt mit über 75% im Rückschritt. Wie auch bei den vorherigen Variablen fällt der Unterschied zwischen MS1 und 2 auf, die demselben Schulsprengelel angehören und dieselbe Stundenanzahl DaZ erhalten, da MS1 um 19,6 Prozentpunkte bessere Ergebnisse vorweist.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl bei der Entwicklung der P/N in den MS1, 2 und 4 zwischen 70,6% (MS4) und 78,3% (MS1) im Fortschritt, lediglich in MS3 befindet sich mehr als die Hälfte im Rückschritt.

Die Ergebnisse fallen bei dieser Variable im Mündlichen in MS1 um 4,3 und MS4 um 11,8 Prozentpunkte besser aus als im Schriftlichen, hingegen erzielen die Schüler*innen der MS2 im Schriftlichen um 10,5, in MS3 um 22,2 Prozentpunkte bessere Ergebnisse als im Mündlichen.

Vergleicht man die mündliche und schriftliche Entwicklung der P/N, so ergibt sich folgendes Bild (Abbildung 28).

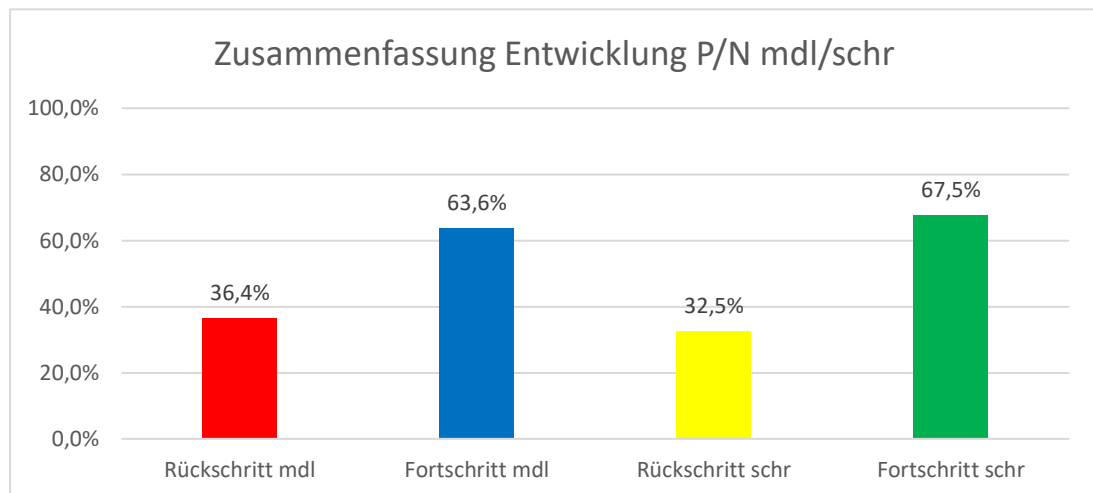


Abbildung 28: Zusammenfassung Entwicklung P/N mdl/schr

Insgesamt liegt ein geringer Vorteil im Schriftlichen gegenüber dem Mündlichen mit 3,9 Prozentpunkten vor. Somit ist im Gegensatz zu den Erwerbsstufen bei den P/N kein großer Unterschied zwischen den beiden unabhängigen Variablen festzustellen. In beiden Bereichen liegen jeweils ca. ein Drittel im Rückschritt und Zweidrittel im Fortschritt.

7.4.2 P/N nach DaZ-Stundenanzahl

Da die Stundenanzahl in MS3 6 Stunden und MS4 12 Stunden beträgt und lediglich bei MS1 und MS2 eine Zusammenlegung der beiden Schulen mit dem 9-Stunden-Modell erfolgt, wird bei dieser Variable die Entwicklung der P/N im Sinne des Rückschritts und Fortschritts im Vergleich zu den DaZ-

Stunden in Abbildung 29 dargestellt, um die Daten nicht zu wiederholen.

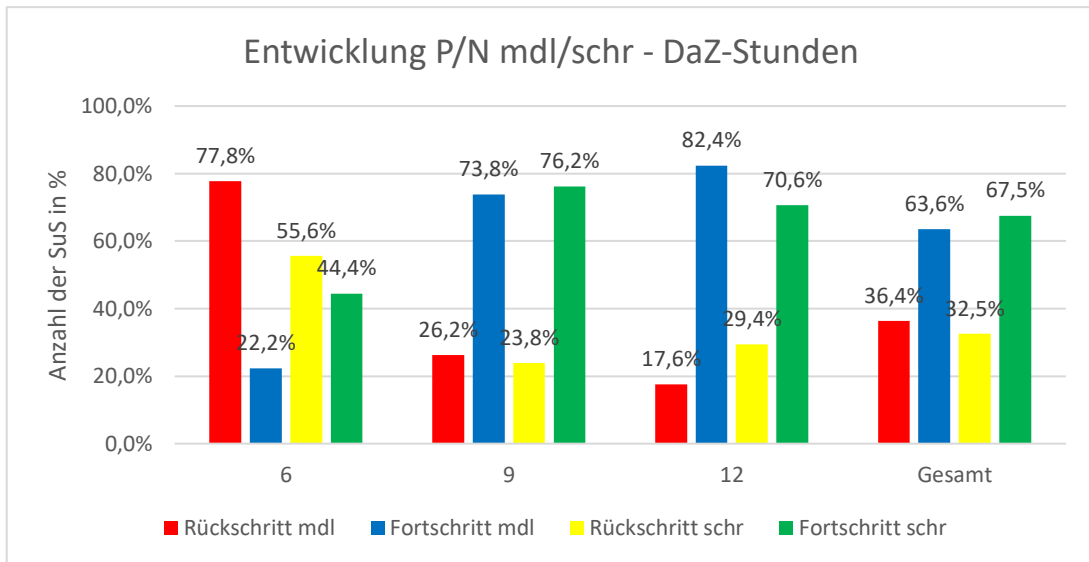


Abbildung 29: Entwicklung P/N mdl/schr, DaZ-Stunden

Im Mündlichen befindet sich die Mehrzahl der Schüler*innen in den 6-Std.-Klassen mit 77,8% im Rückschritt, hingegen diejenigen der 9-Stunden-Klasse mit 73,8% und der 12-Stunden-Klasse mit 82,4% im Fortschritt. Die besten Ergebnisse erzielt die 12-Stunden-Klasse vor der 9- und 6-Stunden-Klasse. Im Schriftlichen liegt 55,6% der Schüler*innen der 6-Stunden-Klassen im Rückschritt, 73,8% der 9-Stunden-Klasse und 70,6% der 12-Stunden-Klasse im Fortschritt.

Im Vergleich zum Mündlichen schneidet die 6-Stunden-Klasse im Schriftlichen um 22,2, die 9-Stunden-Klassen um 2,4 besser, die 12-Stunden-Klasse hingegen um 11,8 Prozentpunkte schlechter ab. Die 9-Stunden-Klassen liegen vor den 12- und 6-Stunden-Klassen.

7.4.3 P/N nach Erstsprachen

Betrachtet man die Entwicklung der erreichten P/N im Mündlichen im Vergleich zu der Erstsprache der Schüler*innen, so ergibt sich bei der Entwicklung folgendes Bild (Abbildung 30).

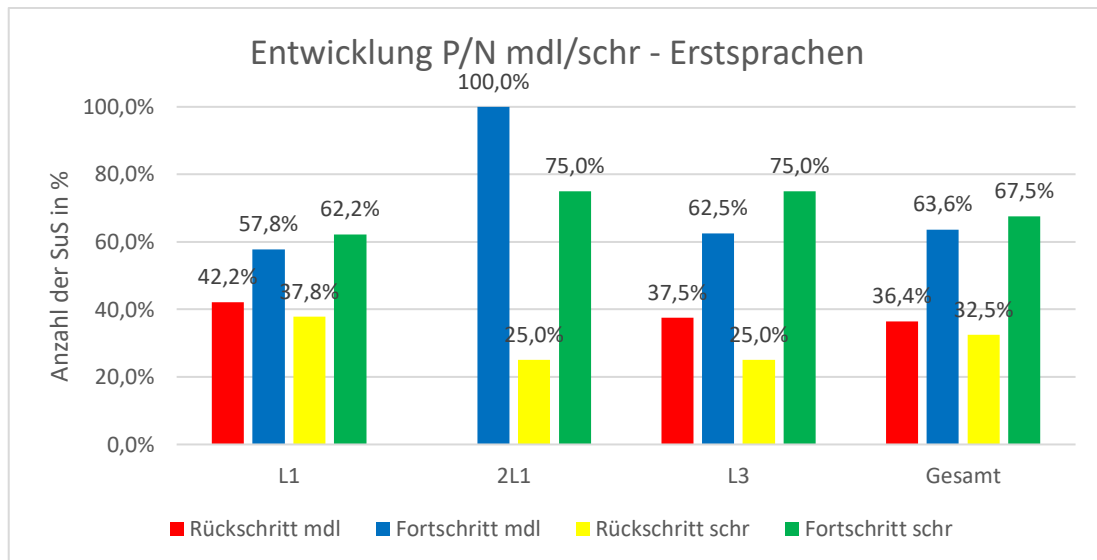


Abbildung 30: Entwicklung P/N mdl, Erstsprachen

Die L1-Schüler*innen bewegen sich im Mündlichen zu 57,8%, alle Zweisprachigen und die L3-Schüler*innen zu 62,5% im Fortschritt. Somit liegen die Zweisprachigen im Mündlichen vor den L3- und L1-Schüler*innen.

Im Schriftlichen liegen die L1- Schüler*innen mit 62,2%, die Zweisprachigen und die L3- Schüler*innen mit 75% im Fortschritt. Somit schneiden die 2L1- und L3- vor den L1- Schüler*innen ab. Im Vergleich zu den Tempora und Erwerbsstufen erzielen zum ersten Mal die L3-Schüler*innen im Mündlichen und Schriftlichen bessere Ergebnisse als die L1-Schüler*innen.

Die L1- und L3-Schüler*innen erreichen im Schriftlichen bessere Ergebnisse, hingegen die 2L1-Schüler*innen im Mündlichen.

Da die Hypothese 3 die L1- mit den L3-Schüler*innen vergleicht, werden diese beiden Gruppen in Anhang 5 in Bezug auf die vier MS-Klassen verglichen. Hierbei liegen die L3-Schüler*innen der MS1 (L1 71,4%) und MS4 (L1 76,9%) im Mündlichen zu 100% im Fortschritt.

In MS2 befinden sich die L1-Schüler*innen zu 71,4% und die L3-Schüler*innen zu 54,5%, in MS3 33,3% der L3- und 9,1% der L1-Schüler*innen im Fortschritt. Die 2L1-Schüler*innen aller Schulen liegen bei der Entwicklung im Fortschritt. Somit erreichen die L3-Schüler*innen der Schulen MS1, MS3 und MS4 bessere Ergebnisse als die L1-Schüler*innen, in MS2 hingegen verhält es sich umgekehrt.

Auch im Schriftlichen wird ein Blick auf die einzelnen Mittelschulen geworfen. Hierbei liegen die L3- Schüler*innen der MS1 (L1 64,3%) zu 100%, diejenigen

der MS2 mit 81,8% (L1 57,1%) und die einzige L3-Schülerin der MS4 (L1 76,9%) im Fortschritt und somit vor den L1-Schüler*innen. In der MS3 hingegen sind die L1- mit 45,5% gegenüber den L3- Schüler*innen mit 33,3% im Vorteil. Die L3-Schüler*innen der MS1, MS2 und MS4 liegen somit vor den L1-Schüler*innen, die L1-Schüler*innen der MS3 hingegen vor den L3-Schüler*innen (vgl. Anhang 5).

7.4.4 P/N nach sprachlichem Umfeld

Abbildung 31 stellt die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten der Schüler*innen im Vergleich zum sprachlichen Umfeld dar.

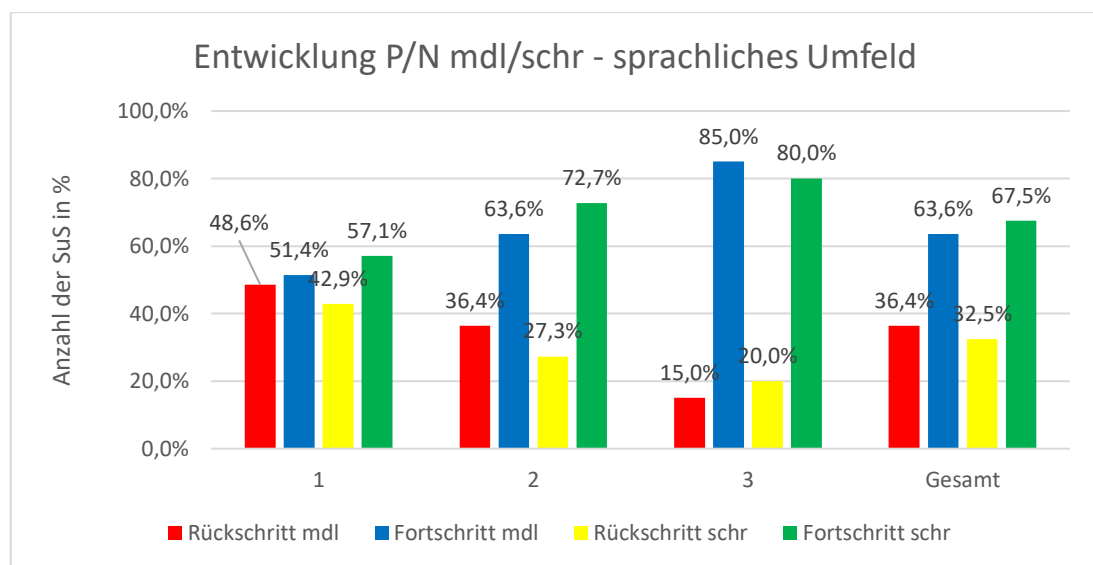


Abbildung 31: Entwicklung P/N mdl/ schr, sprachliches Umfeld

Die besten Ergebnisse erzielt im Mündlichen die Gruppe 3, deren Schüler*innen in überwiegend deutschsprachiger Umgebung wohnen und die mit 85% im Fortschritt liegen vor Gruppe 2 mit 63,6% und Gruppe 1 mit 51,4%.

Im Schriftlichen liegt Gruppe 3 mit 80% im Fortschritt, gefolgt von Gruppe 2 mit 72,7% und Gruppe 1 mit 57,1%. Gruppe 3, d.h. diejenigen, deren Umfeld am meisten deutschsprachig ausgeprägt ist, erzielt vor Gruppe 2 und 1 sowohl im Mündlichen wie auch im Schriftlichen besten Ergebnisse.

7.4.5 P/N nach Geschlecht

Im Mündlichen und Schriftlichen ergeben sich folgende Daten (Abbildung 32) bei der Gegenüberstellung der Schüler*innen, aufgeteilt nach weiblich und männlich, und der Entwicklung im Bereich der P/N.

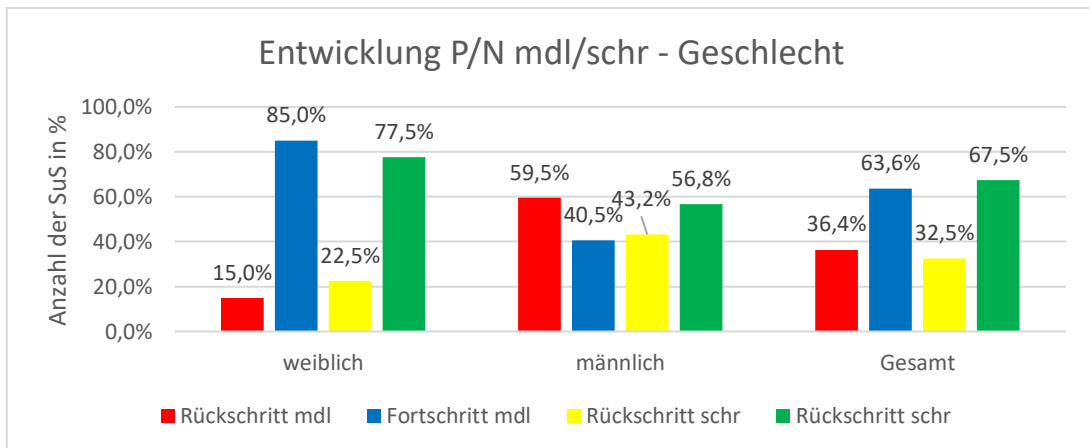


Abbildung 32: Entwicklung P/N mdl/ schr, Geschlecht

Die Mädchen liegen im Mündlichen mit 85% und Schriftlichen mit 77,5% im Fortschritt, die Mehrzahl der Jungen im Mündlichen mit 59,5% im Rückschritt und im Schriftlichen mit 56,8% im Rückschritt. Die Mädchen erzielen im Mündlichen um 44,5 und im Schriftlichen um 20,7 Prozentpunkte bessere Ergebnisse als die Jungen.

Beim Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen fällt auf, dass die Mädchen im Mündlichen mit 7,5 Prozentpunkten bessere Ergebnisse als im Schriftlichen erzielen, hingegen weisen die Jungen 16,3 Prozentpunkte mehr im Schriftlichen auf.

7.4.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test

Die Hypothese wurde mithilfe des McNemar-Tests analysiert, wobei die Entwicklung der P/N in Tabelle 43 im Mündlichen und Schriftlichen verglichen wurden.

H1³: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion in Bezug auf die P/N.

	P/N Rückschritt schr	P/N Fortschritt schr
P/N Rückschritt mdl	53,6%	46,4%
P/N Fortschritt mdl	20,4%	79,6%
p-Wert 0,678		

Tabelle 43: Zusammenhang P/N mdl/schr, p-Wert

Der Zusammenhang ist mit $p=0,678$ in der Stichprobe nicht signifikant und nicht auf die Grundgesamtheit übertragbar. Die Hypothese wird nicht bestätigt.

Ausschlaggebend für die Analyse des Vergleichs im Mündlichen und Schriftlichen sind die diskordanten Gegensatzpaare. Im Gegensatzpaar „Rückschritt mündlich - Fortschritt schriftlich“ liegen 46,4%, im Gegensatzpaar „Fortschritt mündlich - Rückschritt schriftlich“ 20,4%.

Von denjenigen, die mündlich im Rückschritt liegen, sind 53,6% im Schriftlichen ebenfalls im Rückschritt und 46,6% im Fortschritt. Von denjenigen, die mündlich im Fortschritt liegen, sind 20,4% schriftlich im Rückschritt und 79,6% im Fortschritt. Somit haben – ähnlich wie bei den Erwerbsstufen, wenn auch weniger ausgeprägt - mehr Schüler*innen, die mündlich einen Rückschritt hatten, schriftlich einen Fortschritt, als diejenigen, die mündlich einen Fortschritt, schriftlich aber einen Rückschritt verzeichnen.

7.4.7 Regressionsanalyse der P/N

Die Vorgehensweise ist dieselbe wie bei den vorherigen abhängigen Variablen mit je einem Modell im Mündlichen und Schriftlichen. Die Regressionsanalyse wird mit der OR und dem p-Wert in Tabelle 44 dargestellt (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$).

	AV P/N mdl	AV P/N schr
UV	Modell 1	Modell 2
Stundenanzahl	1,825**	1,209
<i>p-Wert</i>	0,003	0,139
L1=Italienisch	0,345	0,464
<i>p-Wert</i>	0,172	0,229
2L1	180487021,4	0,417
<i>p-Wert</i>	0,999	0,424
Gruppe 1	0,140*	0,370
<i>p-Wert</i>	0,030	0,147
Gruppe 2	0,237	0,606
<i>p-Wert</i>	0,120	0,519
Geschlecht	10,302**	2,649
<i>p-Wert</i>	0,002	0,786
Beobachtungen =	77	77

Tabelle 44: Binär-logistische Regressionstabelle P/N mdl/schr, OR, *p-Wert*

100% der 2L1- Schüler*innen liegen im Fortschritt, weshalb sich bei der OR im Mündlichen unrealistisch hohe Werte ergeben. Da die 2L1-Schüler*innen aber in allen anderen Variablen berücksichtigt werden sollen, werden die mündlichen Werte zwar im Modell beibehalten, aber nicht weiter berücksichtigt.

Im Mündlichen ist der p-Wert bei der Stundenanzahl und beim Geschlecht sehr signifikant, bei Gruppe 1 signifikant, im Schriftlichen hingegen ist keine Variable signifikant.

7.4.8 Hypothesenüberprüfung

Die in Kapitel 5 allgemein formulierten Hypothesen werden in diesem Kapitel als Unterhypothese nach dem sprachlichen Mittel „P/N“ spezifiziert.

H2³: Je höher die Stundenanzahl in DaZ ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die P/N.

Die Hypothese wird im Mündlichen bestätigt und ist auf die Grundgesamtheit übertragbar, da $p=0,003$ sehr signifikant ist. Die OR von 1,825 sagt aus, dass sich die Chance der Schüler*innen, im mündlichen Bereich der P/N bessere Ergebnisse zu erzielen, mit jeder weiteren Stunde DaZ-Unterricht um das 1,825fache erhöht. Im Schriftlichen ist die Variable in der Stichprobe mit $p=0,139$ nicht signifikant, sodass die Hypothese nicht bestätigt wird. Die OR beträgt 1,209.

Im Mündlichen ergibt sich bei den 9-Stunden-Klassen somit ein Wert von $1,825^3=6,078$, sodass die Chance gegenüber der 6-Stunden-Klasse um das 6,078fache höher ist im Bereich der P/N bessere Ergebnisse zu erreichen.

Im Schriftlichen liegt der Wert bei $1,209^3=1,77$, somit bei 77% besseren Chancen. Bei den 12-Std-Klassen liegen die Werte im Mündlichen bei $1,825^6=36,947$ und somit beinahe um das 37fache höher als bei der 6-Stunden-Klasse.

Im Schriftlichen sind die Chancen der 9-Stunden-Klassen um $1,209^3=1,77$, d.h. um 77% und die der 12-Stunden-Klasse um $1,209^6=3,12$, also um ca. das 3fache höher als die 6-Stunden-Klassen im Bereich der P/N bessere Ergebnisse zu erreichen.

H3³: Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich bezüglich der P/N auf gleichem Niveau wie die L1- Schüler*innen.

Im Mündlichen unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Stichprobe nicht signifikant voneinander ($p=0,172$). Trotzdem weist die $OR=0,345$ in der Stichprobe darauf hin, dass die L1- Schüler*innen eine um das 65%

schlechtere Chance aufweisen als die L3-Schüler*innen. Im Schriftlichen ist das Ergebnis in der Stichprobe mit $p=0,229$ ebenfalls nicht signifikant. Die OR von 0,464 deutet auf eine 54% niedrigere Chance der L1- Schüler*innen hin. Jedoch könnte dies auf den geringen Stichprobenumfang zurückgeführt werden, da teils hohe Effekte in der Stichprobe zugunsten der L3-Schüler*innen festzustellen sind. Die Hypothese wird im Mündlichen wie Schriftlichen bestätigt und ist auf die Grundgesamtheit übertragbar.

H4³: Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die P/N.

Im Mündlichen liegt bei der Referenzkategorie Gruppe 3 gegenüber der Gruppe 1 ein signifikanter Wert von $p=0,03$ vor, gegenüber Gruppe 2 ist $p=0,120$ in der Stichprobe nicht signifikant. Die OR von 0,140 weist bei Gruppe 1 auf eine um 86% schlechtere Chance hin als bei Gruppe 3. Die OR von 0,237 zeigt bei Gruppe 2 in der Stichprobe 76% niedrigere Odds als Gruppe 3 auf. Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt, da die Werte von nur einer der beiden Gruppen, die einen geringeren Anteil an Deutschsprachigen im Umfeld haben als die Referenzgruppe 3, signifikant sind.

Im Schriftlichen unterscheiden sich die Werte bei Gruppe 1 mit $p=0,229$ und Gruppe 2 mit $p=0,424$ in der Stichprobe nicht signifikant. Gruppe 1 hat gegenüber Gruppe 3 mit der OR von 0,37 eine 63% und Gruppe 2 mit der $OR=0,61$ eine 40% niedrigere Chancen als Gruppe 3. Die Hypothese wird nicht bestätigt.

H5³: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die P/N.

Im Mündlichen ist die Variable mit $p=0,002$ sehr signifikant und auf die Grundgesamtheit übertragbar. Bei den Mädchen steigt die Chance um das 10,3fache bessere Ergebnisse zu erreichen als die Jungen.

Im Schriftlichen ist die Variable mit $p=0,087$ nicht signifikant. Trotzdem haben die Mädchen in der Stichprobe um das 2,65fache bessere Chancen im Bereich der P/N. Im Mündlichen wird die Hypothese bestätigt, im Schriftlichen nicht.

Im nächsten Kapitel werden zur Ergänzung zwei Fallbeispiele qualitativ untersucht.

7.4.9 Fallbeispiele

Bei P/N werden die quantitativen Daten ebenfalls durch qualitativ analysierte Fallbeispiele ergänzt. Wie bei den Tempora wird nicht die Entwicklung von Grund- zu Mittelschule, sondern lediglich die Transkription einer Schulstufe angeführt. Die Analyse erfolgt über beide Schulstufen im Schriftlichen und Mündlichen.

Das erste Beispiel in Tabelle 45 zeigt eine undifferenzierte Nutzung der Verben im Mündlichen.

SuS 2_6_6 GS_schr (vgl. Anhang 16)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Tempora	P/N	Kommentar
1	Die vater kocht	1	Präsens	3PS	
4	veil die esst nicht gut.		Kein Verb	Kein Verb	
5	Also die kinder mette di esst in die ciotola fon hund.	1	Präsens	Kein L2-Verb	Verb in L1
7	die hund biuta la ciotola.	1	Präsens	Kein L2-Verb	Verb in L1
8	Und dan die Vater hat kochen die konditorei,	1	Perfekt	3PS	Hilfsverb richtig, Partizip falsch
9	Und die kinder essen.	1	Präsens	undifferenziert	Subjekt im Plural, obwohl nur ein Kind

Tabelle 45: SE, Erwerbsstufe, Tempora, P/N, GS schr, SuS 2_6_6

Der Schüler italienischer Erstsprache besucht eine MS-Klasse im Schulsprengel auf dem Land mit 9 Std in der Grundschule. Er besuchte den italienischsprachigen Kindergarten und begann dort mit Deutsch-Einheiten. Er sagt aus, außerhalb der Schule Deutsch zu sprechen und zu hören. Die Angaben zum Sprachgebrauch während des DaZ-Unterrichts sind in der Mittelschule ungültig, in der Grundschule spricht er nie oder selten Italienisch. Bei der Motivation die deutsche Sprache zu erlernen, kreuzt er in der Grundschule „abbastanze d'accordo“ an (MS ungültig). Lediglich in der Mittelschule benutzt er im Mündlichen ausschließlich die deutsche Sprache, in den anderen Fällen fließt L1 oder in der Mittelschule im Schriftlichen Englisch mit ein (to) mit ein. Tabelle 46 analysiert alle Variablen in GS/ MS mdl/ schr.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2 (L1, L3)	55 (6 L1)	54 (1 L1)	47 (6 L1)	54 (1 L3)
SE	8	9	9	8
Vt	4	5	5	6
Erwerbsstufe	Finit. Verb 2. St.	Finit. Verb 2. St.	Finit. Verb 2. St.	Finit. Verb 2. St.
Tempora	Präsens	Präsens	Präsens	Präsens
P/N	undifferenziert	undifferenziert	undifferenziert	3 PS
Kasus	-	-	-	-
Konnektoren	und	und, dann	und, weil	und, dann, aber
Pronomen	-	Er, sie (3PP),	er, diese	er
Modalverb	-	-	-	-
Adjektive	gut	gut	gut	gut
Orthographie			alphabetisch-orthographisch	alphabetisch-orthographisch

Tabelle 46: Analyse mdl/ schr in GS/ MS, SuS 2_6_6

Der Wortschatzumfang nimmt im Schriftlichen von Grund- auf Mittelschule leicht zu, außerdem verwendet er in der Grundschule mehr Token in L1. Trotzdem fallen die Lexik-Lücken in L2 auf, die er mehrmals mit L1-Wörtern füllt. Die Erwerbsstufe bleibt in allen Bereichen auf 1 sowie auch die Tempora ausschließlich im Präsens gebildet werden. Bei der P/N entwickelt er sich im Schriftlichen von undifferenziert zu 3PS und im Mündlichen von undifferenziert zu 3PS, 3PP und einmal nutzt er die 1PS. Trotzdem scheint die Entwicklung in der Mittelschule bei der Konjugation nicht gefestigt zu sein, wie einige sich wiederholende Fehler zeigen. Im orthographischen Bereich kennt er zwar Doppellaute, wie z.B. „essen“, schreibt allerdings „veil“ und „fon“ und bewegt sich somit auf einer alphabetisch-orthographischen Zwischenstufe.

Als weiteres Beispiel werden in Tabelle 47 Auszüge aus der mündlichen Produktion einer Schülerin der Grundschule angeführt (Tab. 48=MS), die die 3PS, 3PP und andere nutzt. Die L3-Schülerin besucht eine MS-Klasse im Schulsprengel auf dem Land mit 9 Std DaZ in der Grundschule.

SuS 2_5_11_GS_mdl (vgl. Anhang 17)

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit	Erwerbsstufe	Tempora	P/N	Kommentar
1	ich hab auf dieses bild	1	Präsens	1PS	
8	danach den vater schreit zu den kind	1	„	3PS	Akk anstatt Nom “
10	warum isst du nicht?	3	„	2PS	Fragesatz, direkte Rede
12	und den papa schaut er sie.	1	„	3PS	Akk.
16	(2) den hund (4) willst nicht essen;	2	„	3PS	Akk., Modalverb
18	du willst nicht essen?	1	„	2PS	Modalverb
19	und ich (.) und gehen zu den ristorant;	1	„	3PS	
21	und sind glücklich.	1	„	3PP	Adjektiv

Tabelle 47: SE, Erwerbsstufe, Tempora, P/N, GS_mdl, SuS 2_5_11

Tabelle 48 analysiert alle Variablen in GS/ MS mdl/ schr.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2 (L1)	103 (2)	117 (3)	126	130
SE	20	18	22	18
Vt	12	12	18	14
Erwerbsstufe	Finites Verb an 2. Stelle	Finites Verb an 2. Stelle	Finites Verb an 2. Stelle	Verbklammer (bei Infinitiv, Präfixverb, 1 x Perfekt)
Tempora	Präsens	Präsens	Präsens	Präsens
P/N	3PS/3PP u.a.	3PS/3PP u.a.	3PS/3PP u.a.	3PS/3PP u.a.
Kasus	Artikel im Nominativ „den“	häufig Vereinzelt „den“ als Nominativ-Artikel	-	-
Konnektoren	und, danach, aber	und, danach, aber, weil	und, weil	und, dann, danach, aber, dass
Pronomen	er, sie, du, es, ich	Seine,	er, diese	er
Modalverb	wollen	wollen	wollen	müssen
Adjektive	klein, glücklich	jung, klein, schön, gerne, neu	hungrig, gut	gut, schlecht, leck(ig)
Temporale Satzanfänge	-	-	Ein(es) Tag (es)	-
Dir/ indir.Red	direkte	indirekte	direkte	indirekte
Orthographie			alphabetisch-orthographisch	alphabetisch

Tabelle 48: Analyse mdl/ schr, GS/MS, SuS 2_5_11

Sie sagt aus, im italienischsprachigen Kindergarten mit Deutscheinheiten

begonnen zu haben, außerhalb der Schule Deutsch zu sprechen und zu hören, in der Grundschule während des DaZ-Unterrichts oft die italienische Sprache zu verwenden, in der Mittelschule nur in dringenden Fällen. Die Motivation die deutsche Sprache zu erlernen, steigert sich von „abbastanza d'accordo“ in der Grundschule zu „molto d'accordo“ in der Mittelschule. Sie verwendet im Mündlichen in Grund- und Mittelschule wenige italienische Wörter.

Der Wortschatzumfang nimmt sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen von Grund- zu Mittelschule leicht zu, allerdings verringern sich die Verbtupes im Schriftlichen. Nur in der Grundschule verwendet sie im Mündlichen und Schriftlichen wenige Wörter in L1. Die Erwerbsstufe bleibt in allen Bereichen auf Stufe 1, in der Mittelschule im Schriftlichen jedoch auf Stufe 2 mit der Bildung der Verbklammer beim Infinitiv, einem präfigierten Verb und einmal beim Perfekt. Die Tempora werden überwiegend im Präsens gebildet. Bei der P/N liegt sie in allen Bereichen bei der Verwendung von 3PS/3PP und andere, da sie die direkte Rede verwendet. Außerdem schmückt sie mit der Verwendung einiger Adjektive die Erzählungen aus. Bei den Artikeln fällt auf, dass sie in beiden Schulstufen im Mündlichen, vermehrt in der Grundschule, „den“ als Nominativ-Artikel verwendet. Im Orthographischen verbessert sie sich von einer alphabetisch-orthographischen Zwischenstufe hin zum Orthographischen in der Mittelschule, da sie die Rechtschreibregeln besser umsetzt.

7.4.10 Ergebnisse der Variable P/N

Die Schüler*innen der MS1 und MS4 erreichen diesmal im Mündlichen bessere Ergebnisse ab als im Schriftlichen, in MS2 und MS3 hingegen ist es umgekehrt, insgesamt liegt ein leichter Vorteil beim Schriftlichen.

Auffällig ist der große Unterschied zwischen den Schulen, denn einerseits erreichen GS/MS1 und GS/MS4 gute Werte, andererseits fällt in GS2 der hohe Anteil auf, der außer der 3PS und 3PP noch andere P/N nutzen, was sich allerdings in der Mittelschule nicht bestätigt. In GS/MS3 hingegen ist die Anzahl derjenigen, die noch nicht konjugieren, sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen, relativ hoch.

Bei der Stundenanzahl liegen im Mündlichen, wie zu erwarten, die 12-Std-vor der 9- und 6-Stunden-Klasse. Im Schriftlichen hingegen erzielen die Schüler*innen der 9-Stunden-Klasse in der Stichprobe geringfügig bessere Ergebnisse als diejenigen der 12-Stunden-Klasse. In beiden Bereichen liegen die Schüler*innen der 9- und 12-Stunden-Klasse im Fortschritt und diejenigen der 6-Stunden-Klasse im Rückschritt. Im Mündlichen ist der p-Wert außerdem signifikant.

Die L3-Schüler*innen erzielen laut deskriptiver Analyse und Regressionsanalyse bei der P/N bessere Ergebnis als die L1- Schüler*innen. Bei der detaillierteren Untersuchung der Erstsprachen in den einzelnen Mittelschulen sieht man, dass nur die L3- Schüler*innen der MS3 im Schriftlichen schlechtere Ergebnisse vorweisen als die L1- Schüler*innen. Alle Zweisprachigen liegen im Mündlichen im Fortschritt, im Schriftlichen noch zu 75%.

Bezüglich des sprachlichen Umfelds fallen die Ergebnisse wie erwartet zugunsten der Gruppe 3 mit dem hohen Anteil an deutschsprachiger Bevölkerung im Umfeld aus, gefolgt von Gruppe 2 und 1, letztere in der Stadtschule mit dem geringsten Anteil an deutschsprachiger Bevölkerung. Der Wert der Referenzgruppe 3 gegenüber Gruppe 1 fällt im Mündlichen außerdem signifikant aus.

Wie bei den anderen Variablen erzielen die Mädchen in beiden Bereichen bessere Ergebnisse als die Jungen. Der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion fällt bei den Mädchen eher gering zugunsten des Mündlichen aus, bei den Jungen hingegen liegt der Durchschnitt im Mündlichen im Rückschritt und im Schriftlichen im Fortschritt. Der Wert im Mündlichen ist außerdem sehr signifikant.

7.5 Satzwertige Satzeinheiten (SE)

Um die Erzählungen und Texte der Schüler*innen im Bereich des Wortschatzes zu untersuchen, werden in diesem Kapitel zuerst die Satzwertigen Einheiten (SE) quantitativ und daraufhin mit einigen Fallbeispielen qualitativ analysiert. Damit wird eine Parallelität zu den

Erwerbsstufen nach Grießhaber hergestellt, da er mit steigender Erwerbsstufe einen wachsenden Wortschatz feststellt (vgl. Tab. 9).

In Tabelle 49 werden der Mittelwert, Median, das Minimum und Maximum aufgeführt.

	SE GS mdl	SE MS mdl	SE GS schr	SE MS schr
N	77	77	77	77
Mittelwert	12,55	10,64	12,77	12,22
Median	12	10	12	12
Minimum	5	4	6	6
Maximum	25	23	27	32

Tabelle 49: N, Mittelwert, min und max der SE in GS/MS und mdl/schr

Im Durchschnitt fällt die schriftliche Produktion gegenüber den mündlichen Erzählungen umfangreicher aus, wobei sich von Grund- zu Mittelschule im Schriftlichen kaum etwas ändert (Differenz von 0,5 SE mehr in der GS). Im Mündlichen hingegen sind es im Durchschnitt knapp zwei SE mehr, die die Schüler*innen in der Grundschule produzieren. Das Minimum liegt in der Mittelschule im Mündlichen bei 4 SE, gefolgt von Grundschule mündlich mit 5 und Grund- und Mittelschule schriftlich mit jeweils 6 SE. Das Maximum erreicht die Mittelschule im Mündlichen mit 32 SE, gefolgt von Grundschule schriftlich mit 27, Grundschule mündlich mit 25 und Mittelschule mündlich mit 23 SE. Der Median liegt bei 12 SE, Ausnahme ist die Mittelschule mündlich mit 10 SE. Die Anzahl der produzierten SE wird, wie in Tabelle 50, in Quartile eingeteilt.

Quartil	SE
1	5-9
2	10-14
3	15-19
4	20+

Tabelle 50: Aufteilung SE in Quartile

Um einen besseren Überblick über die Entwicklung der SE zu erhalten, wurden die Quartile in Rückschritt und Fortschritt eingeteilt, wobei das Quartil 1 und eine rückläufige Entwicklung von Grund- auf Mittelschule als *Rückschritt* und Quartil 2, 3 und 4 sowie ein Fortschritt von Grund- auf Mittelschule als *Fortschritt* bezeichnet werden.

7.5.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten

Abbildung 33 zeigt die Prozentzahlen der Schüler*innen im jeweiligen Quartil pro Schulstufe im Mündlichen und Schriftlichen.

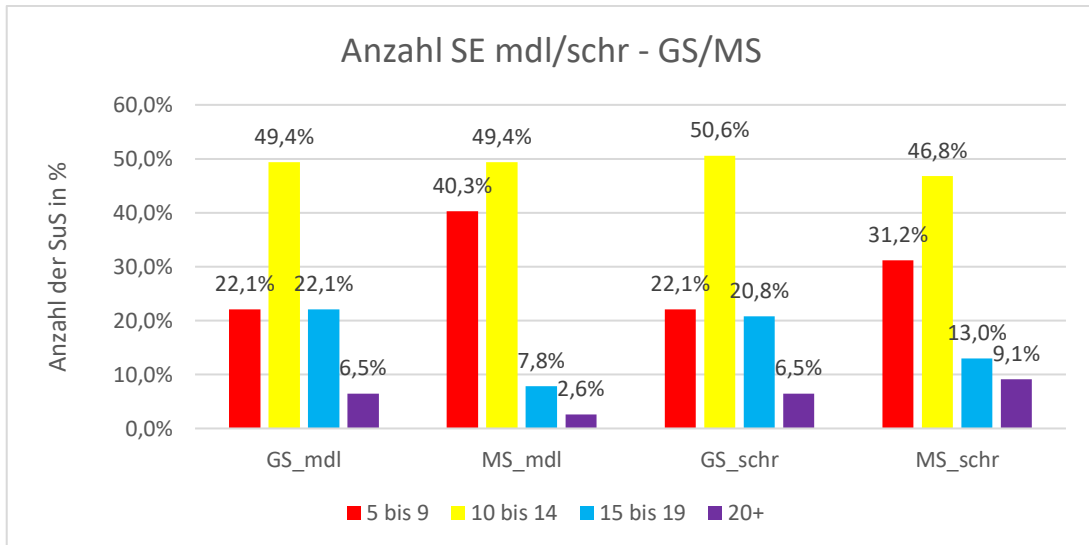


Abbildung 33: SE mdl/ schr, GS/MS

In allen Bereichen bewegen sich die Schüler*innen mit 46,8% bis 50,6% überwiegend im 2. Quartil. Sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen erhöht sich von Grund- auf Mittelschule die Zahl derjenigen im 1. Quartil, wobei es sich im Mündlichen um 18,2 und im Schriftlichen um 9,1 Prozentpunkte handelt. Im 2. Quartil liegen in der Grund- und Mittelschule im Mündlichen 49,4%, im Schriftlichen in der Grundschule 50,6%, in der Mittelschule 46,8%. 20 SE und mehr verwenden im Mündlichen und Schriftlichen in Grund- und Mittelschule weniger als 10%. Grundsätzlich ist im Mündlichen und Schriftlichen eine Abnahme der Produktion der SE von Grund- zu Mittelschule zu verzeichnen.

In Abbildung 34 werden die einzelnen Schulen im Mündlichen untersucht, wobei die GS-Klassen mit den entsprechenden MS-Klassen verglichen werden.

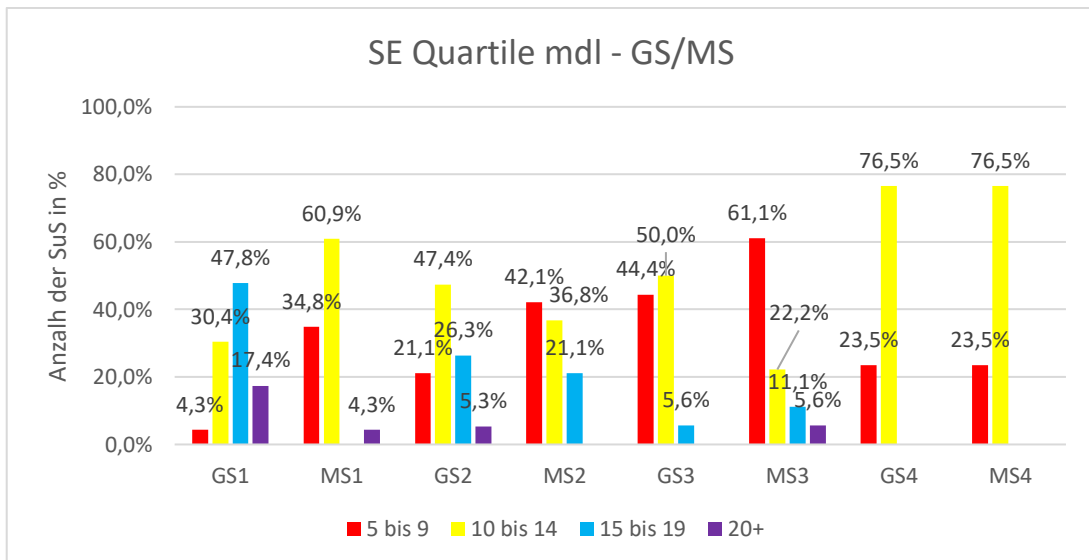


Abbildung 34: SE mdl in Quartile, GS/ MS

Betrachtet man die einzelnen Schulen, so erzielen die Schüler*innen der Grundschulen, die in MS1 fließen, die besten Ergebnisse, da sich 65,2% in den beiden oberen und 34,7% in den beiden unteren Quartilen bewegen. Vergleicht man die entsprechende Mittelschule mit diesen Werten, so fällt auf, dass sich im 4. Quartil nur noch 4,3% (GS 17,4%) befindet, hingegen 95,7% in den beiden unteren und davon 34,8% im ersten Quartil.

Von GS2 zu MS2 erhöht sich die Zahl derjenigen im 1. Quartil von 21,1% auf 42,2%, entsprechend verringern sich die Zahlen in den anderen Quartilen. 5,3% verwenden mehr als 20 und mehr SE.

In GS3 befinden sich 44,4% im 1.Quartil, in der MS3 erhöht sich die Zahl auf 61,1%. Die Anzahl der Schüler*innen im 2.Quartil halbiert sich in etwa von 50% auf 22,2%. 5,6% erzählen mit 20 und mehr SE.

Von GS4 zu MS4 findet mit 23,5% im 1.und 76,5% im 2. Quartil keine Veränderung statt. Somit verringert sich die Anzahl der gesprochenen SE im Durchschnitt in allen Schulen außer in MS4.

Im Schriftlichen ergibt sich wie in Abbildung 35 folgendes Bild.

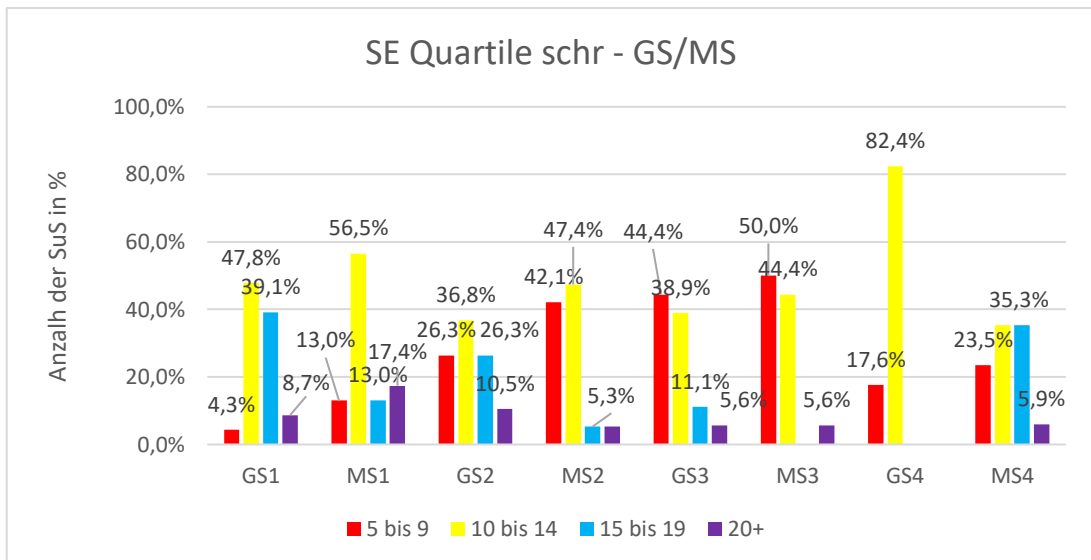


Abbildung 35: SE schr in Quartile, GS/ MS

Außer in GS/MS3 mit den meisten Schüler*innen im 1. Quartil, liegt die Mehrzahl aller anderen im 2. Quartil, wobei in MS4 im 3. Quartil dieselbe Prozentzahl von 35,3% vorkommt. In den Schulen 1, 2 und 3 findet von Grund- zu Mittelschule eine Erhöhung der Zahlen in den Quartilen 1 und 2 statt und somit die entsprechende Verringerung in den höheren Quartilen. Lediglich von GS4 auf MS4 verringert sich das Quartil 2 zugunsten der Quartile 3 und 4 und es findet eine leichte Erhöhung von 5,9 Prozentpunkten statt. Das höchste Quartil mit 20 und mehr SE verwenden in der GS1 8,7%, die sich in der MS1 zu 17,4 steigern, in GS2 10,5%, die sich in der MS2 auf 5,3% verringern und in MS4 5,9%.

Abbildung 36 zeigt die Entwicklung der SE von Grundschule auf Mittelschule im Mündlichen und Schriftlichen.

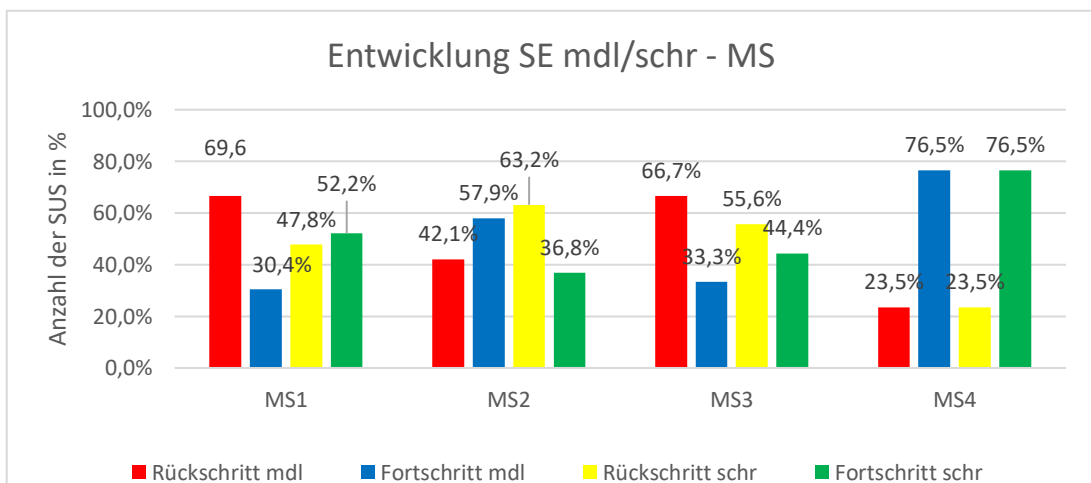


Abbildung 36: Entwicklung SE mdl/schr, MS

In MS1 liegt die Mehrzahl der Schüler*innen im Mündlichen mit 69,6% und MS3 mit 66,7% im Rückschritt, in MS2 befinden sich 57,9% und MS4 76,5% im Fortschritt. Im Schriftlichen hingegen bewegen sich mehr als die Hälfte der Schüler*innen der MS1 mit 52,2% und MS4 mit 76,5% im Fortschritt, in MS2 63,2% und MS3 55,6% im Rückschritt.

Vergleicht man den Gesamt-Durchschnitt der mündlichen und schriftlichen Entwicklung bei den Satzwertigen Einheiten, so ergeben sich die Daten wie in Abbildung 37.

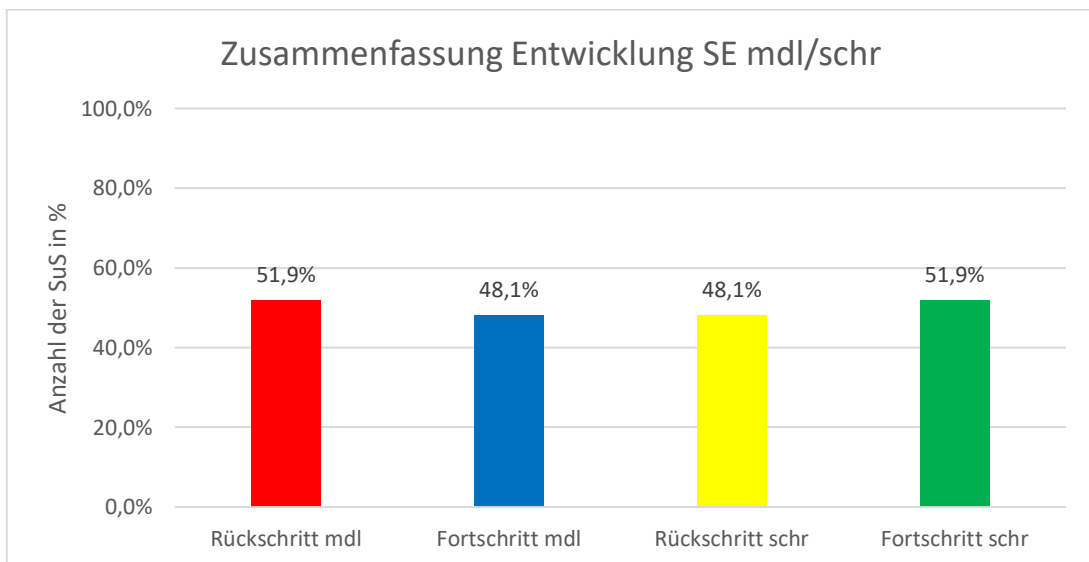


Abbildung 37: Zusammenfassung Entwicklung SE mdl/schr

Bei der Zusammenfassung wird nochmals ersichtlich, dass die Werte sich insgesamt nur gering unterscheiden und alle um die 50% betragen, wobei im Mündlichen der Rückschritt und im Schriftlichen der Fortschritt leicht überwiegt.

7.5.2 SE nach Stundenanzahl

Abbildung 38 zeigt die SE im Mündlichen aufgeteilt nach Grund- und Mittelschulen und den jeweiligen Stundenmodellen.

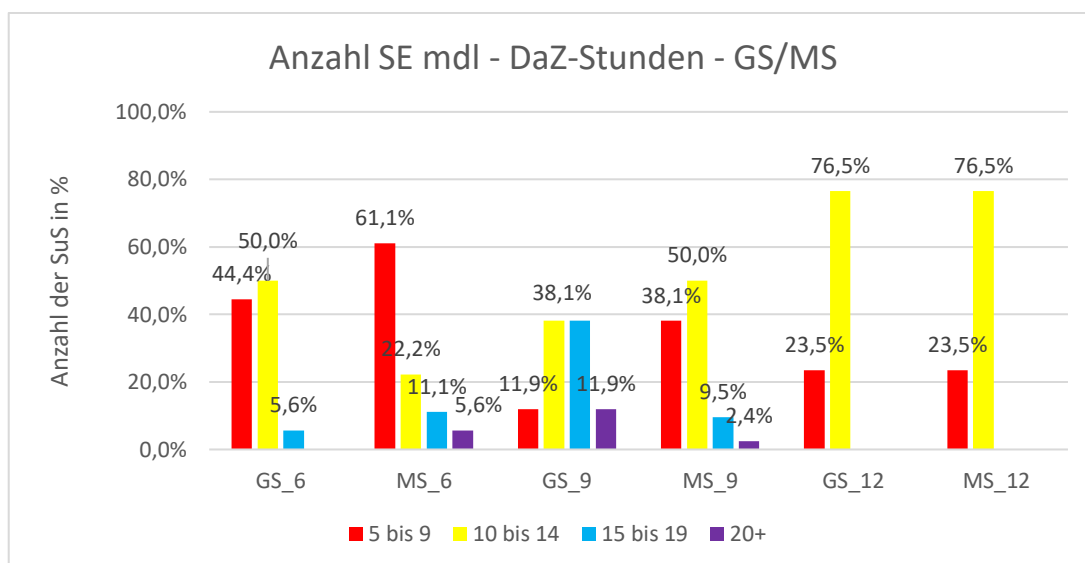


Abbildung 38: Anzahl SE mdl, DaZ-Stunden GS/MS

In den 6-Stunden-Klasse verlagern sich von Grund- zu Mittelschule 16,7 Prozentpunkte in das 1. Quartil, 38,9% scheinen in der Mittelschule in den höheren Quartilen auf gegenüber 55,6% in der Grundschule.

Die 9-St.-Klassen weisen in der Mittelschule 26,2 Prozentpunkte mehr im 1. und 11,9 Prozentpunkte im 2. Quartil auf, dementsprechend verringert sich die Prozentzahl in den höheren Quartilen.

Bei der 12-Stunden-Klasse bleiben die Werte mit 23,5% im 1. Quartil und 76,5% im 2. Quartil von Grund- auf Mittelschulen gleich.

Die Verteilung der SE im Schriftlichen, bezogen auf die DaZ-Stunden, wird in Abbildung 39 dargestellt.

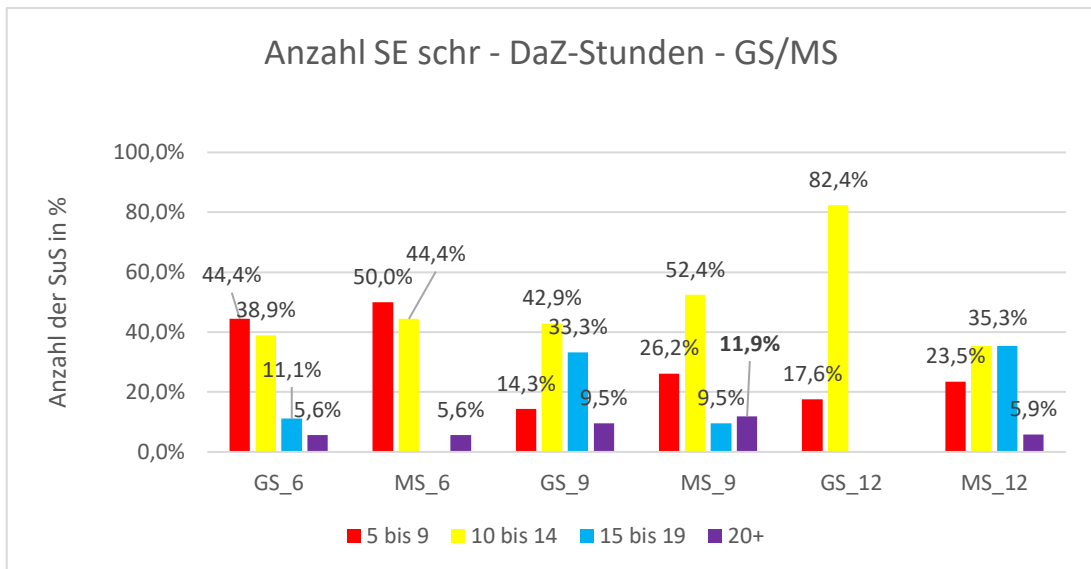


Abbildung 39: SE schr, DaZ-Stunden, GS/MS

In den 6-Stunden-Klassen erhöht sich die Zahl derjenigen im 1. Quartil um 5,6, im 2. Quartil um 5,5 Prozentpunkte, 11,1% befinden sich nur in der Grundschule im 3. Quartil, 5,6% in Grund- und Mittelschule im 4. Quartil. Bei den 9-Stunden-Klassen erhöht sich die Zahl derjenigen im 1. Quartil um 11,9, im 2. Quartil um 9,5 Prozentpunkte und entsprechend fallen die Zahlen im 3. Quartil, im 4. Quartil hingegen steigt die Zahl minimal um 2,4 Prozentpunkte.

Im Gegensatz zum Mündlichen verändern sich bei den 12-Stunden-Klassen im Schriftlichen einige Werte. Im 1. Quartil ist ein leichter Anstieg von 5,9 Prozentpunkten, im 2. Quartil ein starker Rückgang von 47,1 Prozentpunkten zugunsten eines Anstiegs von 35,3 Prozentpunkten im 3. Quartil zu vermerken. Außerdem befinden sich in der Mittelschule 5,9% im 4. Quartil.

Wiederum erfolgt in den 6-Stunden- und 9-Stunden-Klassen ein Anstieg im 1. Quartil, allerdings weniger stark ausgeprägt als im Mündlichen.

Abbildung 40 zeigt die Entwicklung der SE im Mündlichen und Schriftlichen zusammengefasst.

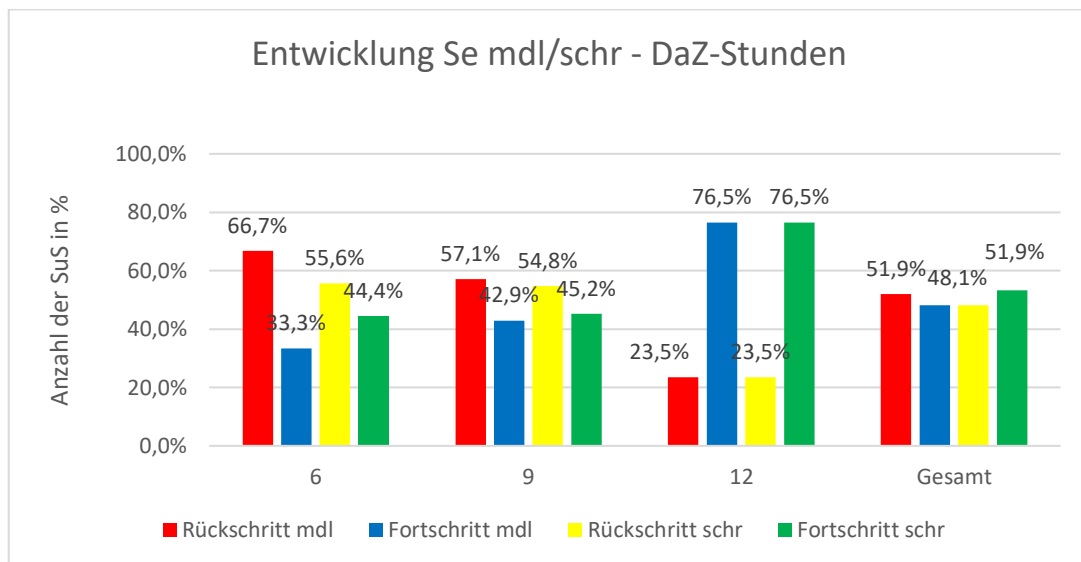


Abbildung 40: Entwicklung SE mdl/schr, DaZ-Stunden

Die Mehrzahl liegt im Mündlichen in den 6-Stunden-Klassen mit 66,7% und in den 9-Stunden-Klassen mit 57,1% im Rückschritt, die 12-Std.-Klasse bewegt sich hingegen zu 75% im Fortschritt.

Im Schriftlichen liegt die Mehrzahl der 12-Std.-Klassen mit 75% im Fortschritt, während die 6-Stunden-Klassen mit 55,6% und die 9-Stunden-Klassen mit 54,8% dem Rückschritt zuzuordnen sind. Wiederum weisen die 12-Stunden-Klassen mit großem Abstand die besseren Ergebnisse auf als die Schüler*innen mit den anderen Stundenmodellen.

Im Vergleich zum Mündlichen schneiden die 6-Stunden-Klasse im Schriftlichen um 11,1, die 9-Stunden-Klassen um 2,3 Prozentpunkte besser ab, während die 12-Stunden-Klasse im Mündlichen und Schriftlichen die gleichen Werte verzeichnet.

7.5.3 SE nach Erstsprachen

Die Verteilung der Schüler*innen und deren Erstsprachen in Bezug zur Produktion der SE im Mündlichen und Schriftlichen fällt relativ ausgeglichen aus, weshalb sich die Abbildung im Anhang 18 befindet.

Auffällig ist, dass die 2L1-Schüler*innen im Schriftlichen mit 62,5% im Rückschritt liegen. Die Mehrzahl der L3-Schüler*innen liegt sowohl im

Mündlichen als auch Schriftlichen leicht im Rückschritt und die L1-Schüler*innen im Schriftlichen mit 57,7% im Fortschritt.

Da Hypothese 3 die L1- mit den L3- Schüler*innen vergleicht, werden diese in Anhang 5 in Bezug auf die vier MS-Klassen untersucht. Hierbei liegen die L3-Schüler*innen der MS1 zu 50%, der MS2 zu 54,5%, der MS3 zu 16,7% und der MS4 zu 100% im Fortschritt. Die L1- Schüler*innen hingegen liegen in der MS1 zu 21,4%, MS2 zu 57,1%, MS3 zu 45,5% und der MS4 zu 76,9% im Fortschritt. Somit erzielen die L3- Schüler*innen der MS1 deutlich bessere Ergebnisse als die L1- Schüler*innen, hingegen die L3- Schüler*innen der MS2 geringfügig und diejenigen der MS3 deutlich schlechter ab als die L1-Schüler*innen. Die einzige L3-Schülerin der MS4 liegt gegenüber den 76,9% der MS4 im Fortschritt. Die 2L1-Schüler*innen liegen in MS1 zu 33,3%, MS2 zu 100% (1 SuS) und MS4 zu 66,7% im Fortschritt, MS3 zu 100% im Rückschritt (1 SuS).

Im Schriftlichen liegen im Durchschnitt 51,9% aller Schüler*innen im Fortschritt, wobei sich die L1- Schüler*innen um 5,8 Prozentpunkte über dem Durchschnitt, die 2L1- um 14,4 und die L3-Schüler*innen um 6,1 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt bewegen.

Vergleicht man die einzelnen MS-Klassen im Schriftlichen miteinander (vgl. Anhang 5), so schneiden die L3- Schüler*innen der MS1 um 16,7 Prozentpunkte besser ab als die L1- Schüler*innen. In MS2 liegen die L1-Schüler*innen mit 6,8 Prozentpunkten, in MS3 die L3-Schüler*innen mit 4,5 Prozentpunkten und in MS4 84,6% der L1-Schüler*innen im Fortschritt und die einzige L3-Schülerin im Rückschritt. Die 2L1-Schüler*innen liegen im Schriftlichen in MS1 zu 33,3%, in MS4 zu 66,7% im Fortschritt, MS2 und MS3 zu 100% (je 1 SuS) im Rückschritt.

7.5.4 SE nach sprachlichem Umfeld

Da die Werte in diesem Bereich ebenfalls überwiegend ausgeglichen ausfallen, befindet sich die entsprechende Abbildung im Anhang 19.

Bei Gruppe 1 und Gruppe 2 bewegt sich die Mehrzahl der Schüler*innen im Mündlichen im Fortschritt. Gruppe 3, mit dem höchsten Anteil an Deutschsprachigen im Umfeld, weist hingegen 75% im Rückschritt auf.

Im Schriftlichen schneidet Gruppe 1 mit 60% vor Gruppe 3 mit 50% im Fortschritt ab, bei Gruppe 2 liegt die Mehrzahl mit 59,1% im Rückschritt.

Im Mündlichen erzielt Gruppe 2 vor Gruppe 1 und Gruppe 3 die besten Ergebnisse, im Schriftlichen ist es Gruppe 1 vor Gruppe 3 und 2.

7.5.5 SE nach Geschlecht

Hierbei fallen die Werte ausgeglichen aus, weshalb sich die Tabelle im Anhang 20 befindet.

Die Mehrzahl der Mädchen liegen im Mündlichen und Schriftlichen leicht im Fortschritt, die Jungen in beiden Bereichen leicht im Rückschritt.

Beim Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen fällt auf, dass die Mädchen in beiden Bereichen im Fortschritt liegen und im Schriftlichen um 10 Prozentpunkte bessere Ergebnisse vorweisen als im Mündlichen, die Jungen schneiden im Schriftlichen mit 2,7% besser ab als im Mündlichen und liegen in beiden Bereichen im Rückschritt.

7.5.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test

In diesem Kapitel werden die Hypothesen in Bezug auf die SE zuerst im Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen untersucht und im Anschluss die abhängigen Variablen in der Regressionsanalyse dargestellt und überprüft.

H1⁴: Es besteht ein Unterschied zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion in Bezug auf die SE.

Die Hypothese wurde mithilfe des McNemar-Tests analysiert, wobei die Schüler*innen in Tabelle 51 im Mündlichen und Schriftlichen verglichen wurden.

	SE Rückschritt schr	SE Fortschritt schr
SE Rückschritt mdl	65%	35%
SE Fortschritt mdl	29,7%	70,3%
p-Wert 0,690		

Tabelle 51: Zusammenhang SE mdl/schr, p-Wert

Der p-Wert ist mit $p=0,690$ nicht signifikant, somit wird die Hypothese in der Stichprobe nicht bestätigt. 65% der Schüler*innen, die im Mündlichen im Rückschritt liegen, findet man auch im Schriftlichen in diesem Bereich. 70,3%

derjenigen, die im Mündlichen im Fortschritt liegen, befinden sich im Schriftlichen ebenfalls im Fortschritt.

Die diskordanten Gegensatzpaare weisen im „Rückschritt mündlich – Fortschritt schriftlich“ 35% und im „Fortschritt mündlich – Rückschritt schriftlich“ 29,7% auf, dementsprechend liegt ein leichter Vorteil im Schriftlichen vor.

7.5.7 Regressionsanalyse der SE

Die Informationen zu den einzelnen Variablen findet man bei der Regressionsanalyse der Erwerbsstufen (vgl. Kap. 7.2.7). Die Vorgangsweise ist die gleiche wie bei den vorherigen Variablen, sodass Modell 1 den Zusammenhang der unabhängigen Variablen mit den SE im Mündlichen und Modell 2 die SE im Schriftlichen als abhängige Variable darstellt.

Die Regressionskoeffizienten in Tabelle 52 stellen die Odds-Ratio und den p-Wert dar (* $p < 0.05$).

	AV SE mdl	AV SE schr
UV	Modell 1	Modell 2
Stundenanzahl	1,358*	1,278
<i>p-Wert</i>	0,020	0,063
L1=Italienisch	0,896	1,092
<i>p-Wert</i>	0,849	0,872
2L1	0,782	0,269
<i>p-Wert</i>	0,804	0,180
Gruppe 1	4,015	1,654
<i>p-Wert</i>	0,33	0,402
Gruppe 2	4,472	0,657
<i>p-Wert</i>	0,30	0,517
Geschlecht	1,469	1,775
<i>p-Wert</i>	0,472	0,266
Beobachtungen =	77	77

Tabelle 52: Binär-logistische Regression SE mdl/schr; OR, *p-Wert*

Im Mündlichen liegt bei der Stundenanzahl eine Signifikanz vor, im Schriftlichen gibt es keine signifikanten Werte.

7.5.8 Hypothesenüberprüfung

Die in Kapitel 5 allgemein formulierten Hypothesen werden in diesem Kapitel als Unterhypothese nach den SE spezifiziert.

H2⁴: Je höher die Stundenanzahl in DaZ ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die SE.

Die Hypothese wird im Mündlichen bestätigt und auf die Grundgesamtheit übertragen, da eine Signifikanz von $p=0,02$ vorliegt. Die OR von 1,358 sagt aus, dass sich die Chance der Schüler*innen, im Bereich der SE bessere Ergebnisse zu erzielen, mit jeder weiteren Stunde DaZ-Unterricht um 35,8% erhöht. Im Schriftlichen liegt mit 0,063 in der Stichprobe keine Signifikanz vor und die OR beträgt 1,278. Die Hypothese wird im Schriftlichen nicht bestätigt. Im Mündlichen ergibt sich bei den 9-Stunden-Klassen ein Wert von $1,358^3=2,50$, sodass die Chance um das 2,5fache steigt, im Bereich der SE gegenüber der 6-Stunden-Klasse bessere Ergebnisse zu erreichen. Im Schriftlichen liegt der Wert in der Stichprobe bei $1,278^3=2,09$ und somit um das 2,09fach besseren Chancen.

Bei den 12-Std-Klassen liegen die Werte im Mündlichen bei $1,358^6=6,28$ und somit um das 6,28fache besseren Chancen gegenüber der 6-Stunden-Klasse. Im Schriftlichen liegen in der Stichprobe $1,278^6=4,36$ fach bessere Chancen gegenüber der 6-Stunden-Klasse vor.

H3⁴: Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich bezüglich der SE auf dem gleichen Niveau wie die L1-Schüler*innen.

Im Mündlichen unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Stichprobe nicht signifikant voneinander, da $p=0,849$. Trotzdem weist die $OR=0,896$ darauf hin, dass die L1-Schüler*innen in der Stichprobe eine um ca. 10% niedrigere Chance aufweisen als die L3- Schüler*innen.

Im Schriftlichen ist das Ergebnis mit $p=0,872$ in der Stichprobe ebenfalls nicht signifikant. Trotzdem haben die L1- Schüler*innen eine um das 1,092fache, d.h. 9,2%, höhere Chancen gegenüber den L3-Schüler*innen. Die Hypothesen werden im Mündlichen und Schriftlichen bestätigt und sind auf die Grundgesamtheit übertragbar.

H4⁴: Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die SE.

Im Mündlichen liegen gegenüber den beiden anderen Gruppen keine signifikanten Werte vor (Gruppe 1: $p=0,33$; Gruppe 2: $p=0,3$). Die Chance ist bei Gruppe 1 um das 4fache höher, bessere Ergebnisse zu erzielen als Gruppe 3. Die Odds der Gruppe 2 hingegen sind um das 4,5fache höher als bei Gruppe 3 und die Schüler*innen erzielen entsprechend bessere Ergebnisse. Die Hypothese wird im Mündlichen nicht bestätigt.

Im Schriftlichen unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant (Gruppe 1: $p=0,402$; Gruppe 2: $p=0,517$). Gruppe 1 hat gegenüber Gruppe 3 in der Stichprobe die 1,65fach und somit eine 65% höhere Chance bessere Ergebnisse zu erreichen, hingegen sind bei Gruppe 2 die Chancen um das 0,34fache geringer als bei Gruppe 3. Die Hypothese wird nicht bestätigt.

H5⁴: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die SE.

Im Mündlichen und Schriftlichen sind die Variablen in der Stichprobe nicht signifikant (mdl $p=0,472$, schr $p=0,266$). Im Mündlichen liegen bei den Mädchen 1,47fach und im Schriftlichen 1,78fach höhere Odds vor und somit haben die Mädchen in der Stichprobe im Bereich der SE eine entsprechend höhere Chance bessere Ergebnisse zu erreichen als die Jungen. Die Hypothese wird im Mündlichen und Schriftlichen nicht bestätigt.

7.5.9 Fallbeispiele

Bei den SE sollen die quantitativen Daten ebenfalls durch zwei qualitativ analysierte Fallbeispiele ergänzt werden. In beiden Fällen wird ein Beispiel in voller Länge angeführt. Das erste Beispiel in Tabelle 53 ist ein Schüler, der wenige SE produziert.

GS mdl SuS 4_7_16

Satz-Nr.	SE
1	der pappamoll und einen kinder (2)äh der pappamoll koch=eh essen,
2	und=eh der kinder nicht gut; (2)
3	äh pappamoll äh (5) hat kinder äh=äh
4	pappamol äh (6) essen der hund;
5	und der hund nicht=eh gute.
6	ähm der papa und kinder und hund gehn in ristorante essen.

Tabelle 53: SE, GS mdl, SuS 4_7_16

Der Schüler 4_7_16 ist italienischer Erstsprache besuchte eine GS- und MS-Klasse im Schulsprengel in der Stadt mit der Pflicht-Stundenanzahl. Die Aussagen in seinen Fragebögen stehen nicht zur Verfügung. In Tabelle 54 wird die Analyse seiner Erzählungen und Texte dargestellt.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2 (L1, L3)	36	40 (6L1)	50 (8 L1)	46 (11 L1 und 6 L3)
SE	6 (2 ohne Verb)	6	6 (1 ohne Verb)	6 (1 ohne Verb)
Vt	4	3	4	4
Erwerbsstufe	bruchstückhaft	bruchstückhaft	Finit. Verb 2. St.	Finit. Verb 2. St.
Tempora	undifferenziert	undifferenziert	Präsens	Präsens
P/N	3PS	3PS	3PS	3 PS
Kasus	-	-	-	-
Konnektoren	Und	Und	und	und
Pronomen	-	-	-	-
Modalverb	-	-	-	-
Adjektive	Gut	-	gut	-
Orthographie			alphabetisch	alphabetisch
Dir./ indir. Rede	-	-	-	-

Tabelle 54: Analyse GS/MS, mdl/schr, SuS 4_7_16

Der Schüler 4_7_16 produziert etwas mehr Wortschatz im Schriftlichen, liegt aber sowohl bei den SE als auch den Verbtupes im unteren Bereich. Bei den Erwerbsstufen bewegt er sich im Mündlichen bei bruchstückhaft, bei den Tempora verwendet er die Verben undifferenziert, bei den P/N in allen Bereichen die 3PS. Er verwendet weder Modalverben noch Pronomen und als Adjektiv benutzt er ausschließlich „gut“, sodass insgesamt die geringe L2-Lexik auffällt. Im Schriftlichen verwendet er in Grund- und Mittelschule das finite Verb an zweiter Stelle und das Präsens. Die Orthographie kann als alphabetisch eingestuft werden, wegen des geringen Umfangs der Textproduktion ist dies allerdings schwer einzuordnen.

Als Beispiel für eine umfangreiche SE-Produktion dient in Tabelle 55 folgende vollständige Transkription, welche die Höchstzahl mit 32 SE darstellt.

Der Schüler 3_7_2 italienischer Erstsprache besuchte den italienischsprachigen Kindergarten mit einzelnen Deutsch-Einheiten und in der Folge die GS- und MS-Klasse im Schulsprengel in der Stadt mit 6 Std Deutschunterricht. Er sagt aus, außerhalb der Schule Deutsch zu sprechen und zu hören. Er verwendet in beiden Schulstufen nur in dringenden Fällen die

italienische Sprache. Die Motivation die deutsche Sprache zu erlernen, bleibt in Grund- und Mittelschule bei „molto d'accordo“ (sehr einverstanden). Er verwendet im Mündlichen und Schriftlichen ausschließlich die deutsche Sprache.

MS schr SuS 3_7_2

Satz-Nr.	SE
1	Letzte Woche war ein Vater und sein Sohn zu Hause,
2	es war Zwölf Uhr
3	und der Vater hat den Mittagessen gekocht.
4	Wenn bereit war
5	sind sie neben den Tisch gesetzt,
6	und der Vater beginnt zu essen
7	aber der Sohn beginnt es nicht.
8	So wenn der Vater hat gesehen
9	dass sein Sohn hat nicht beginnt zu essen,
10	er ruf sich an
11	und er setzte böse ist.
12	Der Vater stehe auf
13	und schreit sich an.
14	Jetzt ist dass Sohn auch Böse mit sein Vater,
15	danach bringt er sein Teller mit Nudeln
16	und werfe sie in das Hundtompfe,
17	so ist der Vater jetzt mehr böse
18	und schreit sich an noch einmal,
19	und der Hund nach essen gegangen ist.
20	Aber auch der Hund will es nicht zu essen
21	und dann gibt er ein Stoß an seinen Hundtompfe
22	und sind die Nudel auf den Boden.
23	So der Vater und der Sohn schaut ihm.
24	Danach hat der Vater sein Teller weck gewerfen
25	und sind jetzt noch alle glücklich.
26	Aber sie müssen noch Mittagessen zu machen
27	und der Vater sagt
28	dass alle nach Restaurant fahren.
29	So gehen sie
30	und alle die zweite beginnt zu essen
31	und hat der Sohn jetzt alle gegessen.
32	Der Hund ist auch dort gegangen

Tabelle 55: SE MS schr, SuS 3_7_2

In Tabelle 56 wird die Analyse der Erzählungen und Texte im Mündlichen wie im Schriftlichen dargestellt.

AV	GS mdl	MS mdl	GS schr	MS schr
Token L2 (L1, L3)	94	141 (6 L1)	143	205
SE	14	23	21	32
Vt	8	12	8	12
Erwerbsstufe	Finit. Verb 2. St.	Verbklammer	Finit. Verb 2. St.	Verbklammer
Tempora	Präsens	Präsens	Präsens	Präsens
P/N	3PS/ 3PP u.a.	3PS/ 3PP	3PS/3PP	3 PS/ 3PP
Kasus	-	In den Teller	In seine Hände, den Teller, in den Mülleimer, mit Nudeln	-
Konnektoren	Und, dann	und, aber, weil	Und, dann, aber	Und, dann, danach, aber, wenn, dass
Pronomen	er	er	er, es, sein, ihr	sein, es, sie (3PP)
Modalverb	-	-	-	wollen
Adjektive	wütend	böse, gut, glücklich	Schön, lustig, wütend	böse
Temporale Satzanfänge			Eines schönen Tages	Letzte Woche, es war zwölf Uhr, jetzt
Dir./ indir. Rede	-	-	indirekte	indirekte
Orthographie			orthographisch	orthographisch

Tabelle 56: Analyse GS/MS, mdl/schr, SuS 3_7_2

Der Schüler 3_7_2 verfügt über einen umfangreichen Wortschatz, der in der Grundschule im Schriftlichen relevant höher ist als im Mündlichen und eine beachtliche Steigerung in beiden Bereichen von Grund- auf Mittelschule aufweist. Die Erwerbsstufe steigert sich in beiden Bereichen von Stufe 1 zu Stufe 2, während die Tempora im Präsens bleiben. Bei den P/N benutzt er in allen Bereichen 3PS und 3PP, in der Mittelschule im Schriftlichen zusätzlich noch andere Formen aufgrund der indirekten Rede. Er verwendet einige Adjektive und benutzt mehr Pronomen sowie temporale Satzanfänge im Schriftlichen. Insbesondere im Schriftlichen tritt in der Grundschule einige Male der Akkusativ sowie einmal der Dativ auf. Die Konnektoren steigern sich in beiden Bereichen von Grund- auf Mittelschule. Die Orthographie kann man trotz einiger Fehler orthographisch verorten, da die meisten Rechtschreibregeln umgesetzt werden.

7.5.10 Ergebnisse der Variable SE

Wie schon bei den grammatischen Analysen, kann man bei den Satzwertigen Einheiten eine konstantere Entwicklung von Grund- zu Mittelschule im Schriftlichen beobachten, wobei in der Grundschule geringfügig mehr geschrieben wird. Im Mündlichen hingegen verringert sich die durchschnittliche Anzahl der SE von Grund- auf Mittelschule um mehr als 2. Auffallend ist hierbei die hohe Anzahl derjenigen im untersten Quartil in den 6-Stunden-Klasse, die sich von Grund- zu Mittelschule auf über 60% erhöht.

Mit jeder zusätzlichen DaZ-Stunde erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen mehr SE bilden, wobei im Mündlichen eine Signifikanz vorliegt.

Während in der deskriptiven Analyse bei den Erstsprachen im Mündlichen die Werte aller Schüler*innen im Fortschritt und Rückschritt eher ausgeglichen sind, klaffen die Werte im Schriftlichen weiter auseinander und lediglich bei den L1- Schüler*innen überwiegt im Schriftlichen der Fortschritt. Auffällig ist hierbei die hohe Zahl der 2L1-Schüler*innen im Rückschritt, wobei in der Regression die Werte der 2L1-Schüler*innen sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen schlechter sind als diejenigen der L3-Schüler*innen. Die Regression zeigt im Mündlichen insgesamt einen Vorteil der L3- Schüler*innen gegenüber den L1- und 2L1-Schüler*innen auf. Im Schriftlichen liegen die L1-Schüler*innen in der Regressionsanalyse gegenüber den L3-Schüler*innen leicht im Vorteil, die 2L1-Schüler*innen weisen die niedrigsten Werte auf.

Betrachtet man das sprachliche Umfeld, schneiden im Mündlichen die Schüler*innen der Gruppe 2 vor Gruppe 1 am besten ab. Die Schüler*innen der Gruppe 3 mit dem höchsten Anteil an deutschsprachiger Bevölkerung im Umfeld bilden das Schlusslicht. Im Schriftlichen gestaltet sich das Bild ausgeglichener, trotzdem liegt Gruppe 1 vor Gruppe 3 und 2.

Wie bei den Analysen der grammatischen Mittel erzielen die Mädchen im Mündlichen und Schriftlichen in der Stichprobe bessere Ergebnisse als die Jungen.

Die GS-Lehrerin der GS4 sagte während der Durchführung des Tests aus, dass sie diese Bildgeschichte kurze Zeit vor dem Test mit den Schüler*innen zufällig behandelt hätte. Auffällig in dieser Klasse ist der vermehrte Gebrauch

von Chunks ausschließlich in der Grundschule, wie z.B. „Pfui“ (3 SuS von 6) im Zusammenhang mit „das schmeckt mir nicht“, „das mag ich nicht“, „Iss (ess) die Bohnen“ (4 SuS), aber auch das Nomen „Hundenapf“, welches 5 von 6 Schüler*innen ausschließlich in der Grundschule verwenden. Bei Schüler*in 10 fällt auf, dass nur in der Grundschule im Mündlichen und Schriftlichen das Präteritum verwendet wird. Grundsätzlich ist bei den Schüler*innen dieser Klasse von Grund- auf Mittelschule ein starker Rückgang bei den Satzwertigen Einheiten und den Verbtupes zu verzeichnen.

Bei den Fallbeispielen fällt auf, dass in MS3 sowohl die kürzeste (GS mdl) als auch längste (MS schr) Erzählung vorliegt. Beide sind männliche Schüler italienischer Erstsprache. Dies zeigt, wie unterschiedlich und individuell, trotz gleicher Voraussetzungen, in diesem Fall bei allen unabhängigen Variablen mit der geringsten DaZ-Stundenanzahl die Ergebnisse ausfallen können.

7.6 Verbtupes

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Anzahl der von den Schüler*innen verwendeten Verbtupes. Da sich die mündlichen und schriftlichen Erzählungen von der Länge her stark unterscheiden, wird nicht die Type-Token-Ratio angewendet (vgl. Kap. 4.3.2), sondern die Verbtupes gezählt, in Quartile eingeteilt und innerhalb der verschiedenen Variablen verglichen.

Die Quartile werden wie in Tabelle 57 aufgeteilt.

Quartil	Verbtupes
1	2-6
2	7-11
3	12-16
4	17-20

Tabelle 57: Aufteilung Verbtupes in Quartile

Tabelle 58 stellt die Mittelwerte, Mediane und das Minimum/ Maximum der Verbtupes nach GS/MS und mdl/schr dar.

	Vt_GS_mdl	Vt_MS_mdl	Vt_GS_schr	Vt_MS_schr
N	77	77	77	77
Mittelwert	7,83	7,34	8,49	9,39
Median	7	7	9	9
Minimum	2	2	2	3
Maximum	17	13	18	20

Tabelle 58: MW, Median, min/ max der Vt aller SuS in GS/MS; mdl/schr

Der Mittelwert liegt in der Grundschule im Mündlichen mit 7,83 geringfügig höher als in der Mittelschule mit 7,34 Verbtupes. Im Schriftlichen hingegen ist der Wert in der Mittelschule mit 9,39 höher als derjenige in der Grundschule mit 8,49. Der Median im Schriftlichen spiegelt mit 9 Verbtupes in Grund- und Mittelschule ebenfalls einen höheren Wert gegenüber den 7 Verbtupes im Mündlichen in Grund- und Mittelschule wider. Das Minimum und Maximum der Verbtupes weist die große Bandbreite in den einzelnen Bereichen auf, die sich zwischen 2 und 20 bewegt. Während sich die maximalen Werte in der Grundschule im Mündlichen und Schriftlichen mit 17 bzw. 18 Verbtupes ähnlich gestalten, so variieren sie in der Mittelschule stark, denn das Maximum liegt bei 13 im Mündlichen gegenüber 20 Verbtupes im Schriftlichen.

7.6.1 Vergleich der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten

Abbildung 41 stellt die produzierten Verbtupes in Grund- und Mittelschule aller Schüler*innen sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen innerhalb der Quartile dar.

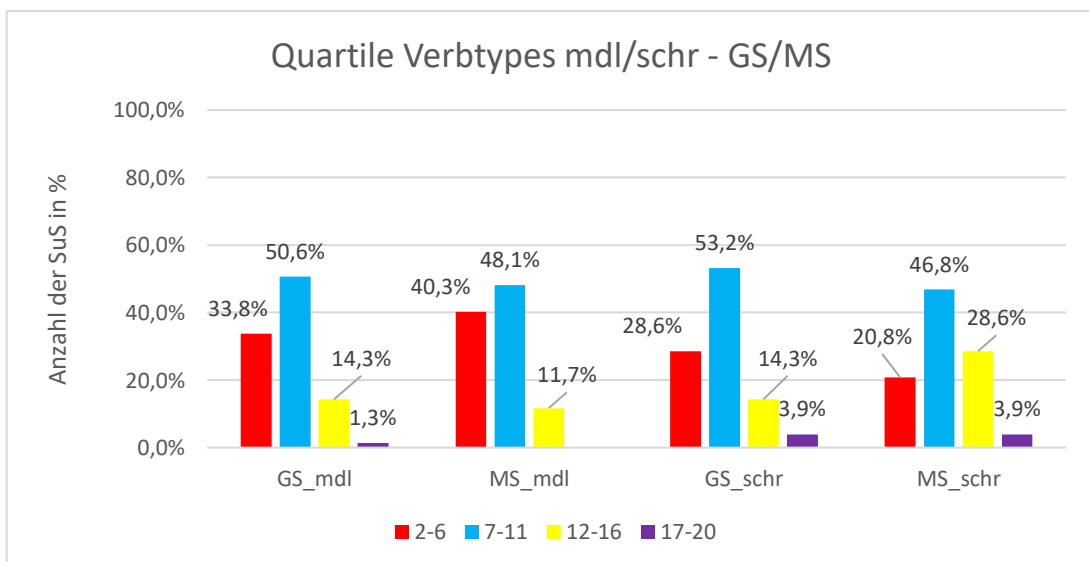


Abbildung 41: Quartile Verbtupes mdl/schr, GS/ MS

Die Mehrzahl der Schüler*innen liegt in allen Bereichen im 2. Quartil, wobei dies in der Grundschule im Schriftlichen 53,2% betrifft, gefolgt vom Mündlichen mit 50,6%, Mittelschule im Mündlichen 48,1% und im Schriftlichen mit 46,8%. Im 1. Quartil, der geringsten Anzahl an Verbtypes, weist die Mittelschule im Mündlichen den höchsten Prozentsatz mit 40,3% vor der Grundschule mit 33,8%, gefolgt im Schriftlichen von Grundschule mit 28,6% und Mittelschule mit 46,8% auf. In den beiden höheren Quartilen liegen im Schriftlichen 32,5% der Mittelschule, gefolgt von der Grundschule mit 18,2%. Im Mündlichen fallen die Werte in den beiden höheren Quartilen niedriger aus mit 15,6% in Grund- und 11,7% in Mittelschule.

Vergleicht man die Entwicklung von Grund- zu Mittelschule, so erkennt man eine minimale Verringerung der Verbtypes im Mündlichen, hingegen eine geringe Verbesserung im Schriftlichen. Um diese Werte näher zu betrachten, wird in Abbildung 42 die Entwicklung der einzelnen Mittelschulen und dazugehörigen Grundschulen im Mündlichen untersucht.

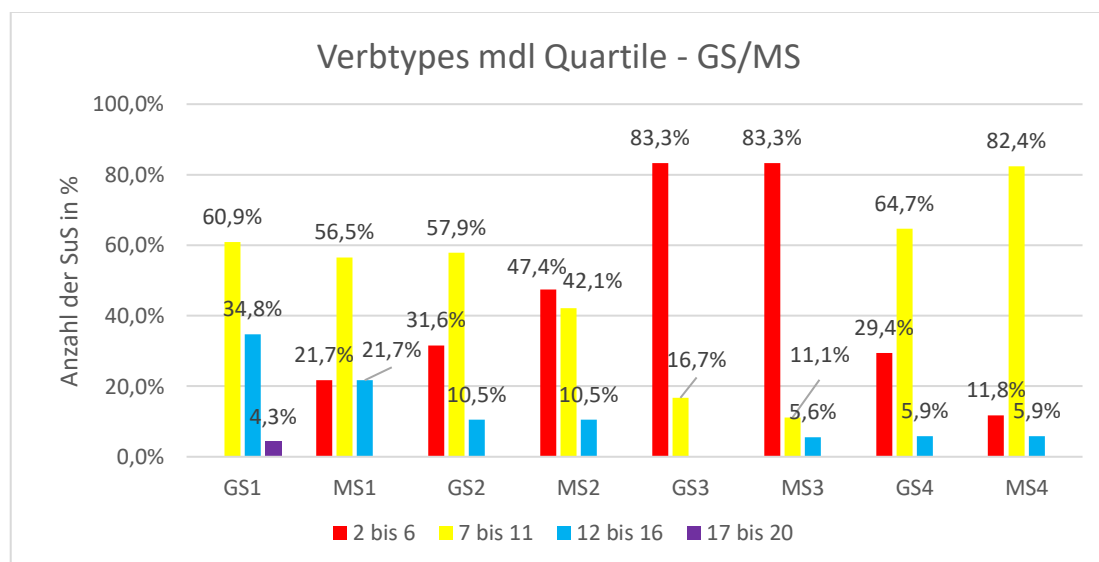


Abbildung 42: Quartile Verbtypes mdl, GS/MS

In GS/ MS1, GS/MS4 und GS2 liegen die meisten Schüler*innen im 2. Quartil, in MS2 und GS/MS3 hingegen im 1. Quartil.

In GS1 verwendet keine*r weniger als 7 Verbtypes, in der MS1 hingegen verlagern sich 21,7 Prozentpunkte von den höheren Quartilen in das 1. Quartil. Von GS2 auf MS2 verlagern sich 15,8 Prozentpunkte in das 1. Quartil.

In den GS3 und MS3 befindet sich die Mehrzahl der Schüler*innen mit 83,3% in beiden Schulstufen im 1. Quartil und nur 5,6% (1 SuS) verbessern sich in

der Mittelschule vom 2. in das 3. Quartil.

In MS4 verbessern sich von Grund- auf Mittelschule 17,7 Prozentpunkte vom 1. in das 2. Quartil.

Der schriftliche Bereich gestaltet sich wie in Abbildung 43.

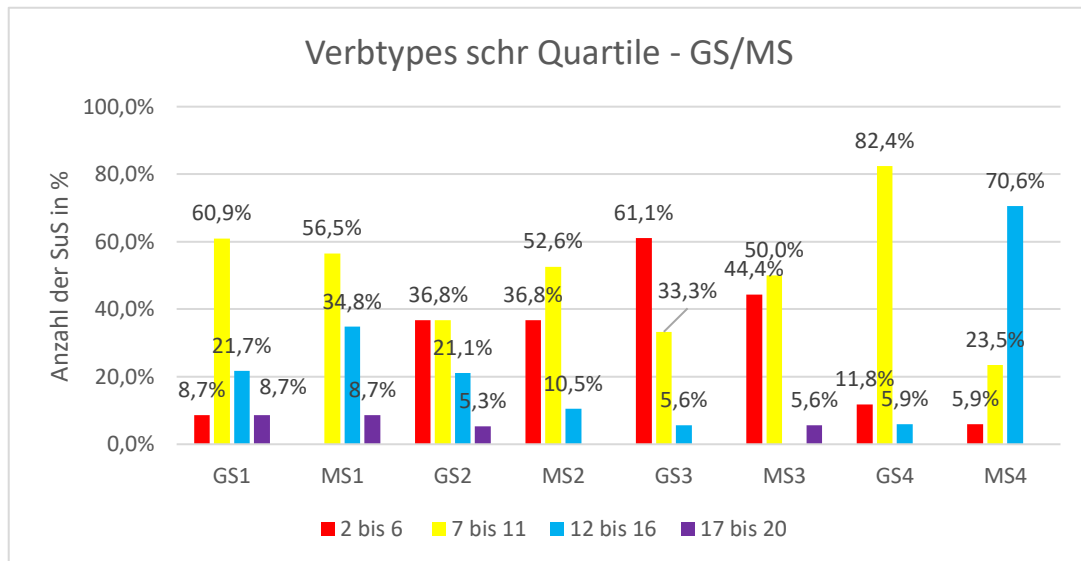


Abbildung 43: Quartile Verbtupes schr, GS/MS

Die Mehrzahl der Schüler*innen liegt im Schriftlichen in GS/ MS1, MS2, MS3 und GS4 im 2. Quartil. In der GS2 befinden sich je 36,8% im 1. und 2. Quartil. GS3 weist im 1. Quartil den höchsten Anteil mit 61,1% auf und MS4 mit 70,6% im 3. Quartil. Von GS1 auf MS1 verbessern sich 13,1 Prozentpunkte in das 3. Quartil, in MS2 verlagern sich 15,6 Prozentpunkte von den beiden höheren Quartilen in das 2. Quartil. In MS3 entwickeln sich 22,3 Prozentpunkte vom 1. in das 2. und 4. Quartil. In MS4 findet eine starke Verbesserung statt, da sich 64,7 Prozentpunkte vom 1. und 2. Quartil in das 3. Quartil entwickeln. Somit zeigt sich auch bei der Entwicklung der Verbtupes eine bessere Produktion im Schriftlichen als im Mündlichen.

Wie bereits bei den vorhergehenden Variablen wird bei den Verbtupes ebenfalls die Entwicklung zusammengefasst, sodass die Ergebnisse in einen unteren Bereich, dem Verbleiben im 1. Quartil bzw. dem *Rückschritt* von einem höheren in ein niedrigeres Quartil, und die oberen Bereiche (ab 2. Quartil) bzw. *Fortschritt* in ein höheres Quartil, zusammengefasst werden.

Das 2. Quartil wird hierbei dem Fortschritt zugeordnet, weil die Spanne von 7-11 Verbtupes in der verwendeten Bildgeschichte mit neun Bildern als

ausreichend variabel angesehen werden kann.

Abbildung 44 stellt die Entwicklung der Verbtupes im Mündlichen und Schriftlichen nach Rückschritt und Fortschritt dar.

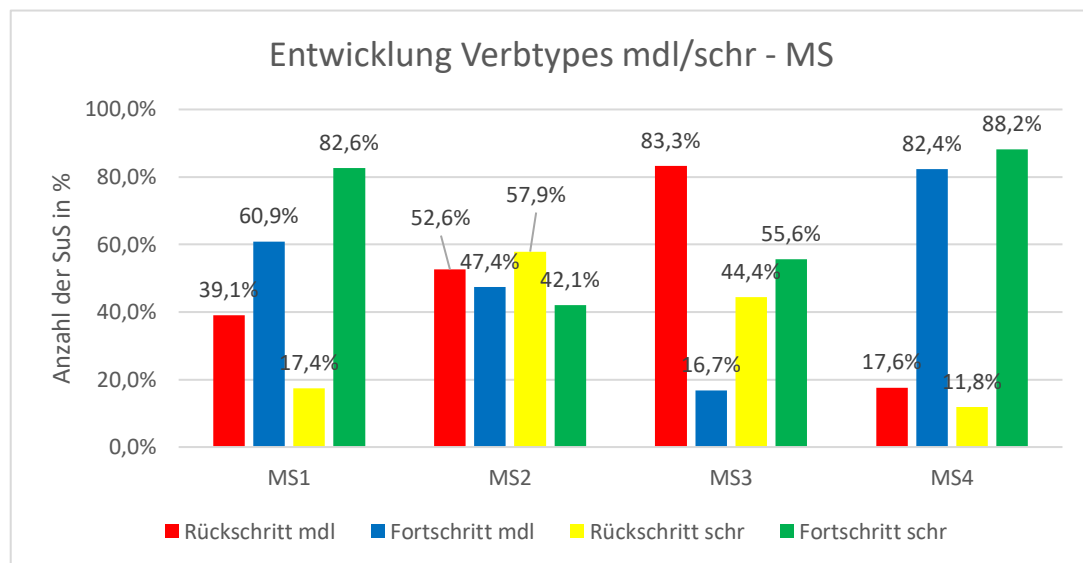


Abbildung 44: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, MS

Die Mehrzahl in MS1 liegt im Mündlichen mit 60,9% und MS4 mit 82,4% im Fortschritt, MS2 mit 52,6% und MS3 mit 83,3% im Rückschritt. Auffällig sind hierbei die hohen Werte von über 80% der MS4 im Fortschritt und der MS3 im Rückschritt.

MS1 und MS4 liegen im Schriftlichen mit über 80% im Fortschritt, MS2 ist die einzige Schule, bei der sich etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen im Rückschritt befinden, während sich leicht mehr als die Hälfte der MS3 im Fortschritt bewegt.

Vergleicht man die mündliche und schriftliche Entwicklung bei den Verbtupes zusammengefasst, so ergibt sich folgende Abbildung 45.

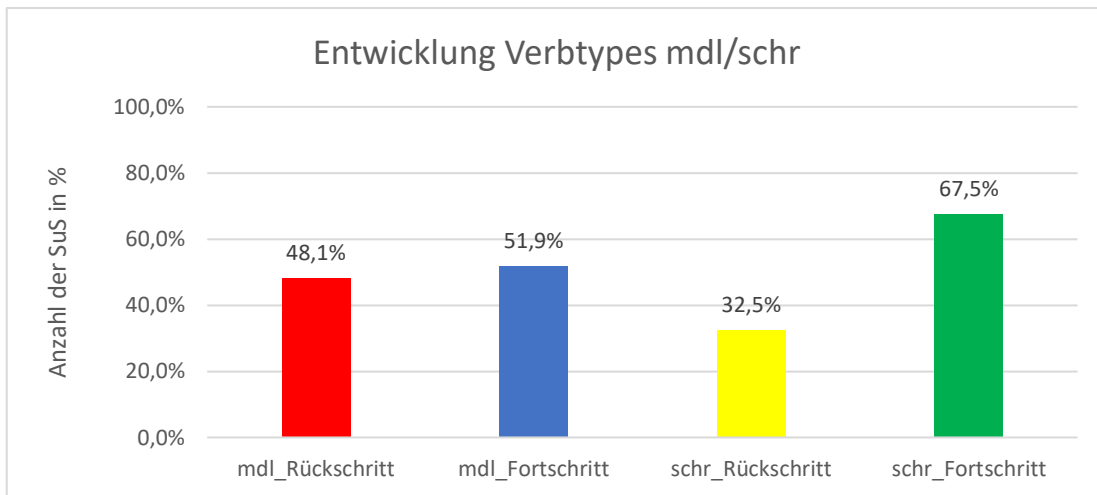


Abbildung 45: Entwicklung Verbtupes mdl/schr

Während sich die Werte im Mündlichen ausgeglichen darstellen, da beide nahe bei 50% liegen, zeigt sich im Schriftlichen ein relevanter Unterschied, denn 67,5% der Schüler*innen bewegen sich im Fortschritt und 32,5% im Rückschritt.

7.6.2 Verbtupes nach Stundenanzahl

Um einen Blick auf die verschiedenen Stundentafeln zu werfen und die zweite Hypothese deskriptiv zu untersuchen, werden die folgenden Ergebnisse nach den drei Stundenmodellen differenziert.

Abbildung 46 zeigt die Verbtupes im Mündlichen aufgeteilt nach Grund- und Mittelschulen und den jeweiligen Stundenmodellen.

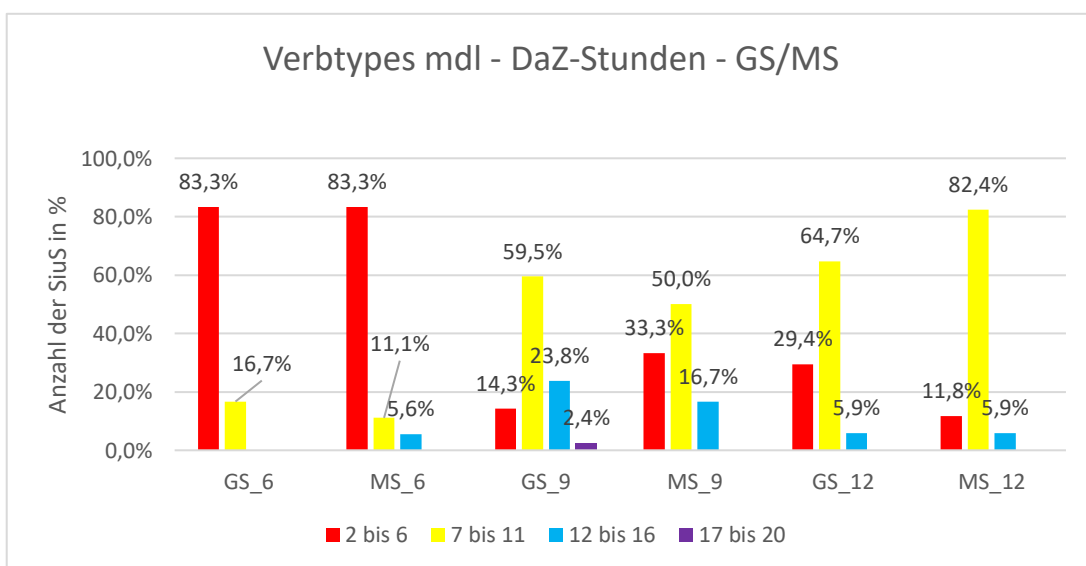


Abbildung 46: Verbtupes mdl, Stundenanzahl, GS/MS

In der 6-Stunden-Klasse bewegen sich im Mündlichen in der Grund- und Mittelschule je 83,3% im 1. Quartil, in der Grundschule außerdem 16,7%, in der Mittelschule 11,1% im 2. Quartil und in der Mittelschule zusätzlich 5,6% im 3. Quartil.

In den 9-Stunden-Klassen findet eine Verschlechterung statt, da das 1. Quartil von Grund- auf Mittelschule um 19 Prozentpunkte steigt und entsprechend weniger Schüler*innen in den oberen Quartilen vorzufinden sind.

17,6% der 12-Stunden-Klassen verbessern sich vom 1. zum 2. Quartil, 5,9% befinden sich in beiden Schulstufen im 3. Quartil.

Im Schriftlichen verteilen sich die Schüler*innen wie in Abbildung 47 auf folgende Quartile.

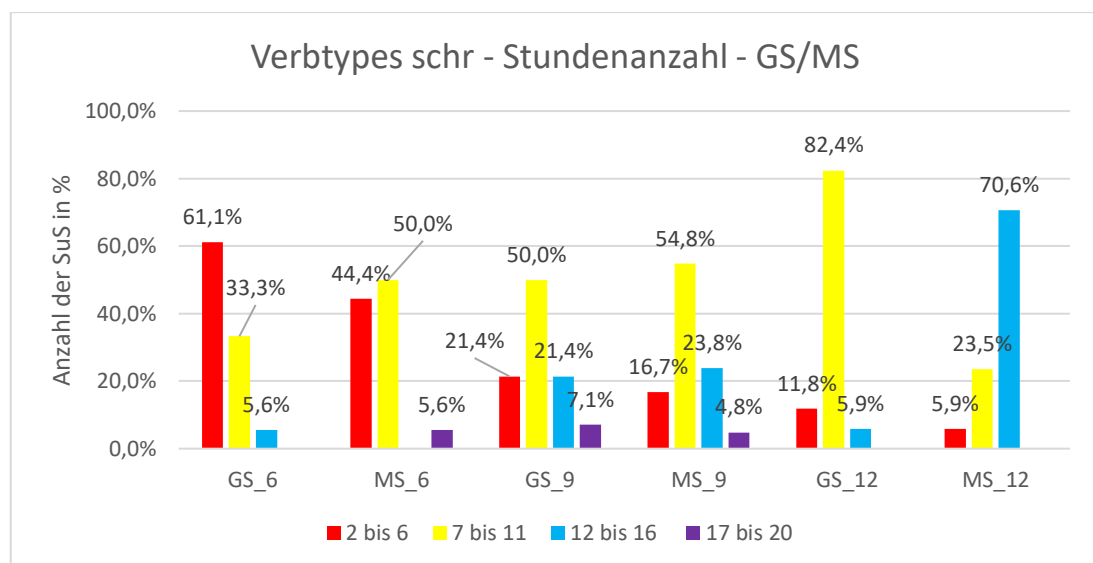


Abbildung 47: Verbtupes schr, DaZ-Stunden, GS/MS

In der 6-Stunden-Klasse bewegen sich im Schriftlichen 61,1% in der Grund- und 44,4% in der Mittelschule im 1. Quartil, 16,7 Prozentpunkte verbessern sich vom 1. Quartil in das 2. und 5,6 Prozentpunkte vom 3. in das 4. Quartil.

Bei den 9-Stunden-Klassen verlagern sich je 4,8 Prozentpunkte vom 1. Quartil in das 2. und vom 4. Quartil in das 3.

In der 12-Stunden-Klasse verringert sich die Anzahl der Schüler*innen im 1. Quartil um 5,9 Prozentpunkte, im 2. Quartil befinden sich in der Mittelschule 58,9 Prozentpunkte weniger und im 3. Quartil 64,7 Prozentpunkte mehr. Es findet dementsprechend in den 6- und 9-Stunden-Klassen im Schriftlichen eine geringfügige und in den 12-Stunden-Klassen eine starke Verbesserung statt.

Abbildung 48 zeigt einen zusammenfassenden Überblick eingeteilt in Rückschritt und Fortschritt im Vergleich zu den DaZ-Stunden im Mündlichen und Schriftlichen.

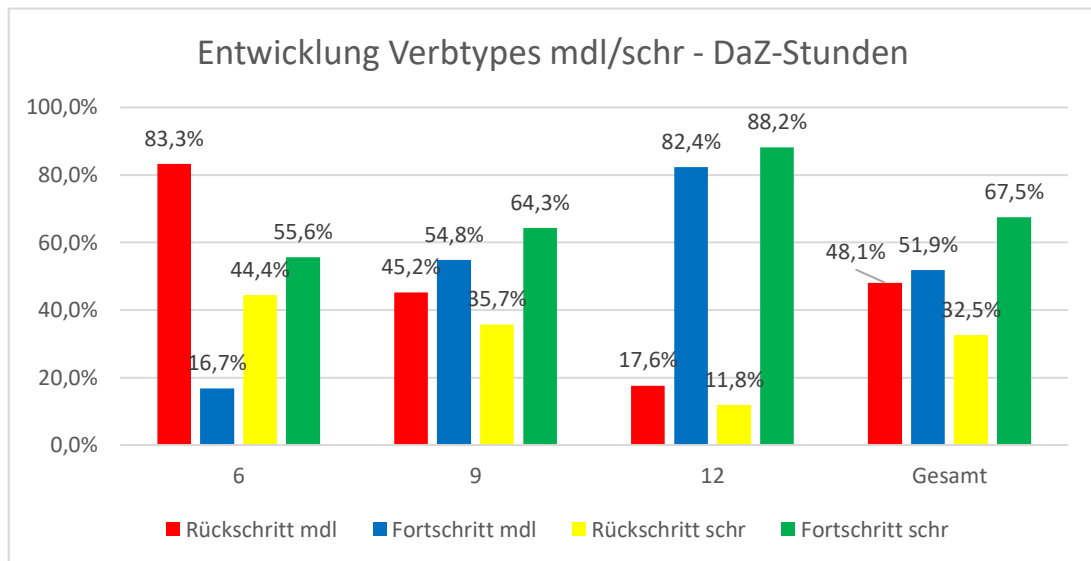


Abbildung 48: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, DaZ-Stunden

Im Mündlichen liegen die Schüler*innen der 6-Stunden-Klasse zu 83,3% im Rückschritt, diejenigen der 12-Stunden-Klassen zu 82,4% und die Schüler*innen der 9-Stunden-Klassen mit 54,8% im Fortschritt. Die 12-Stunden-Klasse weist die besten Ergebnisse, gefolgt von den 9- und den 6-Std-Klassen, auf.

Im Schriftlichen bewegt sich die Mehrzahl aller Schüler*innen im Fortschritt, wobei hier wiederum der hohe Wert von 88,2% in der 12.-Stunden-Klasse heraussticht. Der Unterschied zwischen dem Mündlichen und Schriftlichen beträgt insgesamt 15,6 Prozentpunkte zugunsten des Schriftlichen.

7.6.3 Verbtupes nach Erstsprachen

Zuerst werden in Abbildung 49 die Erstsprachen der Schüler*innen mit den Quartilen der Verbtupes im Mündlichen verglichen.

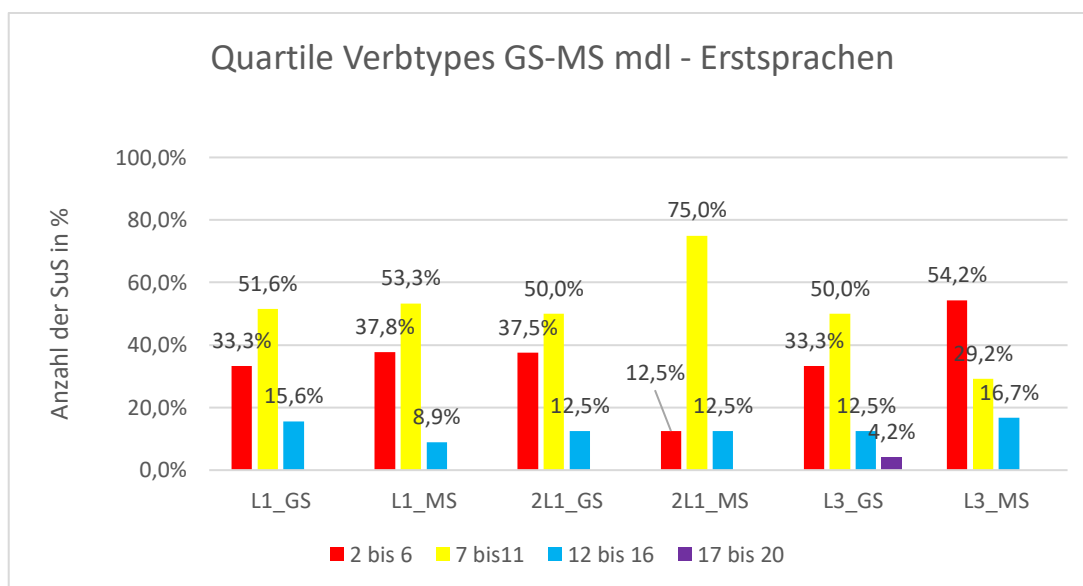


Abbildung 49: Quartile Verbtupes, GS/MS mdl, Erstsprachen

Im Mündlichen liegt die Mehrzahl aller Schüler*innen im 2. Quartil. Eine Ausnahme bilden die L3- Schüler*innen in der Mittelschule mit 54,2% im 1. Quartil. Bei den L1-Schüler*innen findet eine minimale Verschlechterung statt, während die Bewegungen in ein niedrigeres Quartil bei den L3-Schüler*innen mit 25 Prozentpunkten ausgeprägter sind. Die Zweisprachigen verbessern sich und erreichen in der Mittelschule mit 75% im 2. Quartil den höchsten Wert. Während die Werte bei den L1-Schüler*innen nahezu gleich bleiben, verbessern sich diese bei den 2L1-Schüler*innen ebenso wie sie sich bei den L3-Schüler*innen verschlechtern.

Abbildung 50 vergleicht die Erstsprachen der Schüler*innen mit den Quartilen der Verbtupes im Schriftlichen.

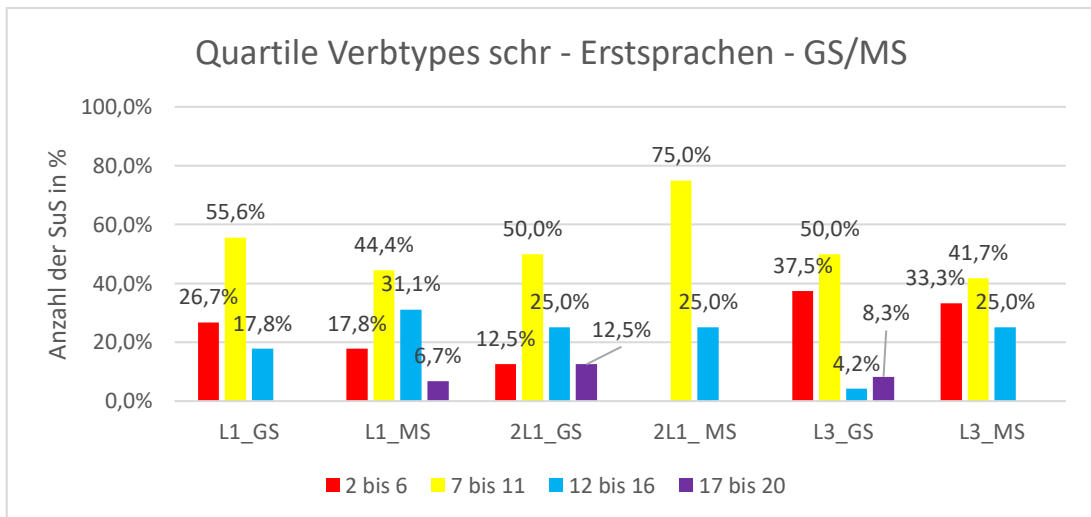


Abbildung 50: Quartile Verbtupes schr, Erstsprachen, GS/MS

Während sich in der Grundschule die drei Gruppen in einzelnen Bereichen, besonders in Quartil 2, dem meist benutzten, mit 44-56% ähneln und nur in Quartil 1 größere Unterschiede vorliegen, so sticht in der Mittelschule der Zuwachs im 2. Quartil von 25 Prozentpunkten der 2L1-Schüler*innen hervor, wobei allerdings 12,5% weniger im 4. Quartil aufscheinen. Wiederum liegen in den einzelnen Gruppen die meisten Schüler*innen im 2. Quartil.

Eine zusammenfassende Darstellung im Mündlichen und Schriftlichen zeigt Abbildung 51.

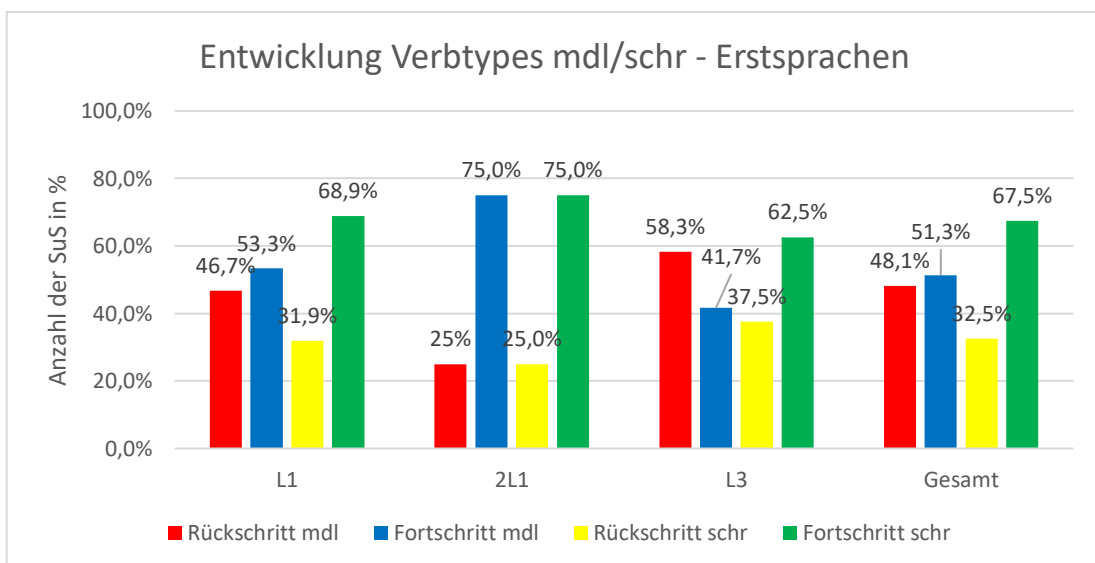


Abbildung 51: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, Erstsprachen

Die Mehrzahl der L1- Schüler*innen liegt im Mündlichen mit 53,3% und der 2L1-SchülerInnen mit 75% im Fortschritt, hingegen diejenigen mit einer

anderen Herkunftssprache mit 58,3% im Rückschritt.

Im Schriftlichen liegen alle drei Gruppen im Fortschritt, die 2L1- mit 75% vor den L1- mit 68,9% und den L3-Schüler*innen mit 62,5%.

Bei den Verbtupes soll ebenfalls ein genauerer Blick auf die verschiedenen Erstsprachen pro Mittelschule geworfen werden (vgl. Anhang 5).

Wiederum erreichen die L3-Schüler*innen der MS1 im Mündlichen bessere Ergebnisse als die L1- Schüler*innen, da 100% der L3- und 50% der L1- Schüler*innen im Fortschritt zu finden sind, bei den 2L1-Schüler*innen sind es 66,7%. In der MS2 liegen die L1- Schüler*innen mit 57,1% vor den L3- mit 36,4% im Fortschritt, die einzige zweisprachige Schülerin im Fortschritt. In der MS3 liegen 27,3% der L1- Schüler*innen im Fortschritt und alle L3- und 2L1- Schüler*innen im Rückschritt. In der MS4 befinden sich die einzige L3- Schülerin und alle 2L1-Schüler*innen im Fortschritt wie auch 76,9% der L1- Schüler*innen.

Vergleicht man die einzelnen MS-Klassen im Schriftlichen (vgl. Anhang 5), so ergeben sich relevante Differenzen zwischen den einzelnen Schulen. In MS1 liegen die L1- Schüler*innen mit 85,7% minimal vor den L3-Schüler*innen mit 83,3% und den Zweisprachigen mit 66,7% im Fortschritt. In MS2 erreichen die L3- Schüler*innen mit 54,5 bessere Ergebnisse als die L1- Schüler*innen mit 28,6% im Fortschritt. Der einzige zweisprachige Schüler liegt im Rückschritt. In der MS3 liegen die L3- Schüler*innen zu 50% in beiden Bereichen, die L1- Schüler*innen zu 54,5% im Fortschritt und die einzige zweisprachige Schülerin im Fortschritt. In MS4 liegen 84,6% der L1 sowie alle 2L1 Schüler*innen und die einzige L3- Schülerin im Fortschritt.

7.6.4 Verbtupes nach sprachlichem Umfeld

Die Entwicklungen im Mündlichen und Schriftlichen gestalten sich wie in Abbildung 52.

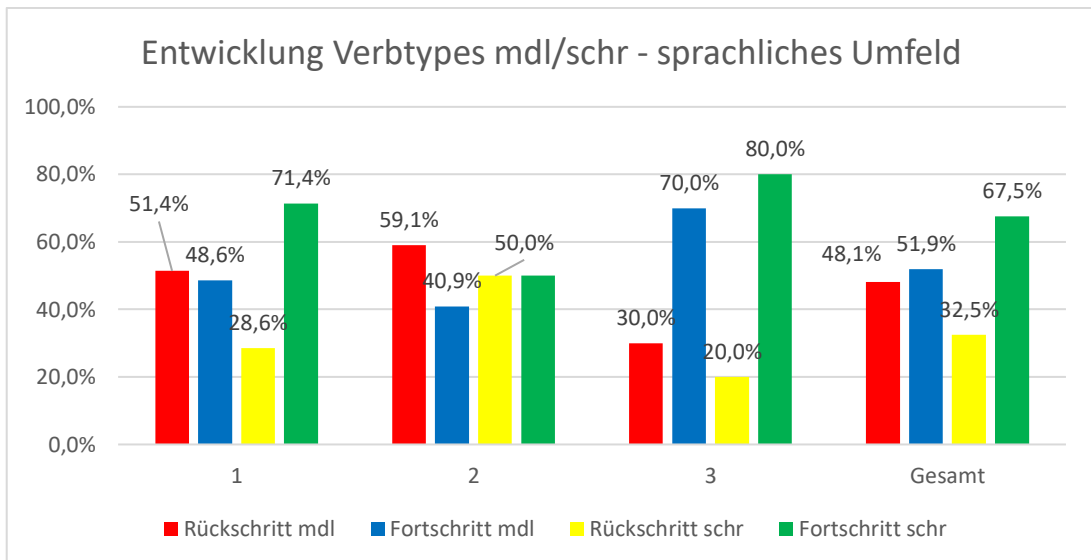


Abbildung 52: Entwicklung Verbtupes, GS/MS mdl, sprachliches Umfeld

Die besten Ergebnisse hat im Mündlichen Gruppe 3 mit 70% im Fortschritt. Gruppe 1 liegt mit 51,4% und Gruppe 2 mit 59,1% im Rückschritt.

Im Schriftlichen schneiden die Schüler*innen wie bei den meisten Variablen besser ab als im Mündlichen. Gruppe 3 liegt mit 80%, Gruppe 1 mit 71,4% im Fortschritt und Gruppe 2 weist in beiden Bereichen 50% auf.

Sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen schneidet Gruppe 3 vor Gruppe 1 und Gruppe 2 am besten ab.

7.6.5 Verbtupes nach Geschlecht

Die Verbtupes werden bezüglich des Geschlechts im Mündlichen und Schriftlichen in Abbildung 53 untersucht.

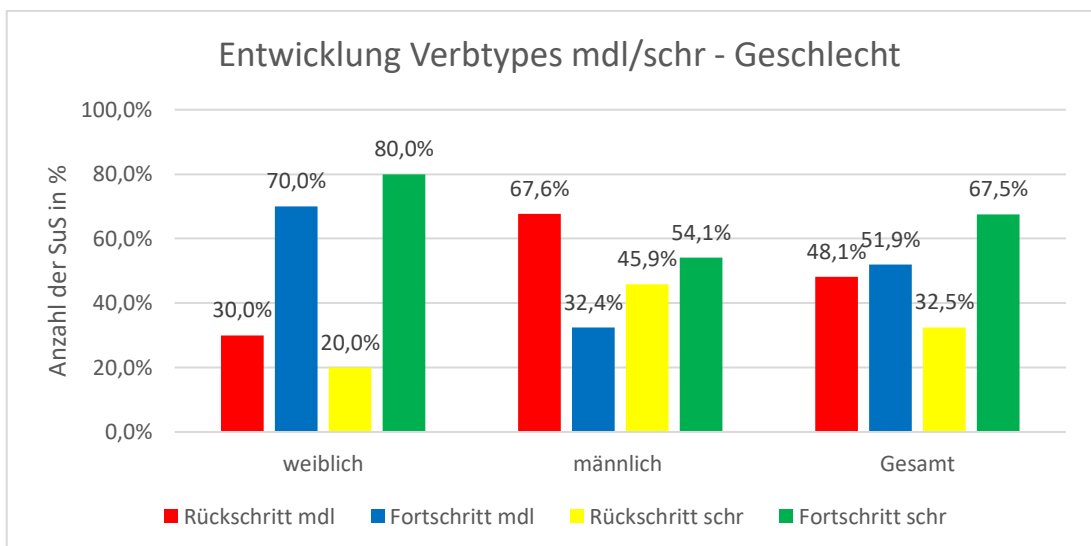


Abbildung 53: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, Geschlecht

Die Mädchen liegen im Mündlichen mit 70% und im Schriftlichen mit 80% im Fortschritt, während sich die Jungen im Schriftlichen mit 54,1% mehrheitlich im Fortschritt, hingegen im Mündlichen mit 67,6% im Rückschritt befinden. Im Schriftlichen erreichen beide Gruppen bessere Ergebnisse als im Mündlichen, wobei der Durchschnitt bei 67,5% im Fortschritt und 32,5% im Rückschritt liegt. Die Mädchen weisen mit 12,5 Prozentpunkten überdurchschnittliche Werte auf, die Jungen hingegen liegen mit 13,4 Prozentpunkten unter dem Durchschnitt. Die Differenz vom Schriftlichen zum Mündlichen beträgt 15,6 Prozentpunkte zugunsten des Schriftlichen.

7.6.6 Hypothesenüberprüfung mit McNemar-Test

H1⁵: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion in Bezug auf die Produktion der Verbtypes.

H1 wurde mithilfe des McNemar-Tests analysiert, wobei die Entwicklung bei den Verbtypes im Mündlichen und Schriftlichen wie in Tabelle 59 verglichen wurden.

Verbtypes	Rückschritt schr	Fortschritt schr
Rückschritt mdl	54,1%	45,9%
Fortschritt mdl	12,5%	87,5%
p-Wert 0,017*		

Tabelle 59: Zusammenhang Verbtypes mdl/ schr, p-Wert

Der Zusammenhang zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion der Verbtypes ist mit $p=0,017$ signifikant, sodass die Hypothese bestätigt wird und auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann. 54,1% derjenigen, die sich im Mündlichen im Rückschritt befinden, liegen auch im Schriftlichen im Rückschritt. 87,5% derjenigen, die sich im Mündlichen im Fortschritt befinden, liegen im Schriftlichen ebenfalls im Fortschritt.

Die diskordanten Gegensatzpaare betragen bei „Rückschritt mündlich-Fortschritt schriftlich“ 45,9% und bei „Rückschritt schriftlich - Fortschritt mündlich“ 12,5%. Somit entwickeln sich wesentlich mehr Schüler*innen, die mündlich im Rückschritt liegen, im Schriftlichen weiter als umgekehrt.

H7⁵: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Verb-Wortschatz und den Erwerbsstufen.

H6 wurde mithilfe des McNemar-Tests analysiert, wobei die Entwicklung der Erwerbsstufen und dem Verb-Wortschatz in Tabelle 60 verglichen wurden.

	Erwerbstufe Rückschritt mdl	Erwerbsstufe Fortschritt mdl
Vt Rückschritt mdl	89,2%	10,8%
Vt Fortschritt mdl	47,5%	52,5%
p-Wert 0,003*		

Tabelle 60: Zusammenhang Verbtupes/ Erwerbsstufen mdl, p-Wert

89,2% derjenigen, die bei der Entwicklung der Verbtupes im Mündlichen einen Rückschritt vollziehen, liegen auch bei der Entwicklung der Erwerbsstufen in diesem Bereich. 52,5% derjenigen, die bei den Verbtupes im Fortschritt liegen, befinden sich bei den Erwerbsstufen ebenfalls in diesem Bereich.

Die diskordanten Gegensatzpaare liegen mit 10,8% bei „Verbtupes Rückschritt - Erwerbsstufen Fortschritt“ und 47,5% bei „Verbtupes Fortschritt - Erwerbsstufen Rückschritt“. Es liegen demzufolge im Mündlichen mehr Schüler*innen bei den Verbtupes im Fortschritt und den Erwerbsstufen im Rückschritt als umgekehrt. Im Mündlichen liegt mit $p=0,003$ eine Signifikanz vor.

Im Schriftlichen ergeben sich wie in Tabelle 61 folgende Werte.

	Erwerbsstufen Rückschritt schr	Erwerbsstufen Fortschritt schr
Vt Rückschritt schr	72,0%	28,0%
Vt Fortschritt schr	28,8%	71,2%
p-Wert 0,134		

Tabelle 61: Zusammenhang Verbtupes/ Erwerbsstufen schr, p-Wert

Im Schriftlichen liegen 72% derjenigen, die sich bei der Entwicklung der Verbtupes im Rückschritt befinden, bei den Erwerbsstufen ebenfalls im Rückschritt. 71,2% derjenigen, die im Schriftlichen bei den Verbtupes im Fortschritt liegen, befinden sich auch bei den Erwerbsstufen in diesem Bereich.

Das diskordante Gegensatzpaar „Verbtupes Rückschritt - Erwerbsstufe Fortschritt“ beträgt 28% und „Verbtupes Fortschritt – Erwerbsstufe Rückschritt“ 28,8%. Es bewegen sich demzufolge im Schriftlichen etwa gleich viele Schüler*innen in beiden diskordanten Gegensatzpaaren. Der Zusammenhang ist mit $p=0,134$ in der Stichprobe nicht signifikant.

7.6.7 Regressionsanalyse der Verbtupes

Die Regressionstabelle zeigt die Verbtupes im Mündlichen in Modell 1 und im Schriftlichen in Modell 2 mit der OR und dem p -Wert in Tabelle 62 (* $p < 0.05$). Im Mündlichen ist die OR bei der Stundenanzahl und Geschlecht sehr signifikant, im Schriftlichen hingegen nur beim Geschlecht signifikant.

	AV Verbtupes mdl	AV Verbtupes schr
UV	Modell 1	Modell 2
Stundenanzahl	1,691**	1,336
p-Wert	0,001	0,063
L1	0,933	0,737
p-Wert	0,914	0,624
2L1	0,854	0,351
p-Wert	0,890	0,354
Gruppe 1	0,420	0,827
p-Wert	0,217	0,796
Gruppe2	0,311	0,234
p-Wert	0,100	0,053
Geschlecht	4,751**	3,549*
p-Wert	0,009	0,035
Beobachtungen =	77	77

Tabelle 62: Binär-logistische Regression Verbtupes mdl/ schr, OR, p -Wert

7.6.8 Hypothesenüberprüfung

Die in Kapitel 5 allgemein formulierten Hypothesen werden in diesem Kapitel als Unterhypothese nach dem sprachlichen Mittel „Verbtupes“ spezifiziert.

H2⁵: Je höher die Stundenanzahl in DaZ ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die Produktion der Verbtupes.

Die Hypothese wird im Mündlichen bestätigt und ist auf die Grundgesamtheit übertragbar, da $p=0,001$ beträgt und somit sehr signifikant ist. Die Chance der Schüler*innen, im Mündlichen mehr Verbtupes zu produzieren, steigt mit jeder weiteren Stunde DaZ-Unterricht um das 1,691fache. Im Schriftlichen fällt die

OR mit 1,366 etwas niedriger aus und ist mit $p=0,063$ nicht signifikant, sodass die Hypothese in der Stichprobe nicht bestätigt wird.

Im Mündlichen ergeben sich bei den 9-Stunden-Klassen Odds von $1,691^3=4,84$, bei den 12-Stunden-Klassen von $1,653^6=23,4$, sodass die Chance entsprechend steigt, gegenüber der 6-Stunden-Klasse bessere Ergebnisse zu erreichen.

Im Schriftlichen liegt der Wert bei den 9-Stunden-Klassen bei $1,366^3=2,549$ und den 12-Stunden-Klassen bei $1,366^6=6,497$ und somit bei den entsprechend besseren Chancen.

H3⁵: Die DaZ-Sprachfertigkeiten der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Italienisch und/ oder Deutsch entwickeln sich bezüglich der Produktion der Verbtupes auf dem gleichen Niveau wie die L1-Schüler*innen.

Die Hypothese wird im Mündlichen und im Schriftlichen bestätigt und ist somit auf die Grundgesamtheit übertragbar, da die Werte in der Stichprobe nicht signifikant sind (mdl: $p=0,914$, schr $p=0,624$). Die OR der L1- Schüler*innen beträgt im Mündlichen 0,933, sodass die L1- Schüler*innen eine 7% niedrigere Chance im Bereich der Verbtupes aufweisen als die L3- Schüler*innen. Im Schriftlichen ist die Chance der L1- Schüler*innen mit der $OR=0,737$ ca. 26% niedriger als die der L3- Schüler*innen.

H4⁵: Je höher der Anteil der deutschsprachigen Bevölkerung im Umfeld der Schulen ist, desto besser entwickeln sich die Schüler*innen in Bezug auf die Produktion der Verbtupes.

Die Hypothese wird weder im Mündlichen noch im Schriftlichen bestätigt, da die Werte in der Stichprobe nicht signifikant sind (mdl Gruppe 1 $p=0,217$, schr $p=0,796$; Gruppe 2 mdl $p=0,1$, schr $p=0,053$). Die Chance gegenüber der Gruppe 3 ist bei Gruppe 1 mit der OR von 0,420 im Mündlichen um 78%, im Schriftlichen mit $OR=0,827$ um ca. 17% niedriger. Die Odds der Gruppe 2 sind mit der OR von 0,311 im Mündlichen um ca. 69%, im Schriftlichen mit der $OR=0,234$ um ca. 77% niedriger als bei Gruppe 3, sodass diese Schüler*innen in der Stichprobe entsprechend schlechtere Ergebnisse erreichen.

H5⁵: Es besteht ein Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten der Mädchen und Jungen in Bezug auf die Produktion der Verbtypes.

Im Mündlichen ist der p-Wert mit 0,009 sehr signifikant, im Schriftlichen mit 0,035 signifikant, sodass die Hypothese im Mündlichen und Schriftlichen bestätigt und auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann. Die Mädchen haben im Mündlichen 4,75fach und im Schriftlichen 3,55fach höhere Chancen im Bereich der Verbtypes bessere Ergebnisse zu erreichen als die Jungen.

7.6.9 Quantitative und qualitative Verbanalyse

Bei der qualitativen Analyse werden in diesem Kapitel keine Fallbeispiele angeführt, sondern die Lexikvarianz der Verben untersucht. Hierbei wird keine Unterscheidung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch vorgenommen, da in den vorherigen Kapiteln ausführlich darauf eingegangen wurde und es grundsätzlich um die Kenntnisse der Schüler*innen in der Verblexik geht.

Die Gesamtzahl der von allen an der Studie teilnehmenden Schüler*innen genutzten Verbtypes im Mündlichen und Schriftlichen beträgt 99 (vgl. Anhang 6).

Um diejenigen Verben aufzuzeigen, die von mindestens 50% der Schüler*innen im Mündlichen oder Schriftlichen einer Klasse verwendet wurden, werden in Tabelle 63 ausschließlich diese angeführt.

Verben	GS1	MS1	GS2	MS2	GS3	MS3	GS4	MS4
Essen	100%	100%	100%	95%	89%	89%	100%	88%
Sagen	96%	65%	47%	42%	28%	11%	18%	18%
Gehen	91%	100%	53%	63%	67%	72%	53%	65%
Sein	87%	100%	74%	53%	67%	78%	71%	88%
Wollen	83%	52%	32%	58%	33%	50%	47%	59%
Haben	83%	100%	53%	53%	44%	56%	76%	76%
Kochen	78%	84%	74%	63%	78%	89%	100	94%
Machen	74%	39%	26%	47%	33%	11%	35%	29%
Geben	65%	100%	58%	63%	28%	33%	88%	88%
Schmecken	57%	65%	37%	26%	6%	6%	35%	59%
Schimpfen	4%	9%	0%	0%	0%	0%	53%	59%

Tabelle 63: Verwendete Verben von mind. 50% der SuS einer Kl., GS/MS

Nur 11 von 99 Verben werden von mindestens 50% der Schüler*innen verwendet, dazu gehören die beiden Hilfsverben „sein“ und „haben“, das Modalverb „wollen“ sowie das expressive Verb „schimpfen“, wobei dies fast ausschließlich in GS4 und MS4 vorkommt. Die Mehrzahl der Schüler*innen nutzt keine präfigierten, expressiven Verben oder Reflexivverben.

Um einen Überblick darüber zu erhalten, wie viele Schüler*innen im Durchschnitt wie viele Verben in den GS- und MS-Klassen verwenden, wurden die Schüler*innen, wie in Tabelle 64 dargestellt, in Quartile aufgeteilt.

Quartil	SuS in %
1	1-24
2	25-49
3	50-74
4	75-100

Tabelle 64: Aufteilung der Verben in Quartile nach % der SuS

In Tabelle 65 wird bei den Gesamtverben vermerkt, wie viele Verben insgesamt pro Klasse vorkommen. In den darauffolgenden Spalten wird angeführt, wie viele Verben in dem jeweiligen Quartil der SuS auftreten, d.h. welcher Prozentsatz an Schüler*innen wie viele Verben verwendet.

Klassen	Gesamt- verben	Verben im 1. Quartil, 1-24% der SuS	Verben im 2. Quartil, 25-49% der SuS	Verben im 3. Quartil, 50-74% der SuS	Verben im 4. Quartil, 75-100% der SuS
GS1	63	47	6	3	7
MS1	54	40	5	3	6
GS2	44	31	9	3	1
MS2	35	24	4	6	1
GS3	22	12	6	2	2
MS3	36	28	2	3	3
GS4	40	28	5	3	4
MS4	51	39	3	4	5

Tabelle 65: Verwendete Verben pro Klasse/n und Quartile - % SuS

Auffällig ist in allen Klassen die hohe Anzahl der Verben, die nur von 1-24% (4. Quartil) der Schüler*innen und die geringe Anzahl der Verben, die von der Mehrzahl der Schüler*innen (1. Quartil) verwendet wird. Im 1. Quartil, d.h. die Anzahl an Verben, die von 1-24% der Schüler*innen verwendet werden, kommen 12 bis 47 Verben vor. Außerdem fällt auf, dass die Zahl der Verben im 4. Quartil, d.h. von 75%-100% der Schüler*innen verwendet, stark variiert,

z.B. kommt in GS2 und MS2 in diesem Quartil nur ein Verb vor, hingegen in GS1 sieben.

In der GS1 werden mit 63 Verbtupes die meisten Verben verwendet, gefolgt von MS1 mit 54, MS4 mit 51, GS2 mit 44, GS4 mit 40, MS3 mit 36, MS2 mit 35 und GS3 mit 22. Somit produzieren die Schüler*innen der GS1 und GS2 mehr Verben als später in der Mittelschule und diejenigen der GS3 und GS4 weniger als in der Mittelschule.

Um die Verben darüber hinaus qualitativ zu analysieren, werden in Tabelle 66 zuerst die präfigierten und reflexiven Verben in alphabetischer Reihenfolge, die Anzahl der Schüler*innen, die dieses Verb verwenden und die jeweilige/n Klasse/n, in denen das Verb vorkommt, angeführt. Die trennbaren Verben werden kursiv geschrieben.

Die Präfixverben „wegwerfen“, „wegschmeißen“ und „aufstehen“ bieten sich in dieser Bildgeschichte an (der Vater wirft/ schmeißt das Essen weg, sie stehen vom Tisch auf), werden aber trotzdem nur von wenigen verwendet.

Verb	Anzahl SuS pro Klasse	Klasse
<i>Anfangen</i>	1-2	GS/MS1
<i>Aufdecken</i>	1	MS1
<i>Aufstehen</i>	2	MS2
Beginnen	1-2	MS1, GS/MS2, MS3, MS4
Entscheiden	2	MS4
Entschuldigen	1	MS4
<i>Hinausschütten</i>	1	GS1
Erklären	1	GS1
Gehören	1	GS2
Gefallen	2-3	GS/MS1
<i>Rauskommen</i>	1	GS1
<i>Reinschöpfen</i>	1	GS1
Verstehen	1-4	GS/MS1, GS/MS2, MS3, MS4
<i>Wegwerfen</i>	1-3	GS/MS1, MS2, MS3, GS/MS4
<i>Wegschmeißen</i>	1	MS1
Sich ärgern	1-4	MS1, GS2, GS/MS4
Sich wundern	1	GS1

Tabelle 66: Verwendete Präfix- und Reflexivverben, Anzahl SuS, Klasse/n

Es werden umgangssprachliche Verben wie „hinausschütten“, „reinschöpfen“ und „rauskommen“ benutzt, wobei dies ausschließlich in den Schulen mit dem höchsten Anteil an deutschsprachiger Bevölkerung stattfindet. Grundsätzlich

bestätigt sich auch in dieser Tabelle, dass die präfigierten und reflexiven Verben nur von wenigen Schüler*innen verwendet werden.

Tabelle 67 hingegen führt diejenigen Verben in alphabetischer Reihenfolge an, die im Wortfeld „sagen“ verwendet wurden, da in der Bildgeschichte ein ständiger Dialog zwischen Vater und Sohn stattfindet und dieses Wortfeld am häufigsten vorkommen sollte (vgl. Kap. 4.3.2).

Verb	Anzahl SuS pro Klasse	Klasse
Antworten	2	GS1, GS2
Brüllen	1	GS1
Diskutieren	1	GS1, MS3
Erklären	1	GS1
Fragen	1-4	GS/MS1, GS2
Loben	1	GS4
Reden	1	MS1
Rufen	1-2	GS2, GS3, MS1, MS3
Schimpfen	1-10	GS/MS1, GS4, MS4
Schreien	1-10	alle bis auf GS3
Sprechen	1-4	MS2, MS3

Tabelle 67: Verwendete Verben im Wortfeld „sagen“, Anzahl SuS, Klasse/n

In GS4 und MS4 wird das Verb „sagen“ von jeweils 3 Schüler*innen verwendet, hingegen ersetzen 9 Schüler*innen in der GS4 und 10 Schüler*innen in der MS4 dieses mit dem Verb „schimpfen“, das einzige expressive Verb, welches von mehr als 50% einer Klasse verwendet wird. In den anderen Schulen wird „schimpfen“ lediglich von einer Schülerin in der GS1 und zweien in der MS1 benutzt. „Schreien“ hingegen verwenden 10 Schüler*innen der GS1.

Insgesamt werden 24 expressive Verben genutzt, davon 18 jeweils nur von einem Kind. In Tabelle 68 werden diejenigen angeführt, die von mindestens 2 Schüler*innen verwendet werden, wie viele Schüler*innen dies pro Klasse sind und in welchen Klassen die Verben vorkommen.

Verb	Anzahl SuS pro Klasse	Klasse/n
Schimpfen	1-10	GS/MS1, GS/MS4
Schreien	1-10	GS/MS1, GS/MS2, MS3, GS/MS4
Weinen	1-7	GS/MS1, GS/MS2, GS4
sich ärgern	1-4	MS1, GS2, GS/MS4
Schmeißen	1-5	GS/MS1, MS2, GS/MS4
Lieben	2	MS4

Tabelle 68: Verwendete expressive Verben, Anzahl SuS, Klasse/n

Überwiegend werden die expressiven Verben in den GS/MS1 und GS/MS4 genutzt, teilweise auch in GS/MS2 und nur das Verb „schreien“ wird von einem Kind der MS3 verwendet.

7.6.10 Ergebnisse der Variable Verbtypes

Wie schon bei der Analyse in den vorherigen Kapiteln, mit Ausnahme der P/N, fällt bei den Verbtypes eine relevantere Entwicklung im Schriftlichen als im Mündlichen auf. Der Mittelwert der mündlichen Produktion fällt von Grund- auf Mittelschule leicht, während er im Schriftlichen steigt. Insgesamt gesehen liegt im Mündlichen ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Entwicklung im Rückschritt und Fortschritt vor, während im Schriftlichen ca. 2/3 der Schüler*innen im Fortschritt aufscheinen.

Auffallend ist die hohe Anzahl der Schüler*innen der GS3 und MS3 im untersten Quartil. Mit jeder zusätzlichen DaZ-Stunde erhöht sich dementsprechend die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen mehr Verbtypes bilden, wobei im Mündlichen eine Signifikanz vorliegt.

Während bei den Erstsprachen im Mündlichen die Werte aller Schüler*innen im Fortschritt und Rückschritt insgesamt eher ausgeglichen sind, klaffen die Werte bei den einzelnen Sprachgruppen weiter auseinander, denn die L1-Schüler*innen bewegen sich nahe am Durchschnitt, die L3- Schüler*innen mehr als die Hälfte im Rückschritt und die 2L1-Schüler*innen zu Dreiviertel im Fortschritt, was in der Regressionsanalyse durch die OR-Werte untermauert wird. Im Schriftlichen überwiegt in der deskriptiven Analyse im Durchschnitt der Anteil der Schüler*innen im Fortschritt, wobei sich die L1- Schüler*innen wiederum nahe am Durchschnitt bewegen, die L3- Schüler*innen knapp darunter liegen und die 2L1- Schüler*innen überdurchschnittlich gut abschneiden. Außerdem stellt sich die Ausgangssituation in der Grundschule bei allen drei Sprachgruppen ausgeglichen dar, während die Entwicklung zur Mittelschule hin bei den 2L1-Schüler*innen in die Höhe geht und bei den L3-Schüler*innen eher verstärkt in den Rückschritt fällt.

In der Regressionsanalyse hingegen liegen die L3- Schüler*innen sowohl im Schriftlichen als auch Mündlichen gegenüber den L1- und 2L1- Schüler*innen im Vorteil. Diese Tatsache hängt wahrscheinlich damit zusammenhängen,

dass die weiteren Variablen in der Regressionsanalyse die Werte beeinflussen.

Beim sprachlichen Umfeld spiegelt sich ebenfalls wider, dass sich die Schüler*innen im Schriftlichen besser entwickeln als im Mündlichen. Gruppe 3 erreicht in beiden Bereichen bessere Werte als Gruppe 1 und 2.

Die Mädchen weisen gegenüber den Jungen in beiden Bereichen signifikante Werte auf und liegen im Mündlichen und Schriftlichen überwiegend im Fortschritt, die Jungen hingegen im Rückschritt.

Im Mündlichen liegt ein signifikanter Wert bezüglich des Zusammenhangs zwischen Verbreichtum und der Erwerbsstufe nach Grieshaber vor, im Schriftlichen nicht.

Viele Verben werden nur von einzelnen Schüler*innen verwendet, insbesondere die expressiven Verben, Präfixverben und die meisten Verben im Wortfeld „sagen“. Eine Ausnahme bilden hierbei die Verben *schimpfen* und *schreien*.

Bei der verwendeten Bildgeschichte könnte man aufgrund der involvierten Themen „Ich und meine Familie“, „Essen und Trinken“, „Zu Hause“, die in der Grundschule üblicherweise behandelt werden, davon ausgehen, dass eine höhere Anzahl von Verben von der Mehrzahl der Schüler*innen verwendet wird.

Der Rückgang des Wortschatzes, besonders im Mündlichen und die geringe Verbvarianz, die viele Schüler*innen aufzeigen, sollten sprachdidaktisch aufgegriffen und in Team- und Fachplanungen thematisiert werden.

7.7 Zusammenfassung der Ergebnisse aller Variablen

Um die Ergebnisse der deskriptiven als auch der Regressionsanalyse in einem Überblick vergleichen zu können, werden in diesem Kapitel pro Variable eine Zusammenfassung der Daten präsentiert. Hierbei wurden die Daten in Quartile eingeteilt, sodass

Quartil 1=0-25%

Quartil 2=26-50%

Quartil 3=51-75%

Quartil 4=76-100%

im Fortschritt darstellt und jeweils farblich markiert werden.

In Tabelle 69 werden die abhängigen Variablen bei den einzelnen Mittelschulen aufgeführt, wobei die Prozentzahl jeweils diejenigen Schüler*innen aufzeigt, die sich im Fortschritt befinden. Wie aus den vorherigen Kapiteln ersichtlich ist, ergibt sich der Rückschritt aus der Differenz zu 100%.

MS	Est mdl %	Est schr %	Temp mdl %	Temp schr %	P/N mdl %	P/N schr %	SE mdl %	SE schr %	Vt mdl %	Vt schr %
1	43,5	69,6	34,8	65,2	82,6	78,3	30,5	52,2	60,9	82,6
2	15,8	36,8	10,5	36,8	63,2	73,7	57,9	36,8	47,4	42,1
3	22,2	44,4	16,5	38,9	22,2	44,4	33,3	44,4	16,7	55,6
4	47,1	76,5	29,4	70,6	82,4	70,6	76,5	76,5	82,4	88,2

Tabelle 69: Zusammenfassung AV nach MS, Fortschritt

Bei der direkten Gegenüberstellung der Schulen fällt auf, dass ausschließlich in MS2 und MS3 Werte im untersten Quartil aufscheinen, und zwar in beiden Schulen bei der Erwerbsstufe mündlich und Tempora mündlich, in MS3 außerdem bei P/N mündlich und Verbtupes mündlich. In MS2 fallen die hohen Werte bei P/N mündlich, schriftlich und bei SE mündlich auf. Die übrigen abhängigen Variablen liegen bei MS2 im 2. Quartil, also im Fortschritt unter 50%. Bei MS3 liegt lediglich bei den Verbtupes schriftlich ein Wert über 50% im Fortschritt vor, alle anderen Variablen liegen unter 50%. Bei MS1 und MS4 bewegen sich die Werte bei den Variablen Erwerbsstufe und Tempora zwar im Mündlichen im untersten Quartil, bei beiden Variablen im Schriftlichen hingegen in MS1 im 3. Quartil, in MS4 bei Erwerbsstufe im 4. und Tempora im 3. Quartil. In MS1 scheint außerdem bei SE mündlich ein Wert im untersten Quartil auf, die restlichen Variablen liegen im höchsten, dem 4. Quartil. In MS4 bewegen sich die Werte bei P/N schriftlich im 3. Quartil, bei den übrigen Variablen im 4. Quartil.

Insgesamt sieht man, dass die Schüler*innen der MS1 und MS4 eher in den höheren Bereichen im Fortschritt zu verorten sind, während MS2 und MS3 eher in den beiden unteren Quartilen liegen. Außerdem scheint bei dieser Tabelle noch einmal der Unterschied zwischen den mündlichen und

schriftlichen Erzählungen der Schüler*innen auf. In MS1 und MS4 ist der Wert bei den P/N im Mündlichen höher als im Schriftlichen, in MS2 bei den SE und Verbtypes und in MS3 alle Werte im Schriftlichen besser als im Mündlichen.

Um einen Gesamt-Überblick über die Ergebnisse der vier unabhängigen Variablen zu erhalten, werden in den folgenden Tabellen jeweils die Prozentzahlen im Fortschritt angegeben und kurz analysiert. Diese Daten sind alle in der deskriptiven Analyse nachzulesen und wurden dort ausführlich analysiert. Die folgenden Tabellen sollen eine direkte Gegenüberstellung der abhängigen Variablen ermöglichen.

Tabelle 70 zeigt die Daten der AV im Hinblick auf die DaZ-Stunden-Anzahl.

MS	Est mdl %	Est schr %	Temp mdl %	Temp schr %	P/N mdl %	P/N schr %	SE mdl %	SE schr %	Vt mdl %	Vt schr %
6	22,2	44,4	16,7	38,9	22,2	44,4	53,3	44,4	16,7	55,6
9	31	54,8	23,8	52,4	73,8	76,2	42,9	45,2	54,8	64,3
12	47,1	76,5	29,4	70,6	82,4	70,6	76,5	76,5	82,4	88,2

Tabelle 70: Zusammenfassung AV nach DaZ-Stunden, Fortschritt

Eindeutig die niedrigsten Werte weisen die Schüler*innen in den 6-Std.-Klassen auf. Die höchsten Werte hingegen liegen, mit fünf Werten im höchsten Bereich (über 75%), bei der 12-Std.-Klasse vor.

Die 9-Std.-Klassen schneiden bei den P/N um die 75% im Fortschritt ab, niedrige Werte scheinen hingegen bei Erwerbsstufe und Tempora mündlich auf.

Tabelle 71 zeigt alle abhängigen Variablen im Fortschritt bei den Erstsprachen der Schüler*innen.

MS	Est mdl %	Est schr %	Temp mdl %	Temp schr %	P/N mdl %	P/N schr %	SE mdl %	SE schr %	Vt mdl %	Vt schr %
L1	33,3	64,4	24,4	57,8	57,8	62,2	48,9	57,7	53,3	68,9
2L1	75	75	50	75	75	75	50	37,5	75	75
L3		37,5	12,5	37,5	63,6	75	45,8	45,8	41,7	62,5

Tabelle 71: Zusammenfassung AV nach Erstsprache/n, Fortschritt

Wie zu erwarten war, zeigt sich in dieser Tabelle, dass die zweisprachigen Schüler*innen überdurchschnittlich gut abschneiden. Die L3-Schüler*innen

liegen bei den meisten AV (7 von 10) - teilweise weit - unter 50%, während sich die L1-Schüler*innen bei den meisten AV bei über 50% befinden.

Der Einfluss des sprachlichen Umfelds wird in Tabelle 72 zusammengefasst.

MS	Est mdl %	Est schr %	Temp mdl %	Temp schr %	P/N mdl %	P/N schr %	SE mdl %	SE schr %	Vt mdl %	Vt schr %
1	34,3	60	22,9	54,3	51,4	57,1	54,3	60	48,6	71,4
2	18,2	40,9	13,6	40,9	63,6	72,7	59,1	40,9	40,9	50
3	45	70	35	65	85	80	25	50	70	80

Tabelle 72: Zusammenfassung AV nach sprachlichem Umfeld, Fortschritt

Die niedrigsten Werte liegen im Durchschnitt bei Gruppe 2 vor, denjenigen Klassen der Land-Schulen mit 37-38% deutschsprachiger Bevölkerung. Lediglich bei P/N mdl und schr und SE mdl schneiden sie besser ab. Hingegen weisen die Klassen mit dem höchsten Anteil an deutschsprachiger Bevölkerung (62-70%) die besten Werte auf und liegen bis auf die AV Erwerbsstufe, Tempora und SE mdl bei 50% und mehr.

Tabelle 73 stellt schlussendlich die AV in Bezug auf das Geschlecht dar.

MS	Est mdl %	Est schr %	Temp mdl %	Temp schr %	P/N mdl %	P/N schr %	SE mdl %	SE schr %	Vt mdl %	Vt schr %
W	42,5	72,5	30	70	52,5	57,5	52,5	57,5	70	80
M	21,6	42,9	16,2	35,1	43,2	45,9	43,2	45,9	32,4	54,1

Tabelle 73: Zusammenfassung AV nach Geschlecht, Fortschritt

Die Mädchen liegen bei allen AV, teilweise mit großem Abstand, vor den Jungen.

Vergleicht man die Tabellen untereinander, so fällt auf, dass die Schüler*innen im Allgemeinen besonders bei der Erwerbsstufe und den Tempora im Mündlichen in den unteren Bereichen liegen.

Bei der Gegenüberstellung der binär-logistischen Regressionen in Tabelle 74 ist die Untersuchung einer 3. Variable in Form der einzelnen Mittelschulen nicht möglich, weshalb hierbei die unabhängigen Variablen allen abhängigen Variablen gegenübergestellt werden und diejenigen Werte gekennzeichnet werden, die **höchst signifikant** bzw. **signifikant** sind.

AV/UV	Stunden	L1	2L1	Gruppe 1	Gruppe 2	Geschlecht
Est mdl	1,127	2,090	8,484*	0,600	0,338	1,719
Est schr	1,177	2,504	1,672	0,655	0,352	3,539
Temp mdl	1,061	2,067	4,588	0,522	0,361	1,591
Temp schr	1,168	1,903	1,729	0,661	0,449	3,768*
P/N mdl	1,825**	0,345	180487021	0,140*	0,237	10,302**
P/N schr	1,209	0,464	0,417	0,370	0,606	2,649
SE mdl	1,358*	0,896	0,782	4,015	4,472	1,469
SE schr	1,278	1,092	0,269	1,654	0,657	1,775
VT mdl	1,691**	0,933	0,854	0,420	0,311	4,751**
VT schr	1,336	0,737	0,351	0,827	0,234	3,549*

Tabelle 74: Zusammenfassung der Regression bei allen AV, mdl-schr

Hierbei fällt auf, dass beim Geschlecht sechs von zehn Variablen signifikant sind, bei den Stunden drei, den Gruppen (Gr. 1) nach dem sprachlichen Umfeld und bei den Zweitsprachigen jeweils eine. Lediglich bei der unabhängigen Variable der Gruppe 2 und den L1-Sprecher*innen liegt kein signifikanter Wert vor, wobei die L1-Schüler*innen bei den Variablen Erwerbsstufe und Tempora einen hohen OR zwischen 2,0 und 2,5 gegenüber dem L3-Schüler*innen aufweisen, hingegen die L3-Schüler*innen bei den Variablen P/N mdl/schr, SE mdl und Verbtupes mdl/ schr bessere Ergebnisse erreichen als die L1-Schüler*innen.

Sehr signifikante Werte liegen bei P/N mündlich jeweils bei den Stunden und dem Geschlecht vor. Auffällig ist, dass die 2L1-Schüler*innen bei den Variablen P/N schriftlich, SE und Verbtupes jeweils schriftlich und mündlich schlechtere Ergebnisse erreichen als die L3-Schüler*innen.

Bei den Gruppen bezüglich des sprachlichen Umfelds fallen die hohen ORs mit über 4 der Gruppen 1 und 2 gegenüber Gruppe 3 bei der Variable SE mündlich auf, denn bei allen anderen Variablen – bis auf SE schriftlich bei Gruppe 1 – schneiden wie erwartet die Schüler*innen der Gruppe 3 besser ab. Bei den Stunden ist bei allen abhängigen Variablen der OR höher als 1, sodass die Chancen bessere Ergebnisse zu erreichen mit der Erhöhung der Stundenanzahl grundsätzlich steigt

8. Sprachdidaktik und Unterrichtsentwicklung

Um einen Zusammenhang zwischen den untersuchten sprachlichen Mitteln in der Grammatik mit der Sprachdidaktik der GS- und MS-Lehrer*innen herzustellen, werden in diesem Kapitel Antworten aus dem Lehrer*innen-Fragebogen den Ergebnissen der sprachlichen Analysen gegenübergestellt.

Alle L2-Lehrer*innen der involvierten Schulsprengel in Grund- und Mittelschule erhielten die Lehrer*innen-Fragebögen und nicht nur diejenigen, die an der Studie beteiligt waren. Diese Vorgehensweise ist der Tatsache geschuldet, dass insbesondere in der Grundschule eine große Fluktuation bei den Lehrer*innen stattfindet. Zu dem Zeitpunkt, an dem die Schüler*innen in der GS untersucht wurden, unterrichteten in den Grundschulen auf dem Land in den getesteten Klassen 4 Supplentinnen und 3 Stammrollenlehrerinnen, in den Stadtklassen 2 Supplentinnen und kein*e Stammrollenlehrer*in⁵⁸. Supplenzstellen werden maximal für ein Unterrichtsjahr direkt von der Schulführungskraft vergeben, wenn die Ranglisten der Lehrer*innen mit gültigem Studientitel ausgeschöpft sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie im darauffolgenden Jahr nicht mehr in dieser Schule unterrichten, ist hoch.

Außerdem wäre die Anzahl der Lehrer*innen, deren Klassen an der Studie beteiligt waren, zu gering, um aussagekräftige Werte zu erhalten.

Aufgrund der Tatsache, dass nicht nur die wenigen Lehrer*innen teilnahmen, deren Schüler*innen die untersuchten Klassen besuchten, können die Angaben der Lehrer*innen nicht direkt mit den Ergebnissen der Schüler*innen verglichen werden, weshalb die Aussagen der Lehrer*innen ausschließlich deskriptiv analysiert werden. Diejenigen Themenbereiche, die im Kapitel 4 der sprachtheoretischen Grundlagen nicht angesprochen wurden, werden in den folgenden Kapiteln mit wissenschaftlichen Aussagen vertieft.

Der Zeitpunkt, an dem die Lehrer*innen befragt wurden, wurde an das Ende der beiden Test-Durchläufe gelegt, damit die MS-Lehrer*innen möglichst nicht vorbelastet sind und die Schüler*innen nicht gezielt auf gewisse Aufgabenstellungen vorbereiten konnten. Die einzige Information, die alle

⁵⁸ Stammrolle entspricht einer Verbeamtung

involvierten Lehrer*innen im Vorfeld erhielten, war, dass die Schüler*innen sowohl mündlich als auch schriftlich eine Bildgeschichte erzählen.

23 GS- und 13 MS-Lehrer*innen – nahezu alle L2-Lehrer*innen der beiden involvierten Schulsprengel - nahmen an der anonymen Online-Umfrage teil. Wie sich die Lehrer*innen auf die Schulen verteilen, zeigt Tabelle 75.

Schulen	Anzahl LP	Prozent
GS Land	16	45,7
GS Stadt	9	25,7
MS Land	4	11,4
MS Stadt	6	17,1
Gesamt	35	100,0

Tabelle 75: Verteilung LP GS/MS, Stadt/ Land

Gründe für den höheren Anteil an GS-Lehrer*innen sind einerseits die 5 Grundschulklassen gegenüber den 3 Mittelschulklassen, andererseits die teilweise höhere DaZ-Stunden-Anzahl in der GS. Außerdem fließen 4-5 Grundschulklassen in die 2 Mittelschulklassen der MS1, allerdings wurde eine Grundschulklasse der Stadt in 5 Mittelschulklassen aufgeteilt. Zumeist werden in den Grundschulen außerdem 60min-Stunden, in der Mittelschule hingegen 50min.-Stunden unterrichtet.

8.1 Grammatik

Bei den grammatischen Fragen gab es kaum einen Unterschied zwischen den Aussagen der Lehrer*innen auf dem Land und in der Stadt, sodass sie in Grund- und Mittelschule zusammengefasst und evtl. Ausreißer vermerkt wurden. Hingegen wurde bei den Aussagen zu Sprachvergleichen, Mehrsprachigkeit, Lehrbüchern und Planungen, aufgrund der unterschiedlichen Aussagen, die Ausprägung Stadt/ Land mit einbezogen.

8.1.1 Mündlichkeit - Schriftlichkeit

Da bei allen untersuchten Mitteln jeweils der mündliche und schriftliche Bereich untersucht und verglichen wird, wurde den Lehrer*innen folgende Frage gestellt:

Wie sollte Ihrer Meinung nach das prozentuelle Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten in einer 5. Klasse Grundschule

bzw. 2. Klasse Mittelschule aussehen? Bitte nehmen Sie die Einschätzung für die Schulstufe vor, in der Sie z. Zt. unterrichten.

Hierbei konnten die Lehrer*innen mit dem Cursor das Verhältnis der Prozentzahlen regulieren. Die unterschiedlichen Prozentzahlen wurden daraufhin in *überwiegend mündlich*, *mündlich=schriftlich* und *überwiegend schriftlich* eingeteilt.

Die Ergebnisse in Abbildung 54 verteilen sich nach GS- und MS-Lehrer*innen, da zwischen Stadt und Land keine relevanten Unterschiede bestehen.

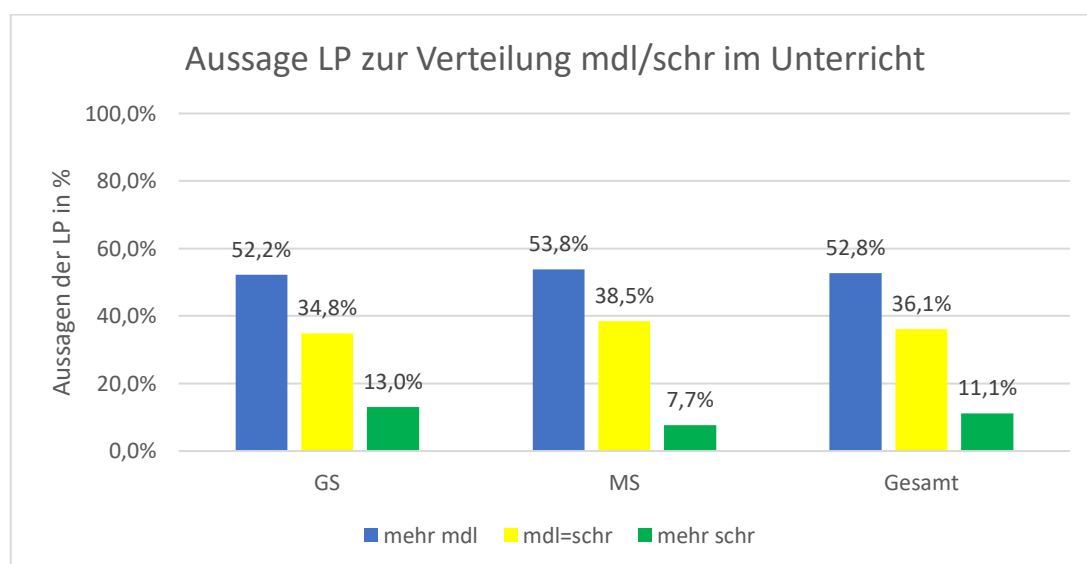


Abbildung 54: Aussagen der LP, Verhältnis DaZ-Aktivitäten mdl/ schr

Die GS- und MS-Lehrer*innen treffen ähnliche Aussagen, denn mit 52,8% sagt im Durchschnitt etwas mehr als die Hälfte aus, mehr im mündlichen Bereich zu arbeiten. 36,1% geben an, dass die beiden Bereiche in ihrem Unterricht ausgeglichen sind. Im Durchschnitt sagen nur 11,1% aus, mehr im schriftlichen Bereich zu arbeiten, wobei die Aussagen der GS-Lehrer*innen knapp über und diejenigen der MS-Lehrer*innen knapp unter dem Durchschnitt liegen. Auffällig ist, dass die MS-Lehrer*innen bei der Aussage, dass mündliche und schriftliche Aktivitäten gleich verteilt sein sollten, etwas höhere Werte als die GS-Lehrer*innen aufweisen und letztere höhere Werte bei der Aussage verzeichnen, dass sie verstärkt im Schriftlichen arbeiten.

8.1.2 Erwerbsstufen und Tempora

Um die Tempora im Lehrer*innen-Fragebogen aufzugreifen, wurde ihnen folgende Frage gestellt:

*Wann würden Sie die Schüler*innen – unabhängig von der Schulstufe, in der Sie unterrichten – motivieren Sätze im Perfekt zu bilden?*

Hierbei hatten Sie die Möglichkeit von der 1. Klasse GS bis zur 3. Klasse MS eine Klasse anzukreuzen. Die Ergebnisse werden in Abbildung 55 dargestellt.

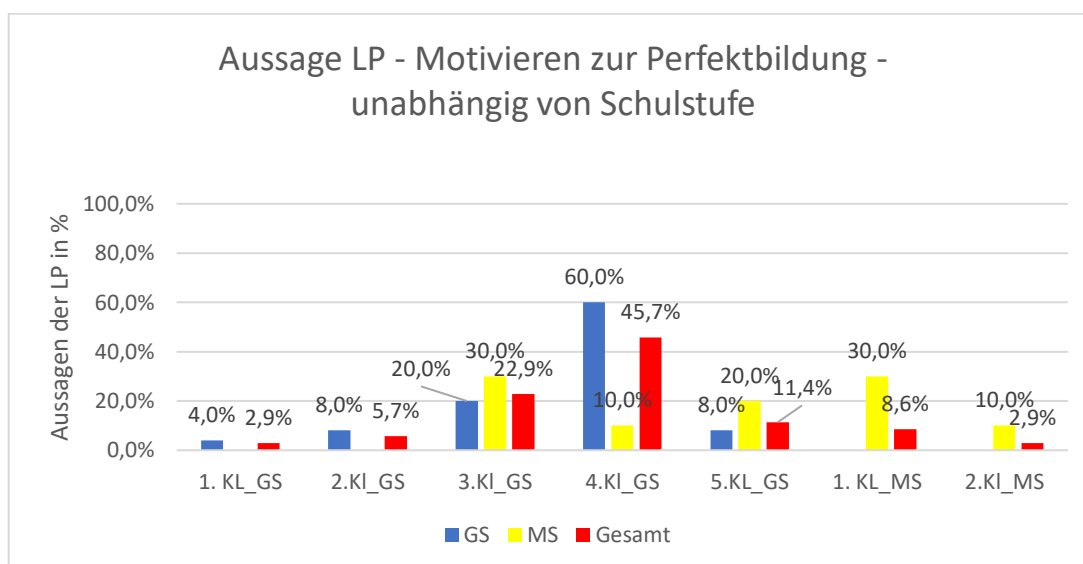


Abbildung 55: Aussagen LP, Zeitpunkt Motivation der SuS zur Perfektbildung

Die Aussagen verteilen sich von der 1. Klasse Grundschule bis zur 2. Klasse Mittelschule, wobei das Spektrum bei den GS-Lehrer*innen von der 1. Klasse GS bis zur 5. Klasse GS und bei den MS-Lehrer*innen von der 3. Klasse GS bis zur 2. Klasse MS reicht.

Die höchsten Prozentsätze liegen bei den MS-Lehrer*innen mit je 30% in der 3. Klasse GS und der 1. Klasse MS. Bei den GS-Lehrer*innen geben 60% an, in der 4. Klasse GS die Schüler*innen zur Nutzung des Perfekts zu motivieren. Somit zeichnet sich ein relevanter Unterschied zwischen der Einschätzung der Lehrer*innen der Grund- und Mittelschule ab.

Außerdem konnten die Lehrer*innen angeben, ob sie das Perfekt und Präteritum implizit, explizit, beides oder nie verwenden.

Das Perfekt implizit und explizit zu verwenden, sagte 76% der GS-Lehrer*innen und 70% der MS-Lehrer*innen aus, ausschließlich implizit gaben 24% der GS- und 20% der MS-Lehrer*innen an, 10% der MS-Lehrer*innen

verwenden das Perfekt ausschließlich explizit (vgl. Anhang 18).

Das Präteritum wird von 16% der GS- und 10% der MS-Lehrer*innen nie verwendet. 48% der GS- und 30% der MS-Lehrer*innen geben an, das Präteritum ausschließlich implizit und 12% der GS- und 30% der MS-Lehrer*innen explizit in den Unterricht einzubauen (vgl. Anhang 19).

Um den Übergang vom Perfekt zur Verbkammer herzustellen, wurde den Lehrer*innen folgende Frage gestellt (Abbildung 56).

Ab welcher Klasse führen Sie in der eigenen Schulstufe die Verbkammer ein?

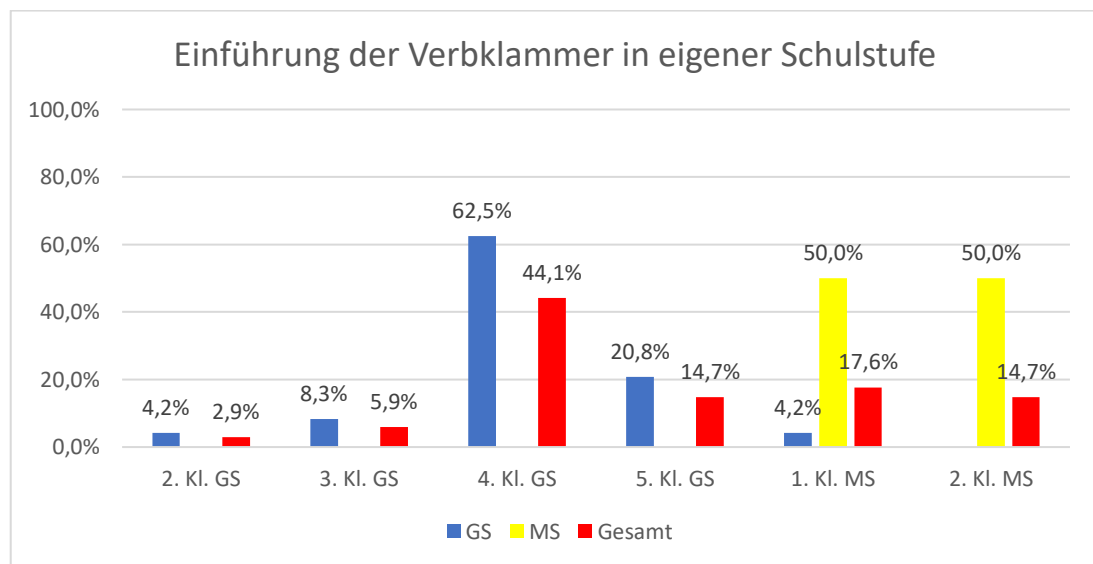


Abbildung 56: Aussagen LP, Zeitpunkt Einführung Verbkammer

Die GS-Lehrer*innen geben an, die Verbkammer zwischen der 2. und 5. Klasse GS einzuführen, wobei die Mehrzahl sich mit 62,5% auf die 4. Klasse festlegt. Die MS-Lehrer*innen beginnen mit der Einführung der Verbkammer zu je 50% in der 1. Klasse MS und 2. Klasse MS. Hierbei ist hervorzuheben, dass 100% der MS-Lehrer*innen auf dem Land und nur 16,7% derjenigen in der Stadt die 1. Klasse MS angeben, hingegen 83,3% der Lehrer*innen in den Stadt-Klassen die 2. Klasse Mittelschule (vgl. Anhang Tab. 20).

Auffällig sind beim Vergleich der Aussagen der GS-Lehrer*innen Unterschiede zwischen dem Motivieren zur Bildung des Perfekts und der Einführung der Verbkammer, was bedeutet, dass einige das Perfekt einführen, ohne auf die Verbkammer einzugehen.

Auf die Frage, ob sie die Verbkammer im Perfekt implizit, explizit oder beides im DaZ-Unterricht behandeln, geben 20% der GS-Lehrer*innen an die

Verbklammer ausschließlich implizit, 24% explizit, 52% implizit und explizit und 4% nie zu unterrichten. Bei den MS-Lehrer*innen sagen 10% aus, die Verbklammer ausschließlich implizit, 40% explizit und 50% implizit und explizit zu verwenden (vgl. Anhang 21).

Die Verbklammer im Nebensatz sprechen 16,7% der GS- und 10% der MS-Lehrer*innen nie an. 29,7% der GS-Lehrer*innen geben an diese ausschließlich implizit, 16,7% explizit und 37,5% beides zu verwenden. Bei den MS-Lehrer*innen kreuzen 10% implizit, 40% explizit und 40% beides an (vgl. Anhang Tab. 22).

Zusätzlich wurden die Lehrer*innen in Bezug auf die Verbklammer und Sprachvergleichen befragt, da es im Italienischen keine Verbklammer wie im Deutschen gibt (vgl. Kap. 4.1.1). Da es hierbei relevante Unterschiede zwischen den Land- und Stadtschulen gibt, werden diese in Tabelle 76 getrennt aufgeführt.

Stellen Sie bezüglich der Verbklammer im Deutschen Sprachvergleiche zu L1, L3 oder anderen Sprachen her (z.B. Ich habe die Pizza gegessen - Ho mangiato la pizza)?

	ja	nein
GS Land	68,8%	31,2%
GS Stadt	88,9%	11,1%
MS Land	25%	75%
MS Stadt	66,7%	33,3%
Gesamt	68,6%	31,4%

Tabelle 76: Aussagen LP, Sprachvergleiche bei Verbklammer

In allen Grundschulen und der Mittelschule Stadt stellt die Mehrzahl mit 66,7% bis 88,9% der Lehrer*innen Sprachvergleiche her. Ausnahme bildet die Mittelschule auf dem Land, denn 75% der Lehrer*innen verneinen dies.

Diejenigen, die Sprachvergleiche mit der L1 oder anderen Sprachen herstellen, wurden außerdem gefragt, ob sie die Vergleiche mit den L1- und L3- Kolleg*innen planen. Dies wurde von 25% der GS- und 50% der MS-Lehrer*innen auf dem Land sowie 16,7% der MS-Lehrer*innen in der Stadt verneint. Alle GS-Lehrer*innen der Stadtklassen, 75% der GS-Lehrer*innen auf dem Land, 50% der MS-Lehrer*innen auf dem Land und 83% der MS-

Lehrer*innen in der Stadt, die im Unterricht Sprachvergleiche herstellen, geben an, dies mit den L1- oder L3-Kolleg*innen zu planen (vgl. Anhang 23). Die Mehrzahl der GS-Lehrer*innen sagt aus, in der eigenen Schulstufe die Verbkammer in der 4. Klasse einzuführen, trotzdem reicht das Spektrum in beiden Schulstufen von der 2. GS. bis zur 2. MS. Dies zeigt, ähnlich wie bei der Einführung des Perfekts, die große Spannweite, in welcher die Lehrer*innen mit beiden sprachlichen Mitteln, die in engem Zusammenhang stehen, beginnen würden.

Die Fragen zur Anwendung des Perfekts und der Verbkammer im Unterricht werden breit gestreut beantwortet und lediglich die GS-Lehrer*innen geben in der Mehrzahl an, in beiden Fällen in der 4. Klasse GS zu beginnen.

Die Aussagen, die von zwei GS-Lehrerinnen⁵⁹ während der Testphase getroffen wurden, dass das Perfekt bis zur 5. Klasse nicht behandelt worden sei, findet sich in den Fragebögen nicht wieder, da alle GS-Lehrer*innen ankreuzen, in der GS mit dem Perfekt zu beginnen.

8.1.3 Person/ Numerus (P/N)

Um den Vergleich zum dritten untersuchten sprachlichen Mittel herzustellen, wurden die Lehrer*innen bezüglich der Konjugation befragt.

Ab welcher Klasse würden Sie mit der Konjugation der Verben im Präsens in Verbindung mit den Personalpronomen beginnen (Unabhängig von den Klassen und der Schulstufe, die Sie/ in der Sie z.Zt. unterrichten)?

In Tabelle 77 wird aufgrund der umfangreichen Antwortmöglichkeiten zusammenfassend angegeben, in welchen Klassen die Lehrer*innen in Grund- und Mittelschule die jeweilige P/N einführen würden. Außerdem wird vermerkt, bei welcher P/N mehr als 50% der Lehrer*innen Angaben zur Klasse machen.

Es gibt keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Aussagen der GS- und MS-Lehrer*innen, wobei beide Gruppen die Konjugation zum Großteil in der Grundschule einführen würden. Lediglich eine Lehrer*in in der Stadt gibt bei der 2PP die 1. Klasse Mittelschule an.

⁵⁹ Je eine auf dem Land und in der Stadt in Klasse mit Pflichtstundenanteil

P/N	GS	MS
1PS	64% - 1. Kl. GS 1-4. Kl. GS	50% - 1Kl. GS 1-3. Kl. GS
2PS	1-4. Kl. GS	50% - 2. Kl. GS 1-3. Kl. GS
3PS	52% - 2 Kl. GS 1-4. Kl. GS	70% - 2. Kl. GS 2-4. Kl. GS
1PP	1-4.Kl. GS	1-5. Kl. GS
2PP	64% - 3. Kl. GS 1-5. Kl. GS	60% - 3. Kl. GS Kl. GS-1. Kl. MS
3PP	56% - 3. Kl. GS 1.-4. Kl. GS	1-4. Kl. GS

Tabelle 77: Aussagen LP, Zeitpunkt Einführung P/N

Trotzdem fällt bei beiden Gruppen die große Spannweite auf, wenn sich die GS-Lehrer*innen auch zu mehr als 50% bei der 1PS in der 1. Klasse GS, der 3PS in der 2. Klasse GS und der 2PP und 3PP in der 3. Klasse Grundschule einig sind. Die MS-Lehrer*innen würden zu mindestens 50% in der 1. Klasse GS mit der 1PS, in der 2. Klasse GS mit der 2PS und 3PS und in der 3. Klasse GS mit der 2PP beginnen. In den anderen Bereichen verteilen sich die Zahlen von 4-36%. Insgesamt geben die GS-Lehrer*innen Antworten von 1.-5. Klasse und die MS-Lehrer*innen von 1.Klasse GS. bis 1. Klasse MS.

Bei den folgenden sprachlichen Mitteln, bei welchen danach gefragt wurde, ob die Lehrer*innen diese implizit, explizit, beides oder nie verwenden, erfolgt in Tabelle 78 lediglich ein kurzer Einblick darüber, wie viele Lehrer*innen diese sprachlichen Mittel überhaupt nicht mit in den Unterricht einbeziehen, da die Angaben bei den übrigen sprachlichen Mitteln ähnlich sind wie bei den vorherigen.

AV	Anzahl LP – Land/ Stadt
Verbkammer im Perfekt	1 GS Land
Verbkammer im Nebensatz	2 GS Land/ 2 GS Stadt/ 1 MS Stadt
Präteritum	2 GS Land/ 2 GS Stadt/ 1 MS Stadt
Deklination	2 GS Land/ 1 GS Stadt
Konnektoren	1 GS Land/ 1 GS Stadt
Prosodie	2 GS Land/ 2 GS Stadt/ 3 MS Stadt

Tabelle 78: Nicht unterrichtete AV, Anzahl LP, GS/ MS - Land/ Stadt

Es fällt auf, dass die MS-Lehrer*innen auf dem Land nicht aufscheinen und somit alle sprachlichen Mittel im Unterricht einführen, hingegen setzen 1-2 Lehrer*innen der Grundschule auf dem Land und in der Stadt die angeführten

Mittel nicht um, während je ein*e MS-Lehrer*in in der Stadt bei *Verbklammer im Nebensatz, Präteritum* und drei bei *Prosodie* angeben, diese nicht in den Unterricht einzubauen.

Bei der Konjugation bzw. Person/ Numerus erreichen die Schüler*innen etwas bessere Werte als bei der Erwerbsstufe und Tempora. Die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich der Einführung der Person/ Numerus sind wiederum von der 1. Klasse GS bis zur 1. Klasse MS weit gespannt, obwohl bei den meisten P/N mehr als 50% in einer bestimmten Klasse beginnen würden.

8.1.4 Sprachvergleiche und Mehrsprachigkeit

Die Lehrer*innen wurden bezüglich der in den Klassen vorliegenden Mehrsprachigkeit gefragt, ob sie die Erstsprachen der Schüler*innen in den Unterricht einbauen und ob dies regelmäßig, manchmal oder nie erfolgt. Die Empfehlung dazu erfolgt, abgesehen von den zu Grunde liegenden wissenschaftlichen Forschungen (vgl. Kap. 3.2), in den Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen Grundschulen und Mittelschulen von 2015 (vgl. Kap. 2.4.4).

*Binden Sie die Muttersprachen (außer Deutsch und Italienisch) der Schüler*innen in den DaZ-Unterricht mit ein?*

Die Antwortmöglichkeiten waren „ja, regelmäßig“, „ja, manchmal“, „nein“.

Da bei den Aussagen der Lehrer*innen zum Aspekt der Mehrsprachigkeit ein relevanter Unterschied zwischen den Land- und Stadtschulen vorliegt, werden diese in Tabelle 79 getrennt angeführt.

	regelmäßig	manchmal	nie
GS Land	0%	62,5%	37,5%
MS Land	0%	25%	75%
GS Stadt	33,4%	44,4%	22,2%
MS Stadt	11,4%	48,6%	40%

Tabelle 79: Aussagen LP, Einbauen der Mehrsprachigkeit in Unterricht

33,3% der GS- und 16,7% der MS-Lehrer*innen in den Stadtklassen geben an, regelmäßig die vorliegende Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen. Verneint wird dies von 75% der MS-Lehrer*innen auf dem Land, 40% in der Stadt-MS, 37,5% in den Land-GS und 22,2% in den Stadt-GS. Die

übrigen geben an, manchmal die Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen. Auffällig ist der hohe Anteil der GS-Lehrer*innen in der Stadt, die den Aspekt der Mehrsprachigkeit regelmäßig oder manchmal mit einbeziehen.

Bei den beiden Variablen Sprachvergleiche und Mehrsprachigkeit kann kein direkter Vergleich mit den Ergebnissen der Schüler*innen im sprachlichen Bereich erfolgen.

8.2 Unterrichtsentwicklung

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung werden die Aussagen der Lehrer*innen zu den Lehrbüchern und den Unterrichtsplanungen im Team bzw. Fachplanungen, auch schulstufenübergreifend, untersucht.

8.2.1 Lehrbücher

Bezüglich der Lehrbücher wurden die Lehrer*innen gefragt, ob sie diese verwenden, wie oft und welche. Abbildung 57 zeigt eine Zusammenfassung der Aussagen.

- *kein Lehrbuch vorhanden* und im Falle eines vorhanden ist, *nie benutzt* oder *selten benutzt*
- und *Lehrbuch vorhanden* und mindestens *1mal die Woche* bis *jede DaZ-Stunde*

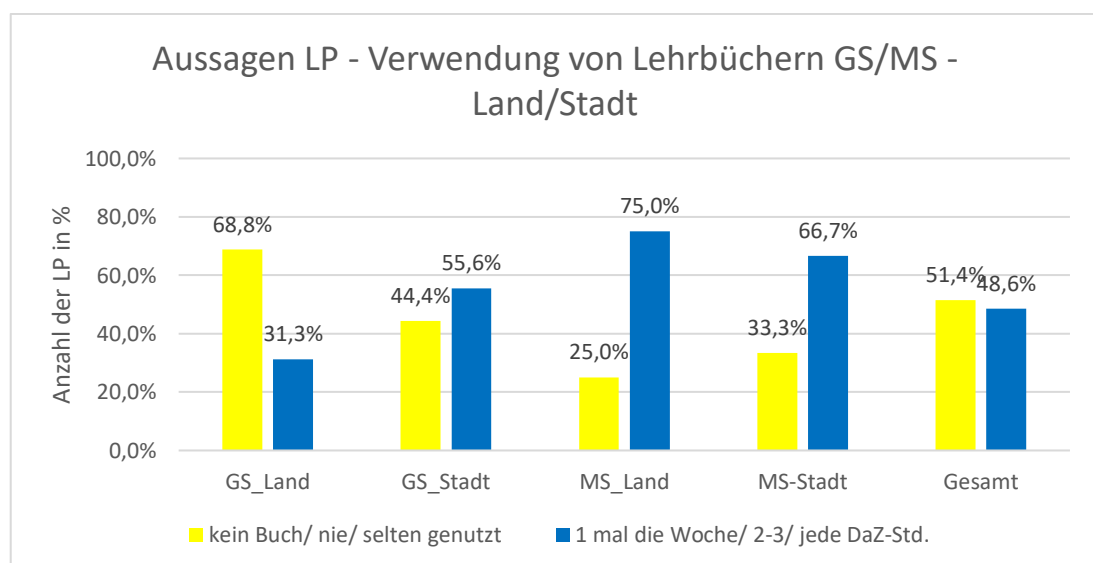


Abbildung 57: Aussagen LP, Verwendung Lehrbücher GS/MS, Land/ Stadt

Knapp mehr als die Hälfte aller Lehrer*innen verwendet zum Zeitpunkt der Erhebung Lehrbücher *nie* oder *selten*, wobei es in den Grundschulen auf dem

Land mit 68,8% die meisten sind, in der Mittelschule auf dem Land 25%, während die GS-Lehrer*innen in der Stadt knapp die Hälfte und diejenigen der Stadt-MS zu einem Drittel keine Lehrbücher verwenden.

Die Lehrer*innen konnten außerdem angeben, welche Lehrbücher sie verwenden. Tabelle 80 führt die von den Lehrer*innen genannten Lehrbücher mit Titel und Verlag auf, ob es für DaZ, DaF oder DaM entwickelt wurde und eventuelle Anmerkungen bezüglich der Niveaustufen.

Hierbei fällt auf, dass die Grundschule in der Stadt eher Lehrmaterial für deutschsprachige Grundschulen verwendet, außerdem ein umfangreiches Lehrwerk für DaZ-DaF. In den Grundschulen auf dem Land wurden vier Lehrbücher angegeben, wobei „Ideen 1 und 2“ sowohl in der Grund- als auch Mittelschule genannt werden. Das Buch „Willkommen in Deutschland“ wurde von der Mehrzahl der Lehrer*innen angeführt.

	Titel, Verlag	DaM, DaZ-DaF	Anmerkungen
GS-Land	Willkommen in Deutschland, Mildenberger	DaZ-DaF	-
	Ideen 1 und 2, Hueber	DaF	A1, A2
	Deutsch als Zweitsprache - Sprache gezielt fördern A-D, Schrödel	DaZ	-
	Wunderwelt Sprache, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch	DaM	-
MS-Land	Logisch, Klett	DaZ-DaF	A2
	Ideen 1,2,3; Hueber	DaF	A1, A2, B1
GS-Stadt	ABC-Lernlandschaft, Klett	DaM	
	Der-Die-Das	DaZ-DaF	
	Bärenspaß, VUB-Gilde	DaM	
MS-Stadt	Freunde & Co., Lang	DaF	Italienisches Buch mit italienischen Angaben. Lingua: italiana
	Prima Plus, Cornelsen	DaZ-DaF	B1

Tabelle 80: Verwendete Lehrbücher, Verlag, GS/MS Land/ Stadt, Sprachniveau

In der Mittelschule in der Stadt wird häufig das Buch „Freunde & Co.“ genannt, welches für italienische Schulen außerhalb Südtirols verwendet wird und

schon auf dem Buchdeckel schreibt, dass die Sprache des Buches Italienisch ist (Lingua: italiana). Eine Lehrperson machte auf dem Fragebogen die Anmerkung, dass dieses Buch veraltet sei und für die Zukunft ein neues bestellt werden würde. Ein weiteres Buch auf Niveau B1 wird genannt.

In der Mittelschule auf dem Land werden zwei Bücher angegeben, davon eines auf Niveau B1 und eines – wie bereits in der Grundschule – in der 1. Klasse Mittelschule auf Niveau A1, 2. Klasse A2 und 3. Klasse B1.

Die Diskontinuität zwischen Grund- und Mittelschulen auf dem Land hinsichtlich den Niveaustufen fällt auf, denn anscheinend wird am Ende der Grundschule teilweise auf Niveau A2 gearbeitet, andererseits beginnen Lehrer*innen in der Mittelschule mit Niveau A1.

In der Stadt-Mittelschule hingegen werden zum Zeitpunkt der Untersuchung ein für die italienischen Schulen außerhalb Südtirols entwickeltes Deutschbuch genutzt. Auch diese Tatsache ist zu hinterfragen, denn die Arbeitsanweisungen werden hierbei auf Italienisch erteilt.

Außerdem ist zu bedenken, dass es in vielen Klassen wohl Lehrbücher gibt, diese aber zu einem nicht unbeträchtlichen Teil nicht oder selten verwendet werden.

Die Lehrer*innen hatten außerdem die Möglichkeit anzukreuzen bzw. zu vermerken, welche Lehrmittel- und Materialien sie, falls sie kein Lehrbuch zu Verfügung haben oder dieses nicht nutzen, verwenden. Hierbei konnten sie mehrere Möglichkeiten ankreuzen, darunter Literatur, Arbeitsblätter aus verschiedenen Lehrwerken, selbst erstelltes Material, Lern-Werkstätten (vorwiegend von der GS gewählt), Video, Audio, Online-Portale. Von 2 GS- und 1 MS-Lehrer*innen auf dem Land und 2 MS-Lehrer*innen in der Stadt wurden zusätzlich bei dem Unterrichtsansatz *Dossiers* angekreuzt. Diese stellen einen Unterrichtsansatz der skeptischen Hermeneutik nach Hunfeld (vgl. 2004) dar, der an den vorangegangenen Rahmenrichtlinien der Oberschule (vgl. 2001) und denjenigen der GS/MS (vgl. Autonome Provinz Bozen 2009) beteiligt war und den DaZ-Unterricht in erster Linie über Literatur vorsieht.

8.2.2 Unterrichtsplanungen

Laut Kollektivvertrag⁶⁰ vom 23.04.2008, Art. 3 müssen die GS-Lehrer*innen mindestens 66 Planungsstunden jährlich absolvieren, während es bei den MS-Lehrer*innen 33 Stunden sind. Diese Stunden umfassen sowohl Klassenteam- als auch Fachteamplanungen. In den untersuchten Schulsprengeln werden nach Aussage der DaZ-Koordinator*innen in den Grundschulen 2 Stunden wöchentlich geplant und protokolliert, in den Mittelschulen hingegen finden diese nicht regelmäßig statt und werden nicht verschriftlicht.

Um zu hinterfragen, ob die GS- und MS-Lehrer*innen gemeinsame Planungstreffen durchführen, bei welchen ein Austausch über die Sprachkompetenzen der Schüler*innen erfolgt, wurde folgende Frage gestellt.

*„Finden Planungstreffen zwischen den DaZ-Grund- und Mittelschullehrer*innen bezüglich der Sprachkompetenzen der Schüler*innen statt (hierbei sind nicht die Übergangsgespräche bezüglich der Klassenverteilung gemeint)?“*

Der Zusatz zu den Übergangsgesprächen erfolgte deshalb, weil es üblich ist, dass am Ende der Grundschule ein Gespräch mit den MS-Lehrer*innen bezüglich der Zusammensetzung der Klassen erfolgt. Diese beziehen sich allerdings nicht auf die fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen.

Falls die Frage mit ja beantwortet wurde, sollten sie daraufhin kurz beschreiben, wie oft diese stattfinden und was dabei besprochen wird (z.B. Lehrwerke, Unterrichtsmethoden).

Da die Antworten zwischen Land und Stadt unterschiedlich ausfielen, werden diese in Tabelle 81 getrennt aufgeführt.

Planungstreffen GS/MS	5x jährlich	2-3 x jährlich	1x jährlich	nie	ja
GS_Land	12,5%	12,5%	0,0%	62,5%	12,5%
GS_Stadt	0,0%	0,0%	0,0%	88,9%	11,1%
MS_Land	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	0,0%
MS_Stadt	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Gesamt	8,6%	5,7%	2,9%	74,3%	8,6%

Tabelle 81: Aussagen LP zu Planungstreffen GS/MS, Häufigkeit

⁶⁰ http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/tu-2003_1%c2%a750%c2%a7100/einheitstext_vom_23_april_2003/abschnitt_ii_arbeitszeit_un_d_zus_tzliche_dienstpflichten/art_8_f_r_den_unterricht_erforderliche_zus_tzliche_arbeitszeit_der_lehrpersonen.aspx

Sowohl in der Grund- als auch Mittelschule der Stadt sagt die große Mehrzahl aus, dass solche Treffen nie stattfinden. Nur 11,1% (1 LP) gibt an, dass diese stattfinden, ohne aber die Häufigkeit anzukreuzen.

Hingegen sagen in der Grundschule auf dem Land 62,5% und in der Mittelschule 50% aus, dass keine Treffen stattfinden, Je 12,5% (2 LP) der GS-Lehrer*innen auf dem Land geben an, dass diese Treffen 2-3mal und 5mal jährlich stattfinden. Da die Mehrzahl aller Lehrer*innen in der Stadt und auf dem Land aussagt, dass solche Treffen nicht stattfinden, könnte es sich bei den wenigen, die das Gegenteil angeben, um Missverständnisse handeln und die Angaben sich auf die regelmäßig stattfindenden DaZ-Teamsitzungen beziehen, die aber nicht unbedingt schulstufenübergreifend erfolgen oder aber auf die oben erwähnten Übergangsgespräche.

Laut mündlicher Auskunft der DaZ-Lehrerin⁶¹ der involvierten bilingualen GS-Klasse in Bozen fanden zwischen dem Klassenteam und der DaZ-MS-Lehrerin regelmäßige Planungstreffen statt und es wurde sogar eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit dem Erstellen der Fachpläne der CLIL-Fächer für die Mittelschule befasste. Dies erfolgte den Aussagen nach wohl nur in diesem einen Jahr und betraf diejenige Klasse, die mit diesem Projekt startete.

⁶¹ Sowohl die GS- als auch MS-Lehrerin der bilingualen Klasse waren während der Umfrage nicht im Schuldienst und beantworteten den Fragebogen nicht

9. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie diskutiert, mit der entsprechenden Studienlage verglichen und bewertet. In der Schlussfolgerung wird der Teil der Forschungsfrage beantwortet, der die Sprachdidaktik angeht. Anschließend werden die Limitationen der Studie aufgezeigt.

9.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse im Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen zeigen, dass bei den Variablen Erwerbsstufe, Tempora und Verbtupes im Mündlichen weniger Schüler*innen im Fortschritt liegen als im Schriftlichen. Das Präteritum kommt bei wenigen Schüler*innen, vorwiegend im Schriftlichen vor und ausschließlich in den GS/MS1 und GS/MS4. Bei den Schüler*innen, die das Präteritum nutzen, erreichen diese allerdings eher Erwerbsstufe 3 oder 4.

Die von Ohlhus beschriebene Grundlage des Mündlichen für das Schriftliche (vgl. 2005: 65) trifft demzufolge in dieser Studie nicht für alle Variablen und nicht für alle Schüler*innen zu. Teilweise, insbesondere bei denjenigen Schüler*innen, deren Erzählungen und Verschriftlichungen kurz ausfallen, fällt der häufige Gebrauch von L1-Lexik auf. Dies bestätigt die Aussage Griebhabers, dass bei Lexiklücken nach Ersatzlösungen gesucht wird (vgl. Griebhaber 2021: 198).

Bezüglich der Erwerbsstufen und Tempora fallen einerseits die nahezu übereinstimmenden Ergebnisse der beiden Variablen auf, andererseits die Tatsache, dass bei beiden Variablen bei vielen Schüler*innen noch Lücken vorzufinden sind. Wie Forer schon 1984 (vgl. Kap. 3.2) feststellte, liegenstellungsfehler in der Syntax vor, insbesondere wird die Verbklammer häufig nicht normgerecht gebildet. Hingegen fällt das von Forer beschriebene „Weglassen von Subjektpronomen“ (vgl. 1984: 253) weniger ins Gewicht. Wie schon Ballestracci schreibt (vgl. 2007: 31), bereiten Verbzweitsätze mit dem Subjekt im Mittelfeld Schwierigkeiten.

Bei der Variable Satzwertige *Einheiten* liegen die Werte im Mündlichen und Schriftlichen bei ca. der Hälfte der Schüler*innen im Rück- und Fortschritt, was aussagt, dass die Textproduktion von Grund- auf Mittelschule nur bei der

Hälfte der Schüler*innen auf dem gleichen Niveau bleibt oder steigt. Lediglich bei P/N befinden sich über 60% der Schüler*innen im Mündlichen und Schriftlichen im Fortschritt.

Vergleicht man die Aussagen der Lehrer*innen zur Verteilung der mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Unterricht mit den Ergebnissen der mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten der Schüler*innen, so findet man keine Übereinstimmung. Die Lehrer*innen sagen in der Grund- und Mittelschule vermehrt aus, dass sie größeren Wert auf den mündlichen Spracherwerb legen oder das Mündliche und Schriftliche in Ihrem Unterricht zumindest gleich verteilt sind. Die Studie zeigt allerdings, dass sich die Sprachfertigkeiten, die die Schüler*innen im Mündlichen am Ende der Grundschule aufgebaut haben, in der Mittelschule großteils nicht weiterentwickeln. Im Schriftlichen hingegen verbessern sich die Sprachfertigkeiten von Grund- auf Mittelschule teilweise. Somit wird die Aussage Riehls, dass noch viele Lücken zu schließen sind, wenn es sich nicht um primär Zweisprachige handelt, bestätigt (vgl. 2004: 189).

Bei der Stundenanzahl ergeben sich bei allen abhängigen Variablen bessere Chancen pro zusätzlicher DaZ-Stunde, wobei diese bei P/N, SE und Verbtypes ausgeprägter sind. Somit würde sich die Aussage von Ohlberger und Wegner (vgl. 2018: 50), dass CLIL-Unterricht die Sprachkenntnisse der Schüler*innen verbessert, bestätigen. Allerdings zeigen die Untersuchungen, die die Mittelschulen differenzieren, dass es zwischen MS1 und MS2, die demselben Schulsprengel angehören und denselben DaZ-Stundenumfang mit 9 Stunden in der Grund- und 7 Stunden in der Mittelschule vorweisen, beträchtliche Unterschiede gibt. In allen Bereichen, bis auf die Satzwertigen Einheiten im Mündlichen, erzielen die Schüler*innen der MS1 bessere Ergebnisse. Demzufolge ergibt diese Studie, dass nicht ausschließlich die Quantität des erfolgten DaZ-Unterrichts ausschlaggebend ist.

Die Ergebnisse der Schüler*innen in Bezug auf ihre Erstsprachen (Italienisch, Deutsch/ Italienisch/ andere Herkunftssprachen) zeigen, dass nicht bei allen Variablen die 2L1-Schüler*innen, wie erwartet, die besten Ergebnisse aufweisen, sondern ausschließlich bei Erwerbsstufe und Tempora mündlich, P/N im Mündlichen und Schriftlichen. Beim Wortschatz fällt auf, dass sowohl

bei den Satzwertigen Einheiten als auch bei den Verbtupes die 2L1-Schüler*innen an letzter Stelle liegen. Die L1-Schüler*innen weisen bei Erwerbsstufe, Tempora und Satzwertigen Einheiten bessere Ergebnisse auf. Die L3-Schüler*innen hingegen befinden sich bei den P/N im Mündlichen vor den L1-Schüler*innen und im Schriftlichen vor beiden Gruppen, bei den Satzwertigen Einheiten und Verbtupes mündlich und schriftlich stehen sie an 1. Stelle. Daraus kann man schließen, dass bezüglich der Erstsprachen in dieser Studie keine eindeutige Aussage getroffen werden kann und der Vorteil, den mehrsprachige Schüler*innen über das metalinguistische Bewusstsein (vgl. Hufeisen, Gibson 2003: 14) mitbringen, nicht umfassend bzw. nicht bewusst von den Lehrer*innen genutzt wird, wobei die Sprachfertigkeiten der L3-Schüler*innen in der Grundschule weniger ins Gewicht fallen als in der Mittelschule. Das könnte darauf hinweisen, dass die L3-Schüler*innen in der Mittelschule weniger gefördert werden.

Dies wird durch die unterschiedlichen Aussagen der Lehrer*innen bestätigt, denn die in den Klassen vorliegende Mehrsprachigkeit wird nur teilweise in den Unterricht eingebunden, obwohl es die Rahmenrichtlinien 2015 vorgeben.

Die Variable des sprachlichen Umfelds weist, wie erwartet, größtenteils einen Vorteil der Gruppe 3 mit dem höchsten deutschsprachigen Umfeld auf. Allerdings gibt es Ausnahmen, denn Gruppe 3 liegt bei den Satzwertigen Einheiten im Mündlichen an letzter Stelle, im Schriftlichen an 2. hinter Gruppe 1. Allerdings fällt bei dieser Variable auf, dass Gruppe 1, diejenige in der Stadt mit dem niedrigsten Anteil an deutschsprachigem Umfeld, bei allen Variablen, bis auf die Variable Satzwertige Einheiten im Mündlichen, besser abschneidet als Gruppe 2. Daraus ergibt sich, dass andere Faktoren die Sprachkenntnisse der Schüler*innen teilweise stärker beeinflussen und die Aussage von Vettori und Abel, dass der Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb der Schule ausschlaggebend ist, in dieser Studie nur teilweise bestätigt werden kann (vgl. 2017: 246).

Bei der Variable Geschlecht zeigt sich, dass die Mädchen in allen Bereichen bessere Ergebnisse aufweisen als die Jungen, teilweise mit signifikanten Werten. Somit werden die Aussagen der Kolipsi-Studie (vgl. Abel et al. 2012: 93/94; Vettori, Abel, 2017: 54) sowie die Untersuchungen der

Sprachstandserhebung des italienischen Schulamts (vgl. Autonome Provinz Bozen, Sprachstandserhebung 2021) in dieser Studie bestätigt.

Ein kurzer Vergleich der Fallbeispiele untereinander zeigt, dass insbesondere die Schüler*innen, die bei den sprachlichen Mitteln und auch im Wortschatz dem Rückschritt zuzuordnen sind, eher die italienische Sprache verwenden, dies aber weniger als Codeswitching, sondern teilweise als vollständige Sätze oder Satzteile. Interferenzen mit der Erstsprache Italienisch und Übergeneralisierungen findet man eher bei denjenigen Schüler*innen, die sich im Fortschritt bewegen.

Die Ergebnisse der Lehrer*innen-Fragebögen zeigen in allen Bereichen, dass zwischen den Lehrer*innen einer Schulstufe, umso mehr zwischen den beiden Schulstufen Grund- und Mittelschule keine Einigkeit darüber herrscht, wann - und ob - welches sprachliche Mittel im DaZ-Unterricht eingeführt und ob die in den Klassen vorliegende Mehrsprachigkeit eingebunden und Sprachvergleiche angestellt werden sollten.

Über 80% der MS-Lehrer*innen in der Stadt sagen aus, grundsätzlich erst in der 2. MS-Klasse mit dem Einführen der Verbklammer zu beginnen. Dies widerspricht nicht nur den Aussagen der GS-Lehrer*innen, sondern ist im Sinne des natürlichen Zweitspracherwerbs nicht nachvollziehbar. Allerdings gibt es diesbezüglich in den Rahmenrichtlinien und demzufolge in den Schulcurricula keine Hinweise und Hilfestellungen, sodass sich die Lehrer*innen auf ihre Lehrfreiheit beziehen können.

Außerdem ist der Zeitpunkt, von dem an die Mehrzahl der Lehrer*innen das Perfekt und die Verbklammer einführt, mit der 4. Klasse der Grundschule, definitiv zu spät. Diehl et al. weisen darauf hin, dass die Authentizität des kindlichen Erzählens und das Erzählen von bereits Erlebtem von Beginn an gefördert werden sollte (vgl. 2000: 341). In der Materialiensammlung des pädagogischen Bereichs für L2 wird ebenfalls schon ab der 1. Klasse GS empfohlen, Sprach-Rituale im DaZ-Unterricht anzubieten (vgl. Scochi et al. 2013: 7/8), welche sich insbesondere auf schon Erlebtes beziehen und das Perfekt mit einbeziehen, sodass authentische Sprachsituationen, wie z.B. das Erzählen vom Wochenende, von Anfang an erfolgen.

Die GS-Lehrer*innen der Klassen, die in MS2 und MS3 übergehen, sagten während der Durchführung des Tests aus, dass die Schüler*innen das Perfekt in der Grundschule nicht gelernt hätten. Insbesondere diese Klassen weisen niedrige Werte bei der Entwicklung von Grund- auf Mittelschule auf, was darauf hinweist, dass eine späte Einführung der untersuchten sprachlichen Mittel nicht sinnvoll ist.

Bei den Lehrbüchern fallen die Antworten der Lehrer*innen wiederum sehr unterschiedlich aus. Zwar liegen diese in fast allen Klassen vor, werden jedoch teilweise überhaupt nicht oder kaum verwendet.

9.2 Schlussfolgerungen

Die Forschungsfrage

„Wie entwickeln sich die Sprachfertigkeiten im narrativen Bereich in DaZ im Übergang von Grund- auf Mittelschule im Kontext der Sprachdidaktik?“

kann dementsprechend wie folgt beantwortet werden.

Die Sprachfertigkeiten der Schüler*innen entwickeln sich von Grund- auf Mittelschule besonders im Mündlichen zu einem relevanten Teil nicht den Erwartungen entsprechend. Die Aussagen der Lehrer*innen deuten darauf hin, dass diese Tatsache mit der Diskontinuität bei der zeitlichen Einführung der sprachlichen Mittel in Grund- und Mittelschule zusammenhängt. Da in der Mittelschule verschiedene GS-Klassen zumeist aus verschiedenen Orten zusammengelegt werden und die MS-Lehrer*innen sich mit unterschiedlichen Ausgangssituationen auseinandersetzen müssen, wird der Übergang und der Aufbau auf die in der Grundschule erreichten Sprachfertigkeiten der Schüler*innen erschwert.

Die Aussage von 75% der Lehrer*innen der Land-Mittelschulen (MS1 und MS2), dass sie die Erstsprachen der Schüler*innen nie mit in den Unterricht einbeziehen und keine Sprachvergleiche herstellen, lässt einen Zusammenhang mit dem insgesamt schlechteren Abschneiden der L3-Schüler*innen vermuten. Zwar liegen die L3-Schüler*innen in wenigen Variablen vor den L1- und teilweise sogar vor den 2L1-Schüler*innen, aber

das lässt, den Aussagen der Lehrer*innen zufolge, kaum auf einen bewussten Umgang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik schließen.

Zwar sind die Erstsprachen der Schüler*innen bekannt, es ist aber kein relevanter Unterschied in den einzelnen Schulen zu vermerken, da die meisten Schüler*innen in allen Schulen aus dem asiatischen Raum (Pakistan, Indien), den Balkanländern (Albanien, Mazedonien, Bosnien-Herzegowina) und Marokko kommen. Der Unterschied in den einzelnen Schulen besteht in der Zusammensetzung der Erstsprachen in den Klassen, denn in MS2 sind es mit über 50% der überwiegende Teil der Schüler*innen, in den anderen Klassen maximal ein Drittel.

Die Erwartungen bezüglich der Sprachkenntnisse im produktiven Bereich der Schüler*innen werden den Vorgaben in den Rahmenrichtlinien und den zu Grunde liegenden Niveaustufen des GER entsprechend nur teilweise und vermehrt im Schriftlichen erfüllt sowie die Basisqualifikationen nach Ehlich et al. (vgl. 2008 Bd. I: 19/20) im literalen, morphologisch-syntaktischen, semantischen und diskursiven Bereich nur bedingt erreicht werden.

9.3 Limitationen der Studie

Apeltauer schreibt, dass das Erheben des Sprachstandes über Bildgeschichten formell und asymmetrisch ist, da es nur eine Momentaufnahme ist, die nicht dem natürlichen Erzählen einer erlebten Situation entspricht (vgl. 1987: 39). Sicherlich können Untersuchungen mit einzelnen Schüler*innen diesbezüglich individueller und spezifischer durchgeführt werden, allerdings ist dies im vorliegenden Umfang schwer umsetzbar, weshalb dieser Weg gewählt wurde.

Grundsätzlich wäre es von Vorteil gewesen, wenn mehr Schüler*innen an beiden Testterminen teilgenommen hätten. Da ca. 40 Schüler*innen ausschließlich bei einem Termin anwesend waren, verringerte sich die Anzahl in den untersuchten Gruppen, z.B. bei der Erstsprache. Da nur von 8 zweisprachigen Schüler*innen die Daten vorliegen, ist diese Gruppe relativ klein für fundierte wissenschaftliche Aussagen.

Außerdem sind die Schüler*innen-Aussagen ausschließlich den Fragebögen zu entnehmen und müssen nicht unweigerlich den Fakten entsprechen, wie Angaben zum Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb der Schule und andere dem Fragebogen zu entnehmende Informationen.

Die Tatsache, dass eine positive Entwicklung verstärkt im Schriftlichen zu verzeichnen ist, liegt womöglich teilweise an der Reihenfolge der zuerst mündlichen und danach schriftlichen Erhebung. Zwar lernten die Schüler*innen bei der Vorstellung und Erklärung der Studie im Klassenraum die Test-Durchführende kennen, waren dann aber, nachdem sie sich ohne Zeitbegrenzung einzeln auf die Aufnahme vorbereiten konnten, in einer sicherlich ungewohnten Situation. An demselben Tag wurde die schriftliche Probe im Klassenraum mit allen Schüler*innen der Klassen durchgeführt. Hierbei hatten sie maximal 1 Stunde Zeit. Die Schüler*innen hatten bzw. nahmen sich beim Schriftlichen mehr Zeit, kannten die Geschichte schon von der Erzählung her und befanden sich in gewohnter Umgebung mit den Klassenkamerad*innen. Somit könnte die bessere schriftliche Produktion teilweise dieser Tatsache geschuldet sein. Trotzdem sind relevante Unterschiede sprachdidaktisch zu hinterfragen, denn, wie man im Kap.7.4.1 sieht, sind die Ergebnisse bei der Variable P/N teilweise im Mündlichen besser als im Schriftlichen.

Im Nachhinein betrachtet, wäre eine umgekehrte Reihenfolge, d.h. zuerst die schriftliche und anschließend die mündliche Erzählung, eventuell zielführender gewesen sowie auch bei entsprechender Planung eine Randomisierung möglich gewesen wäre. Allerdings wurde die umgesetzte Reihenfolge der Untersuchung von der in der Anfangsphase Betreuenden so empfohlen, sodass zeitlich keine Änderung mehr möglich war.

Außerdem könnte in Zukunft darauf geachtet werden, eine Bildgeschichte zu verwenden, die nicht nur männliche Personen beinhaltet, sondern sowohl weibliche als männliche Personen, um bei den Artikeln und Pronomen mehr Möglichkeiten zu schaffen.

Es wäre zudem möglich, dass Schüler*innen es gewohnt sind, im Unterricht üblicherweise Bildgeschichten im Präsens zu erzählen, sodass es ihnen teilweise schwerfällt, den Schritt zum Perfekt zu vollziehen.

Grundsätzlich ist es allerdings abhängig vom Charakter und der Tagesform der Schüler*innen, inwieweit sie sich - insbesondere im Mündlichen – einbringen und ihre Sprachfertigkeiten in dieser spezifischen Situation umsetzen.

Bei der Zuordnung der schriftlichen und mündlichen Erzählungen der Schüler*innen zu den einzelnen Profilstufen war es teilweise schwierig, die Texte eindeutig zu interpretieren, sodass die Profilanalyse nach Grieshaber diesbezüglich zu hinterfragen wäre. Z.B. wird bei wenigen eine höhere Stufe erreicht, aber die darunter liegende scheint noch nicht gefestigt zu sein. Eine Stufe kann außerdem in einem Text nur zwei Mal vorliegen und trotzdem beherrscht werden, wie man teilweise beim Vergleich des Mündlichen und Schriftlichen feststellen kann. Manche Erzählungen und Texte hingegen sind sehr kurz, sodass es kaum möglich ist, die Profilstufe zu ermitteln.

Individuelle Aspekte der Lernenden, insbesondere die Motivation der Schüler*innen, konnten, obwohl die Schüler*innen sowohl in der GS als auch MS dazu befragt wurden, nicht in der deskriptiven und Regressionsanalyse verglichen werden, da die Fragestellung in der Grundschule zu sehr von derjenigen in der MS abweicht (vgl. Kap.7.1) und außerdem zu viele Schüler*innen bei einem der beiden Erhebungen fehlten bzw. keine Aussagen trafen. Somit stehen diese Daten nur bei den Fallbeispielen zur Verfügung.

Zwar standen Informationen zur Schulbildung der Eltern zur Verfügung, diese wurden allerdings, aufgrund des Umfangs und der nicht eindeutigen Interpretation, in dieser Studie nicht verwendet. Die Schulabschlüsse wurden nach dem italienischen Schulsystem angegeben. Eltern, die die Schule nicht in Italien besuchten, mussten demnach einen Schulabschluss angeben, der dem ihrigen womöglich nicht entspricht.

Im Lehrer*innen-Fragebogen hätten Fragen zum Unterrichtsansatz bezüglich des Wortschatzes, der Art des mündlichen Unterrichts – z.B. monologisch, dialogisch - sowie zur Art der Binnendifferenzierung gestellt werden können.

10. Handlungsräume und Ausblick

Dieses Kapitel bietet Handlungsmöglichkeiten für alle beteiligten Akteure an. Somit wird der Teil der Forschungsfrage bezüglich der Unterrichtsentwicklung beantwortet, da Handlungsräume für Schulführungskräfte, Bildungsinstitutionen und Sprachenpolitik in Südtirol vorgeschlagen werden. Wissenschaftliche Aussagen, die sich verstärkt auf die Sprachdidaktik beziehen und bisher nicht genannt wurden, ergänzen dieses Kapitel.

Der Ausblick auf weitere Forschungsthemen und -desiderata schließt die Studie ab.

10.1 Handlungsräume der Lehrer*innen

Grund- und Mittelschule sind in einem Schulsprengel vereint und hätten somit die Möglichkeit, gemeinsam zu planen. Demzufolge ist aufgrund der Ergebnisse eine transparente Zusammenarbeit der GS- und MS- Lehrer*innen bezüglich der Sprachdidaktik mit Unterstützung der Schulführungskraft unumgänglich. Hierbei sollte über den Zeitpunkt der Einführung der verschiedenen sprachlichen Mittel innerhalb der Schulstufe und schulstufenübergreifend diskutiert werden. Es müssten Entscheidungen getroffen und transparent festgehalten, im Laufe des Schuljahres darüber reflektiert und eventuell Änderungen vorgenommen werden. Diese Notwendigkeit gilt umso mehr für Berufsanfänger*innen.

Gemeinsam erstellte Schulcurricula in gemeinsam durchgeführten Planungen der L2-Lehrer*innen der Grund- und Mittelschule würden den Übergang zusätzlich erleichtern. Allerdings fallen bei der Formulierung der Schulcurricula innerhalb der beiden Schulsprengel Unterschiede sowohl in sprachlicher als inhaltlicher Form bei der „Haltung gegenüber interkultureller Vielfalt“, aber auch im gesamten Kontext auf, die die Diskontinuität zwischen den beiden Schulstufen, teilweise sogar innerhalb einer Schulstufe bestätigen (vgl. Kap. 2.4.5). Hierbei wäre ebenfalls eine Übereinkunft innerhalb der Schulstufen und schulstufenübergreifend sinnvoll.

Die Mittelschul-Lehrer*innen sollten über den Anteil der mündlichen und schriftlichen Unterrichtstätigkeiten reflektieren, um dem Mündlichen effektiv

mehr Gewicht zu geben (vgl. Abb. 57).

Bezüglich der untersuchten sprachlichen Mittel sollte eine bewusste Auseinandersetzung der Lehrer*innen mit den Erwerbsstufen nach Grieshaber (vgl. 2010), dem Verwenden der Tempora, der Konjugation sowie der Wortschatzarbeit, insbesondere im Bereich der Verben, erfolgen.

Viele Lehrer*innen geben an, dass sie keine Lehrbücher verwenden, trotzdem sollte eine Auseinandersetzung dahingehend erfolgen, wie und wann über Literatur, Sachtexte, Kinderbücher und Literatur gewisse Sprachmittel unterrichtet werden. Die Tatsache, dass insbesondere in den Grundschulen vermehrt Lehrer*innen ohne gültigen Studientitel und ohne Berufserfahrung arbeiten, scheint ein weiteres Argument für eine transparente Sprachdidaktik und Übereinkunft bei Lehrmitteln bzw. -materialien. Eine Empfehlung in Bezug auf spezifische Lehrbücher wird weder von der Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache am italienischen Bildungsressort gegeben noch soll diese im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie erfolgen. Wichtiger wäre die Klarheit darüber, wann welche sprachlichen Mittel eingeführt werden, um eine Kontinuität des Lernprozesses von der Grund- zur Mittelschule zu gewährleisten. Zu vermeiden wären italienischsprachige Lehrbücher, die für den Fremdsprachunterricht außerhalb Südtirols konzipiert wurden und insbesondere Arbeitsanleitungen in Italienisch geben. Dies widerspricht dem Bemühen der GS-Lehrer*innen, die zumeist über fünf Jahre hinweg versuchen, gerade die tagtäglichen Sprachrituale und Anweisungen in deutscher Sprache durchzuführen. Auf alle Fälle könnte eine gemeinsame Betrachtung der Lehrmittel im Sinne der Kontinuität der Grund- und Mittelschule hilfreich sein, wobei der Einsatz von mehrsprachigen, interkulturellen (Bilder)Büchern und Materialien in Betracht gezogen werden könnte.

Um den Einbezug der in den Klassen vorliegenden Mehrsprachigkeit zu fördern, sollten die Sprachen und Kulturen der Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch und Italienisch wertgeschätzt und als konstruktive Ressource für den (Sprach)Unterricht genutzt werden. Damit gibt man allen Schüler*innen Einblick in verschiedene Sprachen und Sprachsysteme, somit die Möglichkeit des Vergleichs und der Anbahnung

metalinguistischen Wissens. Konfrontative Sprachvergleiche mit der italienischen Sprache und anderen Herkunftssprachen der Schüler*innen wären notwendige Schritte (vgl. Kap.3.4) wobei die Lehrer*innen dementsprechend aus- und fortgebildet werden müssten.

Apeltauer schreibt, dass Eigenerfahrungen der Schüler*innen in Beziehung gesetzt werden sollten, um Vernetzungen zu entwickeln.

„Dies wird vor allem damit gelingen, wenn Lehrkräfte etwas über die Erfahrungen ihrer Schüler wissen und Schüler über ihre Erfahrungen im Unterricht berichten dürfen. Wenn aber – was gegenwärtig immer noch beobachtbar ist – Alltagserfahrungen und kulturspezifisches Wissen von Kindern mit Migrationshintergrund [...] in der Schule nicht thematisiert werden, gewinnen diese Schüler den Eindruck, dass ihr Wissen in der Schule nicht brauchbar oder gar unerwünscht ist.“ (Apeltauer 2017: 306/307).

Außerdem erlaubt die Beschäftigung mit anderen Sprachen und anderen Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks, den eigenen Sprachgebrauch und das eigene Sprachsystem differenzierter zu betrachten, globalen Fragen gegenüber offener zu sein und Reflexionsfähigkeit und Selbstständigkeit aufzubauen (vgl. Oomen-Welke, Rösch 2013: 180).

In diesem Zusammenhang schreiben sie,

„[...]“, dass der „sog. „indirekte Weg“ der sachlich-fachlichen und teils autonomen Erkundungsangebote (ohne moralische Belehrung) dazu führen, dass Interesse entsteht und Aufmerksamkeit wächst, so dass Orientierung im weiten Feld der Sprachen – an Erst- und Zweitsprachen, Fremdsprachen, Regionalsprachen und Dialekte, Landessprachen, Sprachfamilien usw. – möglich wird, die dem Sprachausbau und dem Sprachenlernen hilft“ (ebd.: 179).

Dies gilt nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden, denn man kann mit Sprachen arbeiten, die man selbst nicht versteht.

Demski et al. weisen ebenfalls auf die Wichtigkeit der durchgängigen sprachlichen Bildung hin, denn die Lehrer*innen sollten „Defizitzuschreibungen und Normalitätsvorstellungen“ überwinden. Sie betonen den wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit (vgl. 2016: 69).

Grießhaber empfiehlt, sich

„[...] vertieft mit einer typologischen Kontrastsprache auseinander zu setzen, und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was es heißt, sich in einer völlig anderen Sprache zu bewegen und sich auszudrücken.“ (2016: 20)

Gogolin et al. haben Qualitätsmerkmale bezüglich der durchgängigen Sprachbildung erarbeitet, die auf zwei Voraussetzungen aufbaut. Diese wären einerseits die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umzusetzen und „[...] die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.“ (2011:10).

Außerdem sollten die Lehrer*innen die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse diagnostizieren (vgl. ebd.:13).

Tajmel und Hägi-Mead betonen das Sprachbewusstsein der Lehrer*innen, welches die Grundvoraussetzung für die Einbindung der Sprachenvielfalt in den Klassen ist. Hierfür nennen sie einige Voraussetzungen, um einen konstruktiven DaZ-DaF-Unterricht leisten zu können (vgl. 2017: 10). Dies sind die affektive, kognitiv-linguistische, rechtlich-soziale und hegemoniale Machtebene. Als Prinzipien eines sprachbewussten Unterrichts nennen sie drei Merkmale.

- die Zuständigkeit aller Lehrer*innen für sprachliche Bildung
- Die Zielklarheit, d.h. das Bewusstsein über die sprachlichen Anforderungen und die sprachlichen Lernziele
- Das Knowhow, d.h. der Unterricht schließt sprachlich und fachlich an das Weltwissen der Schüler*innen an. Über sprachliche Mittel und Maßnahmen sind alle Schüler*innen sprachlich handlungsfähig (vgl. ebd.: 72).

Diese Aussagen von wissenschaftlichen Arbeiten, die die Mehrsprachigkeitsdidaktik ergänzen, können im Hinblick auf die nicht konstante Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Schüler*innen Grundlage für eine durchgängige Sprachbildung, eine effizientere Sprachdidaktik und in der Folge einen transparenten Schulübergang bilden.

Zusätzlich könnte das Thema der Zwei- und Mehrsprachigkeit mit den Eltern, z.B. bei den regelmäßigen Elternversammlungen, diskutiert werden. Dabei

könnten den Eltern die Möglichkeiten und Chancen aufgezeigt werden, die sie in einer zweisprachigen Gesellschaft haben. Bibliotheksbesuche, Sport- und Freizeitangebote in der jeweils anderen Sprache könnten ein erster Schritt dazu sein, wobei der Zweitsprache und anderen Sprachen auch im alltäglichen Umfeld Aufmerksamkeit gebührt.

10.2 Handlungsräume der Schulführungskräfte und DaZ-Dienststelle

Die Handlungsfelder der Schulführungskräfte und der DaZ-Dienststelle am italienischen Bildungsressort stellen die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage bezüglich der Unterrichtsentwicklung dar.

Eine Empfehlung an die schulübergreifende Institution des italienischsprachigen Bildungsbereichs DaZ kann nur daraufhin abzielen, dass bei der Erstellung der Rahmenrichtlinien und der Durchführung von Sprachzertifizierungen Kontinuität und Transparenz zwischen den Schulstufen die Arbeit kennzeichnet. Im Sinne der Parallelität von schulübergreifender Institution-Schule würde dies die entsprechenden Voraussetzungen für eine transparente und effiziente Sprachdidaktik schaffen.

Bei der Erstellung der nächsten Rahmenrichtlinien sollte die DaZ-Dienststelle sich Gedanken darüber machen, ob gewisse sprachliche Mittel zeitlich verortet werden (z.B. Perfekt, Verbklammer) bzw. entsprechend eines natürlichen (Zweit)Spracherwerbs von Beginn an ihren Platz im DaZ-Unterricht und schlussfolgernd in den Rahmenrichtlinien haben sollten, damit diese am Ende der Grundschule gefestigt sind und in der Mittelschule aufgegriffen werden können.

Die Rahmenrichtlinien geben den Rahmen für die Erstellung der Schulcurricula vor, die von den jeweiligen DaZ-Teams in den Schulen im Abstand von drei Jahren formuliert, erweitert oder gekürzt werden. Dafür werden die Kompetenzbereiche übernommen und die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten angepasst. Zu den Kompetenzbereichen gehört die „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“.

In den Rahmenrichtlinien der italienischsprachigen Grund- und Mittelschulen werden hierbei die Begriffe *Sprachvergleiche*, *Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen* (vgl. 2015: 91) lediglich im Vorwort genannt.

Erfahrungsgemäß richten sich die Lehrer*innen bei der Erstellung der Schulcurricula nach den einzelnen Kompetenzbereichen der Rahmenrichtlinien und beziehen sich nicht auf das Vorwort. Somit erfolgt in den Schulcurricula kaum eine eindeutige Aussage zu Sprachvergleichen und den Einbezug der in den Klassen vorliegenden Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.4.5).

Die Einbindung der in den Klassen vorliegenden Mehrsprachigkeit müsste dementsprechend in den Kompetenzbereich „Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt“ bzw. in die übrigen Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen übernommen werden. Damit könnten die im Vorwort zu DaZ genannten Ziele, wie Einbezug und Sensibilisierung anderer Sprachen, die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen sowie Sprachvergleiche (vgl. Kap. 2.4.5), bei der Formulierung der Schulcurricula von den DaZ-Teams der Schulsprengel bewusst aufgegriffen werden.

Ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ist demzufolge, als Grundlage für die Umsetzung im Unterricht, eine didaktische Erforschung des Einsatzes von Sprachvergleichen (Bredthauer 2018: 129).

Wie in Kapitel 2.4.5 dargestellt, besteht bei der Erstellung der Schulcurricula der involvierten Schulsprengel Uneinigkeit sowohl bei der Verwendung der Begrifflichkeiten als auch der zu erreichenden Kompetenzen, insbesondere im Bereich „Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“. Hierbei könnte die DaZ-Dienststelle entsprechende Vorarbeit leisten.

Außerdem wäre eine Orientierung in Richtung Mehrsprachencurriculum ein Schritt in ein für Südtirol innovatives sprachliches Inklusionsmodell. Als Vorbild für die Einbindung der Mehrsprachigkeit in den Klassen könnte das Curriculum Mehrsprachigkeit von Reich und Krumm (vgl. 2013) dienen, welches für Österreich erarbeitet wurde. Sprachlernprozesse werden hierbei als individuelle Pfade zur Mehrsprachigkeit gesehen, wobei durch Kommunikation und Austausch, durch Analyse und Vergleich Gemeinsamkeiten von Sprachen und Sprachlernprozessen erarbeitet werden. Der sprachenübergreifende Charakter der Ziele und Inhalte sollte die fächerübergreifende Zusammenarbeit erleichtern (vgl. ebd.: 2/3).

Hufeisen und Lutjeharms bieten im „Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum“ ebenfalls theoretische Überlegungen und Umsetzungsbeispiele an (vgl. 2005).

Bei den vom italienischen Bildungsbereich durchgeführten Sprachstandserhebungen fällt auf, dass bei der Frage zur Motivation der Schüler*innen die deutsche Sprache zu erlernen, ebenfalls keine Kontinuität zwischen den Schulstufen besteht. Während die Antwortmöglichkeit in der Grundschule lautet: „Deutsch ist eine Sprache, die mir gefällt“, so wird dies in der Mittelschule in „Ich lerne Deutsch, weil es eine Sprache ist, die mir gefällt“ umformuliert (vgl. Kap. 7.1). Die Antwort in der Grundschule kann eindeutig beantwortet werden. In der Mittelschule hingegen kann sie dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler*innen Deutsch lernen, weil es von der 1. Klasse an ein Pflichtfach ist und sie es lernen müssen, unabhängig davon, ob ihnen die Sprache gefällt oder nicht.

Weitere Unstimmigkeiten bei den Schüler*innen-Fragebögen der Sprachstandserhebung erschweren ebenfalls eine fundierte wissenschaftliche Longitudinalstudie und fördern die Diskontinuität zwischen den beiden Schulstufen, wie z.B. die unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten bei der Aussage, bei welchen Gelegenheiten sie außerhalb der Schule Deutsch sprechen bzw. hören (vgl. Sprachstandserhebung DAZ 2021).

Hierbei wäre für die Zukunft eine transparentere und kontinuierlichere Arbeit im Bereich DaZ des pädagogischen Bildungsressorts zwischen den beiden Schulstufen wünschenswert, um die Ergebnisse wissenschaftlich fundiert vergleichen zu können und den Schulen mit gutem Beispiel voranzugehen.

Um teamorientiert zu arbeiten, sollten von der Dienststelle für DaZ entsprechende Fortbildungen angeboten werden. Klippert schreibt „[...] Workshops, Simulationsspiele, Fallstudien, Hospitationen, Teambesprechungen und andere Formen des innovationszentrierten Erfahrungslernens können diesbezüglich beste Dienste leisten.“ (2019: 24). Er sagt den Lehrer*innen nach, dass es ihnen weniger am Wissen an innovativen Handlungsweisen fehle, sondern am innovativen Können und Wollen, weshalb auch heute noch fragend-entwickelnde Verfahren und lehrergelenkte Unterrichtsgespräche im Vordergrund stehen.

Was die Hospitationen anbelangt, so werden diese zwar für die Lehrer*innen im Probejahr angeboten, aber nicht mehr, wie bis zum Jahr 2015, als Fortbildung in Teams.

„Der Unterricht von Kollegen und Kolleginnen ist eine wichtige Fundgrube und Quelle, um sich mit den eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht auseinanderzusetzen, um das eigene Selbstverständnis als Lehrende oder lehrender zu reflektieren und um daraus schließlich Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht zu ziehen.“ (Ziebell, Schmidjell 2012: 6)

Somit wären Hospitationen eine gute Gelegenheit sich sowohl innerhalb der Schulsprengel als auch landesweit schulstufenübergreifend weiterzubilden. Dies käme der Selbst- und Fremdevaluation gleich.

Klippert spricht außerdem die Rolle der Schulführungskraft an, die eine abgestimmte teamorientierte Innovationsarbeit vorantreiben und in der Hand haben solle, denn wenn Lehrer*innen nachhaltige Innovationserfolge erzielen möchten, dann braucht es eine stärkere Synchronisation des Unterrichts (vgl. 2019: 30). Hierbei kämen neben den regelmäßigen schulübergreifenden Planungen die schulinternen Fortbildungen und pädagogischen Tage ins Spiel.

Zydatis sieht ein langfristig konzipiertes Weiterführungskonzept im Sekundarbereich neben einer qualifizierten Lehrer*innen-Fortbildung und Materialentwicklung als Voraussetzung für das Gelingen eines Zweit- und Mehrsprachenerwerbs an (vgl. 2000: 19).

Die Schulführungskräfte, die als Mediatoren zwischen dem italienischsprachigen Bildungsbereich und den Lehrer*innen fungieren, sollten regelmäßige, gemeinsame Planungen zu einer durchgängigen Sprachdidaktik und schulinternen Sprachstandserhebungen zwischen Grund- und Mittelschul-Lehrer*innen anbahnen. Eine Selbst- und Fremdevaluation wäre ein weiterer Schritt hin zu einem konstruktiven und transparenten DaZ-Unterricht.

Grundsätzlich wäre eine gemeinsame Alphabetisierung in Zusammenarbeit der L1- und L2-Lehrer*innen an italienischsprachigen Schulen in Südtirol ein erster und entscheidender Schritt zu einem Sprachvergleich, der Anlass böte,

alle in den Klassen vorliegenden Herkunftssprachen einzubauen. Die ladinischen Schulen gehen dabei mit gutem Beispiel voran und wissenschaftliche Untersuchungen zeigen die Wirksamkeit der gemeinsamen Alphabetisierung (vgl. Franceschini, Risse 2016: 261).

Der CLIL-Unterricht und die damit zusammenhängende Kopräsenz ist ein weiterer Diskussionspunkt in den Schulen und Institutionen. In den Schulen wäre eine klare, transparente und für alle verbindliche Regelung in den Schulsprengeln vonnöten. Insbesondere wenn Supplent*innen mit wenig Unterrichtserfahrung mit einer erfahrenen L1-Lehrperson in einer Klasse unterrichten, haben sie teilweise wenig Möglichkeit den Unterricht zu gestalten und den CLIL-Unterricht in Deutsch zu gewährleisten. In manchen Klassen, in denen L1-Lehrer*innen gut Deutsch sprechen, erfolgt der Unterricht komplett in deutscher Sprache, in anderen fast durchgehend in italienischer Sprache. Es gibt Beispiele, bei denen sich die Lehrer*innen abwechseln, womit allerdings die CLIL-Stunde in Deutsch nicht dem von den Rahmenrichtlinien vorgegebenen Umfang entspricht. Auf alle Fälle sollte DaZ als Zielsprache im CLIL-Unterricht Vorrang haben, wobei die DaZ-Lehrer*in Deutsch verwenden und die L1-Fach-Lehrperson im Idealfall je nach Können und Bedarf die Sprache wählt (vgl. Resch, Scochi 2014: 2).

Wolf schreibt zum CLIL-Unterricht „So viel Muttersprache wie nötig, so viel Fremdsprache wie möglich“ (Wolff, Quartapelle 2011: 63). Wichtig wäre, dass die L1-Lehrperson die deutsche Sprache in gewissem Ausmaß, und zumindest passiv, beherrscht und eine gemeinsame und transparente Planung den Schüler*innen einen konstruktiven CLIL-Unterricht gewährleistet. Welche Fächer für die CLIL-Stunden geeignet sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Einerseits hängt es von den Kompetenzen, in der Mittelschule auch von der universitären Ausbildung, der Lehrer*innen ab, andererseits sollte die Überlegung erfolgen, welche Fächer sprachlich geeignet sind. Es hängt allerdings grundsätzlich davon ab, inwieweit der Fachunterricht sprachsensibel und sprachbewusst erfolgt, was nicht nur die L2-Lehrer*innen im CLIL-Unterricht betrifft, sondern alle Fach-Lehrer*innen. Viele Grundschulen wählen Mathematik, Naturkunde und Geographie als CLIL-Fach. Hierbei sollte man sich insbesondere bei den

naturwissenschaftlichen Fächern darüber im Klaren sein, dass die Sprachhandlung *Argumentieren* bei Rechengeschichten, Erklären von Rechengvorgängen, aber auch Vermutungen und Begründungen von Experimenten, erforderlich ist. Erst, wenn die Schüler*innen sprachlich imstande sind, Äußerungen zu verketteten und ihre Meinung sprachlich zu begründen, kann das Argumentieren erfolgen. Grieshaber spricht ab Stufe 4 von einer komplexen Strukturierung mit Satzgefügen, dichter Verkettung und einem differenzierten Wortschatz (vgl. 2010: 166/167). Erst ab dieser Stufe werden Erklärungen und Begründungen durch Kausal- und Konditionalkonstruktionen möglich. Wie aber die Ergebnisse der Untersuchung bei den Erwerbsstufen zeigt, erreichen nur wenige Schüler*innen dieses Niveau.

Da die Fächer zumeist von der 1. bis 5. Klasse durchgehend in den jeweiligen CLIL-Fächern erfolgen, wäre deshalb eventuell ein Fächerwechsel innerhalb der Grundschule oder eine Aufteilung der Themen in den Kopräsenz-Fächern zwischen L1- und L2- Lehrer*in sinnvoll.

Inwieweit es außerdem vertretbar ist, dass L2-Lehrer*innen an der Mittelschule Fächer wie Mathematik und Naturkunde unterrichten, obwohl sie nicht die entsprechende Ausbildung haben, ist fraglich.

Der DaZ-Unterricht nach den Niveaustufen des GER, der in den letzten Jahren an den italienischsprachigen Schulen durchsetzt, ist in Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden Studie ebenfalls in Frage zu stellen. Sprachstandserhebungen, schulinterne Ausgangs- und Eingangstests, Lehrbücher, Rahmenrichtlinien, die nach dem GER ausgerichtet sind, führen immer mehr in die Richtung, dass ein authentischer, dem natürlichen Spracherwerb entsprechender Unterricht, ausgehend vom Wissen der Schüler*innen, umgangen wird, um im Endeffekt schnellstmöglich dem Druck der Eltern und Politik nachzugeben und Sprachzertifizierungen zu gewährleisten.

Außerdem ist der GER auf den Fremdsprach- und nicht auf den Zweitsprachunterricht aufgebaut, was der aktuelle Begleitband zum GER (vgl. Vogt, Quertz 2020) bestätigt. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit

diesem Thema wäre an der italienischsprachigen Bildungsinstitution für den Bereich DaZ mit allen beteiligten Akteuren notwendig.

10.3 Handlungsräume der Sprachenpolitik

Rösler schreibt, dass die Zweitsprache „[...] bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden [...]“ wichtig ist und sie kommunikativ relevant sein muss, um als Zweitsprache bezeichnet werden zu können (vgl. 1984: 8).

Inwieweit die Sprachenpolitik Einfluss auf das Erwerben der Zweitsprache in Südtirol Einfluss hat, ist ebenfalls Teil der Forschungsfrage.

Die Sprachen- und Bildungspolitik Südtirols sollte sich von der strengen Segregation der beiden Sprachen Deutsch und Italienisch in den Schulen hin zu einer dritten Möglichkeit, einer zwei- und mehrsprachigen Schule, orientieren, um die Möglichkeit zu schaffen, dass in erster Linie Kinder beider Sprachgruppen bzw. zwei- und mehrsprachige Kinder gemeinsam eine Schule zu besuchen.

Langer schreibt zum pluriethnischen Zusammenleben, dass

„Das gemeinsame Vorkommen verschiedener Volksgruppen, Sprachen, Kulturen, Religionen, Traditionen [...] auf dem gleichen Siedlungsgebiet, in der gleichen Stadt, erheischt Anerkennung und sichtbares Heimatrecht. Die Angehörigen verschiedener Volksgruppen usw. müssen sich „daheim“ fühlen können, ihr Bürgerschaftsrecht muß anerkannt sein, ihr Anspruch auf Verwurzelung muß berücksichtigt werden.“ (1998: 21)

Dies würde zu einer paritätisch zweisprachigen Schule nach dem Modell der ladinischen Schule führen, was seit vielen Jahren immer wieder vonseiten privater Elterninitiativen und gewissen politischen Parteien vorgebracht wird und sich als zusätzliches Angebot zu den bestehenden deutsch- und italienischsprachigen Schulen versteht. Die Kinder zwei- und mehrsprachiger Familien sollten die Möglichkeit haben, ihre Kinder in die ihren Erstsprachen entsprechenden Schulen zu schicken, was zwar vom Artikel 19 des Autonomiestatuts gewährleistet, aber nicht im Sinne der zweisprachigen (Deutsch/ Italienisch) Familien interpretiert wird.

Somit könnte eine Schule nach dem Modell der ladinischen Schule umgesetzt werden, die von deutschsprachigen und italienischsprachigen Lehrer*innen gleichermaßen zusammengesetzt wäre und deren Gremien nicht mehr, wie es jetzt sowohl in der deutsch- als auch italienischsprachigen Schule der Fall ist, weitestgehend monolingual ausgerichtet sind. Gäbe es diese zwei- und mehrsprachige Schule neben den herkömmlichen deutsch- und italienischsprachigen Schulen, wäre zudem der Schutz der deutschen Sprachgruppe weiterhin gewährleistet. Somit müssten sich zwei- und mehrsprachige Familien nicht mehr zwangsläufig für eine der beiden Schulen in deutscher oder italienischer Sprache entscheiden.

Diehl et al. schreibt, dass die vielen Schulversuche zum bilingualen Unterricht die richtige Richtung vorgeben.

„Wir wollen nicht verschweigen, dass uns beispielsweise die vielerlei Schulversuche zum bilingualen Unterricht (bzw. der Immersion) in die richtige Richtung zu gehen scheinen. Die ungleich besseren Ergebnisse, die in diesen Formen der Sprachvermittlung im Vergleich zum üblichen Fremdsprachenunterricht erzielt werden können, sind kein Zufall. Sie beweisen besser als jedes theoretische Konzept, dass auf die impliziten Lernprozesse zumindest im Zweitspracherwerb mehr Verlass ist als auf die expliziten.“ (2000: 378)

Damit hängt die universitäre Ausbildung der Lehrer*innen zusammen, die in Südtirol ebenfalls streng nach Sprachgruppen getrennt ist und die, im Falle der Einführung einer zweisprachigen Schule, überdacht werden müsste. Dies wäre allerdings schon zum aktuellen Zeitpunkt notwendig, denn die monolinguale Ausrichtung des Studiengangs, wenn auch einige Kreditpunkte in der Zweitsprache und Sprachzertifizierungen zum Abschluss notwendig sind, scheint bildungspolitisch, insbesondere in einem mehrsprachigen Land wie Südtirol, überholt. Krumm schreibt außerdem, dass das Thema der Sprachenpolitik eines der Kernthemen in den Studiengängen für DaF und DaZ sein müsse (vgl. 2021: 340), welches an der Südtiroler Universität aber leider nicht der Fall ist.

Schließlich stellt sich die entscheidende Frage, ob Deutsch in Südtirol als Zweit- oder Fremdsprache ausgelegt wird, denn man spricht und schreibt zwar

von Zweitsprache, setzt aber mit den Niveaustufen des GER (vgl. Europarat - Rat für Zusammenarbeit 2001) einen Fremdsprachunterricht durch, da die Niveaustufen für DaF und nicht DaZ ausgerichtet sind.

Sicherlich trifft man in Südtirol sowohl DaZ als auch DaF als Erwerbsformen an, doch ist unklar, wie diese Formen im institutionellen Rahmen unterschieden werden. Insbesondere bei der Erstellung der Rahmenrichtlinien und den Sprachstandserhebungen sollte man sich von Vornhinein darüber im Klaren sein, in welche Richtung man sich bewegt und welche Forschungen, Rahmenrichtlinien anderer Länder und Sprachstandserhebungen einbezogen werden. Dieses Bewusstsein wäre weiters in der Sprachpolitik, an der Universität Bozen als auch bei den Lehrer*innen hilfreich, damit ein konstruktiver Umgang mit diesem Thema einvernehmlich und institutionsübergreifend erfolgt. Deshalb wäre eine Reflexion und Positionierung vonseiten der Bildungspolitik und den Bildungsinstitutionen in Bezug auf die Erwerbsformen DaZ und DaF sinnvoll.

10.4 Ausblick

Aus der vorliegenden Studie können weitere Ergebnisse und Schlussfolgerungen gezogen werden. Untersuchte sprachliche Mittel, aber auch Informationen zu den Schüler*innen wurden zwar analysiert oder standen zur Verfügung, wurden aber aufgrund des Umfangs nicht in diese Studie eingebaut. Die einzelnen sprachlichen Mittel hätten aufgrund der umfangreichen Daten nur oberflächlich untersucht werden können.

Weitere punktuelle Untersuchungen können in einem anderen Kontext vorgestellt bzw. fortgeführt werden, z.B. in Bezug auf die sprachlichen Mittel wie Kasus, Prosodie, Verwendung der Adjektive, der Nomen und Personalpronomen, temporale Mittel, direkte-indirekte Rede und Konnektoren, da diese nur bei den Fallbeispielen angeführt werden.

Es stehen des Weiteren Auskünfte der Lehrer*innen zur Verfügung, wie z.B. diejenige zu Sprachstandserhebungen und weiteren sprachlichen Mitteln (Genus/Kasus, Orthographie, Prosodie).

Inwieweit die Angaben der Lehrer*innen über das Verhältnis der Aktivitäten im Mündlichen und Schriftlichen der Realität entspricht, kann in dieser Studie nicht beantwortet werden. Hierzu müsste man mit umfangreichen Videoaufnahmen oder Hospitationen arbeiten, die das Verhältnis der mündlichen und schriftlichen Aktivitäten, den Sprecher*innen-Anteil der Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht, welcher großen Einfluss auf die mündlichen Kompetenzen der Schüler*innen hat, beobachten. Ist der Sprechanteil der Lehrer*innen hoch, so wie Helmke et al. schreiben (vgl. 2008: 351), so ist eine geringere mündliche Sprachkompetenz der Schüler*innen zu erwarten. Außerdem wäre die Art und Weise des mündlichen Unterrichts tiefer zu hinterfragen bzw. zu beobachten. Wird monologisches, dialogisches Sprechen gefördert, wird zu Diskussionen in Kleingruppen, im Klassenplenum motiviert?

Weitere Forschungsdesiderate wären sowohl ein Vergleich mit der Unterrichtssprache Italienisch in der italienischsprachigen Schule als auch mit der Zweitsprache in den deutschsprachigen Schulen, um zu untersuchen, inwieweit die hohe Stundenanzahl in den italienischsprachigen Schulen gerechtfertigt ist und ob diese Auswirkung auf die L1=Italienisch hat.

Außerdem könnte man die vorliegenden Daten mit anderen Gebieten, in welchen Deutsch als Minderheitensprache anzutreffen ist (vgl. Kap. 2.4.1), vergleichen.

Vertiefte Untersuchungen bezüglich der Erstsprachen und den Sprachfertigkeiten der Schüler*innen bieten sich ebenfalls an, ebenso wie die Motivation und das Sprachbewusstsein der Lehrer*innen und Schüler*innen. Inwieweit die Umsetzung der Niveaustufen für einen Zweitsprachunterricht an italienischsprachigen Schulen in Südtirol grundsätzlich sinnvoll ist, muss diskutiert werden und wäre eine weitere Forschungsfrage, die sich nach dieser Studie stellt.

Die Arbeit hat insgesamt gezeigt, dass die Quantität der Unterrichtsstunden nicht allein ausschlaggebend für die Sprachfertigkeiten der Schüler*innen und die Qualität des Unterrichts ist, sondern dass vielmehr eine transparente und konstruktive Zusammenarbeit der Lehrer*innen mit Hilfe der Schulführungskraft, die die entsprechenden organisatorischen Bedingungen

schaffen kann, entscheidend ist. Hierbei ist genauso die Vorarbeit der Institutionen vonnöten, die in Form von Fortbildungen und Werkstätten teamorientiert dem Unterricht vorgreifen und als Vorbild die Rahmenrichtlinien und Sprachzertifizierungen schulstufenübergreifend abstimmen.

Andererseits ist der Wille der Lehrer*innen ausschlaggebend, die sich teamorientiert, schulstufenübergreifend transparent, sprachsensibel und didaktisch innovativ bewegen sollten, um den Schüler*innen aller Erstsprachen wertschätzend gegenüberzutreten und das Wissen aller – im Sinne der Additionen der Kompetenzen - konstruktiv in den Unterricht einbauen.

Durch das gemeinsame Wirken der Sprachen- und Bildungspolitik, der Familien, Schulen und Lehrer*innen könnte den Südtiroler Kindern aller Sprachen die Möglichkeit gegeben werden, die Schul-Zweitsprache als Gewinn anzusehen und dementsprechend zu erwerben. Dies wäre die Voraussetzung dafür, allen Sprachen und Kulturen im Umfeld neugierig und tolerant gegenüberzutreten und die mehrsprachige und kulturell vielschichtige Südtiroler Welt als einen konstruktiven Impuls zu erleben.

Die Worte von Krumm sollen als Abschluss und Anregung am Ende dieser Studie stehen.

„Ausgangspunkt jeder Vermittlung von Zweit- und Fremdsprache ist die Erkenntnis, dass die Welt vielsprachig ist und die individuelle Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource darstellt, um sich in der vielsprachigen Welt zuhause zu fühlen und an ihr teilhaben zu können.“ (2021: 341)

Literaturverzeichnis

- Abel, A., Vettori, C.,; Wisniewski, K. (2012). *Kolipsi I, Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale - Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bozen: EURAC.
- Ahrenholz, B. (2020a). *Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache - Mehrsprachigkeit*. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I., *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* (S. 3-20). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ahrenholz, B. (2020b). *Zweitspracherwerb*. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I., *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 102-120). Baltmannsweiler: Schneider.
- Alber, B. (2020). *Linguistik des Deutschen – kompakt und kontrastiv*. Verona, Bozen: Qui Edit.
- Apeltauer, E. (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb - Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Apeltauer, E. (2017). *Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit*. In: Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 9, 4* (S. 306-326). Baltmannsweiler: Schneider.
- Autonome Provinz Bozen. (1978). *Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache an italienischsprachigen Pflicht- und Oberschulen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Autonome Provinz Bozen. (1994). *Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Autonome Provinz Bozen,. (2009). *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol*. Bozen: italienisches Schulamt.
- Autonome Provinz Bozen,. (2015). *Rahmenrichtlinien für die italienischsprachigen Grund- und Mittelschulen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Autonome Provinz Bozen. (2016-19). *Sprachstandserhebung DaZ*. Von <https://www.provinz.bz.it/servizio-valutazione-italiano/sprachstandserhebung.asp> abgerufen am 25.09.2022
- Autonome Provinz Bozen. (2021). *Rahmenrichtlinien der deutschsprachigen Grund- und Mittelschule*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Autonome Provinz Bozen. (2021). *elenco scuole italiane Alto Adige*. Von https://www.provinz.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/A4_Elenco_compens_pluricompr.pdf abgerufen am 25.09.2022
- Ballestracci, S. (2007). *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italoophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen*. Von

https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/402849/638440/Ballestracci_5.1%20Zum%20DaF-Erwerb.pdf abgerufen am 25.09.2022

Baur, R.; Grotjahn, R.; Spettmann, M. (2006). *Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung*. In: Timm, J.P. (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer (S. 389-406). Tübingen: Narr.

Baur, S. (2000). *Die Tücken der Nähe - Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen*. Meran: Alpha&Beta.

Baur, S. (2012). *Austauschpädagogik und Austausch Erfahrung: Sprach- und Kommunikationslernen durch Austausch*. Baltmannsweiler: Schneider.

Baur, S., Civegna, K., Delfauro, K., Innerhofer, A., Karlegger, A., Keiner, E., Plunger, N. (2009). *Lehrer/innen zweiter Klasse? Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften im Fach Deutsch als Zweitsprache an italienischen Grundschulen*. Bozen: University press.

Baur, S., Larcher, S., von Guggenberg, I. (1998). *Zwischen Herkunft und Zukunft - Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur*. Meran: alphabeta.

Behrens, H. (2015). *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein: Implikationen der empirischen Linguistik für die Sprachtheorie*. In: Schmidlin, R., Behrens, H., Bickel, H. (Hrsg.). *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein* (S. 1-16). Berlin, München, Boston: De Gruyter.

Belke, G. (2007). *Bilinguale Alphabetisierung*. In: Heine, M., Riccò, A., Schoof-Wetzig, D. (Hrsg.). *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext* (S. 92-109). Braunschweig: Westermann.

Berlinghoff, M. (2018). *Geschichte der Migration in Deutschland*. Von <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte> abgerufen am 25.09.2022

Bifie. (2017). *Handbuch USB PLUS*. Von https://www.usbplus.at/wp-content/uploads/2017/08/Handbuch_USB-PluS_2017_web.pdf abgerufen am 25.09.2022

Bonell, L., Winkler, I. (2010). *Südtirols Autonomie*. Bozen: Südtiroler Landesregierung.

Bredthauer, S. (2019). *Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 24, Nummer 1 (S. 127-143).

Bremer, B., Mehlhorn, G. (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *ZFF-Band 26, Heft 1*, 85-123.

Cantone, K.F. (2007): *Code-Switching in Bilingual Children*. In: *Studies in theoretical Psycholinguistics*, Volumen 37. Dordrecht: Springer

Cantone, K.F. (2011). *Förderung der Zweisprachigkeit im Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale*. In: Baur, R., Hufeisen, B. (Hrsg.). "Vieles ist sehr

ähnlich". Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (S. 225-236). Baltmannsweiler: Schneider.

Cantone, K. F. (2020). *Sprachgebrauch und Sprachkenntnisse in der Migrationsgesellschaft: Ergebnisse einer Studie zu deutsch-italienischsprachigen Jugendlichen*. In: Hoinkes, U., Meyer, M. (Band-Hrsg.). *Der Einfluss der Migration auf Sprach- und Kulturräume/ The Impact in Linguistic and Cultural Areas* (S. 135-175). Wien: Peter Lang.

Cantone, K.F., Di Venanzio, L. (2015). *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit - Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen*. In: C. Benholz, Frank, M., Gürsoy, E. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35-50). Stuttgart: Klett.

Cantone, K. Olfert, H. (2015): *Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch/Deutsch. Methodologische Überlegungen*. In: Fernández Ammann, E.M., Kropp, A., Müller-Lancé, J. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme (25-42).

Di Venanzio, L., Cantone, K. F. (2016). *Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung*. In: *Unikate 49 - Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, S. 24-31.

Scochi, C., Cembran, G., Menegatti, M., Pardeller, R., Stoffner, M. (2013). *Handreichungen für DaZ und Naturkunde in DaZ*. Von https://www.ipbz.it/sites/default/files/tedesco/Einf%C3%BChrung%2018.12.13_0.pdf abgerufen am 25.09.2022

Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Czinger, C. (2013). *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät - Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache* (DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 6 Ausg.). Berlin, Boston: De Gruyter.

Czinger, C. (2018). *Der Faktor Alter im Zweitspracherwerb: ein Zusammenspiel individueller und sozialer Einflussfaktoren*. In: Ender, A., Greiner, U., Strasser, M. (Hrsg.). *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 287-305). Hannover: Klett.

Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Novara: UTET Università.

Dannerer, M. (2016). *Erzählungen (und) erzählen ... vom Spracherwerb im Längsschnitt*. In Hinger, B. (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 13-49). Innsbruck: innsbruck university press.

Darquennes, J. (2013). *"Deutsch als Muttersprache in Belgien: Forschungsstand und Forschungsperspektiven"*. *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Demski, D., Racherbäumer, K., van Ackeren, I. (2016). *Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen*. In: *Unikate 49 - Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, S. 69-77.

- Deutsches Schulamt. (2006). *Europäisches Sprachenportfolio - Für die Schulen in Südtirol*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Döll, M., Reich, H.H. (2019). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Dulay, H. B. (1974). *You can't learn without goofing*. In: Richards, J. (Hrsg.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Ebermann, E. (2010). *Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren*. Von <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-8.html> abgerufen am 25.09.2022
- Egger, K. (2001). *Sprachlandschaft im Wandel: Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit: soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit*. Bozen: Athesia.
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H.H. (2008). *Sprachliche Basisqualifikationen – ein Qualifikationsfächer*. In: Ehlich, K. Reich, H.H. (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung 29/1* (S. 18-20). Bonn, Berlin: Bundesministerium.
- Eichinger, L., Plewnia, A., Riehl, C. (2008). *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, P. (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band II, Der Satz. Unter Mitarbeit von Rolf Thieroff*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ernste, H. (2011). *Angewandte Statistik in Geographie und Umweltwissenschaften*. Zürich: VDF Hochschulverlag.
- Europarat - Rat für Zusammenarbeit. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feilke, H.; Schmidlin, R. (2005). *Literale Textentwicklung: Untersuchungen zum Erwerb der Textkompetenz. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 45*. Frankfurt am Main, Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Forer, R. (1984). *Deutsch-Kenntnisse italienischer Schulabgänger in Südtirol, Fehleranalyse - Sprachvergleich*. Innsbruck: Universität Innsbruck
- FörMig. (2013). *Der Sturz ins Tulpenbeet - Auswertungshinweise*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Freie Universität Bozen, guide (2021). *Master-Studiengang Bildungswissenschaften*. Von <https://guide.unibz.it/de/study-career/education/study-plan/master-primary-education/> abgerufen am 25.09.2022
- Freie Universität Bozen. (2021). *Studienplan Abteilung in deutscher Sprache*. Von <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/> abgerufen am 25.09.2022

Fröhlich, L., Döll, M., Dirim, I. (2014). *Unterrichtsbeobachtende Sprachstandsbegleitung - Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Gebi. (2001). *Genitori per il bilinguismo*. Von <http://www.gebi.bz.it/gebi/info2000/immersione.htm> abgerufen am 25.09.2022

Gemeinde Bozen (2021). *Bevölkerungsentwicklung und -struktur der Stadt Bozen und ihrer Stadtviertel*. Gemeinde Bozen https://www.gemeinde.bozen.it/UploadDocs/31628_Andam_pop_2021de.pdf abgerufen am 25.09.2022

Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., Wertenschlag, L. (2006). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel ; Niveau A1 - A2, B1 - B2, C1 - C2*. Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut. (2004). *Goethe -Zertifikat A1 - Start Deutsch 1 - Wortliste*. k.A.: Goethe Institut.

Goethe-Institut. (2016). *Goethe-Zertifikat A2 - Deutschprüfung für jugendliche und Erwachsene - Wortliste*. München: Goethe Institut.

Goethe-Institut. (2016). *Goethe-Zertifikat B1 - Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene - Wortliste*. München: Goethe Institut.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, I., Kroon, S. (2000). *Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrungen aus einem international-vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität*. In: Gogolin, I., Kroon, S. (Hrsg.). "Man schreibt, wie man spricht". Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. (S. 1-25). Münster: Waxmann.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., Saalman, W. (2011). *Qualitätsmerkmale für den Unterricht - Durchgängige Sprachbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Grabowski, J. (2014). *Sinn und Unsinn von Kompetenzen - Fähigkeiteskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Mülheim an der Ruhr: Rhein-Ruhr.

Grießhaber, W. (2016). *Plädoyer für die Mehrsprachigkeit*. In: Unikate 49 - Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet, S. 16-23.

Grießhaber, W., Heilmann, B. (2016). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht*. Stuttgart: Klett.

Grießhaber, W. (2018). *Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb*. In: Hövelbrinks, B., Fuchs, I., Maak, D., Duan, T., Lütke, B. (Hrsg.). *Der-Die-DaZ-Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-24). Berlin, Boston: De Gruyter.

Grießhaber, W. (2021): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Münster: Waxmann

- Grießhaber, W. (in Druck). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Münster: Waxmann
- Haataja, K.; Wicke, R.E. (2015). *CLILIG*. München: Hueber.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., Schröder, K. (2008). *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch - Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345-363). Beltz.
- Himme, A. (2007). *Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit*. In: Klapper, D., Konradt, U., Walter, A., Wolf, J., Albers, S. (Hrsg.). *Methodik der empirischen Forschung* (S. 375-390). Wiesbaden: GWV.
- Hufeisen, B.; Gibbson, M. (2003). *Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens*. Von Bulletin VALS_ASIA 78: <https://core.ac.uk/download/pdf/20650487.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- Hufeisen, B., Lutjeharms, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2010). *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0*. In: Hufeisen, B.: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache - Intercultural German Studies*, Band 36 (S. 200-208). München: iudicium.
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls, Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. Meran: alphabeta.
- IC Bassa Atesina. (2018). *Curricolo tedesco - scuola secondaria di primo grado*. Von <https://www.ic-bassa-atesina.it/wp-content/uploads/2018/11/Curricolo-TEDESCO-SSPG.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- IC Bassa Atesina. (2018). *Curricula Deutsch L2 - Grundschule*. Von <https://www.ic-bassa-atesina.it/wp-content/uploads/2018/11/Curricula-Deutsch-L2-bimestrale.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- IC Bolzano Europa 2. (2020/21). *Curricolo di Tedesco L2- Scuola Secondaria di primo grado*. Von https://www.ic-bz-europa2.it/alfieri/download/offerta_formativa/curricoli_alfieri/1.07-CURRICOLO-TEDESCO-L2.pdf abgerufen am 25.09.2022
- IC Bolzano Europa 2. (2020/21). *Curricolo Tedesco L2 Primaria*. Von <https://www.ic-bz-europa2.it/king/download/curricoli/4-CURRICOLO-TEDESCO-L2-PRIMARIA1.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- Intendenza italiana, Deutsches Schulamt. (2017). *Anno in L2 - Zweitsprachjahr*. Bozen: Autonome Provinz.
- ISTAT. (2021). *Noi Italia*. Von <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=4&action=show&L=0> abgerufen am 25.09.2022
- Jessner, U., Megens, M., Graus, S. (2016). *Second language Acquisition: 95. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: MULTILINGUAL MATTERS.

Jessner, U.; Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachige in mehrsprachiger Ausführung? In Allgäuer-Hackl, E.: *MehrSprachen?* (S. 209-229). Baltmannsweiler: Schneider.

Klippert, H. (2019). *Unterrichtsentwicklung*. Frankfurt: Debus Pädagogik.

Koordinierungsstelle für Integration, Institut für Minderheitenrecht, EURAC. (2018). *Bericht zur Einwanderung in Südtirol 2016-2017*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.

Krumm, H.J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Eine Einführung*. Berlin: Schmidt

Ladinisches Schulamt (2022). *Das paritätische Modell*. Von <https://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/de/schulsystem/paritaetisches-modell-ladinisches-schulsystem.asp>

Ladinisches Bildungs- und Schulressort (o.D.). *Alphabetier plurilingual*. Bozen: Ladinisches Schulamt.

Landesinstitut für Statistik. (2012a). *astatinfo 38, Volkszählung 2011*. Von https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf abgerufen am 25.09.2022

Landesinstitut für Statistik. (2012b). *Verteilung der Sprachgruppen 2011*. https://astat.provinz.bz.it/barometro/upload/statistikatlas/de/atlas.html#!bev/sprach_vzs/sgze_total abgerufen am 25.09.2022

Landesinstitut für Statistik. (2020). *ASTAT 43/2020*. Von Ausländische Wohnbevölkerung: file:///C:/Users/HOME/Downloads/1075714_mit43_2020.pdf abgerufen am

Landua, S., Maier-Lohmann, C., Reich, H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H.H.. *Bildungsforschung Band 29/II Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Langer, A. (1998). *più lenti, più dolci, più profondi - langsamer, tiefer, sanfter*. Bozen: Pro Europa.

Leisen, J. (2013). *Grundlagenteil: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *ZfE*, 153-174.

Liceo Giovanni Pascoli (o.D). Von <https://www.liceopascolibz.it/index.php/it/indirizzi/internazionale-trilingue> abgerufen am 25.09.2022

Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C., Brühwiler, C. (2020). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.

May, P. (2008). *Diagnose der orthographischen Kompetenz - von der HSP zur DSP*. In: Hasselhorn, M., Schneider, W., Marx, H. (Hrsg.). *Diagnostik von Rechtschreibleistungen und -kompetenz* (S. 93-127). Göttingen: Hogrefe. Von <http://www.peter->

may.de/Dokumente/May_doc/May_2007_HSP_schreib.on_Tests_u_Trends.pdf abgerufen am 25.09.2022

Medistat. (o.D). *Medistat*. Von <https://www.medistat.de/glossar/analyse-von-haeufigkeiten/mcnemar-test> abgerufen am 25.09.2022

Mezger, V., Schroeder, C., Yazgül, S. (2014). *Elizitierung*. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Remer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 73-86). Paderborn: Schöningh.

Ministero dell'Interno. (2007). Von 1° Rapporto sugli immigrati in Italia: https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/15/0673_Rapporto_immigrazione_BARBAGLI.pdf abgerufen am 25.09.2022

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 2. aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung - Deutsch - Französisch - Italienisch*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.

Müller, N., Gil, L.A., Eichler, N., Geveler, J., Hager, M., Jansen, V., Patuto, M., Repetto, V., Schmeißer, A. (2015). *Code-Switching Spanisch, Italienisch, Französisch - Eine Einführung*. Tübingen: Narr

Nodari, C. (2006). *Wortschatzarbeit*. Von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf> abgerufen am 25.09.2022

Ohlberger, S., Wegner, C. (2018). *Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa Darstellung des Forschungsstands*. Von [file:///C:/Users/HOME/Downloads/2390-Artikeltext-8634-3-10-20191022%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/2390-Artikeltext-8634-3-10-20191022%20(1).pdf) abgerufen am 25.09.2022

Ohlhus, S. (2005). *Schreibentwicklungen und mündliche Strukturierungsfähigkeiten*. In: Feilke, H.S. (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 43-68). Frankfurt: Peter Lang.

Oomen-Welke, I.; Rösch, H. (2013). *Wissen über Sprachen erwerben – Sprachgebrauch reflektieren und respektieren*. In: Oomen-Welke, I.; Dirim, I. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (S. 179-219). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Orizzonti Scuola. (2002). *Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Schulen Südtirols, Nr. 9/10*. Bozen: Sovraintendenza Scolastica.

Pädagogisches Institut, Deutsches Schulamt. (2007). *Sprachenkonzept für die deutschsprachigen Kindergärten und Schulen in Südtirol*. Bozen: Deutsches Schulamt.

Passarella, M. (2016). *Alfabetizzazione bilingue*. In Cavagnoli, S., Passarella, M., (Hrsg.). *Alfabetizzazione bilingue plurilinguismo - riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche* (S. 67-84). Mailand: FrancoAngeli.

Peltzer-Karpf, A. (2006). *A kuci sprecham Deutsch - Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Kultur.

Penzenstadler, B. (2018). *Schreibtraining in 3 Kompetenzstufen - Band 2: Erzählende Texte*. Hamburg: Person.

- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 186-214.
- Putzer, O. (1984). *Fehleranalyse und Sprachvergleich*. Ismaning: Hueber.
- Rat für kulturelle Zusammenarbeit, E. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt.
- Reich, H., Merckens, H. (1993). Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. *Unterrichtswissenschaft* 21, 100-105.
- Reich, H.H., Roth, H.J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher - Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Reich, H.H., Krumm, H.J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reich, H.H., Roth, H.J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger - HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, H., Jeuk, S. (2020). Sprachstandserhebungen ein- und mehrsprachig. In B. Ahrenholz, Oomen-Welke, I., *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 548-559). Baltmannsweiler: Schneider.
- Resch, E., Scochi, C. (2014). *Teamarbeit im CLIL-Unterricht*. Von <https://www.ipbz.it/sites/default/files/tedesco/Teamarbeit%20im%20CLIL-Unterricht.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- Riehl, C.M. (2004): *Sprachkontaktforschung- Eine Einführung*. Tübingen: Narr
- Risse. (2013). *Sieg und Frieden. Zum sprachlichen und politischen Handeln in Südtirol/Sudtirolo/Alto Adige*. München: Iudicium.
- Risse, S. (2014). *Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Heft 174 - Spracherwerb Schreiben, S. 86-95.
- Risse, S., Franceschini, R., Rosenberg, P., Schröder, C. (2016). *Auftrieb durch parallele Alphabetisierung: Analysen aus dem dreisprachigen Schulsystem in Gröden und Gadertal (Südtirol)*. In: Rosenberg, P.S. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit als Ressource von Schriftlichkeit* (S. 239-264). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rösler, D. (1984). *Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Metzler.
- Schendera, C. (2008). *Regressionsanalyse*. München: Oldenbourg.
- Schmidt, T. et al. (2016). *EXMARaLDA Partitur-Editor Manuel Version 1.6*. Von https://www.exmaralda.org/pdf/Partitur-Editor_Manual.pdf abgerufen am 25.09.2022
- Schulz, P. (o.D). *Projekt MILA*. Von <https://www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/schwerpunkte/individuelle-entwicklung/mila> abgerufen am 25.09.2022

- Schulz, P., Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarz-Friesel, M., Chur, J. (2014). *Semantik - Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwienbacher, E., Quartapelle, F., Patscheider, F. (2017). *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Scochi. (2011). *Wege zur Mehrsprachigkeit in Südtirol*. Saarbrücken: VDM.
- Seberich. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*. Bozen: Rätia.
- Selting, M. (o.D). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. Von <https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/4153.pdf> abgerufen am 25.09.2022
- Sovrintendenza Italiana. (2003). *Corso di formazione sulla didattica veicolare per il Progetto "Scuola trilingue"*. Bozen: Sovrintendenza Italiana.
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Ausländische Bevölkerung nach Zensus und Ausländerzentralregister (AZR)*. Von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-staatsangehoerigkeit-pdf.pdf?__blob=publicationFile) abgerufen am 25.09.2022
- Tajmel, T., Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Topalovic, E.; Uhl, B. (2014). *Linguistik des literarischen Erzählens (The Linguistic of Storytelling)*. In: Agel, V., Feilke, H., Linke, A., Lüdeling, A., Tophinke, D. (Hrsg.): *Zeitschrift für germanistische Linguistik - Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte* (S. 26-49). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Tracy, R. (2011). *Wie Kinder Sprachen lernen - Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Triulzi, M. (2020). *Il cancello dei fiori: diagnosi di competenze di biliteracy in italiano e tedesco nel primo ciclo d'istruzione*. In: *ItalianoLinguaDue - rivista internazionale linguistica e educazione linguistica*, Anno 12/2 (107-126)
- Universität Hamburg, Kompetenzzentrum FörMig. (2015). *Diagnoseinstrumente*. Von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente.html> abgerufen am 25.09.2022
- Universität Innsbruck. (o.D.). *Master DaZ-DaF UIBK*. Von <https://www.uibk.ac.at/weiterbildung/ulg/daf-ma/details.html.de> abgerufen am 25.09.2022
- Ventura, A. M. (2010). *Con L'italiano e il tedesco Imparo Lettere, cifre e suoni - Materiale per l'alfabetizzazione bilingue coordinata e contemporanea nelle prime classi della scuola primaria*. Bergamo: edizioni junior.
- Verra, R. (2008). *Die Entwicklung der drei Schulmodelle in Südtirol seit 1945*. In: "Ladinia", XXXII, 2008. San Martin de Tor (BZ) : Istitut Ladin Micurà de Rü.

- Vettori, C., Abel, A. (2017). *KOLIPSI II: Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bozen: Eurac.
- Vogt, K.; Quetz, J. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wilmes, S., Plattner, F., Atanasoska, T. (2011). *Second language teaching in multilingual classes. Basic principles for primary schools*. Bozen: EURAC.
- Wolff, D., Quartapelle, F. (2011). *CLIL in deutscher Sprache in Italien – ein Leitfad*en. Mailand: Goethe Institut.
- Ziebell, B., Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung Neu - Fernstudieneinheit 32*. Kassel, München: Langenscheidt.
- Zydatis, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Sprachenerwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Sprachgruppen (Landesinstitut für Statistik 2011).....	42
Abbildung 2: Sprachliches Umfeld/ Nutzung der deutschen Sprache.....	109
Abbildung 3: Entwicklung Motivation der SuS von GS zu MS.....	111
Abbildung 4: Erwerbsstufen mdl/ schr, GS/ MS.....	113
Abbildung 5: Erwerbsstufen mdl, GS/ MS.....	114
Abbildung 6: Erwerbsstufen schr, GS/ MS.....	115
Abbildung 7: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, MS.....	116
Abbildung 8: Zusammenfassung Entwicklung Erwerbsstufen mdl/schr.....	117
Abbildung 9: Erwerbsstufen mdl, DaZ-Stunden, GS/ MS.....	118
Abbildung 10: Erwerbsstufen schr, DaZ-Stunden, GS/ MS.....	119
Abbildung 11: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, DaZ-Stunden.....	120
Abbildung 12: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/schr, Erstsprachen.....	121
Abbildung 13: Entwicklung Erwerbsstufen mdl/ schr, sprachliches Umfeld....	123
Abbildung 14: Entwicklung der Erwerbsstufen mdl/ schr, Geschlecht.....	124
Abbildung 15: Tempora mdl/ schr, GS/MS.....	139
Abbildung 16: Tempora mdl, GS/MS.....	140
Abbildung 17: Tempora schr, GS/MS.....	141
Abbildung 18: Entwicklung Tempora mdl/ schr, MS.....	142
Abbildung 19: Zusammenfassung Entwicklung Tempora mdl/ schr.....	143
Abbildung 20: Entwicklung Tempora mdl/schr, DaZ-Stunden.....	143
Abbildung 21: Entwicklung Tempora mdl/schr, Erstsprachen.....	144
Abbildung 22: Entwicklung Tempora mdl/schr, sprachliches Umfeld.....	145
Abbildung 23: Entwicklung Tempora mdl/schr, Geschlecht.....	146
Abbildung 24: P/N mdl/schr, GS/MS.....	158
Abbildung 25: P/N mdl, GS/MS.....	158
Abbildung 26: P/N schr, GS/MS.....	159
Abbildung 27: Entwicklung P/N mdl/schr.....	160
Abbildung 28: Zusammenfassung Entwicklung P/N mdl/schr.....	161
Abbildung 29: Entwicklung P/N mdl/schr, DaZ-Stunden.....	162
Abbildung 30: Entwicklung P/N mdl, Erstsprachen.....	163
Abbildung 31: Entwicklung P/N mdl/ schr, sprachliches Umfeld.....	164
Abbildung 32: Entwicklung P/N mdl/ schr, Geschlecht.....	165
Abbildung 33: SE mdl/ schr, GS/MS.....	175
Abbildung 34: SE mdl in Quartile, GS/ MS.....	176
Abbildung 35: SE schr in Quartile, GS/ MS.....	177
Abbildung 36: Entwicklung SE mdl/schr, MS.....	177
Abbildung 37: Zusammenfassung Entwicklung SE mdl/schr.....	178
Abbildung 38: Anzahl SE mdl, DaZ-Stunden GS/MS.....	179
Abbildung 39: SE schr, DaZ-Stunden, GS/MS.....	180
Abbildung 40: Entwicklung SE mdl/schr, DaZ-Stunden.....	181
Abbildung 41: Quartile Verbtypes mdl/schr, GS/ MS.....	192
Abbildung 42: Quartile Verbtypes mdl, GS/MS.....	193
Abbildung 43: Quartile Verbtypes schr, GS/MS.....	194
Abbildung 44: Entwicklung Verbtypes mdl/schr, MS.....	195
Abbildung 45: Entwicklung Verbtypes mdl/schr.....	196
Abbildung 46: Verbtypes mdl, Stundenanzahl, GS/MS.....	196
Abbildung 47: Verbtypes schr, DaZ-Stunden, GS/MS.....	197
Abbildung 48: Entwicklung Verbtypes mdl/schr, DaZ-Stunden.....	198
Abbildung 49: Quartile Verbtypes, GS/MS mdl, Erstsprachen.....	199

Abbildung 50: Quartile Verbtupes schr, Erstsprachen, GS/MS	200
Abbildung 51: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, Erstsprachen	200
Abbildung 52: Entwicklung Verbtupes, GS/MS mdl, sprachliches Umfeld	202
Abbildung 53: Entwicklung Verbtupes mdl/schr, Geschlecht.....	202
Abbildung 54: Aussagen der LP, Verhältnis DaZ-Aktivitäten mdl/ schr.....	219
Abbildung 55: Aussagen LP, Zeitpunkt Motivation der SuS zur Perfektbildung.....	220
Abbildung 56: Aussagen LP, Zeitpunkt Einführung Verbklammer.....	221
Abbildung 57: Aussagen LP, Verwendung Lehrbücher GS/MS, Land/ Stadt	226

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol 2011	16
Tabelle 2: Jahresstundenkontingent laZ deutschsprachige GS/MS	19
Tabelle 3: Jahresstundenkontingent DaZ italienischsprachige GS/ MS	21
Tabelle 4: Verteilung aller italienischsprachigen Schulsprengel in Südtirol	33
Tabelle 5: DaZ-Stundenzahl pro Schulsprengel, Stundenmodelle und CLIL	36
Tabelle 6: Gesamt-EW in Stadtvierteln/ Orten, nicht-italienische EW, SGZE	43
Tabelle 7: Nicht-italienische SuS, KIGA – OS, 2008/09-2017/18 in %	44
Tabelle 8: Definition DaZ-DaF-DaM nach Ahrenholz (2020a)	53
Tabelle 9: Erwerbsstufen mit Erläuterungen nach Grießhaber	63
Tabelle 10: p-Werte, Irrtumswahrscheinlichkeit, Signifikanzniveau	97
Tabelle 11: Stunden, Fächer, GS/MS, Schulsprengel Land/Stadt, Kopräsenz	101
Tabelle 12: Verlaufsplan der vorliegenden Studie	103
Tabelle 13: Verteilung der SuS auf GS/ MS, Zuordnung Stadt/ Land	106
Tabelle 14: Verteilung der SuS nach Erstsprachen auf MS	107
Tabelle 15: GS, Anzahl SuS, deutschsprachige Bevölkerung in %, Bezeichnung	109
Tabelle 16: Kodierung SuS-Aussagen, Motivation Deutsch zu lernen, GS/MS	110
Tabelle 17: Kodierung der Erwerbsstufen nach Grießhaber (vgl. 2010: S. 156)	112
Tabelle 18: Stundenanzahl GS mit SuS-Anzahl, SuS %	117
Tabelle 19: Zusammenhang Erwerbsstufe mdl/schr, p-Wert	125
Tabelle 20: UV, Skalierung, Ausprägung, Referenzkategorie	126
Tabelle 21: Binär-logistische Regression Erwerbsstufen mdl/schr, OR, p-Wert	127
Tabelle 22: Profilanalyse GS schr mit Kommentar SuS 4_8_17	130
Tabelle 23: Profilanalyse MS schr mit Kommentar SuS 4_8_17	130
Tabelle 24: Analyse mdl/ schr, GS/ MS – SuS 4_8_17	131
Tabelle 25: Profilanalyse GS mdl mit Kommentar SuS 3_7_13	132
Tabelle 26: Profilanalyse MS mdl mit Kommentar SuS 3_7_13	132
Tabelle 27: Analyse mdl/ schr in GS/ MS SuS 3_7_13	133
Tabelle 28: Profilanalyse GS mdl mit Kommentar SuS 1_3_3	134
Tabelle 29: Profilanalyse MS mdl mit Kommentar SuS 1_3_3	134
Tabelle 30: Analyse mdl/ schr, GS/ MS SuS 1_3_3	135
Tabelle 31: Kodierung und Einteilung der Verben - Tempora	138
Tabelle 32: Zusammenhang Tempora mdl/schr, p-Wert	146
Tabelle 33: Zusammenhang Erwerbsstufe – Tempora mdl, p-Wert	147
Tabelle 34: Zusammenhang schr Erwerbsstufe – Tempora	147
Tabelle 35: Binär-logistische Regression Tempora mdl/schr, OR, p-Wert	148
Tabelle 36: Tempora und Erwerbsstufen, GS mdl, SuS 1_4_9	151
Tabelle 37: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 1_4_9	151
Tabelle 38: Tempora und Erwerbsstufen, MS schr, SuS 4_8_3	153
Tabelle 39: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 4_8_3	153
Tabelle 40: Tempora und Erwerbsstufen, MS schr, SuS 1_3_1	154
Tabelle 41: Analyse mdl/ schr, GS/ MS, SuS 1_3_1	155
Tabelle 42: Kodierung und Einteilung der Verben - P/N	157
Tabelle 43: Zusammenhang P/N mdl/schr, p-Wert	165
Tabelle 44: Binär-logistische Regressionstabelle P/N mdl/schr, OR, p-Wert	166
Tabelle 45: SE, Erwerbsstufe, Tempora, P/N, GS schr, SuS 2_6_6	169
Tabelle 46: Analyse mdl/ schr in GS/ MS, SuS 2_6_6	170
Tabelle 47: SE, Erwerbsstufe, Tempora, P/N, GS_mdl, SuS 2_5_11	171
Tabelle 48: Analyse mdl/ schr, GS/MS, SuS 2_5_11	171
Tabelle 49: N, Mittelwert, min und max der SE in GS/MS und mdl/schr	174

Tabelle 50: Aufteilung SE in Quartile	174
Tabelle 51: Zusammenhang SE mdl/schr, p-Wert	183
Tabelle 52: Binär-logistische Regression SE mdl/schr; OR, p-Wert	184
Tabelle 53: SE, GS mdl, SuS 4_7_16	186
Tabelle 54: Analyse GS/MS, mdl/schr, SuS 4_7_16	187
Tabelle 55: SE MS schr, SuS 3_7_2	188
Tabelle 56: Analyse GS/MS, mdl/schr, SuS 3_7_2	189
Tabelle 57: Aufteilung Verbtupes in Quartile	191
Tabelle 58: MW, Median, min/ max der Vt aller SuS in GS/MS; mdl/schr	192
Tabelle 59: Zusammenhang Verbtupes mdl/ schr, p-Wert	203
Tabelle 60: Zusammenhang Verbtupes/ Erwerbsstufen mdl, p-Wert	204
Tabelle 61: Zusammenhang Verbtupes/ Erwerbsstufen schr, p-Wert	204
Tabelle 62: Binär-logistische Regression Verbtupes mdl/ schr, OR, p-Wert	205
Tabelle 63: Verwendete Verben von mind. 50% der SuS einer Kl., GS/MS	207
Tabelle 64: Aufteilung der Verben in Quartile nach % der SuS	208
Tabelle 65: Verwendete Verben pro Klasse/n und Quartile - % SuS	208
Tabelle 66: Verwendete Präfix- und Reflexivverben, Anzahl SuS, Klasse/n	209
Tabelle 67: Verwendete Verben im Wortfeld „sagen“, Anzahl SuS, Klasse/n	210
Tabelle 68: Verwendete expressive Verben, Anzahl SuS, Klasse/n	210
Tabelle 69: Zusammenfassung AV nach MS, Fortschritt	213
Tabelle 70: Zusammenfassung AV nach DaZ-Stunden, Fortschritt	214
Tabelle 71: Zusammenfassung AV nach Erstsprache/n, Fortschritt	214
Tabelle 72: Zusammenfassung AV nach sprachlichem Umfeld, Fortschritt	215
Tabelle 73: Zusammenfassung AV nach Geschlecht, Fortschritt	215
Tabelle 74: Zusammenfassung der Regression bei allen AV, mdl-schr	216
Tabelle 75: Verteilung LP GS/MS, Stadt/ Land	218
Tabelle 76: Aussagen LP, Sprachvergleiche bei Verbklammer	222
Tabelle 77: Aussagen LP, Zeitpunkt Einführung P/N	224
Tabelle 78: Nicht unterrichtete AV, Anzahl LP, GS/ MS - Land/ Stadt	224
Tabelle 79: Aussagen LP, Einbauen der Mehrsprachigkeit in Unterricht	225
Tabelle 80: Verwendete Lehrbücher, Verlag, GS/MS Land/ Stadt, Sprachniveau	227
Tabelle 81: Aussagen LP zu Planungstreffen GS/MS, Häufigkeit	229

Anhang

GS L2 extraschulisch	ja	nein	ungültig
GS 1	66,7%	33,3%	0,0%
GS 2	100,0%	0,0%	0,0%
GS 3	100,0%	0,0%	0,0%
GS 4	83,3%	16,7%	0,0%
GS 5	91,7%	8,3%	0,0%
GS 6	100,0%	0,0%	0,0%
GS 7	61,1%	27,8%	11,1%
GS 8	82,4%	17,6%	0,0%
Gesamt	83,1%	14,3%	2,6%

Anhang 1: Nutzung L2 extraschulisch aller SuS nach GS

GS	Rückschritt	Fortschritt
GS 1	66,7%	33,3%
GS 2	75,0%	25,0%
GS 3	22,2%	77,8%
GS 4	40,0%	60,0%
GS 5	40,0%	60,0%
GS 6	40,0%	60,0%
GS 7	28,6%	71,4%
GS 8	23,1%	76,9%
Gesamt	34,9%	65,1%

Anhang 2: Entwicklung Motivation aller SuS nach GS

Entwicklung Estufe mdl	L1	2L1	L3	Gesamt
=0	2,2%	0,0%	8,3%	3,9%
=1	48,9%	25,0%	50,0%	46,8%
=2	15,6%	12,5%	4,2%	11,7%
=3	2,2%	0,0%	4,2%	2,6%
0zu1	2,2%	0,0%	4,2%	2,6%
1zu2	13,3%	50,0%	8,3%	15,6%
2zu3	2,2%	12,5%	0,0%	2,6%
2zu1	11,1%	0,0%	12,5%	10,4%
3zu2	0,0%	0,0%	4,2%	1,3%
3zu1	2,2%	0,0%	0,0%	1,3%
1zu0	0,0%	0,0%	4,2%	1,3%

Anhang 3: Entwicklung Erwerbsstufen mdl aller SuS

Entwicklung Estufe schr	L1	2L1	L3	Gesamt
=1	31,1%	12,5%	54,2%	36,4%
=2	20,0%	12,5%	16,7%	18,2%
=3	2,2%	12,5%	0%	2,6%
1zu2	35,6%	37,5%	16,7%	29,9%
2zu3	0%	12,5%	0%	1,3%
2zu4	6,7%	0,0%	0%	3,9%
3zu4	0,0%	0,0%	4,2%	1,3%
3zu2	0,0%	0%	4,2%	1,3%
2zu1	2,2%	12,5%	4,2%	3,9%
1zu0	2,2%	0,0%	0%	1,3%

Anhang 4: Entwicklung Erwerbsstufen schr aller SuS

Fortschritt %	L1				2L1				L3			
	MS1	MS2	MS3	MS4	MS1	MS2	MS3	MS4	MS1	MS2	MS3	MS4
Estufe_mdl	35,7	28,6	27,3	38,5	66,7	100	0	100	50,0	0,0	16,7	0
Estufe_schr	64,3	57,1	45,5	84,6	66,7	100	100	66,7	83,3	18,2	33,3	0
Temp_mdl	28,6	14,3	18,2	30,8	66,7	100	0	33,3	33,3	0	16,7	0
Temp_schr	57,1	57,1	36,4	76,9	66,7	100	100	66,7	83,3	18,2	33,3	0
PN_mdl	71,4	71,4	9,1	76,9	100	100	100	100	100	54,5	33,3	100
PN_schr	64,3	57,1	45,5	76,9	100	100	100	33,3	100	81,8	33,3	100
SE_mdl	21,4	57,1	45,5	76,9	33,3	100	0	66,7	50	54,5	16,7	100
SE schr	50	42,9	45,5	84,6	33,3	0	0	66,7	66,7	36,4	50	0
Vt_mdl	50	57,1	27,3	76,9	66,7	100	0	100	83,3	36,4	0	100
Vt_schr	85,7	28,6	54,5	84,6	66,7	0	100	100	83,3	54,5	50	100

Anhang 5: Alle AV in MS - Erstsprache im Fortschritt

anfangen	fressen	lassen	schaffen	stehen
antworten	freuen	laufen	schauen	stellen
aufdecken	geben	legen	schenken	sterben
aufessen	gefallen	lesen	schicken	stolpern
aufstehen	gehen	lieben	schimpfen	streiten
beginnen	gehören	loben	schlafen	telefonieren
bleiben	glauben	machen	schmecken	treffen
bringen	haben	möchten	schmeißen	trinken
brüllen	heißen	mögen	schreien	tun
denken	helfen	müssen	schütten	verstehen
diskutieren	hören	nehmen	sehen	warten
dürfen	hüpfen	passieren	sein	waschen
entscheiden	kapieren	probieren	setzen	wegwerfen
entschuldigen	kaufen	rauskommen	sich ärgern	weinen
erklären	kochen	reden	sich wundern	werden
essen	kommen	reinschöpfen	sitzen	werfen
fahren	können	rennen	sollen	wissen
fallen	kosten	riechen	spazieren	wollen
finden	kriegen	rufen	spielen	zwingen
fragen	lachen	sagen	sprechen	

Anhang 6: Alle verwendeten Verbtupes aller SuS – mdl/schr

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	Mittagessen
2	Der papa hat Spaghetti gekocht. Dann sitzten der Papa und sein Kinder auf die Stühlen von der Tisch.
3	Danach der papa wirdt böse
4	weil sein Kind nicht alles aß hat,
5	aber das kind war schlau
6	und gibte Spaghetti an seinen Hund.
7	An der Hund schmecken nicht Spaghetti
8	und er wirft das Teller weg.
9	Der papa wascht das teller
10	und dann ist mit sein Sohn eine Pizza im Restaurant gegangen.

Anhang 7: GS schr SuS 4_8_17

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	Die schlechte Suppe
2	Es gibt ein Vater und sein Sohn.
3	Der Vater hat für Abendessen eine Suppe gekocht.
4	Das Kind hat die Suppe geschaut
5	und sie nicht gegessen
6	weil er keine Suppe magt.
7	Der Vater hat gesagt,
8	dass er die Suppe essen muss,
9	aber der Kind hat seine Suppe an der Hund gegeben.
10	Der Vater hat er geschimpft.
11	Dann hat er gesehen
12	das auch an der Hund die Suppe nicht geschmeckt hat.
13	Er hat Verstanden
14	das seine Suppe nicht gut war.
15	So hat er seine Suppe in der Müll getahn.
16	Dan sind der Vater und das Kind in eine Konditorei gegangen.
17	Sie haben eine gute Eis gegessen.

Anhang 8: MS schr SuS 4_8_17

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	S: der pappamol äh (5) äh se non so una parola?
2	I: bitte?
3	S: se non so una parola?
4	I: sags auf italienisch oder irgendwie-
5	S: die küchen (3) der pappamol äh (7) der sohn (4) der sohn nich=nicht -(10)
6	I: sags auf italienisch wenss du nicht weißt.
7	S: in italiano?
8	I: wenn du ein wort nicht weißt.
9	S: mangia? der pappamol lo sgrida,
10	S: (3) d=und der sohn der sohn äh ((5 störung)) lo da a der=der hund.
11	S: der pappamol lo sgrida lo sgrida,
12	S: und-eh und pappamol dice in gehen in der restaurant.

Anhang 9: GS mdl SuS 3_7_13

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	S: ah eh mit=eh opa eh ku=mit kuche,
2	S: und=e ist=e (4) com era mangiare?
3	I: Das weißt du schon auf deutsch oder, hm?
4	S: (2) essen mit essen mit opa isst=eh eh (9)
5	I: wenn du ein wort nicht weißt,
6	I: kannst du ruhig auf italienisch sagen,
7	I: aber versuchs auf deutsch, nee?
8	S: sta sgridando il figlio,
9	S: eh eh mit comincia mit essen und=e,
9	S: kinder ist eh rovesciando mit eh essen in ciotola,
10	S: per (5) per il cane eh eh poi:
11	I: weißt du cane auf deutsch? (4)
12	I: kein problem mach weiter
13	S: opa ist sgridare mit kinder,
14	S: und=e eh ca=can=cane ha rovesciato la ciotola,
15	S: eh opa ah rovesciato essen in lavandino,

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	S: äh da=das kind ha=hat auf sein opa eh suppe machen geschaut=angeschaut-
2	S: opa ist ein bisschen ähm (3) opa war ein bisschen (3) ähm (5) ähm ein bisschen froh
3	S: äh mit sein kind ähm (2) ehm suppe essen-
4	S: das opa isst die su=hat die suppe gegessen,
5	S: ähm (2) und auch das kind hat die suppe gegessen.
6	S: eh das kind hat auch sein opa eh suppe ehm (4) ge (5)gewerfen-
7	S: und das opa ist ähm (2) ähm nicht froh;
8	S: dass er äh das macht. S: dann essen
9	S: dann das kind ist=ist auch nicht mehr froh,
10	S: und das opa sagt ihm,
11	S: dass er das nicht mehr machen muss.
12	S: äh das kind hat äh sein essen ähm zu sein hund gegeben.
13	S: und sein opa schreit auf ihn.
14	S: ähm zu der hund ähm gefällt das=dieses essen nicht,
15	S: und sein opa ähm (2) eh schreit auf ihn noch mehr,
16	S: und das kind äh weint.
17	S: ähm dann (3) das hund wirft weg das essen,
18	S: sein opa ist (2) ist froh und das kind auch.
19	S: ähm er prepariert ähm noch andere suppe;
20	S: ähm dann gehen sie zu (2) sind sie ge=gekommen zu ein restaurant,
21	S: und haben ähm (3) gelatin gegessen (2) und fertig.

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	S: eh das vater eh macht eh suppe.
2	S: eh Das kind
3	I: vergangenheit?
4	S: ah er hat die suppe gemacht.
5	S: eh der kind wollte nicht das e:hm suppe essen.
6	S: das vater sagt zu ihm S: dass er muss der suppe essen.
7	S: eh Er isst suppe,
8	S: aber er hat ihm nicht geschmeckt.
9	S: eh er hat die suppe zu=zum hund gegeben.
10	S: dem hund hat sie nicht eh::ehm gegessen,
11	S: und hat sie weggeworfen.
12	S: und vater hat auch ihm eh ge=eh (4) ge=geschimpft.
13	S: ehm (2) er eh=ehm (2) der vater ma=ge(b)t die su=hat die suppe weggeworfen.
14	S: der vater bringt das kind zur restaurant
15	S: und essen dort.

Anhang 12: MS mdl SuS 1_3_3

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	äh der vater hat gekocht die bo=
2	der vater hat gekocht die bohnen in einem topf.
3	aus dem topf ist ähm ist ge=ist rausgekommen viel da=dampf;
4	der sohn (2) hat gedenkt;
5	was kocht=was hat gekOcht mein vater?
6	jetzt=jetzt die bohnen sind ge: sind gekocht;
7	beide zwei sind gesess=ges=gesessen beim tisch,
8	aber nur der vater gege=gega=gegesst die bohnen,
9	äh kurz darauf der vater äh hat gesagt zum sohn;
10	warum a=e=esst du nicht die bohnen?
11	der sohn sagt;
12	pfui, ich=ich ma=mögte nicht die bohnen.
13	(3) äh anschließend der sohn und der vater gegessen beiden zwei die bohnen.
14	äh kurz darauf der sohn sch=eh schüttelt=hat geschüttelt die bohnen in den hundenapf,
15	der der hund äh (2) stol=eh der hund (3) stolpert äh zum seinem hundenapf;
16	(3) der vater (2) hat gesagt zum sohn;
17	warum hast du gemacht warum hast du (1) das gemacht, sohn;
18	äh der hund gege=hat gegessen die ganzen bohnen;
19	(3) wenn der hund fertig die bohnen gegessen,
20	sag=sag=gesag=hat gesagt zum (2) sohn,
21	äh:: baubau (lacht),
22	äh:: hm:: und der sohn hat=eh nicht verstanden.
23	(2) dann der vater geht zum=eh (2) äh (2) zum park,
24	(5) lacht (7) äh geht zum=eh park,
25	äh und und nehmt zu
26	und hat genommen zum seinem sohn äh sein ei=sein äh-(2) sein=eh:: eis,
27	äh da ähm am ende der sohn (2) äh gegesst er hat gegesst äh sein besten (1) äh sein besten äh (7) eis. (lacht)

Anhang 13: GS mdl SuS 1_4_9

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	Die Suppe ist nicht so lecker.
2	Es ist ein Kind und ein Vater.
3	Der Vater hat eine Suppe gekocht.
4	Sie beginnen zum essen
5	aber das Kind isst die Suppe nicht.
6	Also der Vater ist ärger
7	und sagt er
8	das er müsste die Suppe essen.
9	Das Kind wollte es nicht
10	weil es schmeckt nicht.
11	Er gibt es am der Hund.
12	Dann der Hund wollte auch nicht die Suppe.
13	Der Vater ist jetzt nicht so ärger
14	weil er hat verstanden.
15	das die Suppe ist nicht so gut.
16	Dann der Vater ist nicht ärger
17	und schickt es die Suppe weg.
18	Das Kind und der Vater essen Eis.
19	Also alle beide sind fröhlich
20	und essen.
21	Es schimpf das Kind nicht mehr.

Anhang 14: MS schr SuS 4_8_3

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	Das schmeckt mir nicht!
2	Es war ein mal ein Kind,
3	sein Name war Heinz.
4	Er war in die Küche mit sein Vater Enrico,
5	der Vater hatte eine Suppe gekocht,
6	er war kein guter Chef
7	er konnte nür Suppen kochen.
8	Der Tisch war schön aufgedekt mit eine schöne Blaue Tischdecke,
9	Enrico hat 2 Teller auf den Tisch gelegt
10	<i>und</i> er hat schon fast vertig zu essen,
11	<i>aber</i> Heinz wollte keine Suppe zu Abend
12	<i>und</i> die Suppe war nich gut.
13	Enrico war zornig
14	<i>weil</i> Heinz nicht die Suppe <i>isst</i> .
15	Heinz war sehr schlau,
16	<i>und</i> gibte die Suppe in sein Hund Rex.
17	Rex war ein Schäfer Hund
18	ihm hat alles geschmeckt
19	<i>aber</i> die Suppe schmeckte ihm auch nicht,
20	Enrico seet
21	dass Rex nicht die Suppe frisst,
22	<i>und</i> Enrico sagte in Heinz
23	“Heinz, für mich ist sehr schade
24	<i>dass</i> die Suppe nicht gut <i>war</i> ,
25	<i>und</i> <i>lezt</i> mach ich dier und Rex ein Geschenk.“
26	nach diese Worter Enrico lehrte das Teller mit die Suppe in Müll.
27	Das Geschenk war 3 kugeln Eis zu der Konditorei
28	<i>und</i> Rex krigte ein Spiel.

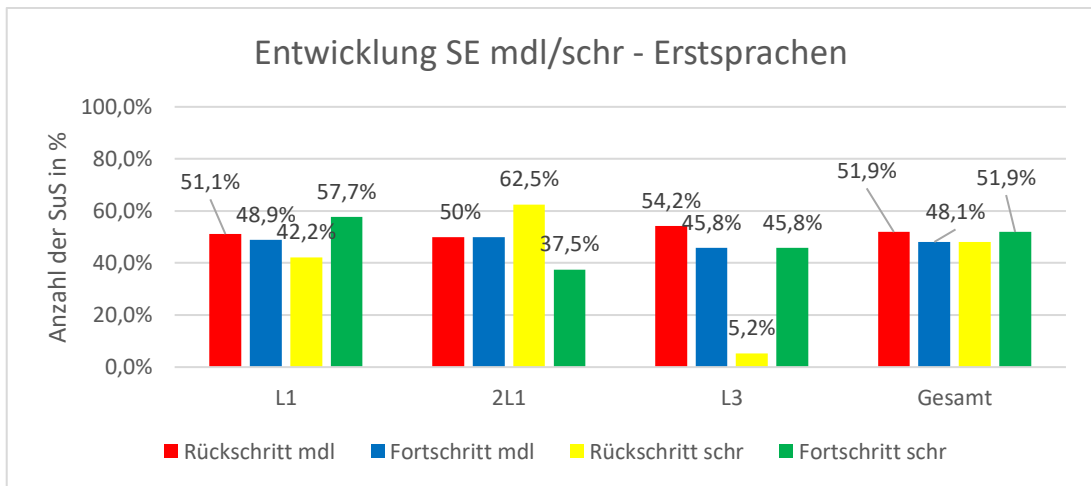
Anhang 15: MS schr SuS 1_3_1

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	Die vater kocht
2	und er hat fertick
3	die kinder nicht essen
4	veil die esst nicht gut.
5	Also die kinder mette di esst in die ciotola fon hund.
6	Und ist arabierato,
7	die hund biuta la ciotola.
8	Und dan die Vater hat kochen die konditorei,
9	Und die kinder essen.

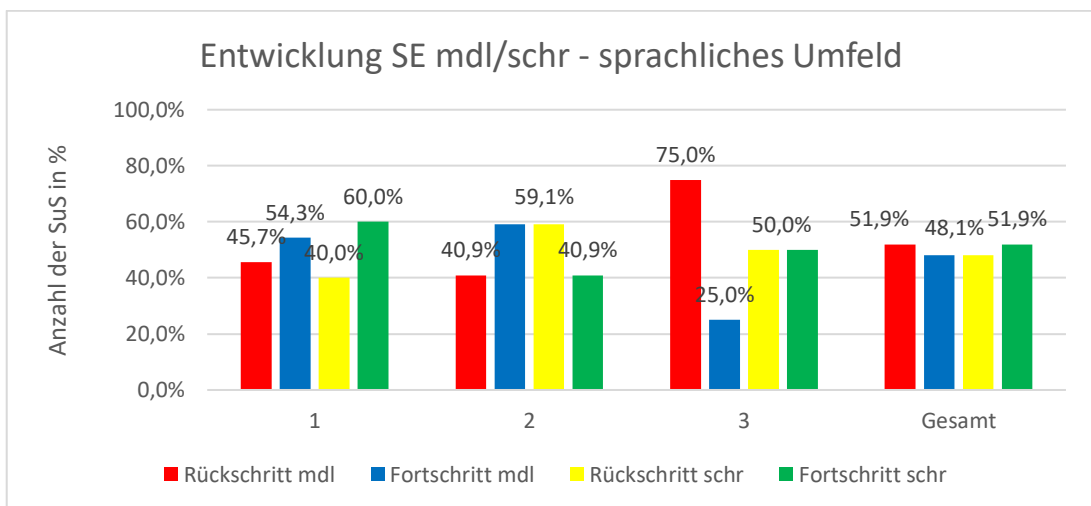
Anhang 16: GS schr SuS 2_6_6

Satz-Nr.	Satzwertige Einheit
1	ich hab auf dieses bild
2	sehe einen kinder und ein vater.
3	der vater kocht etwas.
4	danach sitzen auf-eh den tisch
5	und essen,
6	aber den kleinen kind isst nicht.
7	und der pat.. und der va(ter) isst.
8	danach den vater schreit zu den kind
9	und und sagt,
10	warum isst du nicht?
11	den kind isst nicht.
12	und den papa schaut er sie.
13	danach den kind geht zu den hund
14	und geht es;.
15	und den papa schreit noch zuviel.
16	(2) den hund (4) willt nicht essen;
17	danach den vater hat gesagt;
18	du willst nicht essen?
19	und ich...und gehen zu den ristorante;
20	essen und essen;
21	und sind glücklich.

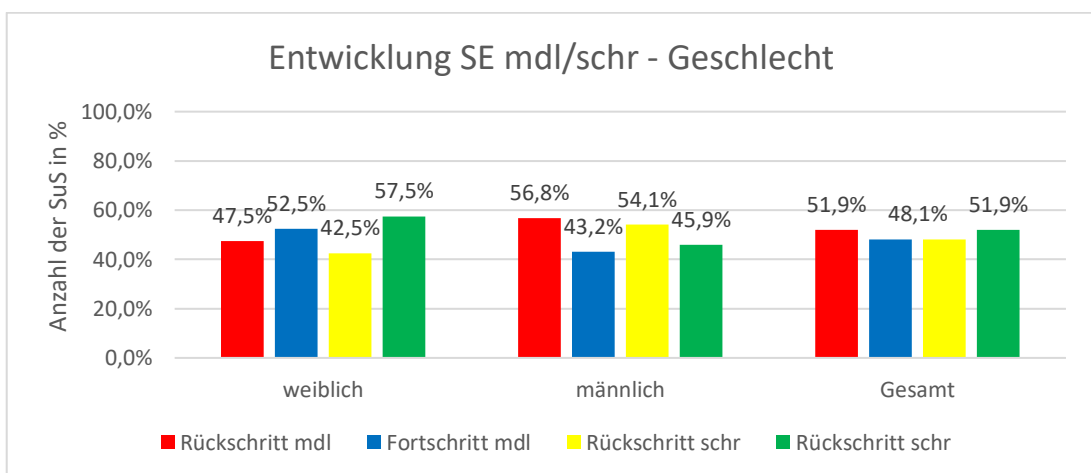
Anhang 17: GS mdl SuS 2_5_11



Anhang 18: Entwicklung SE mdl/ schr, Erstsprachen



Anhang 19: Entwicklung SE mdl/ schr, sprachliches Umfeld



Anhang 20: Entwicklung SE mdl/ schr, Geschlecht

Perfekt	implizit	explizit	beides
GS	24,0%	0,0%	76,0%
MS	20,0%	10,0%	70,0%
Gesamt	22,9%	2,9%	74,3%

Anhang 21: Aussage LP: Perfekt im Unterricht implizit/ explizit

Präteritum	implizit	explizit	beides	nie
GS	45,8%	12,5%	25%	16,7%
MS	30,0%	30,0%	30,0%	10,0%
Gesamt	41,2%	17,6%	26,5%	14,7%

Anhang 22: Aussage LP: Präteritum im Unterricht implizit/ explizit

VK - Schulstufe	2.GS	3.GS	4.GS	5.GS	1. 1.MS	2.MS
GS_Land	6,3%	0,0%	68,8%	18,8%	6,3%	0,0%
GS_Stadt	0,0%	22,2%	55,6%	22,2%	0,0%	0,0%
MS_Land	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
MS_Stadt	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
Gesamt	2,9%	5,7%	45,7%	14,3%	17,1%	14,3%

Anhang 23: Aussage LP: Einführung Verbklammer in eigener Schulstufe

VK - Perfekt	implizit	explizit	beides	nie
GS_Land	18,8%	25,0%	50,0%	6,3%
GS_Stadt	22,2%	22,2%	55,6%	0,0%
MS_Land	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
MS_Stadt	16,7%	33,3%	50,0%	0,0%
Gesamt	17,1%	28,6%	51,4%	2,9%

Anhang 24: Aussage LP: Verbklammer im Perfekt, implizit/ explizit

VK - Nebensatz	implizit	explizit	beides	nie
GS_Land	43,8%	18,8%	25,0%	12,5%
GS_Stadt	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%
MS_Land	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
MS_Stadt	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%
Gesamt	23,5%	23,5%	38,2%	14,7%

Anhang 25: Aussage LP: Verbklammer im Nebensatz, implizit/ explizit

Sprachvergleiche	ja	nein
GS_Land	68,8%	31,3%
GS_Stadt	88,9%	11,1%
MS_Land	25,00%	75,0%
MS_Stadt	66,7%	33,3%
Gesamt	68,6%	31,4%

Anhang 26: Aussage LP: Sprachvergleiche mit L1- und/ oder L3-Lehrperson

Anhang 27: Fragebogen der L2-Lehrer*innen der beiden involvierten Schulsprengel

Fragebogen DaZ-Lehrpersonen GS/MS 2019 zur Studie "Die Entwicklung der Sprachkompetenzen im produktiven Bereich im DaZ/ DaF-Unterricht im Überga...

Fragebogen DaZ-Lehrpersonen GS/MS 2019 zur Studie "Die Entwicklung der Sprachkompetenzen im produktiven Bereich im DaZ/ DaF-Unterricht im Übergang von Grund- auf Mittelschulen in Südtirol" - Claudia Scochi

Guten Tag,

bitte widmen Sie dieser Umfrage ein paar Minuten Ihrer Zeit.

1. In welcher Schulstufe unterrichten Sie?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Grundschule
- Mittelschule

2. Wo unterrichten Sie?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Bozen
- Unterland
- Leifers

3. In welchen Klassen unterrichten Sie?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehrere Antworten

- 1. Klasse (KL.) Grundschule (GS)
- 2. Kl. GS
- 3. Kl. GS
- 4. Kl. GS
- 5. Kl. GS
- 1. Kl. Mittelschule (MS)
- 2. Kl. MS
- 3. Kl. MS

4. Waren Schüler*innen Ihrer Klassen an der Studie von Claudia Scochi beteiligt?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja
- Nein

5. Verfügen die Schüler*innen Ihrer Klassen über Lehr- und/ oder Arbeitsbücher im DaZ-Unterricht?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja (weiter bei Frage 6)
- nein (weiter bei Frage 8)

6. Die Schüler*innen verfügen über folgende Lehr- und/ oder Arbeitsbücher (bitte die Klasse angeben):

7. Benutzen Sie diese Lehr- und/ oder Arbeitsbücher im Unterricht und wie oft?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja, in jeder DaZ-Stunde
- Ja, zwei- dreimal die Woche
- Ja, einmal die Woche
- selten
- nie

Fragebogen DaZ-Lehrpersonen GS/MS 2019 zur Studie "Die Entwicklung der Sprachkompetenzen im produktiven Bereich im DaZ/ DaF-Unterricht im Überga...

8. Wenn Sie nicht ausschließlich - oder keine - Lehr- und Arbeitsbücher benutzen, arbeiten Sie mit

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehrere Antworten

- Literarischen Texten
- Arbeitsblättern aus verschiedenen Lehrwerken
- selbst erarbeitetem Material
- Lern-Werkstätten
- Filmen
- Hörtexten
- Material aus Online-Portalen
- Bildmaterial (Flashcards, Bildgeschichten)
- Andere...

9. Welche Unterrichtsmethoden und -ansätze wenden Sie vorzugsweise an?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehrere Antworten

- Frontalunterricht
- Kooperatives Lernen
- Werkstattarbeit
- Reformpädagogik
- Dossiers (mit Texten, Bildern...)
- Andere...

10. Wie sollte Ihrer Meinung nach das prozentuelle Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten in einer 5. Klasse Grundschule bzw. 2. Klasse Mittelschule aussehen? Bitte nehmen Sie die Einschätzung für die Schulstufe vor, in der Sie z. Zt. unterrichten.

Zuordnen: 100 Punkte

mdl

schr

Fragebogen DaZ-Lehrpersonen GS/MS 2019 zur Studie "Die Entwicklung der Sprachkompetenzen im produktiven Bereich im DaZ/ DaF-Unterricht im Überga...

11. Ab welcher Klasse würden Sie mit der Konjugation der Verben im Präsens in Verbindung mit den Personalpronomen beginnen (Unabhängig von den Klassen und der Schulstufe, die Sie/ in der Sie z.Zt. unterrichten)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort in jeder Spalte

	1.KLGS	2.KLGS	3.KL GS	4.KLGS	5.KLGS	1.KLMS	2. KL MS	3. KL MS	nie
1. Person Singular (PS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. PS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. PS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Person Plural (PP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. PP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. PP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ab welcher Klasse würden Sie die Schüler*innen regelmäßig dazu motivieren, Sätze im Perfekt zu bilden? (Unabhängig von den Klassen und der Schulstufe, die Sie/ in der Sie z.Zt. unterrichten)

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- 1. Klasse GS
- 2. Klasse GS
- 3. Klasse GS
- 4. Klasse GS
- 5. Klasse GS
- 1. Klasse MS
- 2. Klasse MS
- 3. Klasse MS
- nie

13. Ab welcher Klasse konfrontieren Sie die Schüler*innen in Ihrer Schulstufe mit dem grammatischen Begriff der Tempusform "Perfekt"? (Unabhängig von den Klassen, die Sie z.Zt. unterrichten)

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- 1. Klasse GS
- 2. Klasse GS
- 3. Klasse GS
- 4. Klasse GS
- 5. Klasse GS
- 1. Klasse MS
- 2. Klasse MS
- 3. Klasse MS
- nie

14. Ab welcher Klasse beginnen Sie in Ihrer Schulstufe, die Schüler*innen auf die Verbkammer (z.B. bei Perfektbildung, Nebensätzen..) im Satz hinzuweisen und diese einzuüben? (Unabhängig von den Klassen, die Sie z.Zt. unterrichten)

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- 1. Klasse GS
- 2. Klasse GS
- 3. Klasse GS
- 4. Klasse GS
- 5. Klasse GS
- 1. Klasse MS
- 2. Klasse MS
- 3. Klasse MS
- nie

Fragebogen DaZ-Lehrpersonen GS/MS 2019 zur Studie "Die Entwicklung der Sprachkompetenzen im produktiven Bereich im DaZ/ DaF-Unterricht im Überga..."

15. Welche der folgenden sprachlichen Aspekte behandeln Sie in Ihrem Unterricht in Ihrer Schulstufe?
(Unabhängig von den Klassen, die Sie z.Zt. unterrichten)

Fragesupport: Bitte geben Sie ein oder zwei Antworten pro Zeile

	implizit (z.B. Erzählen vom Wochenende)	explizit (als Unterrichtsthema)	nie
Tempusform Perfekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempusform Präteritum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbkammer beim Perfekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbkammer im Nebensatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deklination der Nomen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konnektoren, Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosodie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Stellen Sie bezüglich der Verbkammer im Deutschen Sprachvergleiche zu L1, L3 oder anderen Sprachen her (z.B. Ich habe die Pizza gegessen - Ho mangiato la pizza)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja (weiter bei 16)
 nein (weiter bei 17)

17. Planen Sie mit der L1- und L3-Lehrperson solche Sprachvergleiche?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehrere Antworten

	mit L1	mit L3	mit L1 und L3
ja, regelmäßig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja, manchmal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Binden Sie die Muttersprachen (außer Deutsch und Italienisch) der Schüler*innen in den DaZ-Unterricht mit ein?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja, regelmäßig (weiter bei 18)
- ja, manchmal (weiter bei 18)
- nein (weiter bei 19)

19. Beschreiben Sie kurz, wie Sie die in den Klassen vorliegende Mehrsprachigkeit einbauen:

20. Führen Sie mit Ihren aktuellen Klassen Partnerschaftsprojekte mit Klassen der deutschsprachigen Schulen durch?

- Ja
- Nein
- Wenn ja, beschreiben Sie diese bitte kurz.

21. Kennen Sie Sprachstandserhebungen (außer denjenigen, die vom italienischsprachigen Schulamt durchgeführt wurden)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja (weiter bei 21)
- nein (weiter bei 23)

22. Welche Sprachstandserhebungen kennen Sie?

23. Woher kennen Sie diese Sprachstandserhebungen?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- Universität/ Studium
- Fortbildungen
- Selbststudium
- Andere...

24. Führen Sie während Ihres Unterrichts auf eigene Initiative Sprachstandserhebungen durch?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja (weiter bei 24)
- nein (weiter bei 25)

25. Welche Erhebungen führen Sie durch?

26. Nur für GS: Finden am Ende der 5. Klasse Grundschule schulinterne Sprachstandserhebungen statt?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja (weiter bei Frage 26)
- Nein (weiter bei Frage 27)

27. In welchen Bereichen findet die Erhebung statt?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- Lesen
- Hören
- Schreiben
- Sprechen

28. Nur für MS: Finden zu Beginn der 1. Klasse Mittelschule schulinterne Sprachstandserhebungen statt?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja (weiter bei Frage 28)
 nein (weiter bei 29)

29. In welchen Bereichen findet die Erhebung statt?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- Lesen
 Hören
 Schreiben
 Sprechen

30. Finden Planungstreffen zwischen den DaZ-Grund- und Mittelschullehrer*innen bezüglich der Sprachkompetenzen der Schüler*innen statt (hierbei sind nicht die Übergangsgespräche bezüglich der Klassenverteilung gemeint)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- Ja
 Nein (weiter bei 31)

31. Wie oft finden diese Planungstreffen statt und was wird dabei besprochen (z.B. Lehrwerke, Unterrichtsmethoden etc.)?

32. Haben Sie weitere Anmerkungen?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Claudia Scochi