



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Russischunterricht, LehrerInnenausbildung und
muttersprachlich slawischer Hintergrund“

Verfasserin

Birgit Winter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Jänner 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UniStG UF Russisch/UF Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Danksagung

An dieser Stelle gilt mein Dank all jenen Personen, die mich während meines gesamten Studiums und bei der Erstellung meiner Diplomarbeit tatkräftig unterstützt haben.

Herzlichen Dank möchte ich meinem Betreuer Prof. Dr. Gero Fischer, welcher mich in der Zeit der Erstellung meiner Diplomarbeit mit seinem Fachwissen, gutem Rat sowie beständigen und wertvollen Beiträgen ausgezeichnet begleitet hat, aussprechen. Vielen Dank für Ihre Bemühungen.

Weiters möchte ich mich herzlich bei Herrn Mag. Wolfgang Steinhauser für seine tatkräftige Unterstützung im Rahmen meiner Diplomarbeit bedanken. Seine Expertise sowie hilfreichen Ratschläge haben wesentlich zur Erstellung meiner Diplomarbeit beigetragen.

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie mir mein Studium ermöglicht haben. Besonderer Dank gilt hierbei meiner Mutter, die mir während meiner ganzen Studienzeit hinweg immer wieder und niemals müde mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Hiermit bestätige ich, dass ich, Birgit Maria Winter, meine Diplomarbeit selbständig und nur mit Hilfe der angegeben Quellen verfasst habe.

Unterschrift:.....

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Themenwahl	3
3. Forschungsfrage	4
4. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	6
I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
5. Von der Interkulturellen Pädagogik hin zur Migrationspädagogik	7
5.1. Historischer Überblick.....	7
5.1.1. Interkulturelle Pädagogik	7
5.1.2. Migrationspädagogik.....	7
6. Heterogenität in Schule und Unterricht	9
6.1. Umgang mit Heterogenität in unserem Bildungssystem	9
6.1.1. Defizite in unserem Schulsystem.....	10
6.1.2. Die Lehrpläne und deren Inhalt.....	10
7. Migration und schulischer Wandel: Umgang mit Mehrsprachigkeit	12
7.1. Unrealistische Bewertungsmaßstäbe	12
8. Gegenwärtige Bildungsstandards als Sprachstandards	14
8.1. Definition und Botschaft der Bildungsstandards.....	14
8.2. Kritikpunkt der Forcierung einer erfolgreichen Einsprachigkeit.....	14
8.3. Bildungsstandards als Chance für den Fremdsprachenunterricht.....	15
8.3.1. Bildungsstandards und Lehrpläne.....	16
8.3.2. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht	17
8.3.3. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung.....	17
8.3.4. Wichtigkeit der Bildungsstandards in der LehrerInnenaus- und -fortbildung.....	18
8.3.5. Kritik an den Bildungsstandards.....	19
9. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen	21
9.1. Definition.....	21

9.2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und Mehrsprachigkeit	21
9.3. Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachdiagnostik.....	23
9.3.1. Status der Bildungssprache vs. Familiensprache	23
10. Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen.....	25
10.1. Mehrsprachigkeit als Herausforderung bereits im Anfangsunterricht.....	25
10.2. Förderung der Mehrsprachigkeit und innovativer Sprachunterricht.....	28
10.3. Methode des Sprachenvergleiches.....	29
10.4. Beispiel aus dem Schulalltag	30
10.5. Das Thema der Gesamtschule	32
10.6. Jeder Gegenstand ist zugleich Sprachunterricht	34
11. Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Österreich	36
11.1. Projekt MEVIEL – Mehrsprachig Vielfältig	36
11.2. Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance“	37
11.3. Sprachensteckbriefe	38
11.4. Language Education Policy Profiling (LEPP)	39
12. Die LehrerInnenbildung an der Universität Wien.....	40
13. Curriculum Mehrsprachigkeit.....	41
13.1. Beschreibung des Curriculums	41
13.2. Ziele und Inhalte des Curriculums.....	41
13.3. Bildungspolitische Grundlage	42
13.4. Adressaten des Curriculums	43
13.5. Die Gliederung des Curriculums	44
13.6. Unterrichtsorganisation	44
14. Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur).....	46
14.1. Beschreibung der Grundlagen	46
14.2. Qualifikation der Lehrenden.....	46
14.3. Aufgabe der BA-Phase	47
14.4. Aufgabe der MA-Phase	47
15. Die Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.....	49

15.1. Die gegenwärtige Rolle der LehrerInnen.....	49
15.2. Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkräfte.....	51
15.3. Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte.....	51
15.4. SprachlehrerInnen als Experten für Mehrsprachigkeit.....	52
15.5. Konsequenzen für eine interkulturell orientierte Schule.....	54
16. Internationaler Vergleich mit anderen Schulsystemen: eine Annäherung an neue Perspektiven.....	56
17. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Deutschland.....	58
17.1. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Deutschland.....	58
17.2. EU-Mail-Projekt in Deutschland.....	59
18. Bildungspolitischer und schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel Schweden.....	60
18.1. Integrationspolitischer Ansatz.....	60
18.2. Der Status der Herkunftssprache im schwedischen Schulsystem.....	61
19. Bildungspolitischer und schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel Kanada.....	63
19.1. Integrationspolitischer Ansatz.....	63
19.2. Der Status der Herkunftssprache im kanadischen Schulsystem.....	63
II. Empirische Erhebung.....	65
20. Auswahl der Arbeitsmethode.....	65
21. Das teilstandardisierte Interview.....	66
22. Interviewleitfaden.....	67
23. Auswahl der GesprächspartnerInnen.....	68
24. Erhebungssituation.....	69
25. Auswertung der Interviews.....	70
26. Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	71
26.1. Einstellung zum Thema sprachlicher Heterogenität.....	72
26.1.1. Der Begriff Heterogenität im Allgemeinen.....	72
26.1.2. Darstellung der Problematik aus Lehrersicht.....	75

26.2. Positive Fördermaßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	77
26.2.1. Nutzung der Herkunftssprache	77
26.2.2. Vorschläge in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit.....	79
26.2.3. Das Thema der Gesamtschule	80
26.3. Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Unterricht	82
26.3.1. MuttersprachlerInnen als authentische Träger der Sprache.....	83
26.3.2. Umgang mit Heterogenität im Unterricht	84
26.3.3. Methoden im Umgang mit Heterogenität	85
26.4. Berücksichtigung durch das gegenwärtige Schulsystem	87
26.4.1. Der monolinguale Habitus im österreichischen Schulsystem	87
26.4.2. Gegenwärtige Lehrpläne.....	88
26.4.3. Aktuelle Themen wie Bildungsstandards und Standardisierte Reifeprüfung.....	89
26.5. Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenausbildung und -fortbildung	91
26.5.1. LehrerInnenausbildung an der Universität Wien	92
26.5.2. Fortbildungsangebot für LehrerInnen.....	94
26.5.3. Professionalisierung im Bereich der LehrerInnenbildung	94
26.5.4. Experten für Mehrsprachigkeit.....	95
26.5.5. Curriculum Mehrsprachigkeit.....	97
27. Reflexion und Interpretation der Ergebnisse mit Ausblick	99
28. Schlussfolgerungen.....	103
29. Abstract	108
30. Bibliographie	109
31. Internetquellen	114
32. Anhang: Verwendete Interviews.....	116
32.1. Selbstgeführte Interviews	116
32.2. Online-Interviews	116
33. Russische Zusammenfassung	117
34. Anhang A: Interviewleitfaden.....	125
35. Curriculum Vitae	128

1. Einleitung

Aufgrund politischer und wirtschaftlicher Umwälzungen scheint dem Themenbereich der Bildung sowie der kulturellen Vielfalt und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit eine neue Aktualität, insbesondere was die Hintergründe betrifft, zuzukommen. Es handelt sich dabei um ein in Westeuropa bereits seit zwanzig Jahren diskutiertes Thema (vgl. Allemann-Ghionda, 1994, S.17).

Dieses Zitat und die damit verbundene Erkenntnis, bereits im Jahre 1994 formuliert, zeigen umso mehr die dringliche Notwendigkeit des Handlungsbedarfes, um dem aktuellen Plurilingualismus in unserer Gesellschaft, aber vor allem im Bildungswesen gerecht zu werden, auf. Das bedeutet, das mehrsprachige Potenzial der SchülerInnen nicht etwa einfach zu ignorieren, sondern einen förderlichen Umgang mit diesem zu schaffen, indem das Potenzial der kulturellen Vielfalt und Mehrsprachigkeit wahrgenommen und auch positiv genutzt wird. Das Bewusstsein für die Anwesenheit einer Vielfalt von Sprachen an den Schulen, die einer Förderung bedürfen und die Entwicklung eines Verständnisses für Mehrsprachigkeit sind wichtige Grundvoraussetzungen für einen Perspektivenwechsel hinsichtlich dieser aktuellen Thematik. Die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen stellen eine gelebte, aber oft nicht wahrgenommene Realität an unseren Schulen dar.

Doch wie sieht es mit der Umsetzung dieser oben genannten sprachlichen Vielfalt und Mehrsprachigkeit konkret in unserem Bildungssystem aus?

Weder unser gegenwärtiges Schulsystem mit all seinen Rahmenbedingungen, unter anderem dem bestehenden Curriculum, noch die pädagogische Aus- und Weiterbildung an den Universitäten, unterstützen die gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit der sprachlich heterogenen Gruppen im Unterricht, sei dies im Fremdsprachenunterricht oder in anderen Gegenständen. Dass ohnehin jeder Gegenstand, egal ob im naturwissenschaftlichen oder fremdsprachlichen Bereich, eine Sprachunterrichtskomponente besitzt, wird nicht wahrgenommen. Zwar wird die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Leitorientierungen der Schulen formuliert, jedoch fehlen eine angemessene Wahrnehmung sowie das Verständnis für Mehrsprachigkeit. Nach wie vor wird der Umgang mit Mehrsprachigkeit oft als Zusatzaufgabe und nicht als Ausgangspunkt für gegenseitiges Lernen verstanden.

Im Falle des Fremdsprachenunterrichts, in meiner Diplomarbeit konkret auf das Erlernen slawischer Fremdsprachen bezogen, wird die Mehrsprachigkeit der sprachlich heterogenen Gruppen erfahrungsgemäß meist nicht als Potenzial und somit als eine enorme Bereicherung sowohl für die SchülerInnen und LehrerInnen als auch für deren Unterrichtsgestaltung selbst

angesehen. Im Gegenteil, das mitgebrachte Sprachenrepertoire der SchülerInnen wird von den LehrerInnen oft als hemmend empfunden und somit, aus welchen Gründen auch immer, nicht in deren Unterricht miteinbezogen. Hierbei stellt sich natürlich die Frage nach den Gründen dieser Annahmen und Einstellungen, welche unter anderem Gegenstand meiner empirischen Erhebungen sind.

Hinsichtlich der universitären pädagogischen Ausbildung fehlt es eindeutig an der Vermittlung professioneller pädagogischer Kompetenzen in Hinblick auf die, unter anderem durch Migration, veränderte Schülerschaft. Gerade im Fremdsprachenunterricht bedarf es eines sprachlichen Gesamtkonzeptes, welches sowohl zu einer Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen als auch der LehrerInneneinstellungen und deren Unterrichtsgestaltung an sich führen würde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Verständnis der bisherigen Interkulturellen Pädagogik nicht mehr ausreichend ist. Die komplexer gewordene Situation erfordert neue Maßnahmen, die durch das alte System nicht mehr tragbar sind. Folglich besteht eine Notwendigkeit schulische Arbeitsbereiche, wie etwa auf den Ebenen der Curricula und der Materialien, der Unterrichtsgestaltung beziehungsweise der pädagogischen Arbeit und Organisation sowie der Qualifizierung der Fachkräfte, zu überdenken und zudem einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Aspekte, wie zum Beispiel administrative und politische Steuerungen, dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Die Herausforderung wäre, das Ganze aus einer neuen Perspektive zu betrachten, was natürlich sowohl ein Überdenken der Gestaltung als auch der Strukturveränderungen im Umfeld Schule, aber auch auf der Systemebene miteinschließt.

Dass eine Nutzung und auch Bereicherung durchaus möglich und sicherlich sinnvoll ist, zeigt uns der internationale Vergleich mit anderen Ländern, wie zum Beispiel den oft genannten skandinavischen Ländern. Diesem sichtbar großen Kontrast gegenüber unserem Bildungssystem sollte in den verschiedenen aktuellen Debatten durchaus mehr Beachtung geschenkt werden.

2. Themenwahl

*„Die besondere Mehrsprachigkeit eines Menschen ist ein Ertrag seines Lebensweges“
(zitiert nach Wandruszka, 1979, S. 41).*

Ich habe dieses sehr wichtige und auch aktuelle Thema für meine Diplomarbeit gewählt, da ich sowohl während meiner universitären Ausbildung als auch der kurzen Praktikumszeit in verschiedenen Schulen feststellen musste, dass dem Bereich der sprachlichen Heterogenität teils noch sehr wenig Beachtung zukommt, was im Vergleich zu anderen Ländern einen sehr großen Kontrast und meiner Ansicht nach auch ein Defizit in unserem gegenwärtigen Bildungssystem darstellt.

Mein Interesse für die Mehrsprachigkeitsproblematik wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit dem Titel „Migration, Integration und Sprache“ am Institut für Slawistik geweckt. Die zahlreichen Diskussionen zeigten mir, dass sich in Bezug auf dieses Thema in Österreich noch sehr viel ändern muss, damit eine gezielte und bewusste Förderung der Mehrsprachigkeit gewährleistet werden kann, und dies in verschiedenen Bereichen. Inspiriert von den interessanten Diskussionen und Gesprächen, habe ich beschlossen mich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit intensiver auseinanderzusetzen und meine Diplomarbeit diesem zu widmen. Weiters erscheint mir eine Auseinandersetzung mit diesem Thema als sehr wichtig und hilfreich für meine spätere berufliche Laufbahn als Lehrerin.

Ich hoffe, mit meiner Diplomarbeit einen guten Einblick in den Themenbereich und die damit verbundenen komplexen Zusammenhänge geben zu können.

3. Forschungsfrage

Was meine Forschungsfrage betrifft, kann diese nicht nur mit einer, sondern mehreren Fragestellungen abgehandelt werden.

Primär stellt sich mir die Frage, wie die sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit im slawischen Fremdsprachenunterricht als Potenzial und Bereicherung für alle SchülerInnen genutzt werden kann. Der Schwerpunkt meiner empirischen Erhebungen liegt, aufgrund meiner Studienrichtung, vor allem auf der russischen Sprache und dem damit verbundenen Fremdsprachenunterricht. In meiner Rolle als angehende Junglehrerin ist für mich von großer Bedeutung, wie FremdsprachenlehrerInnen in solchen sprachlich heterogenen Gruppen erfolgreich, indem sie die Chancen der Mehrsprachigkeit im Schulalltag nutzen, unterrichten. Im Rahmen des schulischen Kontextes kommen natürlich weitere relevante Fragestellungen hinzu, wie zum Beispiel, ob die gegenwärtigen Lehrbücher die Mehrsprachigkeitsthematik berücksichtigen sowie welche Rolle beispielsweise die Bildungsstandards oder der gemeinsame europäische Referenzrahmen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit spielen.

Einen weiteren Bereich, den es zu hinterfragen gilt, stellt unser gegenwärtiges Schulsystem mit all seinen Rahmenbedingungen dar. Hierbei stellt sich die Frage, wie sich unser Schulsystem mit dem Thema der Mehrsprachigkeit auseinandersetzt und welche Strategien entwickelt werden, um das gesamte Sprachenrepertoire unserer Schülerschaft auszuschöpfen. Anschließend soll auch der starke Kontrast zu anderen Bildungssystemen im Rahmen eines internationalen Vergleiches mit anderen Ländern hervorgehoben werden.

Eine weitere wichtige Fragestellung beschäftigt sich mit dem Bereich der gegenwärtigen LehrerInnenaus- und -weiterbildung, wobei die Professionalisierung hinsichtlich der aktuellen Mehrsprachigkeit thematisiert werden soll. Zu diesem Bereich zählen auch das Thema der LehrerInnenbildung Neu und deren Stellenwert im Bildungssystem.

Mit all diesen Fragestellungen soll auf die Defizite in unserem gegenwärtigen Bildungssystem hingewiesen werden, wobei es natürlich in meiner Diplomarbeit vorrangig um das Aufzeigen neuer Perspektiven, sei es durch internationale Vergleiche, bereits entwickelte neue Methoden auf der didaktischen Ebene oder auch durch meine eigenen Gedanken zu diesem Thema, geht.

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass bereits sehr viel an Literatur zum Thema des Umganges mit Heterogenität in der Schule im Allgemeinen vorhanden ist. Hinsichtlich meines Themenschwerpunktes, der die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht fokussiert, ist wesentlich weniger an Literatur vorzufinden. Im Internet sind sehr interessante

Publikationen verschiedener Universitäten und auch Förderungsorganisationen veröffentlicht. Weiters sehr hilfreich erscheinen mir verschiedene Gespräche mit Vortragenden der Universität Wien, die sich, unter anderem in Forschungsprojekten, gezielt und intensiv mit dem Thema der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen. Natürlich sind auch die Interviews mit StudienkollegInnen für mich von großer Bedeutung, da sich dadurch verschiedene Sichtweisen im Bereich dieses sehr wichtigen und aktuellen Themas ergeben.

4. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen, vor allem im Fremdsprachenunterricht, zu erheben.

Der theoretische Ansatz in meiner Arbeit soll wichtige Informationen, die für das Verständnis der aktuellen und auch komplexen Thematik erforderlich sind, liefern. Dieser Teil umfasst beispielsweise Aspekte, welche auf die Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie die Möglichkeiten der positiven Fördermaßnahmen, um die sprachlichen Ressourcen nutzen zu können, Bezug nehmen. Weitere theoretische Aspekte wären die Berücksichtigung durch das gegenwärtige Bildungssystem inklusive einem internationalen Vergleich und der Bereich der LehrerInnenaus- sowie -fortbildung.

Nach dem Theorieteil folgt der mir am wichtigsten erscheinende empirische Forschungsbereich, welcher durch die von mir geführten Interviews Aufschluss über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und deren förderlichen Umsetzung im Unterricht geben soll. Zu Beginn werden die verwendete Erhebungsmethode und Vorgehensweise meiner Untersuchungen erläutert. Danach werden die Untersuchungsergebnisse anhand konkreter Aspekte dargestellt. Zitate aus den Interviewdurchführungen sollen die Zusammenhänge verdeutlichen. Im Anschluss folgt eine Reflexion der Ergebnisse, wobei besonders auffallende Aspekte hervorgehoben werden. Abschließend sollen in den Schlussfolgerungen die Ergebnisse meiner Arbeit präsentiert werden. Hierbei ist auch ein Ausblick für die Zukunft von Bedeutung.

Ich hoffe, durch meine Arbeit einen kleinen Beitrag zum besseren Verständnis der Mehrsprachigkeitsthematik geben zu können.

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

5. Von der Interkulturellen Pädagogik hin zur Migrationspädagogik

5.1. Historischer Überblick

Primär soll am Anfang dieser historischen Gliederung folgende Erklärung stehen: ein jeder historischer Rückblick kann nur einen Rekonstruktionsversuch darstellen, wobei verschiedene Einschnitte und auch Paradigmenwechsel auftauchen können (vgl. Auernheimer, 2007, S. 34-35).

5.1.1. Interkulturelle Pädagogik

In der heutigen Zeit kommt dem Begriff der Interkulturalität in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit bereits große Bedeutung und Anerkennung zu. Man spricht von einem Schlüsselbegriff, welcher sich mit Fragen zu dem Thema Migration und Bildung beschäftigt. Das Wort „interkulturell“ selbst wird seit Anfang der 1980er Jahre mit den Bereichen der Bildung, Erziehung und Pädagogik in Verbindung gebracht. Das Entstehen der uns bekannten erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin mit dem Namen „Interkulturelle Pädagogik“ hat ihren Ursprung etwa in Mitte der 1990er Jahre. Dieser Fachbereich thematisiert insbesondere die Konsequenzen, die sich aufgrund migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse auf die Bereiche der Erziehung und Bildung auswirken (vgl. Mecheril, 2010, S. 18).

5.1.2. Migrationspädagogik

Doch wie ist nun der Unterschied zwischen der allgemein bekannten „Interkulturellen Pädagogik“ und dem neueren Ansatz der „Migrationspädagogik“ konkret zu erklären? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

Der Begriff „Migrationspädagogik“ findet in Texten zu Bildung und Migration nur selten Erwähnung und wenn, dann nicht in Zusammenhang mit seiner pädagogischen Sichtweise (vgl. Mecheril, 2010, S. 18).

„Migrationspädagogik“ bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden (vgl. Kap. 2), um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n) (vgl. Kap. 5), um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen (vgl. Kap. 4), um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender

Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen (vgl. Kap. 7)“ (Mecheril, 2010, S. 19).

Im Zentrum der Migrationspädagogik stehen demnach Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, aber auch der Segregation und der Vermischung des Sozialen. Doch was meint der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril mit dem Ausdruck „das Soziale“? Gemeint ist, dass die mit migrationsbedingter Wanderung auftauchenden Merkmale nicht nur auf eine kulturelle Ebene reduziert werden dürfen. Folglich muss dieses Phänomen der Wanderung in Verbindung mit politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme wahrgenommen werden, wobei die Wanderung auf globaler, nationaler und lokaler Ebene ablaufen kann. Weiters muss auch bei der Positionierung von MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen auf diese Verbindung Rücksicht genommen werden. Das angestrebte Ziel der Migrationspädagogik ist es nun, den Beitrag der Bildungsinstitutionen und pädagogischen Diskurse zu dem oben beschriebenen Spannungsfeld zu forcieren, indem sie Möglichkeiten der Thematisierung und neue Perspektiven der Veränderungen aufzeigen.

Der migrationspädagogische Ansatz fordert zu einer Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns auf, wobei Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, anzustreben sind. Um den vorherrschenden einengenden Handlungs-, Erfahrungs-, und Denkmustern zu entgehen, stellt sich der migrationspädagogische Ansatz folgende Frage: „Welcher sozialer, politischer und letztendlich subjektiver Bedingungen bedarf es, um diesem Ansatz, ohne der einschränkenden oben erwähnten Strukturen, näher zu kommen?“ (vgl. Mecheril, 2010, S. 19-20).

Abschließend folgt ein Zitat aus dem Buch Migrationspädagogik von Paul Mecheril, welches den migrationspädagogischen Ansatz sehr deutlich beschreibt.

„Die Art der Kritik, die den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnet, kann in einem allgemeinen Sinn als suchende, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis bezeichnet werden“ (Mecheril, 2010, S. 19).

Auf die Frage, inwiefern sich die interkulturelle Komponente, welche auch als Aufgabenfeld in den Lehrplänen verstanden wird, im realen Schulalltag widerspiegelt, soll im Laufe meiner Arbeit noch detaillierter eingegangen werden.

6. Heterogenität in Schule und Unterricht

Dieses Kapitel soll dem Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen in unserem Bildungssystem gewidmet werden. Da das nötige Bewusstsein und Verständnis für Heterogenität in jeglicher Form an den Schulen noch nicht als selbstverständlich angesehen und somit vorausgesetzt werden darf, ist eine allgemeine Erwähnung des Begriffes durchaus von Bedeutung. Weiters soll der gegenwärtige Zustand des Umganges mit Heterogenität dargelegt werden, zudem ein positiver Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen die Grundvoraussetzung für eine mögliche Nutzung der Sprachenvielfalt an unseren Schulen darstellt.

6.1. Umgang mit Heterogenität in unserem Bildungssystem

In der Unterrichtspraxis wird die Verschiedenheit der SchülerInnen oft als „unterrichtspraktisches Hindernis“ dargestellt. Folglich stellt sich die Frage, warum die vorherrschende Heterogenität in unseren Schulklassen teilweise auf solch eine kritische Haltung seitens der Lehrerschaft stößt. Allgemein bekannte Gründe für diese eher abwehrende Haltung der LehrerInnen wären beispielsweise das Festhalten an alten Traditionen und Gewohnheiten sowie die Orientierung an der Idealvorstellung einer homogenen Schülerschaft, also an dem monolingual geprägten Habitus, den auch unser Schulsystem verfolgt. Folglich dominiert eine Strategie der Homogenisierung durch äußere Differenzierung in einem hierarchisch gegliederten Schulsystem. Natürlich können diese Aussagen nicht repräsentativ für alle LehrerInnen und Schulen verstanden werden, da jede Lehrkraft sowie auch jede Schule unterschiedlich mit dem Thema der Heterogenität umgeht (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 12).

Wenn es um den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität geht, wird diese Aufgabe meist den LehrerInnen zugeschrieben. Dass dies jedoch mit einer strukturellen Überforderung seitens der Lehrerschaft einhergehen kann, findet kaum Berücksichtigung. Im Rahmen der aktuellen Diskussionen hinsichtlich des Umganges mit Heterogenität, bedarf es einer Reflexion der gesellschaftlichen Funktion von Schule insgesamt, zudem darf die gewünschte Bereicherung durch Heterogenität nicht auf die Lerngruppen oder den Unterricht abzielen, sondern auf das Schulsystem generell. Daraus geht eindeutig hervor, dass man in Bezug auf dieses Thema den Fokus nicht nur auf den Unterricht der einzelnen Lehrperson legen darf, sondern auch die Angemessenheit und Förderung der Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität an den Schulen hinterfragen muss (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 12-16).

Unser Schulsystem ist unter anderem ein Grund, warum auch sehr engagierte Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität trotz großer Bemühungen an ihre Grenzen stoßen, da ihre Absichten oft nicht mit den Rahmenbedingungen des Systems zu vereinbaren sind (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 47).

6.1.1. Defizite in unserem Schulsystem

Ein wesentliches Problem in unserem Schulsystem stellt die geringe Zusammenarbeit unter den Lehrkräften selbst dar, wobei hier von fächerübergreifendem Unterricht keine Rede ist. Gemeint ist, dass sich die LehrerInnen kaum untereinander austauschen, sei dies durch den Austausch von Materialien oder Büchern, was meiner Meinung nach, ein sehr großes Defizit darstellt. Weiters geht es in Österreich primär immer noch um die Wissensvermittlung in der Schule, dem Lehrer in der Rolle des Lernberaters wird oder kann kein Platz eingeräumt werden (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 74-75).

6.1.2. Die Lehrpläne und deren Inhalt

Aufgrund der zunehmenden kulturellen und sprachlichen Heterogenität in den Schulklassen zählt der Bereich der Interkulturellen Bildung bereits seit Anfang der neunziger Jahre zu einer wichtigen Bildungsaufgabe in unseren Lehrplänen und dies nicht nur in den Präambeln. Durch die Einführung dieses Unterrichtsprinzips kam der kulturellen Vielfalt an den österreichischen Schulen offizielle Anerkennung zu. Was aber nach wie vor ein Defizit darstellt, ist, dass das Thema der Interkulturalität auf verschiedene Weise verstanden werden kann und nicht selten auch wird. So kann man die interkulturelle Komponente generell als allgemeine Bildungsaufgabe der Schulen interpretieren oder diese auch nur auf Schulen, die einen hohen Anteil an Ausländerkindern aufweisen, beschränken. Folglich ist das Verständnis der interkulturellen Idee durchaus von Bedeutung. Auch in der Umsetzung und im Umgang mit Interkulturalität können Unterschiede festgestellt werden. So kann die interkulturelle Erziehung einerseits in Form einer Bevormundung stattfinden, andererseits als gegenseitiger Lernprozess wahrgenommen werden. Weiters macht es einen großen Unterschied, ob nur das individuelle Verhalten im Mittelpunkt steht oder auch die gesellschaftliche Praxis und eine konflikttheoretische Komponente miteinbezogen werden. In diesem Zusammenhang sind auch die gegenwärtigen Schulbücher zu erwähnen, welche die Unterrichtsgestaltung, im Gegensatz zu den Lehrplänen, erheblich beeinflussen können. Anzumerken ist jedoch, dass sich eine angemessene Behandlung der Themen, trotz des guten Willens der AutorInnen, als eher schwierig erweist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Bereich des Interkulturellen Lernens zwar schon in den gegenwärtigen Curricula inkludiert ist, das Aufgabenverständnis sich jedoch noch verschieden auswirkt. Die Schulbücher spielen in der Umsetzung eine sehr wichtige Rolle, was aber nicht bedeutet, dass man mit jedem Lehrbuch in gleicher Weise arbeiten kann. Was die Curricula betrifft, bedarf es einer Neuorientierung, indem umfassende curriculare Sinneinheiten definiert werden (vgl. Auernheimer, 2007, S. 43-44).

7. Migration und schulischer Wandel: Umgang mit Mehrsprachigkeit

7.1. Unrealistische Bewertungsmaßstäbe

In Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit ist festzustellen, dass in unserer Gesellschaft noch ein Defizit in der Wahrnehmung und Beurteilung von Mehrsprachigkeit vorliegt. Oft stellt man an die Migrantenkinder unrealistische Erwartungen, wobei das tätige pädagogische Personal mit der Erfassung und Bewertung der Mehrsprachigkeit überfordert ist und diese daher nicht angemessen einsetzen kann. Folglich bedarf es eines mehrsprachlichen Konzeptes, welches sowohl das Verständnis als auch den pragmatischen Umgang mit diesem Thema fördert.

Differenzierte Bewertungsmaßstäbe sollen dafür sorgen, dass auf den Sprachenhintergrund eines jeden Kindes individuell eingegangen wird. Aus dem Forschungsbereich des bi- und multilingualen Spracherwerbs geht eindeutig hervor, dass die Entwicklung der Sprachen der Kinder miteinander in Verbindung steht und somit ist es auch vonnöten, dass all diese in eine Sprachstandsdiagnose, mit dem Ziel die Sprachen in Kombination zu fördern, Eingang finden. Folglich kann von den mehrsprachigen Kindern kein nahezu perfektes Deutsch erwartet werden, aber dürfen auch ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen nicht mit zu hohen Maßstäben bewertet werden. Damit PädagogInnen ihre zur Verfügung stehenden Instrumente angemessen einsetzen können, ist es von großer Bedeutung, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern als natürlich gesehene Sprachrepertoire verstanden wird, wobei eine Messung und Bewertung an den Normen von Bildungssprachen kaum sinnvoll ist. Eine unrealistische Erwartungshaltung wäre bereits am Anfang zwei Bildungssprachen vorauszusetzen, für die Entwicklung einer sogenannten Bildungszweisprachigkeit ist im Normalfall die Schule der angemessene Ort.

Das zuvor angesprochene Konzept der Mehrsprachigkeit soll dazu führen, dass diese als normal und vielfältig und nicht gar als fremdartig angesehen wird. Die Formulierung eines solchen Konzeptes soll die pragmatische Umsetzung der Mehrsprachigkeit beschreiben. Durch die definierten Grundsätze, Bildungsziele und unterrichtlichen Notwendigkeiten soll die Wahrnehmung und Bewertung von Mehrsprachigkeit klar und deutlich festgelegt werden.

In diesem Zusammenhang soll die berühmte soziolinguistische Frage „Who speaks what language to whom and when?“ (zitiert nach Fishman, 1965, S. 67-88) Erwähnung finden. Man sollte sich demnach die Frage stellen, zu welchem Zweck sowie in welchem Ausmaß und auf welche Weise verschiedene Sprachen angewendet werden. Bedeutend ist zudem in welchem Kontext sie mit welchen Zielvorstellungen in Verbindung gebracht und somit

weiterentwickelt werden sollen. Ein solches Konzept sollte nicht nur der Allgemeinbildung der Gesellschaft dienen, sondern vor allem der Aus-, Weiter- und Fortbildung für PädagogInnen zur Verfügung stehen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2005, S. 81-85).

8. Gegenwärtige Bildungsstandards als Sprachstandards

8.1. Definition und Botschaft der Bildungsstandards

Der Beschluss der Bildungsstandards erfolgte mit der 117. Novelle zum Schulunterrichtsgesetz im Jahre 2008, die offizielle Einführung in die Schulpraxis ist mit dem 1.1. 2009 datiert. Die Entwicklungsphase selbst dauerte ungefähr 10 Jahre lang. Es handelt sich dabei um die Einführung der Bildungsstandards in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch einerseits, aber auch um die Überprüfung der frühkindlichen Sprachkenntnisse während des Kindergartenbesuches andererseits. Weiters sollen mit den zentralen Prüfungen die im Lehrplan als Lernziele vorgegebenen Kompetenzbereiche überprüft werden. Folglich ist es das Ziel, das Erlernte, welches in einem bestimmten Unterrichtsfach zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht wurde, festzustellen. Die zentralen Prüfungen bestimmter vorgeschriebener Bildungsstandards stellen sowohl für die LehrerInnen und SchülerInnen als auch für die gesamte Schule eine große Herausforderung dar, hinter welcher sich ein enormer Legitimierungsdruck verbirgt. So gilt es jetzt nicht mehr nur die Lehrpläne zu erfüllen, sondern den Unterricht und die Lernleistungen der SchülerInnen auf die zentralen Vorgaben anzupassen. Diese zentralen Lernstandserhebungen können als einschneidender Paradigmenwechsel im österreichischen Bildungswesen bezeichnet werden, weshalb eine Untersuchung der gesellschafts- und bildungspolitischen Auswirkungen durchaus gerechtfertigt ist. So sind die Auswirkungen auf die Lehrpersonen, die SchülerInnen sowie auf das gesamte Schulsystem von großer Bedeutung (vgl. Muhr/Biffel, 2010, S. 41-43).

8.2. Kritikpunkt der Forcierung einer erfolgreichen Einsprachigkeit

Es geht deutlich hervor, dass für die Qualitätsentwicklung des österreichischen Schulwesens die Sprachkenntnisse der SchülerInnen eine zentrale Rolle spielen. Der Autor Rudolf Muhr bezeichnet dies in seinem Text als eine unbegründete Verengung auf eine Fertigkeit, welche ihm zwar grundlegend erscheint, jedoch nicht als einzige für den Bildungserfolg ausschlaggebend sein kann. Weiters deutet er die spezifische Sprachbezogenheit als eine bildungspolitische Reaktion hinsichtlich der wachsenden heterogenen Schulrealität.

Durch die starke Forcierung der Deutschkenntnisse kommt es zu einer Benachteiligung bestimmter Schülergruppen. Zum einen sind Kinder aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien davon betroffen, da diese nicht der städtischen Mittelschicht angehören und oft nur eine regionale Variante des Österreichischen Deutsch sprechen, was dazu führt, dass sie die Schriftsprache, ähnlich wie mehrsprachige Kinder, als Zweitsprache erlernen müssen. Die zweite Schülergruppe umfasst Kinder aus mehrsprachigen

Zuwandererfamilien. Diese weisen meist Defizite in der deutschen Sprache auf, sprechen in der Familie ihre Herkunftssprache und können auch nicht von ihren Eltern unterstützt werden, da diese selbst oft zu geringe Deutschkenntnisse aufweisen. Wenn folglich, wie bereits oben erwähnt, eine Forcierung der Deutschkenntnisse im Mittelpunkt steht, so sind Probleme hinsichtlich der Erfüllung der Bildungsstandards in allen drei Fächern aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse vorherzusehen. Was offensichtlich keine Berücksichtigung findet, ist, dass die SchülerInnen vielfältige Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen mitbringen.

Diese Gruppen zählen zu den sogenannten Risikogruppen. Diesen Gruppen gehören 37 % der Kinder aus der ersten Generation, 45 % der Kinder aus der 2. Generation und 66 % der türkischsprachigen SchülerInnen an (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 44-45).

8.3. Bildungsstandards als Chance für den Fremdsprachenunterricht

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, bieten uns die Bildungsstandards durch eine stärkere Ergebnisorientierung die Möglichkeit einer erfolgreicherer Unterrichtsgestaltung. Natürlich wird und wurde der durch die Bildungsstandards veränderten Unterrichtskultur, welche durchaus eine Chance für eine positive Qualitätsentwicklung darstellen könnte, nicht nur positiv gegenüber getreten. Die festgelegten Standards stoßen teilweise noch immer auf großen Widerstand, Ablehnung oder gar Ignoranz. Um die zuvor erwähnte Qualitätssteigerung tatsächlich zu erreichen, bedarf es der praktischen Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht, wobei kompetenzorientiertes Arbeiten und nicht etwa verbindliche standardisierte Prüfungsverfahren im Mittelpunkt stehen sollten. Daraus resultierende Vorteile wären eine bessere Vergleichbarkeit, eine Outputorientierung sowie die sich ergebende Diagnose- und somit Unterstützungsfunktion. All diese Faktoren würden sich positiv auf den Unterricht und die Schülerleistungen auswirken.

In Hinblick auf die Fremdsprachenstandards tauchen einige nennenswerte Aspekte, die es zu hinterfragen gilt, auf. So stellt sich etwa die Frage nach der Bedeutung der Einführung dieser Standards für den Fremdsprachenunterricht in Österreich, aber auch die Frage nach den Konsequenzen für die SchülerInnen und LehrerInnen ist nicht unbedeutend. Zuletzt sollte auch hinterfragt und überprüft werden, ob diese veränderte Unterrichtskultur tatsächlich zu einer qualitativen Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beiträgt und welche Herausforderungen damit verbunden sind (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 81-82).

8.3.1. Bildungsstandards und Lehrpläne

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen wurden in Anlehnung an die österreichischen Lehrpläne für die Schultypen AHS und HS erstellt. Die Bildungs- und Lehraufgabe in allen Sprachen, insbesondere des Unterrichtsgegenstandes Englisch, sind als Orientierungshilfe herangezogen worden.

Doch welche konkreten Ziele verfolgen nun die Bildungsstandards? Im Prinzip handelt es sich bei den Bildungsstandards um eine Beschreibung der Grundkompetenzen, welche die SchülerInnen am Ende der achten Klasse vorweisen können sollten. Die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse nimmt dabei einen sehr hohen Stellenwert ein. An dieser Stelle soll betont werden, dass die Bildungsstandards als Ergänzung und Konkretisierung des bestehenden Lehrplanes zu verstehen sind. Die Bildungsstandards wie auch die Lehrpläne orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (= GERS), auf welchen ich in Kapitel 8 noch detaillierter eingehen werde.

Im Allgemeinen findet man im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen fünf verschiedene Bereiche mit den Fertigkeiten Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben vor, wobei innerhalb dieser Fertigkeiten noch einmal durch sogenannte Deskriptoren zwischen den verschiedenen LernerInnenniveaus (A1-C2) unterschieden wird. Nach dem Vorbild der oben genannten Deskriptoren hat eine ExpertInnengruppe, ausgehend vom ÖSZ Graz, ein Kompetenzmodell für die Bildungsstandards in Österreich für die Niveaustufen A2 und B1 entwickelt. Durch den handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz sollen die SchülerInnen situationsadäquat handeln können, wobei es sich um realitätsnahe und authentische Aufgaben handelt. Die Fremdsprachenstandards können so als Unterstützung für die praktische Umsetzung des Lehrplanes gesehen werden. Außerdem stehen den LehrerInnen zahlreiche kompetenzorientierte Aufgabenbeispiele und andere Materialien, die vom ÖSZ und PraktikerInnen für alle Schulstufen erstellt wurden, zur Verfügung. Ein weiterer positiver Aspekt der Bildungsstandards ist die damit einhergehende Orientierungs- und Diagnosefunktion, welche Lernstandserhebungen und Kompetenzmessungen ermöglicht. Schlussendlich kommen die Vorteile der Bildungsstandards auch den SchülerInnen selbst zugute, da sie selbst überprüfen können, wo ihre Stärken liegen und wo noch Förderbedarf besteht.

Der beschriebene Ansatz ist keine vollkommene Neuerung im methodischen und didaktischen Bereich, da er als übergeordnetes Ziel schon seit den 80er Jahren Teil des Lehrplanes ist (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 82-83).

8.3.2. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht

In Hinblick auf den kompetenzorientierten Unterricht stellt sich die Frage, wie dessen praktische Umsetzung im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht gestaltet wird. Die Umsetzung kann als prozessorientiert bezeichnet werden, wobei die Unterrichtsmaterialien darauf ausgerichtet sind. Die Aufgabenstellungen stehen immer in einem situativen und vor allem authentischen Kontext, was dazu führt, dass die Aufgaben zwar komplex, aber dennoch transparent sind. Als Ziel dieses kompetenzorientierten Ansatzes wird die selbstständige Sprachproduktion der Lernenden definiert, keinesfalls soll eine reine Wiedergabe von bereits angelerntem Wissen angestrebt werden. Die bereits zuvor erwähnten entwickelten Aufgabenstellungen des ÖSZ werden von den LehrerInnen sehr gerne verwendet, die gute und auch ansprechende Aufbereitung der Materialien, der Fokus auf sämtliche Fertigkeiten, die Realitätsnähe und die vielseitige Anwendbarkeit sind nur einige Gründe, warum die Übungsmaterialien gerne angenommen werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei diesem kompetenzorientierten Ansatz der Bildungsstandards um die Gewichtung aller Fertigkeiten in jeder Unterrichtsstunde und zu jeder Inhaltsthematik. Angestrebt wird ein outputausgerichteter sowie ein handlungs- und kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht, in dem für die reine Wissensvermittlung kein Platz eingeräumt wird (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 84-85).

8.3.3. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Ein kompetenzorientierter Unterricht sollte natürlich eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung mit sich bringen. Eine solche Beurteilung orientiert sich nicht an den Schwächen und Fehlern der SchülerInnen, sondern an dem was sie können. International gesehen, aber vielfach auch bereits in Österreich, wird diese Art der Positivbeurteilung bevorzugt. Die Gründe dafür sind Transparenz und Vergleichbarkeit, welche bei den herkömmlichen Beurteilungsverfahren nicht immer gegeben sind. Da die gültige Leistungsbeurteilungsverordnung dieses Bestreben nur wenig berücksichtigt, bedarf es im österreichischen Schulsystem einer Veränderung. Eine Reformierung mit einer Reihe von Maßnahmen wäre vonnöten (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 86-87).

8.3.4. Wichtigkeit der Bildungsstandards in der LehrerInnenaus- und -fortbildung

Um eine erfolgreiche Einführung der Bildungsstandards gewährleisten zu können, sind die Institution Schule mit deren Schulleitung, aber insbesondere die Lehrkräfte von großer Bedeutung. Zweifelsohne stellen die kompetenzorientierten Bildungsstandards und auch die kompetenzorientierte standardisierte Reifeprüfung die LehrerInnen vor eine fachdidaktische Herausforderung, dennoch können gewisse bestehende Widerstände und Verunsicherungen gemindert werden. Vorrangig ist es die Aufgabe der LehrerInnenausbildung und -fortbildung die angehenden JunglehrerInnen, aber auch die bereits in der Schule tätigen LehrerInnen über die kompetenzorientierten Bildungsstandards, deren Vorhaben und Ziele und im weiteren auch deren praktische Umsetzung im Unterricht in Kenntnis zu setzen. Oft fehlt es den Lehrkräften an Informationen, das bedeutet, sie wissen oft noch sehr wenig bis gar nichts über den GERS oder die Bildungsstandards, was eine kritische und ablehnende Haltung zur Folge hat. Erfahren sie erst einmal, welche Unterstützungsfunktion die Bildungsstandards mit sich bringen, wie zum Beispiel in Form von angebotenen Übungsmaterialien, lösen sich viele Ängste und Vorurteile rasch auf.

Resümierend spricht sehr viel für die Bildungsstandards. Primär haben sie eine unterstützende Funktion für Lehrende, die Teamarbeit an den Schulen wird nachweislich gefördert und zudem erleichtert es den SchülerInnen den Übergang in weiterführende Schulen. Ein weiteres Argument, das mir als sehr wichtig erscheint, ist die Vorbereitungsfunktion für die zukünftige standardisierte Reifeprüfung. Die Anforderungen sind zwar zweifelsohne anspruchsvoller, dennoch kann die standardisierte Reifeprüfung als eine Art Erweiterung der Inhalte und Testverfahren der Bildungsstandards gesehen werden, so sind beispielsweise die Ziele, gerade bei den Fremdsprachen, die gleichen.

Die Entwicklung und Einführung der Bildungsstandards tragen nachweislich zur Qualitätsverbesserung unseres Schulsystems bei. Auch wenn es eine Herausforderung für die SchülerInnen, LehrerInnen und das System Schule insgesamt darstellt, können die Bildungsstandards die Unterrichtsqualität in erheblichem Maße steigern und somit zu nachhaltig besseren Fremdsprachenkompetenzen unserer SchülerInnen führen. Um diese Entwicklung erfolgreich in unserem Schulsystem zu verankern, bedarf es jedoch noch einer Reformierung auf System- bzw. Schulebene und vor allem auch im Bereich der LehrerInnenausbildung und -fortbildung (vgl. Muhr/Biffel, 2010, S. 89-90).

8.3.5. Kritik an den Bildungsstandards

Kritikpunkte an den gegenwärtigen Bildungsstandards und deren Lernstandserhebungen gibt es viele. Der Hauptkritikpunkt besteht darin, dass die Bildungsstandards den heterogenen LernerInnen nicht angepasst seien, da sie die zunehmende Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft in keinerlei Hinsicht berücksichtigen würden. So heißt es, dass diesem Thema nur in einer Forderung Rechnung getragen wird und zwar innerhalb des Kompetenzbereiches „Sprachbewusstsein“ (Grammatik-BIST-DEU8). Im Zuge dieser Forderung wird die Einsicht in Struktur, Normen und Funktion der Sprache betont, wobei der Sprachstand der SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit einzubeziehen ist.

Aus Sicht der KritikerInnen ist eine Definierung der Bildungsziele, ohne die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen zu berücksichtigen, nicht zulässig. Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder Zuwandererfamilien können das vorgegebene Niveau der Lernziele einfach nicht in gleicher Weise wie Kinder aus bildungsnahen Familien erreichen. Diese allgemein bekannte Problematik wird durch die LehrerInnen immer wieder bestätigt (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 48-49).

Ein weiterer zu kritisierender Aspekt ist die Orientierung an dem veralteten monolingualen Habitus der Schulen. So gehen die Bildungsstandards von einer einsprachigen Schülerpopulation aus, wobei selbstverständlich die Deutschkompetenzen im Vordergrund der Messungen stehen. Folglich werden wiederum die mehrsprachigen Kompetenzen der SchülerInnen außer Acht gelassen. Diese werden allenfalls als negative Einflussfaktoren, welche das Scheitern in Bezug auf die zu erreichenden Bildungsstandards zur Folge haben, abgetan. In diesem Zusammenhang muss man sich die Frage stellen, wie die Bildungsstandards zu einer positiven Qualitätssteigerung unseres Schulsystems beitragen können, gehen diese doch von einem einsprachigen Schulsystem aus, was zweifelsohne im Widerspruch zu der zunehmenden Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft steht. Dieses Handeln lässt nicht nur viele sprachliche Ressourcen ungenutzt, sondern stellt auch die Wahrnehmung der Pädagogik, innerhalb derer aufgrund der realen mehrsprachigen Schulsituation Handlungsbedarf besteht, in Frage. Dieser soeben genannte Handlungsbedarf erfordert ein Umdenken, welches die vorhandene Mehrsprachigkeit als wichtige und vor allem ungenutzte Ressource versteht und wahrnimmt. Erst eine auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Lernstandsmessung kann zu einem wahrheitsgemäßen Resultat führen (vgl. Muhr/Biffli, 2010, S. 50-51).

Zusammenfassend stellt die Ignoranz der zunehmenden Mehrsprachigkeit im Rahmen der gegenwärtigen Bildungsstandards einen großen Widerspruch zu dem immer wieder diskutierten und geforderten sprachlichen Gesamtkonzept, welches die Forcierung der Mehrsprachigkeit vorsieht, dar.

9. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

9.1. Definition

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (= GERS), vom Europarat initiiert, verfolgt einen kompetenzorientierten Handlungsansatz. Der GERS kann als die Basisgrundlage für Sprachunterricht, Lehrplanentwicklung, Lehrbucherstellung sowie Überprüfung der Sprachkompetenzen in Europa definiert werden. In diesem Referenzrahmen finden wir fünf verschiedene Bereiche mit den Fertigkeiten Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben vor, wobei innerhalb dieser Fertigkeiten durch sogenannte Deskriptoren noch einmal zwischen den verschiedenen LernerInnenniveaus unterschieden wird, diese sind A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Anhand dieser Aufteilung in verschiedene Fertigkeiten und Niveaustufen beschreibt der GERS die kommunikative Fremdsprachenkompetenz (vgl. Muhr/Biffel, 2010, S. 82).

9.2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und Mehrsprachigkeit

Die sprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen SchülerInnen stellen nicht nur eine Lernbereicherung für die ganze Klasse dar, sondern entsprechen auch den wesentlichen vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen geforderten Bestandteilen hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit. Ein Beispiel dafür wären die Kompetenzen des Sprachmittels und Sprachwechsels. So wenden mehrsprachige SchülerInnen ihre verschiedenen sprachlichen Kenntnisse für verschiedene Zwecke und auch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen an und weisen somit andere Sprachkompetenzen wie die des Sprachmittels und Sprachwechsels auf, wo es beispielsweise bei SchülerInnen ohne mehrsprachige Kenntnisse an Erfahrungen fehlen kann. Diese Kompetenzen gehören laut Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu den wesentlichen Anforderungen der Kommunikationsfähigkeit in einer Zweit- oder Fremdsprache.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bezieht sich auf die mehrsprachige Identität der Kinder. Jedes Kind mit Migrationshintergrund kann aufgrund seiner Migrationsbiographie und der familiären Situation eine mehrsprachige Identität aufweisen. Das ist auch der Grund, warum die Mutter -oder Herkunftssprache mit der Zweitsprache nicht polarisiert werden kann. Umso wichtiger ist es, als Basis ein integriertes Verständnis von Mehrsprachigkeit zu schaffen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2005, S. 100-101).

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird dieser Aspekt wie folgt formuliert.

„Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, ...in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat, 2001, S. 163).

Zudem heißt es im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in Bezug auf Mehrsprachigkeit wie folgt:

„[...] , dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache in seinem Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (Europarat, 2001, S. 17).

In dem vorangegangenen Zitat aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen geht hervor, dass die Spracherfahrung eines Menschen sehr wohl durch den kulturellen Kontext, der ihn umgibt, geprägt wird. Dies ist auch der Grund, warum der Mehrsprachigkeitsdidaktik ungefähr seit zehn Jahren eine tragende Rolle zukommt. Wichtig wäre nun, dass diese Didaktik der Mehrsprachigkeit in kontinuierlicher und integrativer Form Eingang in den Fremdsprachenunterricht findet (vgl. Veldre-Gerner/Thiele, 2010, S. 5-6).

Auf meine Interviewfrage, wie das Thema Mehrsprachigkeit in Verbindung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen steht, kommen unterschiedliche Meinungen zum Vorschein.

Die Stellungnahme eines Lehrers für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich sieht folgendermaßen aus.

Er persönlich sieht darin sehr wohl eine Bedeutung der Mehrsprachigkeit, insofern da die mehrsprachigen SchülerInnen mit verschiedenen Hintergründen in Zusammenhang mit Bildungssprache ganz einfach wesentlich bessere Möglichkeiten der komparatistischen Vergleichsformen haben. Durch den GERS habe ich eine Struktur festgelegt, daher ist es wesentlich besser für die multilingualen SchülerInnen, wenn sie anhand dieses Rasters in Form einer Orientierungshilfe, die sowohl dem Lehrer als auch dem Lernenden bekannt ist, handeln können. Der GERS ist eine wirklich für alle hilfreiche und zu jeder Zeit empfehlenswerte Richtlinie (vgl. Lehrer für Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Ein anderer Kommentar in Hinblick auf meine Frage wird folgendermaßen formuliert.

Im Kapitel 1.3 (oder 1.4) legt der GERS seinen Mehrsprachigkeitsansatz dar, dies ist höchst anregend für konkrete Unterrichtsszenarien, wird aber in den Niveaubeschreibungen, wie auch im ELP und im EPOSA nicht konsequent weitergeführt. Eine vergebene Chance (vgl. Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, Interview vom 19.6.2012).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es der Schaffung von Verfahren bedarf, welche das mitgebrachte Sprachenrepertoire der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen, dies stellt unter anderem einen wichtigen Aufgabenbereich der Sprachdiagnostik dar. In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist das vom Europarat entwickelte Modell der Sprachenportfolios, welches im Gegensatz zu den herkömmlichen Test- und Prüfungsverfahren auf andere Formen der Erhebung zurückgreift. Beispiele dafür wären die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in den Sprachen oder auch die Aufnahme von Sprachbiographien, welche Auskunft darüber geben sollen, welche Sprachen die Kinder bei welcher Gelegenheit anwenden, auch die Häufigkeit des Sprechens mit verschiedenen Menschen stellt ein relevantes Kriterium dar (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2005, S. 101).

9.3. Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachdiagnostik

9.3.1. Status der Bildungssprache vs. Familiensprache

Nach wie vor stehen bei den Verfahren der Sprachstandsmessungen sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der bildungspolitischen Praxis die Deutschkenntnisse der Kinder im Vordergrund. Diese einseitigen Messungen berücksichtigen in keinerlei Hinsicht die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und daher können die gewonnenen Informationen weder als Kriterien für die Entscheidung einer Schullaufbahn noch für verschiedene Förderungsangebote herangezogen werden. Untermuert wird diese Feststellung durch die Erkenntnisse der Forschung. So steht eindeutig fest, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund alle ihre sprachlichen Lernprozesse beeinflusst und das Ergebnis durch das Nichteinbeziehen ihrer Ressourcen und Fähigkeiten in anderen Sprachen, wie zum Beispiel in ihrer Herkunftssprache, verfälscht wird. Im Gegensatz zu diesem Forschungsstand stehen jedoch unter anderem die Bildungspolitik und -verwaltung, welche aufgrund eines assimilativen Integrationsmodells die vorherrschende Mehrsprachigkeit nicht als Kapital und somit großes Potenzial ansehen.

Nicht unterschätzt werden darf auch die Bedeutung der Familiensprache. So verläuft ein Sprachwechsel, wie zum Beispiel zwischen Familie- und Schulsprache, umso besser, je weniger er von der betroffenen Person als Bedrohung für seine Erstsprache wahrgenommen wird (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2005, S. 99-100).

Dazu ein Zitat, welches die Bedeutung der Familie widerspiegeln soll.

„Die Bedeutung der Familie für das Gelingen von Integration wurde lange Zeit unterschätzt. In der Familie entsteht die erste Brücke zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland. Die Familiensprache sichert einen vertrauten Rahmen, gewohnte familiäre Rituale stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl. ... In der Familie entscheidet sich, ob aus den mitgebrachten Ressourcen und den Angeboten des Einwanderungslandes kulturelle Synthesen gebildet werden können“ (Bundesforum Familie, 2004, S. 10).

Ein weiterer Aspekt ist, dass das deutsche Zuwanderungsgesetz und auch das Fremdenengesetz, die sogenannte Integrationsvereinbarung, in Österreich eine einseitige Förderung der deutschen Sprache forciert, wobei die Förderung, der Wert und auch der Erhalt der Erstsprache auf der Strecke bleiben. Folglich wird der Syntheseeffekt zwischen Sprache und Identität nicht wahrgenommen. Weiters steht den SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht offen sich mit Hilfe ihrer eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität zu integrieren, was zur Folge hat, dass auch ihr mitgebrachtes Sprachenrepertoire nicht als Lernbereicherung in der Schule Eingang finden kann (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2005, S. 100).

10. Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen

10.1. Mehrsprachigkeit als Herausforderung bereits im Anfangsunterricht

Bereits im Anfangsunterricht sollte das mehrsprachige Potenzial, welches die sprachlich heterogene Schülerschaft mit sich bringt, positiv genutzt werden. Verschiedene Kooperationen können hierbei hilfreich sein und so arbeiten Lehrkräfte oft mit SonderpädagogInnen zusammen, um den SchülerInnen einen zieldifferenzierten Unterricht zu bieten. Eine weitere Möglichkeit sind die oft genannten herkunftssprachlichen LehrerInnen der am häufigsten vorkommenden Sprachen in der Schule, welche die Kinder bereits im Erstunterricht unterstützen können. Auch sogenannte „Peer- TutorInnen“ aus höheren Klassen werden sehr gerne zur Unterstützung der Anfänger bei der Einschulung herangezogen. Einen weiteren sehr wichtigen Aspekt, der zu oft vernachlässigt wird, stellt die Kooperation mit den Eltern der mehrsprachigen Kinder dar. Diese können sich sowohl im Unterricht als auch außerhalb der Schule positiv mit einbringen (vgl. Altrichter, 2004, S. 51).

Von besonderer Bedeutung sind auch die Lektorientierungen einer mehrsprachigen Schule. Um den SchülerInnen einen sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht zu ermöglichen, bedarf es einer wertschätzenden Haltung hinsichtlich der Erstsprachen und -kulturen, eines spezifischen Förderangebotes und vor allem der Nutzung aller sprachlichen Ressourcen, welche die Schule, aber auch das Umfeld der Kinder selbst, mit sich bringen. Was die Wertschätzung der Erstsprachen und -kulturen betrifft, sollte sich generell eine positive Grundhaltung in der gesamten Schulkultur widerspiegeln, denn nur dann können die SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft ein positives Selbstwertgefühl entfalten und somit Freude am Lernen haben. Eine wichtige Rolle spielen auch die Lehrkräfte, welche durch ihr Interesse für andere Sprachen und Kulturen auch die Neugierde ihrer SchülerInnen wecken können. Dafür stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, wie zum Beispiel das Anbieten mehrsprachiger Materialien, die mehrsprachige Beschriftung verschiedener Gegenstände, aber auch Sprachenvergleiche können das Interesse der Kinder wecken.

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt der herkunftssprachliche Unterricht dar. Dieser ermöglicht, obgleich es hier verschiedene Ansichten gibt, den Kindern in beiden Sprachen ein höheres Sprachniveau zu erzielen. Folglich beeinflusst der Erwerb der herkunftssprachlichen Schriftsprache den gesamten Sprachlernprozess positiv. Natürlich ist die Organisation eines solchen Angebotes mit gewissen Hürden verbunden, weshalb auch hier wieder die schulinterne Zusammenarbeit, aber auch außerhalb mit anderen Schulen, sei es bei der Themenfindung, aber auch der Integration in den Vormittagsunterricht, von Vorteil ist.

Gerade beim Thema der Mehrsprachigkeit kann diese Ressource in der Schule und im Umfeld für den Unterricht als Potenzial genutzt werden, wobei die SchülerInnen selbst sich gegenseitig anregen, fördern und voneinander lernen können. Es hängt somit nicht nur von den LehrerInnen ab diese Ressource positiv zu nutzen. Eine wichtige Aufgabe ist es den SchülerInnen gewisse Strukturen vorzugeben, um sie auf den richtigen Weg zu bringen. Unter diesen Strukturvorgaben versteht man unter anderem die Hinführung zu Partner- und später Gruppenarbeiten, die Erteilung von bestimmten Ämtern und Aufgaben, die Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch und zur Konfliktklärung in Gesprächskreisen, wobei hier die zuvor genannten Peer TutorInnen sicherlich eine unterstützende Funktion übernehmen können.

Die Mehrsprachigkeit unserer SchülerInnen stellt zweifelsohne eine enorme Bereicherung für den Unterricht an unseren Schulen dar. Viele Lehrkräfte können oder wollen, aus welchen Gründen auch immer, diese Herausforderung nicht annehmen, obgleich sie die mehrsprachigen SchülerInnen und auch deren Eltern in der Funktion als „Experten“ unterstützen könnten (vgl. Altrichter, 2004, S. 52-53).

In vielen Publikationen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund auf keinen Fall eine Vernachlässigung erfahren darf. Auf der einen Seite beeinflussen die bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Erstsprache wesentlich den Zweitsprachenerwerb, auf der anderen Seite darf nicht vergessen werden, dass die Erstsprache als Familien-, Gruppen- und Kultursprache einen bedeutsamen Teil der kindlichen Identität darstellt. Weiters kann ein nicht vollständiger Erstsprachenerwerb unter bestimmten Umständen zu einer „Halbsprachigkeit“ führen, wodurch auch der Zweitspracherwerb mit massiven sprachlichen Problemen verbunden sein kann.

Folglich kann es nur ein Ziel geben und zwar eine ausgewogene Mehrsprachigkeit der Kinder zu fördern und diese zudem als eine wertvolle Kompetenz wahrzunehmen. Natürlich ist in diesem Fall eine positive Einstellung aller Beteiligten zu einer Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit die Grundvoraussetzung. Eine Einstellung, die Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Problem bezeichnet, ist nicht mehr wirklich tragbar. Viele Menschen wachsen zwei- oder gar mehrsprachig auf, leben mit mehreren Sprachen und somit kann Mehrsprachigkeit, obgleich es unterschiedliche Meinungen gibt, nur als ein Gewinn angesehen werden. Diese positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit sollte auch bei jeder Art der Sprachförderung der Kinder von allen Beteiligten mitgebracht werden, um ein gutes Gelingen der Förderung zu ermöglichen (vgl. Muhr/Biffel, 2010, S. 17).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass uns die Bedeutung der Mehrsprachigkeit bereits im Grundschulalter bewusst werden muss. In einem Beitrag für das Forum Bildung formuliert die Autorin Ingrid Gogolin folgende Forderungen für den Bereich der Grundschule.

Die erste Forderung bezieht sich auf die Sprachlehr- und Sprachbildungsfunktion. Es geht darum, dass jeder Unterricht, egal um welchen Gegenstand es sich handelt, eine Sprachlehr- und Sprachbildungsfunktion besitzt. Trotz oft verbreiteter Meinungen, kann diese Forderung nicht nur explizit auf den Deutschunterricht zurückgeführt werden.

Die zweite Forderung beschäftigt sich mit der Alphabetisierung in den Sprachen. So formuliert Gogolin, dass eine Alphabetisierung der zweisprachigen Kinder in jeder der Sprachen stattfinden muss und zwar in Verbindung mit der Alphabetisierung in der deutschen Sprache (vgl. Gogolin, 2001, S. 33-44).

Mit diesen Forderungen stimme ich vollkommen überein, da sich ein Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung auf die weitere Sprachverarbeitung auswirkt.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass im Rahmen der laufenden Projekte zur frühen Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund der Sprachförderung ein sehr hoher Stellenwert zukommt. Gründe dafür sind, dass die Sprachkenntnisse der Kinder wesentlich zur Integration, aber auch zum schulischen Erfolg beitragen. Deshalb zielen die verschiedenen Fördermaßnahmen in besonderem Maße auf die Förderung der Erst- und Zweitsprache ab. Um die Kinder mit Migrationshintergrund bereits im frühen Alter zu unterstützen, bedarf es einer kontinuierlichen, intensiven und multisystematischen Förderung zuhause, aber auch in den pädagogischen Institutionen, wobei unterschiedliche familiäre Lebensumstände mit einzubeziehen sind. Eine Kooperation mit der nachfolgenden Bildungsstufe ist unabdingbar. Als Voraussetzungen einer erfolgreichen Förderung werden unter anderem der Abbau von regionalen Disparitäten, die Investition in die Qualität der Förderungsangebote sowie die stärkere Professionalisierung der Lehrkräfte genannt (vgl. Stamm/Edelmann, 2009, S. 16-17).

10.2. Förderung der Mehrsprachigkeit und innovativer Sprachunterricht

Tatsache ist, dass die gelebte, aber oft nicht wahrgenommene Mehrsprachigkeit an unseren Schulen eine zentrale und somit wichtige gesellschaftliche Ressource darstellt, die es zu nutzen und zu fördern gilt. Auch wenn sich der monolinguale Habitus an den Schulen oft noch hält, so stellt die Mehrsprachigkeit schon lange keine Ausnahme, sondern im Gegenteil, den Regelfall im Bereich der Schule dar. Folglich ist es an der Zeit den in der Wissenschaft bereits vollzogenen Paradigmenwechsel auch im Bereich des Bildungswesens zu vollziehen.

Der bekannte Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia formuliert in seinem Artikel „Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachunterricht an Österreichs Schulen“ einige sehr interessante Vorschläge, damit eine Nutzung der sprachlichen Ressourcen stattfinden kann. So steht für ihn ein integrativer Zugang zum Sprachunterricht an erster Stelle, wobei ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, welches sowohl den Unterricht in der Bildungssprache als auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und den Fremdsprachenunterricht inkludiert, vonnöten ist. Besonderes Augenmerk legt er auf die Differenzierung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung, aber auch in Bezug auf die Sprach- und Sachfächer. Was die Migrationssprachen betrifft, plädiert er für die Alphabetisierung in der Erstsprache, eine zweisprachige Alphabetisierung und den muttersprachlichen Unterricht. Die Differenzierung zwischen Erst-, Zweit- oder Drittsprache ist für ihn bedeutend. Seiner Meinung nach, sollte die Alphabetisierung zweisprachiger Kinder schon im Anfangsunterricht in zwei Sprachen stattfinden, wobei alle Sprachen, egal um welche es sich handelt, als gleich wertvoll angesehen werden müssen.

Doch wie kann nun der Paradigmenwechsel konkret im Bereich der Schule eingeführt werden, wo doch der monolinguale Habitus noch vielfach seinen bedeutenden Stellenwert bewahrt und somit die fiktive Einstellung zur Einsprachigkeit der SchülerInnen dominiert?

Für den Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia ist die Antwort klar und zwar geht es darum die Mehrsprachigkeit an den Schulen, die oft nicht wahrgenommen oder gar bewusst ignoriert wird, zum Vorschein zu bringen, wobei der Sprachwissenschaftler verschiedene Ansätze und Möglichkeiten nennt. Für die Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit eignen sich Sprachenportraits, Sprachenportfolios, sprachliche Landkarten oder Schulsprachenprofile sehr gut. Auch die symbolische Präsenz aller Sprachen, sei es bei Einladungen, Elternsprechtagen oder dem Lektüreangebot in der Bibliothek, ist von Bedeutung. Als weiteren wichtigen Aspekt nennt er die Sensibilisierung für die Vielfalt der Sprachen an der Schule, wobei er die Materialien von KIESEL des österreichischen Sprachenkompetenzzentrums empfiehlt. Das

Angebot von muttersprachlichem Unterricht und der Migrationssprachen als Schulfremdsprachen dienen ebenfalls der Förderung der vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen.

Erwähnenswert ist auch der Vorschlag einer Bestandsaufnahme an den Schulen, wobei ein Sprachenprofil Teil der Schulentwicklung wird. Bei diesem Vorhaben muss sich die Bildungsinstitution verschiedene Fragen stellen, wie zum Beispiel Fragen der sprachlichen Situation an der Schule und das bereits Vorhandensein eines Sprachenprofils. Auch die Fragestellungen nach der optimalen Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen und der Auswahl angepasster Unterstützungsfunktionen sind relevant (vgl. Cillia, 2008, 16-27).

10.3. Methode des Sprachenvergleiches

Um das mitgebrachte muttersprachliche Potenzial im Fremdsprachenunterricht für alle SchülerInnen nutzbar zu machen, gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Eine bekannte und gern angewandte Methode ist der Vergleich verschiedener Sprachen, indem die grammatikalischen Strukturen, der Wortschatz und die Ausdrucksmöglichkeiten miteinander in Verbindung gebracht, verglichen und analysiert werden. Die Behauptung, dass die LehrerInnen nicht genügend Kompetenzen in anderen Sprachen aufweisen könnten, ist hinsichtlich des interkulturellen Anspruchs nicht mehr tragbar (vgl. Paula/Fritz, 1998, S. 207).

Mit dieser Vergleichsmethode können Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen herausgearbeitet werden. Diese können sich zum Beispiel auf die Grammatik oder den Satzbau beziehen. Ein einfaches Beispiel zur Veranschaulichung wären die Sätze „Ich heiße Eva“, „My name is Eva“ oder „Je m'appelle Eva“. Diese Sätze unterscheiden sich zwar in ihrer Bedeutung nicht, sehr wohl aber in deren Satzkonstruktion (vgl. Schader, 2004, S. 278ff).

Die Methode des Sprachenvergleiches eignet sich besonders gut, um Verbindungen zwischen Sprach- und Sachfächern in Form des fächerübergreifenden Unterrichts herzustellen. Um mit dieser Methode den Unterricht erfolgreich befruchten zu können, bedarf es jedoch einer Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrkräfte. Diese müssen über Kompetenzen in anderen Fremdsprachen und Zielkulturen verfügen, um Sprachen miteinander in Verbindung setzen und analysieren zu können (vgl. Veldre-Gerner/Thiele, 2010, S. 5).

Der Lehrplan äußert sich zum Thema der Reflexion von Sprachen folgendermaßen.

„Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die

Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen“ (zitiert aus Luciak/Binder, 2010, S. 36).

Mit dem Ansatz der Sprachenvergleiche können auch die Herkunftssprachen der mehrsprachigen SchülerInnen in sprachlich heterogenen Gruppen in den Unterricht Eingang finden. Die positive Konsequenz stellt die Auseinandersetzung sowohl mit der individuellen Erstsprache als auch einer Fremdsprache dar. Weitere Aspekte im Rahmen solcher Sprachreflexionen sind die verschiedenen Dialekte und Mundarten in einer Sprache (vgl. Luciak/Binder, 2010, S. 36).

10.4. Beispiel aus dem Schulalltag

Im Rahmen einer Hospitation im Russischunterricht bei Herrn Mag. Wolfgang Steinhauser im Gymnasium Zwettl durfte ich beobachten, wie man Sprachenvergleiche, speziell im Russischunterricht, gestalten kann. Ich war von der Unterrichtsgestaltung, in der Herr Mag. Steinhauser die Sprachenvergleiche gezielt und bewusst einsetzte, sehr begeistert. Daher möchte ich meine eigenen Beobachtungen und auch andere wichtige Informationen, die ich immer wieder im Gespräch mit Herrn Mag. Steinhauser erfahren durfte, kurz schildern.

Herr Mag. Steinhauser legt großen Wert auf die Methode der Sprachenvergleiche. Seiner Meinung nach, tragen diese wesentlich zu einem innovativen, aber auch nachhaltigen Sprachunterricht bei, welcher nicht nur die Motivation der SchülerInnen erheblich steigert, sondern auch ihm große Freude bereitet. Schon in seiner Studienzeit interessierten in die sprachlichen Zusammenhänge der slawischen Sprachfamilien. Dieses vernetzte Denken versucht er auch seinen RussischschülerInnen und StudentInnen an der Universität Wien am Institut für Slawistik zu vermitteln.

Bereits im Anfangsunterricht werden nach vier Monaten Russischunterricht 30 Phrasen einer verwandten Slawine visuell und auditiv dargeboten. Die SchülerInnen erkennen viele Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Es lassen sich drei unterschiedliche Gruppen von Phrasen oder Wörtern orten. Die erste Gruppe umfasst jene Ausdrücke, die in den beiden Slawinen sehr ähnlich sind (z.B. russisch: Dobryj den' – tschechisch: Dobrý den). Die zweite enthält teilweise ähnliche lexikalische Einheiten (z.B. russisch: v porjadke – tschechisch: v pořádku), die dritte Gruppe völlig unterschiedliche Ausdrücke (z.B. russisch: Do svidanija – tschechisch: Nashledanou), die aber letztlich – aus etymologischer Sicht – für den Spracherwerb die interessantesten sein können. Anschließend beginnt man diese Formen in der zu erlernenden Zielsprache und der verwandten Slawine zu vergleichen (vgl. Steinhauser, 2011, S. 789-792).

Wie sieht nun ein Sprachenvergleich im Russischunterricht konkret aus? Um die Methode des Sprachenvergleiches zu veranschaulichen, möchte ich den Vergleich der russischen und tschechischen Sprache anhand eines Beispiels von Herrn Mag. Steinhauser erklären. Der Vergleich besteht darin, dass die russische Sprache mit der tschechischen Sprache auf lexikalischer Ebene in Form von Kurzdialogen oder kurzen narrativen Texten in Zusammenhang gebracht und somit verglichen wird. Von Bedeutung ist, dass die russische Sprache aktiv, das bedeutet auf der produktiven Ebene, und Tschechisch nur passiv, also in Form des rezeptiven Spracherwerbs, vermittelt und geübt wird. Aufgrund der bewussten und gezielten Einbeziehung der Sprachenvergleiche in den Russischunterricht maturieren auch viele SchülerInnen mündlich in Russisch. Dabei werden ihnen im Rahmen des Spezialgebietes verschiedene Themenbereiche genannt. Zur Matura selbst bekommen sie dann zum Beispiel einen ihnen bekannten Text aus dem Spezialgebiet, wobei sich eine andere Spezialfrage auf einen völlig unbekanntem Text beziehen kann. Die Aufgabe besteht darin, dass anhand der unterstrichenen Sätze oder Wörter eine Verbindung zu der anderen Sprache, in unserem Fall Tschechisch, hergestellt wird. Die Prüfung kann in Form eines Monologes oder Kurzdialoges mit dem Prüfer absolviert werden (vgl. Steinhauser, Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Der Vergleich mit der tschechischen Sprache ist nur ein Beispiel, welches mir aufgrund der nahen geographischen Lage von Tschechien als sehr hilfreich erscheint. Die Sprachenvergleiche können jedoch auch in anderen Sprachen, wie der polnischen oder kroatischen Sprache durchgeführt werden. Auch in anderen Sprachfamilien, wie zum Beispiel der romanischen Sprachen, sind Sprachenvergleiche von Vorteil. Die Aufgaben- und Fragestellungen der Sprachenvergleiche können je nach Lehrperson variieren, es gibt verschiedene Möglichkeiten diese in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen.

Der oben beschriebene Sprachenvergleich wurde dann im Rahmen einer Exkursion nach Prag, wo ich glücklicherweise durch Herrn Mag. Steinhauser auch mitfahren durfte, vertieft. Bereits am Bahnhof wurden anhand der tschechischen Aufschriften Vergleiche mit der russischen Sprache angestellt. In der darauf folgenden Stadtführung wurden, neben den Präsentationen der SchülerInnen zu bestimmten Sehenswürdigkeiten und Denkmälern, weitere Sprachenvergleiche durchgeführt. Die Motivation der SchülerInnen war sowohl im Russischunterricht selbst als auch im Rahmen der Exkursion, durch ihr engagiertes Arbeiten und Interesse nicht zu übersehen.

Abschließend möchte ich noch eine kurze Stellungnahme von Herrn Mag. Steinhauser einbringen.

Die SchülerInnen sind begeistert, wenn sie die unmittelbare Nachbarsprache in Verbindung mit einer Exkursion kennenlernen dürfen. Es handelt sich um die Sprache des unmittelbaren Nachbarn und die Erfahrungen im Zielland, welche durch kulturelle Begegnungen und die Erkenntnis, dass vieles wirklich ähnlich oder doch ganz anders ist, zusätzlich bereichert werden (vgl. Steinhauser, Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Ich bin sehr dankbar, einen Einblick in die Welt der Möglichkeiten der Sprachenvergleiche und besonders deren praktischen Umsetzung durch Herrn Mag. Steinhauser erfahren zu haben. Da Herr Mag. Wolfgang Steinhauser auch am Institut für Slawistik in Wien Lehrveranstaltungen zu diesem Thema abhält, ist es vielen StudentInnen möglich diesen für den Sprachunterricht sehr interessanten Bereich kennenzulernen. Dass dieses Angebot viele StudentInnen begeistert wahrnehmen und aus diesen Lehrveranstaltungen viele hilfreiche Informationen, Materialien und Ideen mitnehmen können, bestätigt sich im Rahmen meiner Interviews, wo viele StudentInnen die Bemühungen von Herrn Mag. Steinhauser sehr loben und auch schätzen. Sie sind der Meinung, dass die Sprachenvergleiche wesentlich zum Sprachunterricht beitragen und manche StudentInnen haben es auch schon im Rahmen ihrer kurzen Praktika mit Erfolg in ihren Klassen durchführen können, was sie natürlich enorm motivierte.

Die Erwähnung dieser innovativen und nachhaltigen Unterrichtsmethode erschien mir als sehr wichtig, da diese in erheblichem Ausmaß zur Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen kann.

Trotz der Relevanz für mein Thema, fallen die Erläuterungen in meiner Diplomarbeit etwas kurz und oberflächlich aus, da es sich eigentlich um ein eigenständiges und somit sehr umfangreiches Thema, welches gezielter Forschung bedarf, handelt. Aufgrund der Hospitationen und Gespräche mit Herrn Mag. Steinhauser konnte ich mir jedoch einen guten Überblick über die Theorie und praktische Umsetzung der Sprachenvergleiche verschaffen, weshalb mir die Einbringung meiner Beobachtungen und Erfahrungen als bedeutend erschien.

10.5. Das Thema der Gesamtschule

In diesem Teil soll das Thema der Gesamtschule sowohl als positive Förderung für Mehrsprachigkeit als auch als Konsequenz für eine Nivellierung nach unten erläutert werden. Diese Unterscheidung geht auf die mir vorliegende Literatur, aber auch auf meine geführten

Interviewgespräche zurück, da sich im Rahmen dieser verschiedene Äußerungen und Meinungen zum Thema der Gesamtschule zeigten.

Geht es um die positive Förderung der Mehrsprachigkeit, wird die Form der Gesamtschule oft als sehr sinnvoll erachtet, wobei gerne andere Schulsysteme, wie zum Beispiel die skandinavischen Vorbilder, als Begründung herangezogen werden und so lauten die Argumente wie folgt. Wenn wir einen Blick auf die skandinavischen Länder (Schweden, Norwegen oder Finnland) oder auch England werfen, können wir feststellen, dass dort die Kinder nicht selektiert werden, sondern bis zum zehnten Schuljahr in einer heterogenen Gruppe gemeinsam unterrichtet werden. So herrscht dort keine Hierarchie, in der zwischen besser oder schlechter unterschieden wird, sondern im Gegenteil, das Recht auf Verschiedenheit wird anerkannt. Natürlich können wir dieses System nicht kopieren, da sich die Schulen durch viele Rahmenbedingungen unterscheiden, jedoch ermöglicht uns der Blick auf andere Schulkulturen die Eröffnung neuer Perspektiven, Möglichkeiten und auch das Aufzeigen der Grenzen hinsichtlich unseres Schulsystems (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 68-69).

Auch der Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia spricht sich für eine gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen aus. Sein Argument für die Gesamtschule lautet, dass sich eine Gesamtschule im Gegensatz zu den gegenwärtigen Schulformen positiv auf die Mehrsprachigkeit auswirken würde, da keine frühe Selektion der Kinder stattfindet (vgl. Cillia, Online Interview, URL: <http://sciencev1.orf.at/news/149548.html>).

Resümierend ist festzustellen, dass die Gesamtschule aufgrund der ausbleibenden frühen Selektion der SchülerInnen zu einer Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen soll. Sicherlich würde sich das Ausmaß der sprachlichen Heterogenität in den Gesamtschulen steigern, aber ob das alleine zu einer positiveren Miteinbeziehung der Mehrsprachigkeit beiträgt ist fraglich, wissen wir doch, dass der positive Umgang mit Mehrsprachigkeit von vielen Faktoren beeinflusst wird, wie zum Beispiel von den Einstellungen und Bemühungen der Lehrkräfte oder auch den vorgegebenen schulischen Rahmenbedingungen. Alleine das Argument einer Steigerung der sprachlichen Heterogenität in den Klassen wird unsere Schulen nicht in Richtung Mehrsprachigkeit führen, es bedarf schon umfassender Veränderungen mit erheblichen Maßnahmen in Form einer Reformierung, die sich nachhaltig auswirkt.

Im Rahmen meiner Interviews sowohl mit LehrerInnen als auch angehenden JunglehrerInnen eröffnen sich gegenteilige Meinungen, wobei die Sinnhaftigkeit einer Gesamtschule generell

in Frage gestellt wird. Folglich sehen viele keinen Zusammenhang zwischen der Form einer Gesamtschule und der Förderung von Mehrsprachigkeit. So heißt es in einer Beantwortung der Frage, ob eine Gesamtschule den Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht positiv beeinflussen würde, wie folgt.

Nein, eine Gesamtschule differenziert nicht, d.h. es erfolgt eine Nivellierung nach unten, da Leistungsniveaus von Natur aus unterschiedlich sind. Wenn aber leistungsstarke Klassen/SchülerInnen an bestimmten höheren Schulen in einem heterogenen Sprachumfeld agieren, dann profitieren sie enorm (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

10.6. Jeder Gegenstand ist zugleich Sprachunterricht

Aufgrund der mehrsprachigen Schülerpopulation ist es an der Zeit, dass allen LehrerInnen ins Bewusstsein gerufen wird, dass die Förderung des Spracherwerbs für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, unabhängig von der Schulstufe, zum Aufgabenbereich eines jeden Gegenstandes zählt. Sei es im Sach- oder Sprachunterricht, in beiden fungieren die LehrerInnen gleichzeitig als SprachlehrerInnen. Jeder Unterricht sollte somit eine Sprachunterrichtskomponente besitzen, ein Ziel, das nur in Zusammenarbeit aller LehrerInnen erreicht werden kann (vgl. Furch, 2003, S. 212).

Genauso wie das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens eigentlich als Querschnittsaufgabe durch alle Unterrichtsfächer hindurch definiert wurde, sollte auch die Sprachkomponente in jeden Gegenstand Eingang finden. Folglich sollten die LehrerInnen darauf achten die sprachliche Vielfalt in ihren Unterrichtsfächern im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik hörbar und sichtbar zu machen. Das bedeutet, zu versuchen die vorhandenen sprachlichen Ressourcen bewusst und gezielt in den Unterricht mit einfließen zu lassen, auch wenn die Unterrichtssprache Deutsch ist.

Möglichkeiten wären Rede- und Sprichwörter, Kinder- und Auszählreime, Märchen und Fabeln oder gar sprachpragmatische Aspekte, wie zum Beispiel die unterschiedliche Verwendung der Anrede mit du oder Sie.

Eine andere Variante wäre mit dem Symbolwert, der Tieren, Blumen und Farben zugeordnet wird, zu arbeiten. Eine schon zuvor erwähnte Methode stellen die Sprachenvergleiche dar, so können Laute und Schriftzeichen, die in der deutschen Sprache zwar nicht, in anderen Sprachen jedoch sehr wohl vorkommen, verglichen werden.

Durch die Einbringung dieser Methoden entstehen nicht nur oft völlig neue und interessante Einsichten, sondern die SchülerInnen fühlen sich zusätzlich in ihrer anderssprachigen Seite, das heißt in ihrer Herkunftssprache, wahrgenommen und anerkannt, was wesentlich zu deren Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Es entsteht eine Auseinandersetzung unter den SchülerInnen und oft werden Eltern, Verwandte oder Bekannte als Auskunftspersonen herangezogen, was die positive Integration aller Beteiligten erheblich fördert (vgl. URL: <http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/christlich-p%C3%A4d-bi%C3%A4tter.pdf>).

In diesem Zusammenhang ist das Mehrsprachigkeitscurriculum von Prof. Krumm und Prof. Reich erwähnenswert, da in diesem die enge Verbindung von Mehrsprachigkeit und Sachfachunterricht gezielt betont wird. So wird in der Formulierung immer wieder bewusst auf die Funktion der Sprache als Medium des Sachfachunterrichts hingewiesen, insbesondere in Bezug auf die Sprachlernstrategien. Folglich wird die Aneignung der Bildungssprache als eine gesonderte Sprachlernaufgabe verstanden. Hierbei trägt wiederum der Mehrsprachigkeitsunterricht, am besten in Kooperation mit einem Sachgegenstand, wesentlich zur Förderung bei (vgl. URL: [http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf)).

Ein weiterer Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Vorbereitung aller SchülerInnen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, auf ein Leben, welches von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität geprägt ist (vgl. Luchtenberg, 2009, S. 277-289). Als eine resultierende Konsequenz ist ein sprachpädagogisches sowie fächerübergreifendes Gesamtkonzept, welches die Mehrsprachigkeitsdidaktik als zentrale Aufgabe aller Fächer versteht, vonnöten (vgl. Gogolin, 2008, S. 13-24).

Resümierend kann festgehalten werden, dass alle Fächer als Sprachfächer zu verstehen sind, da jeder Inhalt, egal in welchem Gegenstand, sprachlich gelehrt und verstanden werden soll. Sowohl der Sachunterricht als auch Fremdsprachenunterricht wird oft noch monolingual vermittelt, dem durch das erwähnte Curriculum Mehrsprachigkeit entgegengesteuert werden soll.

Nicht zuletzt muss die sprachliche Bildung als eine der zentralen Aufgaben der Institution Schule wahrgenommen werden, die es insbesondere durch die SprachlehrerInnen zu forcieren gilt (vgl. URL: <https://wiki.univie.ac.at/display/Sprachen/Home>).

11. Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Österreich

11.1. Projekt MEVIEL – Mehrsprachig Vielfältig

Im folgenden Absatz soll das Projekt MEVIEL vorgestellt werden. Die Abkürzung MEVIEL steht für „mehrsprachig vielfältig“. Bei der Durchführung des Projektes sind verschiedene Vereine beteiligt und so arbeiten die Vereine Projekt Integrationshaus und Pyramidops sowie die Wiener Volkshochschulen GmbH eng zusammen. Die wissenschaftliche Begleitung hat das Team des Fachdidaktischen Zentrums unter der Projektleitung von Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter inne. Mag. Majda Kovacevic begleitet das Projekt MEVIEL wissenschaftlich im Rahmen ihrer Dissertation. Der Projektzeitraum wurde mit einer Zeitspanne von 1. Februar 2012 bis 30. Juni 2014 dotiert. Es findet eine Förderung des Projektes durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur statt.

So viel zum Organisatorischen rund um das Projekt. Nun soll auf die Fragen, welches Ziel das Projekt eigentlich anstrebt und welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden, näher eingegangen werden.

Das Projektziel verfolgt die Verbesserung der Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, wobei der Aspekt der Nachhaltigkeit im Sinne längerfristiger Veränderungen von Bedeutung ist. Im Zentrum der Bemühungen stehen so beispielsweise die Aufbereitung und Nutzbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit, wobei vor allem die Bildungs- und Beratungspraxis davon profitieren sollen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte fasst das fachdidaktische Zentrum verschiedene Aspekte ins Auge. So reichen die Forderungen von der Nutzung der Erst- und Familiensprachen als Lernmedien bis zu einer höheren Wertschätzung des vorhandenen Sprachrepertoires der Kinder mit Migrationshintergrund im Unterricht durch die Förderung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In der Gesellschaft muss auf die Mehrsprachigkeit über das Einbeziehen der mehrsprachlichen Ressourcen auch im Bereich der Lernbegleitung aufmerksam gemacht werden. Weiters wird auch auf die Rolle der PädagogInnen und anderer mit dieser Zielgruppe arbeitenden Menschen hingewiesen. Diese müssen vielfältige Kompetenzen, vor allem im Bereich der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, aufweisen können. Als letzter Schwerpunkt wird das Erzielen eines Beitrages zur interkulturellen Öffnung der Bildungsinstitutionen genannt (vgl. URL: <http://fdz-sprachen.univie.ac.at/projekte/meviel/>).

11.2. Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance“

Abgesehen von dem oben angeführten Projekt gibt es auch noch zahlreiche andere sehr interessante Aktivitäten, wie zum Beispiel eine Schulaktion des Referats für Migration und Schule, welche den Titel „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance“ trägt. Im Rahmen dieser Initiative fördert das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bereits seit dem Schuljahr 2006/07 schulische Projekte, die sich mit dem Thema der kulturellen Vielfalt und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auseinandersetzen, auf kreatives Arbeiten wird dabei sehr viel Wert gelegt.

Zu Beginn der Schulaktion werden thematische Schwerpunkte in zwei verschiedenen Kategorien zur Ausschreibung gebracht. Die Themen der beiden Kategorien sind beispielsweise das Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit in den Unterricht, die Beschäftigung mit Sprach- und Lebensbiographien, das Lernen von und über Religionen und Wertvorstellungen, die Reflexion von Rollenbildern und Geschlechterzuordnungen, die Berücksichtigung aller physischen und psychischen Fähigkeiten sowie der Austausch zwischen den Generationen. Durch die verschiedenen interessanten Themen können unterschiedliche Facetten rund um das Thema Vielfalt erforscht und bearbeitet werden. Sobald ein Konzept von der Jury ausgewählt wird, folgt die Projektumsetzung, wobei man bei der Umsetzung des Vorhabens mit einer Unterstützung bis zu € 700 seitens des BMUKK rechnen kann. Für die Auswahl der Projekte werden bestimmte Kriterien herangezogen, wie zum Beispiel Innovation und Kreativität der Methoden zur Einbindung der Mehrsprachigkeit, das Ausmaß der Möglichkeit der Mitgestaltung der SchülerInnen, das Bemühen um fächerübergreifende Vernetzung oder der Grad der Nachhaltigkeit. Natürlich beeinflussen die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Schulen die Bewertung der Konzepte. Es wird auch versucht eine gewisse Ausgewogenheit hinsichtlich der Schulart, Schulstufe und der Bundesländer zu bewerkstelligen.

Sehr erwähnenswert im Rahmen dieser Aktion sind auch die bundesweiten Seminare in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen. Durch die Zusammenarbeit mit diesen entstand die Fortbildungsreihe „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis“. Von diesem Fortbildungsangebot sollen einerseits die bereits beteiligten LehrerInnen im Sinne einer Weiterqualifizierung profitieren, andererseits die LehrerInnen und KollegInnen, die noch weniger Erfahrungen mit dem Thema der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit gemacht haben, zum Mitmachen angeregt werden. Die Fortbildungsseminare erfreuen sich an einer sehr hohen TeilnehmerInnenanzahl, darunter

befinden sich LehrerInnen aller Schularten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Schulaktion sicherlich eine nachhaltige Wirkung erzielt. Dies wird durch die steigende Anzahl der eingereichten Konzepte, die positiven Rückmeldungen der teilnehmenden LehrerInnen sowie anhand einer Begleituntersuchung durch das Institut für Kinderrechte und Menschenrechtsbildung belegt. Über die Website www.projekte-interkulturell.at erhält man detaillierte Projektinformationen, unter anderem werden dort auch die Projekte dokumentiert und präsentiert. Außerdem stehen Praxisbeispiele zu thematischen Schwerpunkten zum Download zur Verfügung (vgl. URL: www.projekte-interkulturell.at).

11.3. Sprachensteckbriefe

Aufgrund dessen, dass SchülerInnen oft ein vielfältiges Sprachenrepertoire mitbringen und die Klassen sich somit durch eine mehrsprachige und multikulturelle Zusammensetzung auszeichnen, kann es hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt seitens der LehrerInnen zu einer starken Unsicherheit kommen. Die Konsequenzen dieser Unsicherheit können sich beträchtlich auf das LehrerInnenhandeln auswirken, beispielsweise wird der eigene Handlungsspielraum stark eingeschränkt und minimiert. Bevor man etwas falsch machen könnte, nimmt man diese als „heikle“ empfundenen Themen oder Texte einfach gar nicht erst in sein Unterrichtsprogramm auf (vgl. URL: <http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/christlich-p%C3%A4d-bl%C3%A4tter.pdf>).

Um sich mit der Vielfalt der Sprachen auseinandersetzen zu können, hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine sehr interessante Website mit dem Namen Sprachensteckbriefe ins Leben gerufen. Erwähnenswert ist, dass es sich hierbei um eine Website handelt, der stets Sprachen hinzugefügt werden können. Das Ziel dieses Vorhabens ist es, Interesse an den in Österreich gesprochenen Sprachen zu vermitteln, wobei LehrerInnen, SchülerInnen, aber auch allen anderen Interessierten fundierte und detaillierte Informationen hinsichtlich verschiedener Sprachen angeboten werden. Diese Website soll vor allem auch als Hilfestellung für die Lehrkräfte an den Schulen dienen, da sie sich über das mitgebrachte Sprachenrepertoire ihrer SchülerInnen informieren können. Die Website bietet zudem einen guten Überblick über die Verbreitung, Geschichte und auch Struktur der in unserem Land am häufigsten gesprochenen MigrantInnensprachen (vgl. URL: <http://www.sprachensteckbriefe.at>).

11.4. Language Education Policy Profiling (LEPP)

Einen Schritt in Richtung aktiver Förderung der Mehrsprachigkeit stellt die sprachpolitische Strategieentwicklung mit dem Namen "Language Education Policy Profiling (=LEPP)" dar. Dieser LEPP-Prozess wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum auf Anregung und mit der Unterstützung des Europarates ins Leben gerufen (vgl. URL: [http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf)).

Die Zielsetzung dieses Vorhabens kann wie folgt formuliert werden.

„Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen“ (LEPP Länderprofil Österreich, 2009, S. 12).

12. Die LehrerInnenbildung an der Universität Wien

Die Universität Wien stellt die größte Einrichtung für LehrerInnenbildung in ganz Österreich dar. Die universitäre LehrerInnenbildung zeichnet sich durch ein integriertes 4-Säulen-Modell, welches die Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft/Pädagogik und schulpraktische Ausbildung umfasst, aus. Forschung und Lehre bilden in allen vier Säulen der LehrerInnenausbildung eine Einheit. Die Universität Wien legt großen Wert auf Innovationen innerhalb der universitären LehrerInnenbildung, vor allem auf der inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Ebene. Ein aktives Mitwirken, wie zum Beispiel hinsichtlich der Reform der LehrerInnenausbildung im Rahmen der Bologna-Studienarchitektur, ist somit unabdingbar. Durch das Einrichten fachdidaktischer Zentren und der Entwicklung einer Plattform mit dem Namen Fachdidaktik, die über die Fakultäten hinausgeht, wurde bereits ein Grundstein in Richtung Zukunft gelegt, wobei die fachdidaktische Forschung kombiniert mit der Lehre den Schwerpunkt bildet. Ein zukünftiges Vorhaben stellt die Schaffung eines Zentrums für LehrerInnenbildung dar. Dieses geplante Zentrum soll einerseits als Anlaufstelle für alle Fragen rund um die LehrerInnenbildung dienen, andererseits das kooperative Zusammenarbeiten mit anderen Bildungsinstitutionen ermöglichen. So viel zum aktuellen Stand hinsichtlich der LehrerInnenausbildung an der Universität Wien. All diese formulierten Standpunkte und geplanten Vorhaben in Form eines Leitbildes hören sich sehr vielversprechend an, nur stellt sich hier die Frage, ob auch wichtige Bereiche, wie zum Beispiel das Thema der Heterogenität und Mehrsprachigkeit, in diesem Konzept tatsächlich Berücksichtigung finden (vgl. URL: <https://typo3.univie.ac.at/index.php?id=78007>).

13. Curriculum Mehrsprachigkeit

13.1. Beschreibung des Curriculums

Das folgende Kapitel soll einem sehr interessanten Projekt namens Curriculum Mehrsprachigkeit gewidmet werden. Das Vorhaben kann in einigen kurzen Sätzen definiert werden.

„Um ideale Bedingungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu schaffen, müssten in einem integrativen ‚Gesamtkonzept sprachlicher Bildung‘ oder Gesamtsprachen-curriculum die Funktionen der einzelnen Sprachen, die im schulischen Bereich verwendet werden, definiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (Cillia, 2011, S. 6, PDF-Datei).

Aufgrund der zunehmenden Sprachenvielfalt in unseren Schulklassen bedarf es einer gesamtheitlichen Betrachtung der Herkunftssprachen, der Bildungssprache Deutsch und dem Fremdsprachenunterricht. Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit soll ein wesentlicher Beitrag zum konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in unseren Schulen geleistet werden. Die Entwicklung des Curriculums für ein Fach „Mehrsprachigkeit“ stammt von Professor Hans-Jürgen Krumm der Universität Wien und Prof. Hans H. Reich der Universität Konstanz. Das Projekt wurde durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Österreichische Sprachenkompetenz-Zentrum (ÖSZ) unterstützt und gefördert.

Bereits im Jahr 2012/2013 soll das Curriculum als Grundlage für die Entstehung des ersten Moduls für die LehrerInnenbildung fungieren. Das ÖSZ wird dabei von ExpertInnen der LehrerInnenbildung, der Pädagogischen Hochschulen sowie der Universitäten unterstützt (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

13.2. Ziele und Inhalte des Curriculums

Doch welche Ziele hat dieses Curriculum und welche Kompetenzen sollen konkret vermittelt werden?

Auf diese Fragen soll nun im Folgenden näher eingegangen werden. Ziel des Curriculums ist es in das österreichische Schulsystem Eingang zu finden. Wie in anderen Curricula finden wir im Curriculum Mehrsprachigkeit definierte Lernziele für alle Schulstufen vor, wobei das Ziel der Vermittlung mehrsprachiger Kompetenzen vorrangig ist. Zu diesen Kompetenzen zählen beispielsweise die Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, die Fähigkeit der Reflexion der eigenen Sprachsituation, aber auch die Analyse anderer sprachlicher Situationen, ein Orientierungswissen über Sprachen sowie deren Bedeutung. Linguistische Grundkenntnisse, um Sprachenvergleiche anstellen zu können, der Erwerb unterschiedlicher

Sprachlernstrategien und die Vermittlung eines sprachlichen Bewusstseins können als weitere Kernkompetenzen gesehen werden. Natürlich können diese nur in dem Ausmaß vermittelt werden soweit dies im schulischen Bereich möglich ist. Auch dieses Curriculum betont wiederum den fächerübergreifenden Aspekt und somit übernimmt jedes Fach eine Sprachunterrichtsfunktion, die es wahrzunehmen und zu fördern gilt.

Neben dem institutionellen Sprachunterricht und dessen Beeinflussung durch die Neuen Medien, berücksichtigt das Curriculum zudem die in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkenntnisse und die damit verbundenen individuellen Spracherfahrungen. Das Curriculum Mehrsprachigkeit unterscheidet sich vom herkömmlichen Sprachunterricht dadurch, dass eine differenziertere Wahrnehmung der sprachlichen Realität, eine Verbindung zwischen sprachlichem Lernen und dem Persönlichen, eine allgemeinere Gültigkeit des Lernens und letztendlich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit angestrebt wird. Außerdem stehen nicht nur die herkömmlichen und gewohnten Schulsprachen in Österreich im Mittelpunkt, sondern auch jene Sprachen, die für die Biographie einzelner SchülerInnen relevant sind und somit zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Sprachlernprozesse die SchülerInnen in Richtung Mehrsprachigkeit führen sollen, wobei die Aspekte Kommunikation und Austausch bedeutsam sind. Es sollen Sprachen analysiert und miteinander verglichen werden, um so Gemeinsamkeiten von Sprachen und auch deren Lernprozesse zu erkennen, wobei der sprachenübergreifende Aspekt eine wichtige Rolle spielt (vgl. URL: [http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf)).

13.3. Bildungspolitische Grundlage

Ein bewusster und positiver Umgang mit den vorhandenen sprachlichen Ressourcen unserer SchülerInnen kann als primäres bildungspolitisches Ziel formuliert werden. In allen Bildungsprozessen, die mit Sprache in Verbindung stehen, nimmt die Mehrsprachigkeit eine zentrale Stellung ein, nicht nur als Ziel, sondern auch als Rahmenbedingung für das Lernen. Dass diese Situation ein pädagogisches Umdenken erfordert und die LehrerInnen vor eine neue Herausforderung stellt ist nicht zu bestreiten, jedoch sollten diese auch die Chancen neuer Bildungsmöglichkeiten bedenken.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist der „Language Education Policy Profiling (=LEPP)“, da sich das Curriculum Mehrsprachigkeit als ein Teil in der Umsetzung dieses Prozesses sieht. Aufgrund dieser Annahme kann das Curriculum wie folgt beschrieben

werden: es konkretisiert die allgemeinen Ziele und Absichten der österreichischen Sprachenpolitik und trägt dazu bei, dass das schulische Sprachenlernen in das Konzept des lebenslangen Lernens Eingang findet (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf).

13.4. Adressaten des Curriculums

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet sich an alle, die an der Planung oder Organisation von Bildungsprozessen beteiligt sind. Folglich dient es AutorInnen zukünftiger Lehrpläne, ProduzentInnen didaktischer Unterrichtsmaterialien, Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie LehrerInnenkollegien und Schulleitungen. Das Curriculum dient als eine Art Orientierungs- und Koordinationshilfe der sprachlichen Lernprozesse, wobei die Sprachkomponente in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen berücksichtigt wird. In zukünftiges didaktisches Material können inhaltliche Aspekte des Curriculums mit einfließen, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen können Teile des Curriculums in ihr Lehrprogramm übernehmen und in der Schule selbst kann das Curriculum die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts anregen.

Das Curriculum richtet sich natürlich auch an alle Lehrenden. Den Unterrichtenden muss bewusst werden, dass jedes Unterrichtsfach gleichermaßen auch eine Sprachfunktion besitzt und so sollen auch die damit verbundenen Kompetenzen didaktisch an die SchülerInnen weitergegeben werden. Wünschenswerte daraus resultierende Konsequenzen wären die Zusammenarbeit zwischen den Sach- und Sprachfächern sowie die Vernetzung der Sprachfächer untereinander. Die LehrerInnen sollten sowohl auf inhaltlicher als auch methodischer Ebene miteinander kooperieren.

Primäre Adressaten des Curriculums sind die Lehrkräfte, welche den Mehrsprachigkeitsunterricht durchführen, für sie stellt das Curriculum Mehrsprachigkeit die Grundlage dar. Einerseits werden den Lehrenden verschiedene Lehr- und Lernaktivitäten, welche vom Anfangsunterricht bis zur Matura hin systematisch strukturiert angeordnet sind, dargeboten, andererseits können diese auch weitgehend freie Entscheidungen treffen. Die Darstellung des Curriculums kann je nach Schultyp variieren. So werden die Ziele und der Lehrstoff sowie die didaktischen Grundsätze im allgemeinbildenden Bereich für zwei Schulstufen aufgliedert. In den berufsbildenden Schulen hingegen beziehen sich die Vorgaben auf die jeweilige Schulform, wobei die LehrerInnen in einem zeitlichen Rahmen frei wählen können. In den Lehrplänen findet man auch Hinweise auf die Lehrpläne bereits

bestehender Fächer und Vorschläge für Materialien, die zusätzlich im Unterricht verwendet werden können. So soll die Verknüpfung an bereits bestehende Lehr- und Unterrichtserfahrungen angeregt und gefördert werden (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

13.5. Die Gliederung des Curriculums

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist so gegliedert, dass die individuellen, sozialen, kognitiven und affektiven Komponenten als Lerntätigkeiten der SchülerInnen betrachtet werden. Das Curriculum ist in drei übergeordnete Bereiche strukturiert.

Zu Beginn finden wir den Bereich der Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen vor. In diesem wird das Hauptaugenmerk auf die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit gelegt, wobei die Lernenden auch in sprachlich komplexen Situationen über eine persönliche Handlungssicherheit verfügen sollen. Eine integrierte mehrsprachige Bildung versteht die Sprachen und auch deren Varietäten als menschlichen Handlungsraum.

Der zweite Bereich befasst sich mit dem Erwerb von Wissen über Sprachen, wobei die kognitiven Aspekte hier von großer Bedeutung sind. Primär handelt es sich um den Kompetenzbereich, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen beschreiben zu können. Danach sollen diese miteinander verglichen werden und die Verbindung zwischen Sprachgebrauch und menschlichem Zusammenleben dargestellt werden. In der Sekundarstufe wird dieser Bereich wiederum in die zwei Bereiche Vergleichen von Sprachen und Erarbeiten der sozialen und kulturellen Bezüge unterteilt.

Der dritte Bereich umfasst die sogenannten Sprachlernstrategien. Den Schwerpunkt bilden die Möglichkeiten zur bewussten Aneignung von Sprachen, wobei als längerfristiges Ziel das selbstbestimmte Lernen definiert wird. Erwähnenswert ist, dass diese Sprachlernstrategien keineswegs nur den Neuerwerb von Sprachen forcieren, sondern im Gegenteil dazu, vor allem den Ausbau von Sprachen als Medien fachlicher Lernprozesse anstreben

(vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

13.6. Unterrichtsorganisation

Beim Mehrsprachigkeitsunterricht handelt es sich um einen Gegenstand von dem alle SchülerInnen profitieren sollten, zudem das Thema der Mehrsprachigkeit einen wichtigen Bereich in der allgemeinen Bildung darstellt. Obgleich die Organisation eine Herausforderung

für die Schulen darstellt, sind für den Mehrsprachigkeitsunterricht zwei bis drei Wochenstunden zur Verfügung zu stellen.

Was die Organisation des Unterrichts betrifft, gibt es verschiedene Lösungswege, wie etwa die fächerintegrative Erteilung, wo zwei oder drei einzelsprachliche Fächer sich die curricularen Aufgaben des Mehrsprachigkeitsunterrichts aufteilen. Eine weitere Lösung stellt die gleichmäßige Verpflichtung aller Sprachfächer dar. Eine andere Möglichkeit wäre ein sogenannter Stoffverteilungsplan für die jeweiligen Schulstufen, in welchem genau beschrieben ist welche Aufgaben die einzelnen Fächer hinsichtlich der curricularen Durchführung zu bewältigen haben. Im Gegensatz dazu gibt es auch das Modell der wechselnden Verantwortung, in dem die Durchführung einem einzelsprachlichen Fach in einer Schulstufe zugeschrieben wird. Der letzte Lösungsvorschlag wäre der Mehrsprachigkeitsunterricht in Form eines eigenen Gegenstandes. Bei dieser Alternative entscheidet die Schule autonom und demnach bestimmt sie die Aufnahme in die Pflichtgegenstände einerseits und welche damit verbundenen Kürzungen anfallen andererseits (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden. Die mehrsprachige Bildung legt ihr Hauptaugenmerk auf eine gemeinsame und übergreifende Zusammenarbeit und um das auch wirklich sicherzustellen, werden die übergreifenden Ziele in einem eigenen Curriculum formuliert.

Der Mehrsprachigkeitsunterricht übernimmt verschiedene Funktionen. Einerseits entlastet er andere Fächer, indem er gleiche Ziele zusammenfasst und für eine Einheitlichkeit plädiert, andererseits fungiert er als Schnittstelle zum einzelsprachlichen Unterricht, was auch eine kooperative Zusammenarbeit, wie zum Beispiel in Form von Unterrichtsprojekten, ermöglicht. Eine Kooperation mit verschiedenen Sprachfächern, aber auch Sachfächern ist somit nicht ausgeschlossen.

Einen weiteren Aspekt stellt auch die allgemeine sprachpädagogische Vertiefung, welche der Mehrsprachigkeitsunterricht in besonderem Maße anstrebt, dar. Schlussendlich ist dieser Unterricht Teil der interkulturellen Bildung, wobei die sprachliche Komponente als Schwerpunkt definiert wird (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

14. Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur)

Seit dem Jahr 2001 beschäftigt sich die Steuerungsgruppe Lehramt an der Universität Wien mit der Entwicklung verschiedener Konzepte, welche die Lehramtsstudien verbessern sollen. Den Schwerpunkt der entwickelten Konzepte und Modelle bildet die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen. Ein sehr interessantes Konzept in diesem Zusammenhang stellt die Umsetzung des Curriculums Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenausbildung Neu dar, auf welches ich im Folgenden detaillierter eingehen möchte (vgl. URL: <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/index.php?id=78123>).

14.1. Beschreibung der Grundlagen

Aufgrund der allgegenwärtigen Sprachenvielfalt, kommt der sprachlichen Bildung in unserer Gesellschaft ein sehr hoher Stellenwert zu. Folglich sollen sich die SchülerInnen durch verschiedene sprachliche Kompetenzen qualifizieren, um sich in einer Welt voll sprachlicher Vielfalt orientieren und kompetent bewegen zu können. Die Vermittlung solcher Kompetenzen und die Begleitung der heranwachsenden Generation werden als Teil des gesellschaftlichen Auftrages verstanden. Die Grundvoraussetzung für eine Etablierung der Mehrsprachigkeit in unserem Bildungswesen ist die Qualifizierung aller Lehrkräfte hinsichtlich dieser konkreten Thematik. Die Lehrenden sollten ein Sprachbewusstsein sowie -verständnis entwickeln, welches die reale Sprachenvielfalt an unseren Schulen wahrnimmt. Sprachliche Lernprozesse sollen in eine durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnete Richtung führen, in der Verbindungen innerhalb der Schule, aber auch an außerschulischen Orten möglich sind. Aufgaben der Lehrkräfte wären zum Beispiel die einzelsprachlichen Kompetenzen zu erweitern und miteinander zu verbinden sowie die SchülerInnen im Rahmen ihrer individuellen Sprachenprofile zu fördern. Das Ziel einer solchen Kompetenzvermittlung ist in unserer LehrerInnenbildung noch in geringem Ausmaß vorgesehen und deshalb bedarf es einer veränderten Studienordnung, welche auch die Aneignung solcher spezifischen Qualifikationen als zu vermittelndes Ziel miteinschließt (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf).

14.2. Qualifikation der Lehrenden

In Hinblick auf die professionelle Ausbildung der angehenden JunglehrerInnen wurden drei verschiedene Schwerpunkte festgesetzt. Zu Beginn steht eine Grundqualifikation für alle Lehrkräfte im Mittelpunkt. Diese Qualifizierung ist in Hinblick auf alle Gegenstände zu

erwerben, da jeder Unterricht zugleich sprachliche Kompetenzen erfordert. Als zweiter Schwerpunkt werden spezifische Kompetenzen für alle SprachlehrerInnen formuliert. Zuletzt ist eine fachliche Qualifizierung der Lehrkräfte für den Mehrsprachigkeitsunterricht sowie für spezifische sprachbezogene Aufgabenbereiche (z.B. SprachberaterIn) vorgesehen

(vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

14.3. Aufgabe der BA-Phase

Im Rahmen der Bachelor-Phase müssen die StudentInnen zuerst die Grundqualifikationen erwerben, wobei es sich hierbei nicht um frei wählbare Bereiche, sondern um verpflichtende Bestandteile handelt.

Das erste Modul „Die Bedeutung der Sprachen in Lernprozessen“ soll im Umfang von 12 ECTS stattfinden und wird in drei weitere Schwerpunktbereiche unterteilt. Die Teilbereiche setzen sich mit der Bedeutung von Sprache(n) für alle Lehr- und Lernprozesse sowie Unterrichtsfächer, der Sensibilisierung für die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden und zuletzt mit den elementaren Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinander.

Anschließend folgt eine Vertiefung für alle Lehrenden in den sprachlichen Unterrichtsfächern, wobei dieses Pflichtprogramm Mutter-, Zweit-, Fremd-, Herkunfts- und Minderheitensprachen umfasst.

Das zweite Modul mit einem Umfang von 15 ECTS nennt sich „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik“. Die Kernbereiche des Moduls bilden die Grundlagen zu gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit, Verfahren zum Sprachvergleich und der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Analyse von mehrsprachigen Situationen, Begleitung im Rahmen von Sprachenportfolios und praktische Übungen mit sprachlich heterogenen Lerngruppen (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

14.4. Aufgabe der MA-Phase

Im Rahmen der Master-Phase müssen die StudentInnen ein Spezialisierungsmodul mit dem Schwerpunkt „Sprachberatung und Sprachdiagnose“ absolvieren. Der Umfang wird mit 15-20 ECTS berechnet. Das Modul beinhaltet unter anderem die Vermittlung der wichtigsten Sprachstandsdiagnoseverfahren wie auch deren Verwendung, Verfahren der Sprachberatung und Schulentwicklung in Verbindung mit Sprachförderung, die curriculare Einführung der

Mehrsprachigkeit und deren Umsetzung und zum Schluss die Grundlagen und Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. URL: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf).

15. Die Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

15.1. Die gegenwärtige Rolle der LehrerInnen

Grundsätzlich ist festzustellen, dass im Zusammenhang mit diesem wichtigen Thema sehr hohe und anspruchsvolle Erwartungen und Anforderungen an die LehrerInnen gestellt werden. So fordert man vor allem, dass die LehrerInnen ihre Einstellungen, aber auch ihre didaktischen Methoden für die Unterrichtsgestaltung ändern, sodass diese einer heterogenen Schülerschaft angemessen sind. Der bereits vor 30 Jahren formulierten Forderung der Miteinbeziehung von Differenzierung und Individualisierung von Klafki und Stöcker kommt auch im aktuellen Diskurs ein hoher Stellenwert zu. So geht es eigentlich um eine Wiederaufnahme altbekannter und schon immer geforderter reformpädagogischer Ansätze, welche die Formen des offenen Unterrichts, Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und ähnliche Arbeitsformen beinhalten. Folglich appelliert man einerseits an die Bereitschaft der Lehrerschaft und andererseits an die Veränderung der Unterrichtspraxis, wobei einige Aspekte nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Ein wichtiger Aspekt in Hinblick auf die geforderten Veränderungen in der Unterrichtspraxis wäre, dass die Einstellungen und das Wissen der LehrerInnen in die konzeptionellen Überlegungen explizit mit einzubeziehen sind, wobei Ignoranz oder Abwertung keine Rolle spielen sollten. Weiters muss zwischen dem Handlungswissen unserer „Akteure“ und den gewonnenen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft unterschieden werden, da diese andere Zugänge aufweisen. Der zweite Punkt betrifft die zuvor erwähnten Rahmenbedingungen der Institutionen. So wird beispielsweise das methodische Handeln nicht nur durch die Lehrperson selbst, sondern auch von äußeren institutionellen Rahmenbedingungen stark eingeschränkt. Erwähnenswerte Faktoren wären hier etwa die Klassengröße, Vorgaben des Lehrplanes, die zu erreichenden Lernziele, ein höherer Vorbereitungsaufwand, fehlende Materialien und vieles mehr. Hinsichtlich des schulpädagogischen Diskurses ist es wichtig, dass sich die Anforderungen an die Lehrkräfte stärker an deren Möglichkeiten und Kompetenzen orientieren. Dabei darf auch nicht außer Acht geraten, dass auch die LehrerInnen Teil einer heterogenen Gruppe sind und somit nicht alle an sie gestellten Anforderungen in gleicher Weise erfüllen können. Erst von dieser Perspektive aus gesehen, bei der die Heterogenität der LehrerInnenschaft akzeptiert und sogar als Bereicherung verstanden wird, könne man über die Anforderungen an das Handeln der LehrerInnenschaft diskutieren (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 32-39).

Einen interessanten Ansatz in Hinblick auf den Erneuerungsbedarf der LehrerInnenbildung liefert auch der Abschlussbericht der Hamburger Kommission LehrerInnenbildung aus dem Jahre 2001. Im Mittelpunkt stehen drei wichtige Bereiche der LehrerInnenbildung und zwar

der Einsatz von neuen Medien als Gegenstand von Lehren und Lernen, der Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität und zuletzt das Thema der Schulentwicklung. Aus diesem Bericht geht hervor, wenn auch nicht eindeutig auf den ersten Blick, dass eine Veränderung der Institution Schule auch immer mit einer Veränderung der Ausbildung der zukünftigen LehrerInnen einhergeht und somit eine Verknüpfung unerlässlich ist (vgl. Keuffer/Oelkers, 2001, S. 128-150).

Im Anschluss werden einige interessante Empfehlungen der Kommission genannt, welche meines Erachtens nach, auch wenn diese Deutschland betreffen, den Umgang mit der immer komplexer werdenden Heterogenität in unseren Klassen erheblich erleichtern würden.

Dass die heterogene Realität in unseren Schulen für die Lehrkräfte eine große Herausforderung, welche auch zu Überforderungen führen kann, darstellt sei außer Frage gestellt. Nun stellt sich die Frage nach sinnvollen Schwerpunkten, welche in die LehrerInnenbildung integriert werden können, um auf die realen heterogenen Klassen vorzubereiten. All dies muss in Verbindung von Theoriewissen und Praxiserfahrung geschehen.

Zunächst einmal muss die Wahrnehmung und der Umgang mit Heterogenität jeglicher Art als Hauptaufgabe der LehrerInnenbildung gesehen und nicht etwa als Zusatzaufgabe verstanden werden. Als thematische Schwerpunkte im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums, die von der Hamburger Kommission vorgeschlagen wurden, können folgende genannt werden. Die Basisgrundlage sollen die Geschichte und Theorie der Migration, Multikulturalität der Gesellschaft und das Thema der Monolingualität der Schule schaffen. Der zweite vorgeschlagene Punkt wäre eine Erziehung und Bildung in Klassen mit SchülerInnen, welche sowohl sprachliche als auch kulturelle Hintergründe und Erfahrungen mit sich bringen. Unerlässlich sind damit verbundene Lernprozesse, denen mehrsprachige Bedingungen zugrunde liegen. Deutsch als Zweitsprache und die Didaktik einzelner Unterrichtsfächer mit interkulturellem Bezug, wie zum Beispiel interreligiöses Lernen, bilden den Schluss der Ausführungen.

Ein allgemein bekanntes Problem liegt darin, dass sowohl die Wahrnehmung des Spracherwerbs als auch das Verständnis der Sprache als Grundlage für die Gestaltung von Bildung nicht vorhanden ist. So müsste den LehramtsstudentInnen schon während ihrer Ausbildung vermittelt werden, dass jeder Unterricht, egal um welchen Gegenstand es sich handelt, mit der Sprachunterrichtskomponente in Verbindung steht. Weiters muss die

Mehrsprachigkeit der Kinder als Ausgangspunkt jeglichen Lernens gesehen werden (vgl. Keuffer/Oelkers, 2001, S. 157).

15.2. Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkräfte

Auch für die LehrerInnen bedeutet dieses Unterrichtsprinzip eine Herausforderung. Folglich ist es bereits in der LehrerInnenausbildung von großer Bedeutung, die Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt zu vermitteln. Außerdem müssen die LehrerInnen versuchen über sich hinauszuwachsen und gewisse Grenzen zu überschreiten, so gilt es das traditionelle Selbstverständnis der LehrerInnenrolle als „Allwissende“ abzulegen. Die heterogene Schülerschaft hat zur Folge, dass die SchülerInnen bereits viele Erfahrungen, sei es in sprachlicher, kultureller oder lebensweltlicher Hinsicht, mit sich bringen. Diese gilt es zu akzeptieren, auch wenn sie von den LehrerInnen als fremd oder gar bedrohlich wahrgenommen werden. Eine Grundvoraussetzung für diese veränderte geforderte LehrerInneneinstellung ist die Anerkennung durch die Gesellschaft (vgl. Paula/Fritz, 1998, S. 207-208).

15.3. Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte

Welche Kompetenzbereiche müssen die Lehrkräfte nun aufweisen beziehungsweise sich im Rahmen ihrer Ausbildung aneignen, um in multikulturellen Klassen wertvoll didaktisch unterrichten zu können? Dieser wichtigen und stark diskutierten Frage soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

„Auf der einen Seite Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit; auf der anderen Seite ‚persönlichkeitsbildende‘ Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen rund um die Anerkennung der Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen“ (Auernheimer, 2010, S. 231).

Folglich müssen die eben genannten Kompetenzen in die LehrerInnenaus- und -weiterbildung kontinuierlich Eingang finden, nur dann werden die Lehrkräfte in der Lage sein, die Ressourcen ihrer SchülerInnen zu erkennen und ihre Kompetenzen dementsprechend zu nutzen. Den Lehrpersonen kommt eine bedeutende Funktion hinsichtlich der Übergangsphase von der monolingual geprägten Schule hin zur multikulturellen Ausrichtung der Bildungsorte zu.

Wichtige Fragestellungen, die im Rahmen dieses Themas immer wieder auftauchen, wären die Frage nach der förderlichen Interaktion mit Kindern und Eltern aus verschiedenen sprachlichen, kulturellen und sozialen Umfeldern, nach den Anforderungen an die

LehrerInnen, um in multikulturellen Klassen interkulturell kompetent zu handeln und vor allem nach dem Ort, wo man diese geforderten Kompetenzen erwerben kann.

Wie schon des Öfteren erwähnt, wird die interkulturelle Komponente zwar wahrgenommen, aber nicht immer in dem gewünschten Ausmaß in der Schule realisiert. Kompensatorische Maßnahmen für die Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen und soziokulturellen Hintergründen, wie zum Beispiel Stütz- und Ergänzungsangebote, können nicht die richtige Reaktion auf die zunehmend sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft sein. Ziel unseres Schulsystems sollte es sein, eine nachhaltige Wirkung zu erreichen, was mit den oben angeführten Strategien nicht gelingen wird.

Was die Anpassung der LehrerInnenausbildung an die neuen Verhältnisse hinsichtlich der gegenwärtigen Heterogenität betrifft, ist festzustellen, dass diese den notwendigen Anforderungen nicht gerecht wird. Primär wäre eine Ausbildung mit spezifischen verpflichtenden Modulen vonnöten. Zudem sollte die interkulturelle Komponente ohnehin als integrativer Bestandteil aller Ausbildungsprogramme wahrgenommen werden. Nicht nur verpflichtende Module, sondern auch Praktika in heterogenen Klassen, Supervision oder Verfahren der Qualitätssicherung tragen wesentlich zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und der damit verbundenen pädagogischen Professionalität bei.

Klarerweise erfordert die multikulturelle Schülerschaft einen gewissen Perspektivenwechsel und ein Umdenken in unserer Gesellschaft und in den Schulen. Die ist mit einer gewissen Herausforderung und Verunsicherung seitens der Lehrpersonen verbunden, dennoch müssen wir den Schritt in Richtung Pluralität und Mehrperspektivität wagen, um auf die mitgebrachten Kompetenzen unserer SchülerInnen eingehen und aufbauen zu können. Ein kritisches Hinterfragen der Umstände spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Auernheimer, 2010, S. 231-257).

15.4. SprachlehrerInnen als Experten für Mehrsprachigkeit

Rund 20 Prozent der PflichtschülerInnen in Österreich weisen eine andere Muttersprache als Deutsch auf. Hierbei ist jedoch erwähnenswert, dass ein erheblicher Unterschied zwischen dem städtischen und dem ländlichen Bereich besteht. Folglich steigt der oben genannte Prozentsatz in Wien schon fast auf 50 Prozent an. Dieser beträchtliche Anteil stellt die Lehrkräfte, PädagogInnen und DidaktikerInnen vor eine große Herausforderung, für die es Lösungsstrategien zu entwickeln gilt. In diesem Zusammenhang möchte ich wieder den bereits genannten Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia von der Universität Wien, welcher hierzu verschiedene innovative Lösungsstrategien vorschlägt, erwähnen. In einer seiner

Ansätze spricht sich der Sprachwissenschaftler dafür aus, dass SprachlehrerInnen nicht nur eine fächerspezifische, sondern auch sprachübergreifende Ausbildung erfahren sollten. Folglich sollten sie sich als Experten und Expertinnen für Mehrsprachigkeit sehen, die ihren Sprachunterricht durch Querverbindungen und Vernetzungen mit anderen Sprachen bereichern. Weiters empfiehlt der Sprachwissenschaftler der Universität Wien, dass die LehrerInnen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung eine zusätzliche Sprache lernen und wenn sie diese nur ansatzweise kennenlernen. Die daraus resultierende Lernerfahrung kann für den eigenen Sprachunterricht nur von Vorteil sein. Rudolf de Cillia plädiert auch für eine gemeinsame Ausbildung aller LehrerInnen, inklusive der KindergartenpädagogInnen und fordert deren Qualifizierung für Mehrsprachigkeit (vgl. Cillia, Online Interview, URL: <http://sciencev1.orf.at/news/149548.html>).

Was die Qualifizierung für die Mehrsprachigkeit betrifft, bedarf es in der LehrerInnenausbildung und auch -weiterbildung maßgeblicher Veränderungen, wobei eine Ausrichtung an anderen Zielen und eine Messung an anderen Maßstäben vonnöten sind. Wie schon des Öfteren erwähnt, sollen die SprachlehrerInnen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu Experten der Mehrsprachigkeit heranwachsen, jedoch auch die Lehrkräfte anderer Unterrichtsfächer müssen für die Mehrsprachigkeit qualifiziert werden, denn schließlich ist jeder Unterricht zugleich Sprachunterricht. Die Einstellung, dass für die Förderung der Mehrsprachigkeit nur die DeutschlehrerInnen und SprachlehrerInnen zuständig seien, ist hinsichtlich der gegenwärtigen Schulrealität nicht mehr tragbar. Folglich muss die Ausbildung eines jeden Unterrichtsfaches bestimmte Module mit dem Thema der Mehrsprachigkeit beinhalten, damit der zu geringen Förderung der mehrsprachigen Ressourcen an unseren Schulen in Zukunft entgegengewirkt werden kann.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Schulsprachenpolitik in Österreich bereits einige positive Maßnahmen gesetzt hat. Zu nennen wären hier die Schaffung der Abteilung Migration, Interkulturelle Bildung und Sprachpolitik im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur oder auch zukunftsweisende Einrichtungen wie das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (= ÖSZ), das Österreichische Sprachenkomitee (= ÖSKO), die Förderung des innovativen Sprachunterrichts durch das ESIS (= European Structural Integrity Society) oder auch die Durchführung des zuvor erwähnten LEPP. Andere gelungene Projekte sind die Entwicklung und Ausarbeitung eines Gesamtkonzeptes sprachlicher Bildung und eines Mehrsprachigkeitskonzeptes, welches vom Kindergarten bis zur Matura reicht und alle Fächer gleichermaßen betrifft. Dieses Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Form eines

Gesamtsprachencurriculums, welches alle Sprachen miteinbezieht, soll zu einer positiven Integration der Mehrsprachigkeit an den Schulen beitragen. Das Ziel ist es, eine positive Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen zu erzielen (vgl. URL: <http://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2010/05/microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf>).

Abschließend kann zusammenfassend festgestellt werden, dass in der LehrerInnenbildung die vorherrschende Heterogenität an den Schulen als Normalfall angesehen werden muss, obgleich der Umgang mit dieser Thematik ohne Frage eine Herausforderung für die LehrerInnen darstellt. Um dieses Verständnis in Form von Anerkennung zu erreichen, müsste sich allerdings auch in Bezug auf die intersektionellen Analysemodelle und Theoriemodelle etwas verändern, indem sie einer Weiterentwicklung unterzogen werden. Diese weiterentwickelten Modelle sollten die Schulen nicht mehr als Einheitskulturen verstehen, sondern die Vielfalt und Verschiedenheit der Schülerschaft als individuelles und strukturelles Merkmal anerkennen, welches nach adäquateren Handlungsformen verlangt, was ohne Frage sowohl für die LehrerInnen an den Schulen als auch für die LehrerInnenausbildung ein Umdenken erfordert. Besonders betroffen ist der noch übliche mono-kulturelle und monolinguale Habitus der Einrichtungen für die LehrerInnenausbildung, was sowohl die Universitäten als auch die pädagogischen Hochschulen betrifft. Auch dieser Aspekt muss in die aktuellen Debatten Eingang finden (vgl. Gogolin, 2003, S. 126).

15.5. Konsequenzen für eine interkulturell orientierte Schule

Das Interkulturelle Lernen wurde bereits im Jahre 1991 als Teil des Allgemeinen Bildungszieles und als Unterrichtsprinzip in den Lehrplan aufgenommen. Doch was bedeutet das für unsere Schulen in Österreich? Primär bedarf es eines Perspektivenwechsels, der sowohl den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit in einer Lerngruppe als auch mit Auffälligkeiten, scheinbaren Defiziten und physischen Handicaps der Lernenden umfasst. In anderen Worten, die interkulturell orientierte Schule nimmt die Vielfalt der SchülerInnen als pädagogische Chance wahr, wobei deren didaktische Umsetzung im Vordergrund steht. Daraus ergibt sich, dass sich die mitgebrachten und vorhandenen Ressourcen auch für die anderen SchülerInnen in der Klasse vorteilhaft auswirken und ein miteinander und voneinander Lernen in heterogenen Schülergruppen eine Art Selbstverständnis darstellt (vgl. Paula/Fritz, 1998, S. 207).

In Zusammenhang mit diesem Thema ist auch der interkulturelle Bezug der Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien erwähnenswert. Diese sollten in Hinblick auf die gegenwärtigen

multikulturellen Gegebenheiten repräsentativ und gesellschaftsnah gestaltet werden. Hinsichtlich dieses Aspektes bedarf es bei vielen Büchern einer Überarbeitung und Neugestaltung, da diese die interkulturelle Komponente zu wenig berücksichtigen. Generell sollten die LehrerInnen die SchülerInnen zu einer kritischen Reflexion der Texte und Bilder hinsichtlich des interkulturellen Bezuges anleiten (vgl. Luciak/Binder, 2010, S. 24).

16. Internationaler Vergleich mit anderen Schulsystemen: eine Annäherung an neue Perspektiven

Wie schon zuvor erwähnt, bringen Migrationsprozesse eine sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft mit sich, was für viele Staaten weltweit eine große Herausforderung darstellt. Doch wie reagieren die Staaten darauf und warum erzielen gewisse Länder bessere Erfolge als andere? Auf diese Fragen soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden, wobei Deutschland mit den Ländern Schweden und Kanada verglichen werden soll (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 203).

Fakt ist, dass SchülerInnen trotz Migrationshintergrund beispielsweise in Schweden und Kanada durchaus sehr positive Erfolge erzielen, hingegen Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem oft negative Schulleistungen aufweisen, was sich im aktuellen Forschungsstand und auch in der Repräsentation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Schulen widerspiegelt. Folglich bedarf es im deutschen bildungspolitischen und schulischen System einer Neuorientierung, die auf eine deutliche Verbesserung der schulischen Inklusion der Kinder mit Migrationshintergrund abzielt. Um Erfolge hinsichtlich des Umganges mit Mehrsprachigkeit erzielen zu können, gilt es sich vorerst von dem vorherrschenden ethnisch-kulturellen Homogenitätsideal abzugrenzen und die Sprachenvielfalt sowohl im bildungspolitischen als auch im schulischen Kontext als den Normalfall und nicht als den Ausnahmezustand anzusehen.

Ein wichtiger Faktor, mit dem in den Länder wie Schweden und Kanada anders umgegangen wird als bei uns, betrifft den Umgang mit migrationsbedingten Herkunftssprachen im schulischen Bereich. So weisen die oben genannten Länder ein vielfältiges Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht auf, wobei Schweden im internationalen Vergleich besonders positiv hervorgeht. Natürlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die positiv umgesetzten Leitbilder anderer Länder, wie zum Beispiel der skandinavischen, auch auf unser gegenwärtiges Schulsystem übertragbar wären? Bestimmte Schulmodelle anderer Länder können sicherlich inspirierend auf das deutsche Schulsystem wirken, indem sie neue Perspektiven aufzeigen und zur Veränderung im System motivieren, jedoch können diese Strukturen klarerweise nicht einfach übernommen werden, da sich die Länder nicht nur aufgrund der historischen und politischen Hintergründe sehr stark unterscheiden, sondern auch durch verschiedene Rahmenbedingungen in ihrem Schulsystem. Trotzdem sollte die international vergleichende Perspektive als eine Chance wahrgenommen werden, um neue Sichtweisen und Impulse in Bezug auf die Praxis der Mehrsprachigkeit an unseren Schulen zu

entwickeln und auch aktiv zum Vorteil unserer Schülerschaft einzubringen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 203-204).

Was sicher zu einer Annäherung an diese erfolgreichen Schulmodelle führen könnte, soll in den folgenden Aspekten erläutert werden.

Spricht man von einer Annäherung an diese Schulmodelle, so stellen sicherlich primär die positiven Haltungen und Einstellungen der LehrerInnen hinsichtlich des Umganges mit Heterogenität die entscheidende Voraussetzung für ein Gelingen dar. Aber wie bereits erwähnt, hängt eine erfolgreiche Veränderung auch sehr stark von den Schulgesetzen und ihren integrativen oder selektiven Vorstellungen ab.

Weiters muss der Befähigung der LehrerInnen zu anderen Unterrichtsmethoden, welche die Heterogenität unserer Schülerschaft fördern sollen, in der LehrerInnenausbildung aber auch -fortbildung mehr Beachtung zukommen. Es sollte als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen werden und nicht wie bis jetzt ignoriert werden.

Zuletzt müssen die Ressourcen für eine Förderung aller Kinder von Anfang an bis zum Ende der Schulzeit vorhanden sein (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 69-76).

Abschließend möchte ich erwähnen, dass fundierte Beratungs- und Förderkonzepte, die unter anderem auf die bildungsbiographischen Vorgeschichten und die Bedürfnisse aller SchülerInnen abzielen, unbedingt vonnöten sind. Es reicht nicht sich nur um die sogenannten „Problemfälle“ zu kümmern (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 101).

17. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Deutschland

17.1. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Deutschland

Das Ziel der LehrerInnenausbildung sollte es sein, alle Lehramtsstudierenden bereits im Grundstudium hinsichtlich der Problematik unserer gegenwärtigen multikulturellen Schulen zu sensibilisieren. Das Lehrangebot sollte thematische Schwerpunkte enthalten, wie zum Beispiel den Erwerb einer Herkunftssprache, Sprachpropädeutik und Deutsch als Zweitsprache, aber auch die sozialen Probleme in multikulturellen Gesellschaften, Interkultureller Erziehung und Bildung miteinbeziehen. So sieht dies ein Rahmenmodell für ein „Sockelstudium Ausländerpädagogik“ in Nordrhein-Westfalen aus den Anfängen der achtziger Jahre vor, dessen Umsetzung zwar nur teilweise stattfand, dennoch mit den damals diskutierten Schwerpunkten der Interkulturellen Pädagogik in Verbindung stand. Auch hier tauchen ähnliche Probleme wie in Österreich auf. Aus den Interviews eines Kollegiums geht eindeutig hervor, dass die Lehrangebote, hinsichtlich des effektiven Unterrichts in multikulturellen Klassen, noch nicht verbindlich, flächendeckend und optimal ausgerichtet sind, sodass ein gute Basis an Wissen und pädagogischem Können vorausgesetzt werden kann. Folglich sind die obligatorischen Lehrangebote im Curriculum eher gering vertreten und werden auch nicht im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik, sondern in den einzelnen Fächern, aufgegriffen und somit zum Thema gemacht. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass das Thema der kulturellen und sprachlichen Vielfalt nicht zu den Hauptinhalten zählt und somit nur angerissen und als Anregung für den Besuch weiterer Lehrveranstaltungen dienen kann (vgl. Allemann-Ghionda, 1999, S. 104-106).

Abschließend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass in Deutschland verschiedene Förderungsmaßnahmen hinsichtlich der Interkulturellen Bildung, aber auch der Mehrsprachigkeit getroffen werden. So wird dort beispielsweise mit unterstützenden Mentoring- und Coachingprogrammen, in denen die unterschiedlichen Bildungsbiographien der Kinder einfließen, aber auch mit Lehrkräften als Bildungsvorbilder gleicher Herkunft gearbeitet. Weiters versucht man die SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Rahmen verschiedener Projekte zum Antritt eines Lehramtsstudiums zu begeistern. Hinsichtlich dieser Bemühungen muss jedoch eine gezielte und bewusste Aufwertung der interkulturellen Kompetenzen von LehrerInnen mit Migrationshintergrund stattfinden. Erst dann kann eine Vernetzung biographischer Merkmale mit den Kompetenzen der Lehrkraft zum Tragen kommen und den Unterricht positiv bereichern.

Wie in Österreich fehlt es dennoch auch in Deutschland, trotz ambitionierter Förderprojekte, an einem interkulturell und mehrsprachig geprägten Gesamtkonzept, welches aufbauende und übereinstimmende Förderungsmaßnahmen inkludiert und auch die Kinder ohne Migrationshintergrund als Zielgruppe wahrnimmt. Eine nachhaltige Wirkung in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsförderung findet auch hier nicht wirklich statt (vgl. URL: http://www.ekiba.de/download/Das_multikulturelle_Klassenzimmer___Yasemin_Karakasogl_u.pdf).

17.2. EU-Mail-Projekt in Deutschland

In Deutschland gibt es ein sehr interessantes Projekt, das sich EU-Mail nennt (European Mixed Ability and Individualised Learning). Wie der Name schon sagt, geht es bei diesem Vorhaben primär um das individuelle Lernen in heterogenen Gruppen. Ziel dieses Projektes ist es, zu erfahren wie unterschiedliche Länder mit der Heterogenität in ihren Klassen umgehen, welche Verfahren und Methoden sie nutzen und wie die LehrerInnen, aber auch SchülerInnen darauf reagieren. Das gewonnene Wissen soll zur Verbesserung der Praxisumsetzung führen. Von Bedeutung sind auch die Bedingungen, welche sich sowohl unterstützend als auch hinderlich auswirken können.

Die Koordination dieser Studie unterliegt dem Forum Eltern und Schule (FESCH) und der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG). Als Partner des Vorhabens sind Institutionen der LehrerInnenausbildung und –fortbildung, Universitäten, Schulen sowie private Organisationen aus Deutschland, aber auch aus Finnland, Norwegen, Schweden und England zu nennen.

Die Aufgabe dieser Studie war es, international herauszufinden unter welchen Bedingungen SchülerInnen in heterogenen Gruppen erfolgreich lernen und wie die Lehrkräfte ihre Aufgabe sehen und diese dann auch in der Praxis umsetzen. Was besonders positiv auffällt ist, dass auch Teile der LehrerInnenausbildung und –fortbildung untersucht, dokumentiert und ausgewertet wurden. Folglich resultieren aus den internationalen Erfahrungen entwickelte Module für die LehrerInnenausbildung, wobei es noch einer Erprobung bedarf.

Ein deutliches Defizit im deutschen Schulsystem stellt die Orientierung an den Leistungen der SchülerInnen dar, wonach auch die Anforderungen konzipiert werden, wie zum Beispiel bei der Notengebung (vgl. Boller/Rosowski/Stroot, 2007, S. 69-76).

Primär ist das Verständnis der bisherigen Interkulturellen Pädagogik zu wenig. Die Umstände der bestehenden heterogenen Klassen führen zu einer sehr viel komplexeren Situation als

bisher und erfordern somit neue Maßnahmen, die durch das alte System nicht mehr tragbar sind.

Folglich geht es darum, alle konventionellen Arbeitsbereiche der Schule, wie zum Beispiel auf den Ebenen von Curricula und Material, Unterricht bzw. pädagogischer Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte und auch administrativer und politischer Steuerung zu überdenken, da diese Bereiche einer kritischen Reflexion bedürfen. Die Herausforderung wäre also das Ganze aus einer neuen Perspektive zu betrachten, was natürlich sowohl ein Überdenken der Gestaltung als auch Strukturveränderungen im Umfeld Schule, aber auch auf der Systemebene miteinschließt (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 9).

Hinsichtlich dieser Veränderungen kann natürlich ein internationaler Vergleich hilfreich sein. Wie schon zuvor erwähnt, können Systeme aus anderen Ländern nicht einfach übernommen werden, da diese unseren Rahmenbedingungen in Österreich nicht entsprechen, sehr wohl aber kann dies zu einer anderen Sichtweise führen und somit neue Möglichkeiten aufzeigen. Alleine nur in unserem Nachbarland Deutschland werden hinsichtlich dieses Themas sehr große Fortschritte erzielt, was auch die zahlreichen Publikationen widerlegen. Die derzeitige Situation in Österreich, in der das öffentliche Bewusstsein für die Auswirkungen von Migration auf den Bereich der Bildung einfach ignoriert wird, ist nicht mehr länger tragbar (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 7-11).

Einen weiteren und auch sehr einflussreichen Aspekt stellt die pädagogische Ausbildung dar. Nicht nur die Grundausbildung, sondern auch die Fort- und Weiterbildung weisen große Defizite hinsichtlich dieses Themas auf, wobei hier vorwiegend von der Theorie gesprochen wird, da es ja an Praxiserfahrungen generell mangelt. Eine neue Perspektive wäre, dass dieses Defizit sehr wohl obligatorisches Thema der beruflichen Erstausbildung wird und diese erworbene Qualifizierung bzw. entwickelten Kompetenzen dann auch in der Praxis, also im Schulalltag, umgesetzt werden können. Auch dieser als unzureichend gesehene Bereich müsste sich starken Veränderungen unterziehen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 7-11).

18. Bildungspolitischer und schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel Schweden

18.1. Integrationspolitischer Ansatz

Die Aufnahme von MigrantInnen erfolgte in Schweden, verglichen mit anderen europäischen Ländern, erst später, vor allem nach dem zweiten Weltkrieg. Es konnte eine kontinuierliche Steigerung der Zuwanderungsquote beobachtet werden, im Jahr 2005 verzeichnete man die höchste Zuwanderungsquote mit 12,4% Menschen, die nicht in Schweden geboren sind. Die

Mehrheit der ZuwanderInnen kam aus den Ländern Dänemark, Polen und dem Irak. Bereits in den 1970er Jahre orientierte sich Schweden an einer Politik des Multikulturalismus und forderte somit keine Assimilation an das Einwanderungsland, im Gegenteil, den Herkunftskulturen und -sprachen wurde eine positive Haltung entgegengebracht. Dieser Aspekt beeinflusst natürlich auch den Umgang mit der Sprachenvielfalt in Schweden wesentlich. Im Mittelpunkt der Einwanderungspolitik stehen die Prinzipien Gleichheit, Wahlfreiheit und Partnerschaftlichkeit. Folglich sollten den Zugewanderten und Nicht-Zugewanderten die gleichen Rechte und Pflichten zukommen, im Sinne der Partnerschaftlichkeit ist ein kooperatives Zusammenwirken zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund von Bedeutung und durch die Wahlfreiheit steht es jedem Menschen zu zwischen der eigenen und der schwedischen Kultur zu wählen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 204).

18.2. Der Status der Herkunftssprache im schwedischen Schulsystem

Wie bereits zuvor im allgemeinen Teil erwähnt, kommt der Förderung der Herkunftssprache im schwedischen Schulsystem ein besonders wichtiger Status zu, wobei die Förderung von Schwedisch als Zweitsprache nicht unberücksichtigt bleibt, im Gegenteil. Folglich werden die Herkunftssprachen an vielen Schulen unterrichtet, wobei es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie zum Beispiel im Rahmen eines Sprachwahlpflichtfaches, Zusatzfaches oder außerhalb des Regelunterrichtes. Erwähnenswert ist, dass dem herkunftssprachlichen Unterricht in Schweden bereits in den 1960er Jahren eine bedeutende Stellung zukam, das Jahr 1977 zeichnete sich durch die Herkunftssprachenreform aus. Natürlich wurde das vielfältige Angebot an Herkunftssprachenunterricht auch in Schweden kritisiert, besonders hinsichtlich der finanziellen Ausgaben. Weiters wurde heftig diskutiert, ob nicht der Ausbau von Schwedisch als Zweitsprache vorrangig sein sollte. In Zusammenhang mit diesen Aspekten wurden wiederum der positive Nutzen der Erstsprache für den Zweitsprachenerwerb und der Einfluss auf die kulturelle Identität betont.

Abschließend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass im schwedischen Schulsystem sowohl der Herkunftssprachenunterricht als auch die Förderung von Schwedisch als Zweitsprache gleichermaßen im Mittelpunkt stehen. Was den Herkunftssprachenunterricht betrifft, fällt Schweden durch sein vielfältiges Angebot im internationalen Vergleich sehr positiv auf. Der Herkunftssprachenunterricht wird für 60 Sprachen angeboten, sofern eine Anzahl von fünf Kindern und eine Lehrkraft vorhanden sind. Eine weitere Fördermaßnahme, neben dem herkunftssprachlichen Unterricht, stellt die zusätzliche sprachliche Unterstützung

im Regelunterricht dar. Wenn ein Kind dem Regelunterricht aufgrund sprachlicher Kompetenzen nicht folgen kann, so besteht die Möglichkeit, dass die Herkunftssprachenlehrkraft dem Kind den Lerninhalt in dessen Herkunftssprache erklärt. Es handelt sich dabei um eine begrenzte strukturierte Fördermaßnahme in der Erst- und Zweitsprache, wobei durchaus auch erwachsene MigrantInnen zur Unterstützung herangezogen werden. Durch die zahlreichen Möglichkeiten, die das Schulsystem den Kindern anbietet, sei es im schulischen Kontext aber auch außerhalb der Schule, verwundert es nicht, dass diese Fördermaßnahmen gerne in Anspruch genommen werden.

Das schwedische Schulsystem betrachtet die vorherrschende Sprachenvielfalt als Potenzial, welches ausgebaut werden muss, ein ressourcenorientierter Umgang mit dem vielfältigen Sprachenrepertoire wird angestrebt (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 205-207).

Das schwedische Schulsystem steht im internationalen Vergleich an der Spitze. Es ist immer wieder erstaunlich, wie viel in diesem Land in das Bildungssystem investiert wird. Ich denke, dass gewisse Aspekte, trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen, durchaus als Inspirationsquelle für das deutsche Schulsystem betrachtet werden können.

19. Bildungspolitischer und schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel Kanada

19.1. Integrationspolitischer Ansatz

Ein anderes Beispiel für den positiven Umgang mit Sprachenvielfalt ist Kanada, wobei Erwähnung finden muss, dass Kanada als traditionelles Einwanderungsland gilt und der Anteil an MigrantInnen somit entsprechend hoch ist. Aufgrund des hohen Prozentsatzes an MigrantInnen, im Jahre 2005 waren es 19,1%, ist die Mehrsprachigkeit in Kanada in den Bereichen Gesellschaft und Schule schon lange ein präsent Thema, jedoch stützt man sich hier nicht wie in Deutschland auf das Prinzip der Assimilation, im Gegenteil, die Sprach- und Kulturvielfalt wird in die kanadische Gesellschaft positiv integriert.

Ähnlich wie in Schweden orientierte man sich in Kanada Anfang des 20. Jahrhunderts sehr wohl an assimilierenden Konzepten, welche jedoch seit 1979 durch eine Politik des Multikulturalismus abgelöst wurden. Als Folge dieser Politik wird die Sprachen- und Kulturvielfalt als wichtiger Bestandteil der Gesellschaft wahrgenommen und auch in die Schulgestaltung miteinbezogen. Dazu gehören beispielsweise die Gestaltung der Curricula oder auch der Unterricht in den Einwanderungssprachen, was bedeutet, dass die Sprachenvielfalt in diesem Bundesstaat als Chance wahrgenommen wird (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 208).

19.2. Der Status der Herkunftssprache im kanadischen Schulsystem

Auch im Bundesstaat Kanada kommt der Förderung der Herkunftssprachen der SchülerInnen im Bereich der Bildungspolitik und Schule ein besonders hoher Stellenwert zu (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 209).

„Offiziell wird in Kanada der Sprachenerhalt und die Sprachenvielfalt als Teil des Multikulturalismuskonzeptes (...) gefördert“ (Hörner/Werler, 2007, S. 122).

Was den Umgang mit Herkunftssprachen betrifft, übernimmt Kanada eine sehr positive Vorbildfunktion. So zieht sich der Unterricht in den Herkunftssprachen vom Kindergartenalter bis ins High School Alter und wird als Bereicherungsangebot für die Kinder, auch die der zweiten und dritten Generation, dargeboten. Zusätzlich werden bilinguale Lernmaterialien in ungefähr 20 Herkunftssprachen angeboten. Weiters kommt der Zusammenarbeit zwischen den Eltern, der Institution Schule und der Mehrheitsgesellschaft ein hoher Stellenwert zu. Diese Beispiele tragen, neben vielen anderen, zur Förderung der Mehrsprachigkeit im kanadischen Schulsystem bei.

Abschließend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sowohl in Schweden als auch in Kanada dem ressourcenorientierten Umgang mit Herkunftssprachen der MigrantInnen im bildungspolitischen und schulischen Bereich ein hoher Stellenwert zukommt. Die Herkunftssprachen werden in den Schulen systematisch eingesetzt und dienen somit unter anderem als Inklusionshilfe für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die bereits erzielten Erfolge sind besonders auf die Bemühungen der Zweitsprachenförderung der Kinder, die individuellen Einstellungen und Handlungsansätze der LehrerInnen sowie auf die externen Unterstützungshilfen und -programme zurückzuführen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 209-212).

II. Empirische Erhebung

20. Auswahl der Arbeitsmethode

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Untersuchungsmethode meiner empirischen Erhebungen, habe ich die eigene Erhebung meiner Daten durch einen Interviewleitfaden mit offenen Fragen gewählt. Das Interview kann als das gebräuchlichste Verfahren, um Meinungen zu erfahren, bezeichnet werden. Folglich habe ich diese Form der Befragung ausgewählt, da sie mir einerseits seitens der befragten LehrerInnen und SchülerInnen einen realistischen Einblick in die Schulpraxis gibt, andererseits auch die Meinungen, Einstellungen, aber auch Befürchtungen meiner LehramtskollegInnen widerspiegelt. Das Interview verläuft anhand eines strukturierten Interviewleitfadens, mit dem Einzelpersonen befragt werden. Ein für mich sehr wichtiger Grund für die Auswahl des Interviewleitfadens war auch, dass die befragten Personen selbst zu Wort kommen und man gleichzeitig auch Rückfragen zum besseren Verständnis stellen kann. Die freiformulierten Antworten und das Einbringen der eigenen Gedanken durch die InterviewpartnerInnen war für mich sehr wichtig, wobei natürlich nicht alle Aussagen verwertbar sind (vgl. Albert/Marx, 2010, S. 67-68).

Das Hauptziel meiner Erhebungen war es zu erfahren, wie die befragten Personen zum Thema der in unseren Schulen vorherrschenden sprachlichen Heterogenität im Allgemeinen und zum Thema der Mehrsprachigkeit speziell im slawischen Fremdsprachenunterricht stehen und vor allem auf welche Art und Weise sie damit umgehen. Natürlich sprechen sich die meisten InterviewpartnerInnen dafür aus, doch was den Umgang mit diesem Thema betrifft, geben viele an überfordert zu sein oder gar an ihre Grenzen zu stoßen. Sicherlich sind nicht alle Aussagen verwertbar, dennoch waren und sind mir die Meinungen, Einstellungen und auch Befürchtungen der befragten InterviewpartnerInnen zu diesem sehr aktuellen und stets debattierten Thema sehr wichtig, da ich der Meinung bin, dass diese zur Reflexion des eigenen Handelns anregen, was für mich wiederum einen sehr wichtigen Aspekt im Umgang mit dem Thema der Mehrsprachigkeit darstellt.

21. Das teilstandardisierte Interview

In der explorativen Phase meiner empirischen Erhebungen habe ich die Befragungsart der offenen Befragung gewählt. Eine offene Befragung zeichnet sich dadurch aus, dass die InterviewpartnerInnen frei formulierte Antworten geben können, weiters können sie auch ihre eigenen Gedankengänge zu der vorgegebenen Thematik äußern, ohne einen festen Ablauf der Fragen einzuhalten. Der Vorteil dieser Befragung besteht darin, dass man bereits vor der Forschungsarbeit einen Einblick bekommt, welche Themenbereiche oft angesprochen und vor allem welche Arten von Antworten entgegengebracht werden. Durch die Art der offenen Befragung kommen oft erst gewisse Details durch die ExpertInnen oder Betroffenen im Laufe des Gespräches ans Licht, welche der/die ForscherIn zuvor in seinem Fragebogen nicht bedacht und somit auch nicht miteinbezogen hat (vgl. Albert/Marx, 2010, S. 65-66).

Somit können Fragen und Inhalte durch den/die InterviewerIn ergänzt oder verifiziert werden. Alle diese Aspekte tragen zu einer qualitativen Verbesserung des Fragebogens teil. Da es sich um nicht-standardisierte Fragen handelt, bekommt der/die Befragte die Möglichkeit Gedanken, Gefühle und Erfahrungen frei zu formulieren. Der/die InterviewerIn tritt eher als eine Art GesprächspartnerIn auf, der/die durch sein theoretisches Vorwissen zusätzlich Fragen stellen kann, welche zum weiteren Erzählen auffordern sollen. Es handelt sich also um ein informatives Gespräch, in dem die Befragten als ExpertInnen auftreten und ihre Lebensgeschichte schildern (vgl. Wojtaszek, 2010, S. 38).

22. Interviewleitfaden

Eine Möglichkeit der Entwicklung eines Fragenkatalogs stellt die Übernahme bestimmter Fragen und Instrumente aus bereits vorliegenden ähnlichen Untersuchungen dar (vgl. Friedrichs, 1985, S. 210).

Auf Basis der erkenntnistheoretischen Überlegungen und oben erwähnter Forschungen wurde ein Fragenkatalog erstellt, der sich an folgenden Themenbereichen orientiert:

1. Einstellung zum Thema sprachlicher Heterogenität
2. Positive Förderungsmaßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit
3. Aktive Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Unterricht
4. Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenaus- und -fortbildung
5. Berücksichtigung durch das gegenwärtige Schulsystem und internationaler Vergleich mit anderen Schulsystemen
6. Aktuelle Themen wie Bildungsstandards und Standardisierte Reifeprüfung
7. Änderungsvorschläge zur Nutzung der sprachlichen Ressourcen

Der erarbeitete Fragenkatalog besteht nur aus offenen Fragen, folglich ist die freie Beantwortung durch die InterviewpartnerInnen gewährleistet, was mir als sehr wichtig erschien, da ich verschiedenste persönliche Einblicke und individuelle Einstellungen der Interviewten in Erfahrung bringen konnte. Die Fragen beziehen sich sowohl auf die sprachliche Heterogenität im Allgemeinen als auch auf die Mehrsprachigkeit speziell im Fremdsprachenunterricht. Vor den Gesprächen erfolgte jeweils die Frage nach soziodemographischen Daten wie Alter, Geschlecht, Nationalität und Beruf.

23. Auswahl der GesprächspartnerInnen

Im Rahmen meiner Erhebungen habe ich ca. 15 Personen befragt, unter anderem LehrerInnen slawischer Sprachen mit und ohne Migrationshintergrund der Schulformen AHS/BHS, die Leiterin des Fachdidaktischen Zentrums an der Universität Wien, LehramtsstudentInnen slawischer Sprachen mit und ohne Migrationshintergrund, StudentInnen anderer Fächer mit und ohne Migrationshintergrund sowie eine Studentin aus St. Petersburg. Aufgrund meiner Erhebungen hat sich mir eine Bandbreite von unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen eröffnet, worüber ich sehr froh bin.

Anfangs war es etwas schwierig den Kontakt zu geeigneten InterviewpartnerInnen herzustellen, doch hat man einmal mit den Interviews begonnen, so ergeben sich durch den Freundeskreis der Befragten weitere Möglichkeiten. Hierbei möchte ich erwähnen, dass all meine GesprächspartnerInnen sehr engagiert und hilfsbereit waren, und so haben sie mich auch an weitere Kontaktstellen aus ihrem Freundes-, Bekannten- und Arbeitskreis vermittelt, was mir meine Arbeit sehr erleichtert hat und was ich nicht als selbstverständlich ansehe. Dafür bin ich sehr dankbar.

24. Erhebungssituation

Generell erstreckten sich meine Untersuchungen zur empirischen Erhebung über einen Zeitraum von ungefähr drei Monaten. Für ein Interview habe ich die Dauer von etwa 50 Minuten eingeplant. Für meine Fragenstellung war die Zeit gut berechnet, meist kam es anschließend noch zu interessanten Gesprächen, welche nicht direkt mit meinen Fragen in Verbindung standen, dennoch für meine spätere Analyse und Auswertung nicht unwichtig waren. Für die Durchführung der Interviews habe ich die Sprache Deutsch gewählt, was sich auch keineswegs als Problem herausstellte, da meine InterviewpartnerInnen mit Migrationshintergrund über sehr gute Deutschkenntnisse verfügten. Die Interviewworte waren sehr verschieden, je nach InterviewpartnerInnen. Meistens habe ich die Personen in einem Lokal, an der Universität oder in einer Wohnung befragt. Bei der Ortsauswahl war für mich nur sehr wichtig, dass in Ruhe ein Gespräch, ohne akustischen Lärm oder andere störende Faktoren, möglich war.

Eine kurze Skizzierung meines Vorhabens führte in den meisten Fällen zu einem sehr guten Interviewklima. Anfangs waren die Interviewgespräche durch ein wenig Nervosität und Unsicherheit gekennzeichnet, was sich aber im Laufe des Gespräches schnell änderte. Ich denke, dass dies auch mit der aktuellen Thematik in Zusammenhang stand. Bei einigen Befragten merkte ich, dass diese sehr wenig über die Bereiche der Mehrsprachigkeit und deren konkreten Umsetzung im Unterricht wussten und somit stets darauf achteten nichts Falsches zu sagen, aber auch diese Verunsicherungen nahmen rasch ab und es konnten sehr interessante Gespräche in einer angenehmen Atmosphäre entstehen.

25. Auswertung der Interviews

Im Rahmen der Auswertung versuchte ich die unterschiedlichen Gespräche zu rekonstruieren, in dem ich meine Festhaltungen als Hilfe heranzog. Die Gliederung meiner Ergebnisse erfolgte nach inhaltlichen Punkten, wobei ich versuchte, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus den mir vorliegenden Interviews herauszuarbeiten. So dienten mir besonders die Zitate meiner InterviewpartnerInnen, welche ich zusätzlich mit ausgewählter Literatur und meinen eigenen Ansichten zu untermauern versuchte.

Alle meine Resultate sind keineswegs als generalisierbare Aussagen zu verstehen, welche beispielsweise die Einstellungen der Gesellschaft widerspiegeln. Es handelt sich bei meinen Ergebnissen viel mehr um die individuellen und persönlichen Erfahrungen meiner InterviewpartnerInnen, die aus diesem Grund auch ihre Anonymität wahren wollen, was ich natürlich bei der Ergebnisdarstellung respektieren und berücksichtigen werde.

Weiters sind auch nicht alle Interviews auf die gleiche Art und Weise aussagekräftig, was eine unterschiedliche Verwertbarkeit von Informationen zur Folge hat. Da jedoch für mich nicht die Quantität, sondern die Qualität meiner Interviews im Vordergrund steht, ist die Tatsache der unterschiedlich guten Verwertbarkeit für mich nicht sonderlich relevant.

26. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Wie bereits in Kapitel 22 unter dem Punkt Interviewleitfaden erwähnt, erfolgt die Gliederung meiner Untersuchungsergebnisse in sechs verschiedene Bereiche. Diese Themenunterteilung orientiert sich an der Basisgrundlage der erkenntnistheoretischen Überlegungen der ausgewählten Literatur sowie der oben erwähnten von mir durchgeführten Forschung.

Folglich umfasst die Darstellung der analysierten Untersuchungsergebnisse folgende fünf Themenbereiche, wobei diese wieder in unterschiedliche Unterkapitel gegliedert werden.

1. Einstellung zum Thema sprachlicher Heterogenität
2. Positive Fördermaßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit
3. Aktive Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Unterricht
4. Berücksichtigung durch das gegenwärtige Schulsystem
5. Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenaus- und -fortbildung

26.1. Einstellung zum Thema sprachlicher Heterogenität

26.1.1. Der Begriff Heterogenität im Allgemeinen

Interessante Meinungen ergaben sich in Bezug auf den Begriff Heterogenität, dessen Definition, Konnotation und Aktualitätsstand. So heißt es in vielen meiner Interviews, dass der Begriff Heterogenität in der Schule nichts Neues sei und generell als etwas Positives wahrgenommen werden sollte.

Ob der Begriff Heterogenität nur als eine Art „Modebegriff“ zu verstehen ist oder ein grundlegendes Problem in den Bereichen Erziehung und Bildung darstellt, wird aus der Sicht einer Lehramtsstudentin wie folgt beantwortet.

Weder noch. Heterogenität gab es im schulischen Bereich schon immer, daher kann man nicht von einem ‚Modebegriff‘ ausgehen. Zentralisiert wurde der Begriff erst in den letzten Jahren, was aber nicht bedeutet, dass Lehrkräfte vor den aktuellen Debatten nicht mit Heterogenität im Klassenzimmer konfrontiert wurden (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Eine Lehrkraft, die in der Schule, aber auch in ihrem eigenen Leben schon viele Erfahrungen mit Migration und Interkulturalität sammeln durfte, äußerte sich zu derselben Frage wie folgt.

Ja, Modebegriff. Für Leute, die im Bildungssystem aktiv als Unterrichtende tätig sind, ist das nichts Neues. Man muss immer differenzieren, auf jeder Ebene, in jedem Alter. Was schwieriger geworden ist, ist, dass das Elternhaus oft nicht zu erreichen ist (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Aufgrund der Aussagen ist festzustellen, dass Heterogenität schon immer ein Thema im Schulbereich war, wenn auch nicht auf die sprachliche Verschiedenheit bezogen. Dass die sprachliche Heterogenität in unseren Klassenzimmern zugenommen hat, ist zwar belegt, sollte aber dennoch nicht als Problem, für welches Sondermaßnahmen gefunden werden müssen, sondern als Bereicherung für unsere Schulen, die auch in den Regelunterricht einfließen sollte, bewertet werden. In Hinblick auf die stetig steigende sprachliche Heterogenität in unseren Klassenzimmern müssen neue Ansätze, die einen positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit ermöglichen, entwickelt werden. Es bedarf somit neuer Maßnahmen, wobei eine Perspektivenerweiterung angestrebt werden sollte.

Zusammenfassend liegt das Grundproblem meist darin, dass der Begriff Heterogenität nicht etwa als positive Ressource im Schulalltag, sondern eher als Hindernis hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wahrgenommen wird. Solange sich diese Ansichten nicht ändern, kann keine Förderung im Bereich der Mehrsprachigkeit und deren Nutzung im Unterricht zum Vorteil aller SchülerInnen stattfinden, da diese Einstellungen im Widerspruch zueinander stehen.

Folgendes Zitat widerlegt eindeutig das Positive, welches die heterogene SchülerInnenzusammensetzung bewirken kann, obgleich die folgende Aussage stark mit der Einstellung und dem Engagement des befragten Lehrers einhergeht.

Heterogenität ist a priori etwas Positives, da sich unterschiedliche Herkunft/Art im Miteinander potenziert. [...] Im Klartext: Über Deutsch als verbindliche Zielsprache können in heterogenen Klassen in diversen slawischen Sprachen erfreuliche Erfolge erzielt werden (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Mir ist bewusst, dass es sich bei diesem Zitat um den slawischen Fremdsprachenunterricht handelt, dennoch muss die Förderung der Mehrsprachigkeit zum Aufgabenbereich eines jeden Gegenstandes zählen, schließlich beinhaltet jeder Gegenstand die Funktion einer Sprachkomponente, die es zu vermitteln und zu fördern gilt. Die gezielte Förderung im Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen sollte schon im Grundschulalter erfolgen, sodass die Kinder lernen, Heterogenität als etwas Positives wahrzunehmen. Dies wird im folgenden Zitat einer Lehramtsstudentin formuliert.

[...] Ich denke, dass das Bildungssystem und die Erziehung der Kinder durch die Erziehungsberechtigten mehr auf die Heterogenität unserer Gesellschaft eingehen sollte, sprich den Kindern früh lernen sollten, damit umzugehen und auch ermöglichen sollten, Heterogenität als etwas Positives zu empfinden (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Selbstverständlich können nicht nur das Bildungssystem und die Eltern der Kinder für die positive Vermittlung in Hinblick auf die zunehmende Heterogenität verantwortlich gemacht werden, sondern auch der Gesellschaft kommt eine tragende und nicht zu unterschätzende Rolle zu. So spricht sich ein Lehrer auf die Frage, ob es nur die Aufgabe der Lehrkräfte sei, den Umgang mit Heterogenität zu fördern, wie folgt aus.

Nein, auch die Gesellschaft muss Heterogenität als belebenden Teil wahrnehmen, damit Integration nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag möglich ist (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Der Kommentar einer Lehramtsstudentin lautet wie folgt.

Nur durch gemeinschaftliche Diskussion und Interaktion kann der Umgang mit Heterogenität forciert werden (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Die vorangegangenen Zitate drücken klar und deutlich aus, dass sich alle, sei es die Gesellschaft, die Institution Schule, aber auch das Elternhaus, am Prozess des positiven Umganges mit Heterogenität jeglicher Art beteiligen müssen, nur so kann eine erfolgreiche Veränderung in Richtung mehrsprachiger Gesellschaft gewährleistet werden. Diese Aufgabe

sollte als wichtiger Teil des gesellschafts- sowie bildungspolitischen Auftrages in Österreich verstanden werden.

Folgendes Zitat definiert abschließend noch einmal das Grundproblem.

Die grundlegende Problematik liegt meiner Meinung nach darin, dass Heterogenität überhaupt als Schwierigkeit beziehungsweise als Barriere im Unterricht betrachtet wird (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Solange diese negativ konnotierte Grundhaltung beibehalten wird, kann keine adäquate Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel der Förderung der sprachlichen Heterogenität in den Klassen stattfinden.

26.1.2. Darstellung der Problematik aus Lehrersicht

Aus den Auswertungen der geführten Interviews, sowohl mit bereits amtierenden LehrerInnen als auch angehenden JunglehrerInnen, geht eine eindeutige Tendenz in Richtung positiver Förderung der Mehrsprachigkeit hervor, was jedoch nicht unbedingt eine praktische Umsetzung im Unterricht zur Folge hat, wobei verschiedene Gründe zu nennen sind.

Generell nehmen die befragten Personen sehr wohl den aktuellen Förderbedarf in Bezug auf die ungenutzten sprachlichen Ressourcen an unseren Schulen wahr, geht es jedoch um deren konkreten Umsetzung im Unterricht, fühlen sich viele LehrerInnen und JunglehrerInnen überfordert, da sie meinen, die dafür nötigen Kompetenzen nicht aufweisen zu können. Anhand der Auswertung der Interviews ist eindeutig zu erkennen, dass es sich bei der vorhandenen Unsicherheit der angehenden JunglehrerInnen zweifelsohne meist um ein Aufklärungsdefizit handelt, es fehlt ihnen schlicht und einfach an Informationen, wie mit dem Thema der sprachlichen Heterogenität umgegangen werden kann. Im Rahmen der Interviewdurchführungen mit Lehrkräften konnte ich solch eine Unsicherheit definitiv nicht feststellen. Dass diese aber sehr wohl auch bei Lehrkräften mit langjähriger Berufserfahrung vorhanden ist, wird durch zahlreiche Literatur, welche sich mit empirischen Forschungen zu der zunehmenden Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, belegt. So werden als Gründe, warum LehrerInnen oft Probleme mit der Umsetzung der mehrsprachigen Fördermaßnahmen äußern, ein allgemeines Wissensdefizit, Überforderung und vor allem Unsicherheit genannt. Bei anderen LehrerInnen wiederum hängt die fehlende Umsetzung mit einem befürchteten zusätzlichen und somit erhöhten Arbeitsaufwand, wobei Desinteresse und Ignoranz die Folge sein können, zusammen. Meiner Ansicht nach, gehen diese Einstellungen meist mit einem Aufklärungsdefizit einher und können somit positiv beeinflusst werden.

Ob eine positive Umsetzung in Bezug auf Mehrsprachigkeit stattfindet, hängt somit von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt im besonderen Ausmaß von den persönlichen Einstellungen der LehrerInnen.

Auf die Frage, wie LehrerInnen in heterogenen Gruppen erfolgreich unterrichten, bekam ich von einer Lehramtskollegin folgende Antwort.

In diesem Zusammenhang finde ich, dass folgende Schlagworte von Bedeutung sind: Interesse für den Einzelnen, Akzeptanz von Andersartigkeit, Respekt, Kompromissbereitschaft und natürlich den Willen zur Förderung von Heterogenität. Weiters sollten die SchülerInnen zu genau derselben Einstellung herangezogen werden. Gruppenarbeiten sollten dabei helfen, Einzelpräsentationen über individuell gewählte Inhalte jedoch genauso (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Diese Antwort erscheint mir von großer Bedeutung, da die Lehramtsstudentin nicht, wie viele andere, etwa sofort auf fachliche oder soziale Kompetenzen hinweist, sondern im Gegenteil dazu wesentliche Grundvoraussetzungen, wie etwa die Akzeptanz von Andersartigkeit, nennt. Diese Grundeinstellungen werden oft als selbstverständlich angesehen, doch sollte man sich bewusst machen, dass gerade diese wesentlich zu einem erfolgreichen Unterricht in heterogenen Gruppen beitragen.

26.2. Positive Fördermaßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel soll der Frage, welche positiven Fördermaßnahmen in Hinblick auf Mehrsprachigkeit gegenwärtig Anwendung finden, nachgegangen werden.

Grundsätzlich glaube ich, dass es viel mit Erziehung, Bildung und persönlichen Erfahrungen zu tun hat, ob ein Mensch mit Heterogenität gut umgehen kann oder nicht (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

So formuliert eine Lehramtsstudentin ihre Ansicht zum Umgang mit Heterogenität, mit der ich vollkommen übereinstimme. Doch welche positiven Fördermaßnahmen in Hinblick auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität werden nun tatsächlich in den Schulen angeboten und zudem durch die Lehrkräfte aktiv in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen? Dazu werde ich später noch im Detail eingehen.

26.2.1. Nutzung der Herkunftssprache

Besonders positiv sprechen sich meine InterviewpartnerInnen hinsichtlich der Nutzung der Herkunftssprache der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus.

So äußert sich eine Lehrerin, die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an einer Schule in Wien unterrichtet, folgendermaßen.

Ich könnte hier Studien zitieren, die behaupten, dass jede perfekt gelernte Muttersprache das perfekte Erlernen einer weiteren Sprache erlaubt. Ich kann Ihnen das auch aus der Praxis bestätigen. So schneiden zB SchülerInnen, die in Serbien alphabetisiert wurden und erst knapp ein Jahr in Wien sind, in meiner Schule besser ab, als solche, die hier geboren sind, aber eine Mischsprache sprechen. Eine Fremdsprache zu erlernen ist extrem kompliziert, weil sich diese SchülerInnen weder in ihrer Familiensprache, noch in der Sprache der Mehrheitsbevölkerung sicher sind (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Eine weitere Stellungnahme von einem Lehrer, der an einem Gymnasium in Niederösterreich Englisch und Russisch unterrichtet, wird wie folgt formuliert.

Die Nutzung der Herkunftssprache stellt kein Hindernis dar, vorausgesetzt sie wird im ganzen Klassenverband richtig eingesetzt. Allerdings ist erwiesen, dass eine schlechte Beherrschung der Muttersprache auch den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache negativ beeinflusst (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Im Vergleich dazu die Meinung einer Lehramtsstudentin, welche die Fächer Tschechisch und Russisch an der Universität Wien studiert.

Laut wissenschaftlichen Erkenntnissen sollte die Muttersprache auf einem guten Niveau beherrscht werden, um einen erfolgreichen Zweit- oder Fremdspracherwerb gewährleisten zu können. Sollte die Muttersprache des Schülers nicht Deutsch sein, so besteht meiner Meinung nach an unseren Schulen noch Aufholbedarf: Das

Lehramtsstudium Türkisch müsste endlich möglich gemacht werden und auch Kinder mit anderen Sprachen müssten in ihrer Muttersprache mehr gefördert werden können. Ich denke, es sollte sogar die Festigung der Muttersprache anfänglich Vorrang vor dem Erlernen des Deutschen haben. Das würde aber ein grundsätzliches Umdenken voraussetzen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Ein weiteres Zitat, in dem die Nutzung der Herkunftssprache positiv dargestellt wird, wäre folgendes.

In Anbetracht dieser Tatsache ist der Mehrsprachige mit seinem bilingualen Hintergrund im Vorteil, da er beim Erwerb einer neuen Sprache gewisse Lernerfahrungen, bewusst oder unbewusst, klar zur Anwendung bringen kann, was der andere nicht haben kann. Derjenige, der diesen Teil der Mehrsprachigkeit im Umfeld nicht erlebt hat, tut sich schwerer, weil er alle kleinen ‚Zwischendurcherlebnisse‘ erst für sich verbuchen muss (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

In all den erwähnten Zitaten wird die sinnvolle Nutzung der Herkunftssprache der SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchaus bejaht. Zu der Stellungnahme des Lehrers aus Niederösterreich ist außerdem hinzuzufügen, dass dieser aus Erfahrung spricht, da Sprachenvergleiche einen wichtigen Teil seines Russischunterrichtes darstellen und somit der Herkunftssprache seiner SchülerInnen eine wichtige Rolle zukommt. Außerdem vermittelt er diese Vergleichsstrategien innerhalb der Sprachfamilien auch in verschiedenen Lehrveranstaltungen am Institut für Slawistik in Wien. Sowohl er selbst, als auch die SchülerInnen und StudentInnen sind, wie es unter anderem wiederholt in den Interviews formuliert wird, begeistert, welche Erfolge man durch die Methode der Sprachenvergleiche erzielen kann.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die meisten befragten Personen für die Nutzung der Herkunftssprachen im Unterrichtsgeschehen positiv aussprechen. Wird diese auf dem Niveau einer Bildungssprache beherrscht, wirkt sie sich zweifelsohne auf das Erlernen weiterer Sprachen positiv aus, da gewisse kognitive Prozesse, sei dies im Umgang mit der Grammatik oder Morphologie, bereits während des muttersprachlichen Lernprozesses vollzogen werden konnten (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Außerdem sind ExpertInnen der Sprachwissenschaft weitgehend zu der Einigung gekommen, dass die Förderung der Erstsprache in keinerlei Hinsicht einen Nachteil darstellt, im Gegenteil. Die Förderung der Erstsprache beeinflusst nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch positiv, sondern ist auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen durchaus von großer Wichtigkeit. Abgesehen vom schulischen Erfolg ist auch die Komponente hinsichtlich

der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Kindes nicht unbedeutend (vgl. Muhr/Biffel, 2010, S. 150-151).

So stelle ich mir die Frage, warum der Förderung der Mehrsprachigkeit, sowohl im Sprachunterricht als auch in allen anderen Gegenständen, nicht mehr Beachtung geschenkt wird.

26.2.2. Vorschläge in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit

Auf die Frage nach positiven Fördermaßnahmen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und auch wie man in sprachlich heterogenen Gruppen erfolgreich unterrichtet, kamen sehr interessante Ansichten und Vorschläge zum Vorschein. Diese bezogen sich sowohl auf den Schul- als auch Universitätsbereich.

So schlägt eine Lehrerin in Hinblick auf die neuen Herausforderungen vor, die Angst vor dem Fremden zu überwinden und durch die Förderung der Mehrsprachigkeit zu ersetzen. Diese beinhaltet eine frühe Förderung sowohl der Muttersprache als auch der deutschen Sprache, die Einführung der stärksten Minderheitensprachen als Lehramtsstudien, damit auch diese auf akademischem Niveau erworben werden können sowie das Prinzip der Ganztagschulen (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Zum erfolgreichen Unterrichten in heterogenen Gruppen tragen ihrer Ansicht nach mehrsprachige Workshops oder die Einbindung mehrsprachiger Personen, wie zum Beispiel der Besuch bekannter Personen, wesentlich bei. Weiters muss den SchülerInnen bewusst gemacht werden, wie wertvoll es ist, mehrere Sprachen sprechen zu können und auch verschiedene Kulturen zu kennen. Wesentliche Aspekte, wie eine gute Lernatmosphäre, eine transparente Benotung, gut strukturierte Unterrichtsmaterialien und Hilfsangebote, sei dies in Form eines Gespräches unter vier Augen, können den erfolgreichen Unterricht in heterogenen Gruppen positiv beeinflussen (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Ein sehr interessanter Ansatz ist dem folgenden Zitat zu entnehmen. In diesem plädiert eine Lehramtsstudentin für die Erweiterung des Sprachenangebotes, sowohl auf Schul- als auch Universitätsebene.

[...] Es sollte möglich sein, im Rahmen von Wahlfächern/Freifächern mehrere verschiedene Sprachen zu lernen, auch ‚scheinbar unnütze‘, wie etwa Türkisch, Schwedisch, Dänisch, Arabisch, ... Dadurch würde der Horizont der SchülerInnen beträchtlich erweitert werden. Wäre es nicht interessant, Türkisch zu lernen und dann die Kenntnisse gleich an MitschülerInnen anzuwenden. Mein Vorschlag würde natürlich voraussetzen, dass es möglich gemacht würde, ein Lehramt für alle an der Uni Wien

studierbaren Sprachen zu schaffen, notfalls mit einer einheitlichen sprachdidaktischen statt fachdidaktischen Ausbildung (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Mit dieser Forderung stimme ich vollkommen überein, da all den in Österreich vorhandenen Sprachen derselbe Stellenwert zukommen sollte.

26.2.3. Das Thema der Gesamtschule

Das heftig diskutierte Thema der Gesamtschule wird in meinen Interviewdurchführungen einerseits bejaht, andererseits auch kritisiert oder gar abgelehnt.

Die BefürworterInnen halten eine Gesamtschule für sinnvoll, da diese ihres Wissens nach, auch eine Ganztagsbetreuung vorsieht, was zu einer Förderung der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch führen würde. In der Nachmittagsbetreuung hätten diese die Möglichkeit ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und sei dies nur im Rahmen der Kommunikation mit Gleichaltrigen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Die Befürwortung einer Lehramtsstudentin wird wie folgt begründet.

Ich denke, dass eine Gesamtschule der Heterogenität in Österreich am besten gerecht werden würde. Der momentane Ansatz mit der neuen Mittelschule gefällt mir nicht, weil die neue Mittelschule nichts anderes als eine Namensänderung der Hauptschule ist. Eine Gesamtschule würde bedeuten, dass die Unterstufe des Gymnasiums abgeschafft werden und dass alle LehrerInnen einen Master haben müssten, so wie das in anderen Ländern, etwa in Finnland, der Fall ist: Dort muss etwa auch ein Volksschullehrer fünf Jahre studieren, um unterrichten zu dürfen. Eine Gesamtschule würde bedeuten, dass wohl fast alle Klassen heterogen wären und nicht wie das momentan der Fall ist, die Klassen im Gymnasium eher homogen und jene in der Hauptschule eher heterogen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Form einer Gesamtschule haben besonders in der Schule tätige LehrerInnen, wobei deren Erfahrungen im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit die Antwort sicherlich maßgeblich beeinflussen.

So äußert sich ein Lehrer wie folgt.

Nein, eine Gesamtschule differenziert nicht, d. h. es erfolgt eine Nivellierung nach unten, da Leistungsniveaus von Natur aus unterschiedlich sind. Wenn aber leistungsstarke Klassen/SchülerInnen an bestimmten höheren Schulen in einem heterogenen Sprachumfeld agieren, dann profitieren sie enorm (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Eine weitere Interviewpartnerin, die sich gezielt mit dem Thema der Mehrsprachigkeit auseinandersetzt und sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit im schulischen und universitären Bereich einsetzt, ist der Ansicht, dass eine Gesamtschule per se sicher nicht zu

einer Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen kann. Diese Form kann zwar als eine förderliche Idee hinsichtlich der Verbesserung der Bildungschancengleichheit gesehen werden, jedoch kommt es letztendlich darauf an, wie diese Ideen in der Schulrealität umgesetzt werden (vgl. Professorin am Institut für Romanistik, Interview vom 19.6.2012).

26.3. Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Unterricht

In diesem Kapitel sollen die Bemühungen meiner interviewten GesprächspartnerInnen hinsichtlich der positiven Förderung und der gezielten Nutzung der sprachlichen Ressourcen im Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen dargestellt werden. Es handelt sich dabei um Erfahrungsberichte bereits tätiger LehrerInnen, aber auch interessante Ansätze von LehramtsstudentInnen, welche einerseits bereits selbst Erfahrungen im Rahmen ihrer Praktika machen durften, andererseits um KollegInnen, welche noch keine oder nur geringe Erfahrungen in der praktischen Umsetzung aufweisen können.

Eine Lehrkraft, tätig an einer Schule in Wien, berichtete beispielsweise, dass sie das Lehrziel der Interkulturellen Bildung aktiv in den Unterricht miteinbezieht. Dies findet in Form von Tandem-Arbeiten zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen, durch das Besprechen verschiedener Traditionen, Bräuche und Religionen sowie der Herausarbeitung von Sprachenunterschieden, aber auch -gemeinsamkeiten statt (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Ihrer Meinung nach, hat sich an der Schule, an der sie in Wien unterrichtet, in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung schon sehr viel getan, jedoch kann sie nur für ihre Schule sprechen, wie an anderen Schulen damit umgegangen wird, unterliegt nicht ihrer Kenntnis. An ihrer Schule bietet man unter anderem verschiedene Coaching-Programme, Deutschkurse am Nachmittag, Unterstützungen durch Nachhilfe um drei Euro und auch muttersprachlichen Unterricht an (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Anhand dieser Schilderung kann man die Bemühungen an dieser Schule hinsichtlich der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eindeutig erkennen, jedoch geht wiederum hervor, dass die Angebote offensichtlich nicht in den Regelunterricht integriert werden.

In ihrem Fremdsprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch legt sie großen Wert auf Sprachtandems und die Besprechung aktueller Ereignisse aus Tageszeitungen und dem Internet, um den Horizont der SchülerInnen in Bezug auf die europäische Politik zu erweitern (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Außerdem arbeitet sie gerne mit Liedern in Form von Lückentexten und Filmen mit Untertiteln, da diese wesentlich zur vernetzten Zusammenarbeit unter den SchülerInnen beitragen (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Eine Lehramtsstudentin nennt einen sehr interessanten Ansatz in Hinblick auf die Herkunftssprachenförderung. So meint sie, dass es nicht immer Sinn macht, Unterrichtsinhalte auf Deutsch zu erklären, da wir nicht mehr davon ausgehen dürfen, die Muttersprache aller unserer SchülerInnen sei Deutsch. So sollten die LehrerInnen den SchülerInnen mit Migrationshintergrund Zeit lassen, die es ihnen erlaubt das nicht verstandene Wort in einem Wörterbuch der individuellen Muttersprache nachzuschlagen. Genauso wenig wie man in der heutigen Zeit von einer gemeinsamen Muttersprache ausgehen kann, ist auch das kulturelle Vorwissen der SchülerInnen oft sehr verschieden. Folglich ist in manchen Kulturen beispielsweise die Form der Gruppenarbeit nicht so üblich wie bei uns, auch mit solchen, für uns selbstverständlichen Unterrichtsformen, müssen sich SchülerInnen oft erst anfreunden (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

26.3.1. MuttersprachlerInnen als authentische Träger der Sprache

Einen interessanten Ansatz im Fremdsprachenunterricht stellt auch die gezielte Miteinbeziehung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Unterricht dar. Den SchülerInnen wird aufgrund ihrer sprachlichen Ressourcen oft eine unterstützende Funktion aufgetragen, die zu einer Bereicherung für die gesamte Klasse führt. Diese didaktische Methode wird von den befragten Lehrkräften sehr gerne eingesetzt, einige Gründe dafür werden in den folgenden zwei Zitaten formuliert.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund (und einer halbwegs sauberen Bildungssprache) sollten als authentische Träger einer Sprache laufend bei Sprachkursen in ihrer Muttersprache herangezogen werden. Dadurch erhöht sich ihr Selbstwertgefühl. Sie erleben auch eine höhere Motivation Deutsch zu lernen, nützen sich dadurch selbst und vor allem ihren MitschülerInnen. Der soziale und integrative Aspekt dieser Tatsache sollte nicht gering geschätzt werden (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Der Gastschüler/Migrant wird zur Instanz erklärt. Das heißt, dass sie/er mit ihrer Sprache einen Stellenwert bekommt, den sie auch leben muss. Sobald die SchülerInnen und der Gastschüler/Migrant merken, dass eine Person mit der Kenntnis einer fremden Sprache ein Gewinn ist, schafft dies auf Dauer eine positive Arbeitsatmosphäre und letztlich einen für alle Beteiligten spannenden Unterricht (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Aus den vorangehenden Zitaten gehen die positive Unterstützungsfunktion der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und eine daraus resultierende Bereicherung für die gesamte Klasse sehr deutlich hervor. Selbstverständlich ist ein erfolgreicher Unterricht, von dem die ganze Klasse profitiert, von verschiedenen Faktoren abhängig.

So nehmen nicht alle Lehrkräfte MuttersprachlerInnen in ihrem Fremdsprachenunterricht positiv wahr, obgleich gerade durch diese Tatsache der Unterricht sehr vielfältig und spannend gestaltet werden kann. Im nächsten Zitat soll die Bereicherung durch sprachliche Heterogenität in der Klasse von einer Lehrkraft bestätigt werden. Außerdem wird ein möglicher Grund für das Nichtwahrnehmen sprachlicher Ressourcen im Fremdsprachenunterricht genannt.

Weil zu viele Angst haben und diese Angst zeigt sich im Sprachunterricht a priori dadurch, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht mit ihrer Zielsprache authentische Muttersprachler meist nicht vollherzig willkommen heißen. Wie soll es dann in heterogenen (d.h. in Klassen mit verschiedenen Migrationshintergründen) Sprachgruppen anders sein? Da ist die Angst noch größer, obwohl es gerade umgekehrt sein kann, da dadurch viel Spannung, Dynamik und Abwechslung gegeben ist (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 11.6.2012).

Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt ist, meiner Meinung nach, auch die SchülerInnenanzahl. Es macht einen sehr großen Unterschied, ob ich in einer Klasse mit fast 30 SchülerInnen oder in einer kleinen Gruppe unterrichte. In einer großen Klasse ist, wie oft von LehrerInnen beklagt, eine Differenzierung sowie Individualisierung trotz Bemühungen nur schwer möglich. Die Tatsache der verschiedenen heterogenen Sprachgruppen in der Klasse erleichtert diese Aufgabe, trotz einer möglichen Bereicherung für die gesamte Gruppe, nicht gerade.

26.3.2. Umgang mit Heterogenität im Unterricht

[...] Ich denke, dass Heterogenität kein Problem darstellt, es wird aber eines, wenn Bildung und Erziehung mit Heterogenität nicht umgehen können. Natürlich stellt sich die Frage, welcher der richtige Umgang mit Heterogenität ist (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Ich denke, dass die Frage nach dem richtigen Umgang mit Heterogenität nicht beantwortet werden kann. In diesem Zusammenhang stellt sich mir die Frage, welcher Umgang ist richtig oder falsch beziehungsweise kann ich überhaupt falsch damit umgehen. Ich denke, dass man das an der Universität erworbene theoretische Wissen in Bezug auf sprachliche Heterogenität durchaus in der praktischen Umsetzung als Hilfestellung heranziehen kann, jedoch wird sich der für einen selbst „richtige“ Umgang mit Heterogenität, egal auf welcher Ebene, erst im Laufe der Schulpraxis durch erlebte Erfahrungen herauskristallisieren.

So fordert eine Lehramtsstudentin wie folgt auf.

JunglehrerInnen können/müssen ihr auf der Universität erworbenes Theoriewissen über Differenzierung und Individualisierung in der Praxis umsetzen, um didaktisch wertvollen Unterricht abzuhalten (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

26.3.3. Methoden im Umgang mit Heterogenität

Es gibt bereits viele Methoden, um den positiven Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu forcieren. Aus der Schulpraxis bekannte Beispiele wären die Miteinbeziehung der Interkulturellen Bildung im Allgemeinen, die Form des Offenen Lernens, aber auch die Miteinbeziehung von MuttersprachlerInnen in den Fremdsprachenunterricht.

Auf die Frage, was man in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit an den Schulen ändern oder neu einführen müsste, erhielt ich sehr interessante Vorschläge, unter anderem mir noch nicht bekannte Ansätze, welche mich in eine neue Richtung blicken ließen.

So spricht eine Lehramtsstudentin die Forderung nach mehr Fremdsprachenlernangeboten, eine staatliche Förderung von Sprachkursen im Ausland und das Anbieten international anerkannter Fremdsprachenzertifikate an. Die Einbindung der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in die Mehrsprachigkeitsbildung erscheint ihr als besonders wichtig. Weiters plädiert die Lehramtsstudentin für einen möglichst frühen Spracherwerb, wobei die englische Sprache im Kindergarten und auch in der Volksschule intensiver spielerisch geübt werden sollte, auch eine zusätzliche weitere Sprache könnte in diesem Alter bereits vermittelt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre zum Beispiel, nach dem Vorbild Schwedens, amerikanische Filme und Serien im Original mit Untertiteln zu zeigen. Generell sollten im Unterrichtsgeschehen mehrere Sprachen zugelassen werden, als Beispiel hierfür nennt sie die Miteinbeziehung von englischen Texten in den Deutschunterricht, falls diese in der konkreten Situation angebracht sind. Zusammenfassend ruft sie zu einem Denken und Handeln in breiteren Perspektiven auf (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Um kurz zu diesen Ansichten Stellung zu nehmen, möchte ich insbesondere den letzten Satz der Lehramtsstudentin noch einmal hervorheben. Die gegenwärtige Schulrealität, die sich nicht nur aufgrund sprachlicher Heterogenität zunehmend verändert, erfordert definitiv ein neues Umdenken und Handeln über die bisherigen Grenzen hinaus. Es sollte auf neue Perspektiven aufmerksam gemacht werden, um der Herausforderung der wachsenden Mehrsprachigkeit in den Klassen positiv gegenüberzutreten zu können. Nur dann kann eine Lehrkraft, im Sinne eines didaktisch wertvollen Unterrichtes, den gegenwärtigen Schulalltag erfolgreich meistern.

Die Fokussierung auf einen möglichst frühen Spracherwerb erscheint mir als sehr sinnvoll, da den Kindern bereits im frühen Alter auf spielerische Art und Weise eine Sprache vermittelt

werden kann, wobei das zusätzlich erworbene Sprachenbewusstsein nicht außer Acht gelassen werden darf.

Die Lehramtsstudentin formuliert noch weitere Ansätze. Um die Mehrsprachigkeit in der Klasse zu fördern, bedarf es im Allgemeinen einer Miteinbeziehung der vorhandenen fremden Kulturen und Sprachen in den Unterricht. Dies entspricht dem Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens, wie es im Lehrplan verankert ist. Eine etwas anspruchsvollere Methode im Unterricht mit einer heterogenen Gruppe wäre der Versuch, die SchülerInnen zu motivieren sich gegenseitig einige Grundlagen aller der in der Klasse vertretenen Sprachen beizubringen. Natürlich ist eine solche Aufgabe mit einem hohen Arbeitsaufwand seitens der Lehrkraft verbunden, jedoch ist die Bereicherung für die gesamte Klasse enorm (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Ein weiterer oft erwähnter Ansatz in den Interviewgesprächen war die Idee, LehrerInnen mit Migrationshintergrund im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Dies führe nicht nur zu einer heterogenen Lehrerschaft, sondern stelle auch in Form von Teamteaching eine Bereicherung für die gesamte Klasse dar. So wie die SchülerInnen mit Migrationshintergrund würden auch die LehrerInnen ein authentisches und lebendes Beispiel für das Land und die Sprache darstellen.

Auf meine Frage, warum dies in Österreich nicht der Fall sei, meinte ein Lehrer, dass die Verwaltungsstruktur in Österreich einfach nicht darauf aufgebaut sei. Es fehle an der Sicht, dass es exzellente Leute mit Migrationshintergrund gibt, die in den Sprachen bestens eingesetzt werden könnten. Die Zusammenarbeit einer in Österreich ausgebildeten Lehrkraft mit MuttersprachlerInnen in der Sprachdidaktik würde die Vermittlung positiv beeinflussen, aber solange das nicht bewusst gemacht und auch von den Bildungsinstitutionen mitgetragen wird, kann sich in diesem Bereich nichts ändern (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

26.4. Berücksichtigung durch das gegenwärtige Schulsystem

Jedenfalls ist die Heterogenität wie wir sie heute in Österreich im Bildungssystem haben (ich meine: SchülerInnen mit verschiedenen sprachlichen, religiösen und kulturellen Hintergründen) verhältnismäßig rasch eingetreten, sprich das Bildungssystem (Ausbildung der LehrerInnen, Anpassung des Curriculums, ...) hinkt ein wenig der Realität nach (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Was die Berücksichtigung der gegenwärtigen sprachlichen Heterogenität durch unser Schulsystem betrifft, kommen verschiedene Ansichten seitens meiner InterviewpartnerInnen zum Vorschein. Diese betonen meist, dass sie nur für sich selbst und die Schule, an der sie unterrichten, sprechen können. Folglich können die mir vorliegenden Aussagen nicht als repräsentativ oder gar generalisierbar für alle Schulen in Österreich verstanden werden, dazu bedarf es einer spezifischen, nur auf diesen konkreten Aspekt ausgerichteten, Untersuchung.

26.4.1. Der monolinguale Habitus im österreichischen Schulsystem

Primär wird auf den noch immer gegenwärtigen monolingualen Habitus in unserem Schulsystem hingewiesen. Dieser ermögliche den Schulen zwar eine gewisse Überschaubarkeit und Transparenz (vgl. Lehrerin für BKS an einer Schule in Wien, Interview vom 2.7.2012), sei aber mit der multikulturellen Schulrealität nicht mehr zu vereinbaren.

Eine Lehramtsstudentin äußert sich in Bezug auf das vorherrschende Homogenitätsideal wie folgt.

Das aktuelle Problem des Schulsystems sehe ich jedoch darin, dass wir im Großen und Ganzen auf ein homogenes System zusteuern (Gesamtschule, Zentralmatura), in dessen Rahmen wir uns jedoch dennoch wieder Binnendifferenzierungen wünschen. Wie das alles unter einen Hut gebracht werden soll, wird die Zukunft zeigen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Eine andere Lehramtsstudentin ist der Meinung, dass das starke Homogenitätsideal an österreichischen Schulen damit zusammenhängen könnte, dass man dadurch dem Prozess einer Nivellierung nach unten entgegenwirken möchte. Diese Befürchtung hätten nämlich viele Lehrkräfte und auch Eltern und somit setzen sie sich für ein weiteres Bestehen des monolingualgeprägten Schulsystemes ein (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Ein weiterer Kommentar in Bezug auf unser gegenwärtiges Schulsystem wird folgendermaßen formuliert.

Die Rahmenbedingungen sind nicht die schlechtesten. Es muss nur betont werden, dass die Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität, vor allem mit den positiven Erlebnissen der Heterogenität, zu wenig ins Licht gerückt wird (vgl. Lehrer für die

Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Schlussfolgernd kann zusammengefasst werden, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen zwar nicht die schlechtesten sind, sich aber dennoch in Hinblick auf eine mehrsprachige Förderung im Schulsystem einiges ändern muss. Primär ist das ausgeprägte Homogenitätsideal unserer Schulen in Zukunft nicht mehr tragbar, die Ausrichtung darauf, trotz zunehmender heterogener Schülerschaft, stößt auf großen Widerstand. Außerdem muss die Schule den positiven Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit als eine ihrer Hauptaufgaben definieren, wobei eine bewusste und gezielte Förderung anzustreben ist.

26.4.2. Gegenwärtige Lehrpläne

In Hinblick auf die gegenwärtigen Lehrpläne äußern die InterviewpartnerInnen wiederum verschiedene Ansichten.

So heißt es zum einen, dass den LehrerInnen im gegenwärtigen Schulsystem viel Zeit für die Förderung des Umganges mit Heterogenität zur Verfügung steht. Es besteht die Möglichkeit auf die SchülerInnen individuell und in differenzierter Form einzugehen. Ob diese Gelegenheit jeder erfasst, sei dahingestellt. LehrerInnen könnten somit auch verschiedene persönliche Inhaltsschwerpunkte wählen, was auch zu einem gewissen Freiraum für die SchülerInnen führt. Die Lehramtsstudentin untermauert ihre Aussage mit einem Beispiel aus dem Russischunterricht. Sie erwähnt dabei einen Lehrer, dem es gelingt innerhalb seines Regelunterrichtes in sehr intensivem Ausmaß Sprachenvergleiche einzubringen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Das folgende von mir ausgewählte Zitat könnte die oben genannte Aussage in ein anderes Licht rücken. So berichtete mir eine Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, dass Sprachenvergleiche sehr wohl Teil der aktuellen Lehrpläne wären, nur sei deren praktische Umsetzung im Unterricht dahingestellt, da sie natürlich mit einem großen Arbeitsaufwand verbunden sind. Tatsache ist, dass weniger von den Lehrkräften getan wird, als man wirklich tun könnte (vgl. Professorin am Institut für Romanistik, Interview vom 19.6.2012).

Eine Lehramtskollegin bezieht zum Thema Lehrpläne und verfügbare Zeit folgendermaßen Stellung.

Der Lehrplan ist sehr eng gestrickt und strukturiert. Die Zeit, Mehrsprachigkeit angemessen zuzulassen und zu fördern, fehlt den Lehrkräften schlicht und einfach (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Abschließend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die in den Lehrplänen geforderten Kriterien nicht immer mit einer praktischen Umsetzung im Unterricht einhergehen. Das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens beispielsweise und auch weitere im Lehrplan vorgegebene Prinzipien gehen zwar in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung, jedoch finden diese in der Schulrealität nicht immer ihre Anwendung. Durch ihren unverbindlichen Charakter werden diese oft erst am Ende des Schuljahres und dann oft nur sehr oberflächlich thematisiert. Oft führen die Unterrichtsprinzipien auch zu einem subjektiv empfundenen oder tatsächlichen Zeit- und Leistungsdruck, da die Lehrkräfte, bei Berücksichtigung aller Unterrichtsprinzipien, befürchten mit dem Lehrstoff nicht voranzukommen (vgl. URL: <http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/christlich-p%C3%A4d-bi%C3%A4tter.pdf>).

26.4.3. Aktuelle Themen wie Bildungsstandards und Standardisierte Reifeprüfung

Wichtige Themen wie die gegenwärtigen Bildungsstandards und die bevorstehende Standardisierte Reifeprüfung (=Zentralmatura) stoßen in aktuellen Debatten oft auf Widerstand, der aber meist, wie bereits im theoretischen Teil erwähnt, mit einem Aufklärungsdefizit seitens der Lehrpersonen zusammenhängt.

Mein Interesse gilt hierbei insbesondere den Auswirkungen dieser Standardisierungen auf das Thema der Mehrsprachigkeit und so stellte ich mir die Frage, in welcher Art und Weise sich die gegenwärtigen Bildungsstandards sowie die Zentralmatura auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität auswirken. Ist im Rahmen dieser Standardisierungen überhaupt noch Platz für eine positive Nutzung und auch Förderung des vorhandenen Sprachenrepertoires unserer SchülerInnen?

Eine befragte Lehrkraft äußert sich zu dem Thema der Bildungsstandards wie folgt.

Alles was mit den Bildungsstandards in Zusammenhang steht ist der Sprachendidaktik insofern dienlich, als das Vergleichsprinzip wirklich anwendbar und das Diagnoseverfahren leichter umsetzbar ist (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Weiterführend formuliert die Lehrkraft folgende Stellungnahme.

Der Bildungsstandard ermöglicht hier eine klare Begleitung im Sinne des schrittweisen Hineinwachsens in die Sprachniveaus, die gefordert werden. Daher plädiert er ganz klar dafür, dass so wie in Schweden und Kanada die SchülerInnen einen Erstzugang im Umgang mit Themen in ihrer Muttersprache erhalten und danach erst die Zielsprache in all ihren Formen erwerben und nicht so, dass ihre Herkunftssprache als nicht existent betrachtet wird (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Während der Befragung erhielt ich von einer Lehrperson auch den wichtigen Hinweis auf den AOC-Check des Centers für berufsbezogene Sprachen (= CEBS). Da ich dieses Angebot sehr interessant finde, möchte ich kurz näher darauf eingehen.

Das CEBS stellt eine Einrichtung des österreichischen Bildungsministeriums mit dem Ziel einer externen Qualitätssicherung im Schulsystem dar. Doch wie ist dieses Center für berufsbezogene Sprachen konkret zu verstehen? Diese Serviceeinrichtung kann als eine Koordinationsstelle für Initiativen innerhalb der Fortbildung für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen in Österreich verstanden werden. Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen eine kontinuierliche Begleitung und Weiterentwicklung des Sprachenunterrichtes, wobei die multikulturellen, multilingualen und multimedialen Gegebenheiten in der Gesellschaft und Arbeitswelt Berücksichtigung finden. Ein weiterer angestrebter Aspekt ist die Verbesserung der sprachlichen, sozialen und interkulturellen Fähigkeiten, die wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dieses Vorhaben soll durch Networking, Fortbildungsangebote, Forschungsarbeit und Produktentwicklung sowie durch den Zugang zu internationalen Qualifikationen gewährleistet werden.

Der Awareness-Orientation-Coaching-Check (= AOC) stellt ein Diagnoseverfahren für den Englischunterricht dar und wird bereits an vielen berufsbildenden Schulen am Beginn des ersten Lernjahres eingesetzt. Mit Hilfe dieses Verfahrens können der Leistungsstand sowie die Stärken und Schwächen der SchülerInnen erkannt werden, danach bietet sich die Möglichkeit einer individuellen Förderung durch optimierte Maßnahmen. Weiters soll dieses Diagnoseverfahren die Lehrplanung und Unterrichtsgestaltung positiv beeinflussen. Dieses Verfahren übernimmt die Funktion eines flächendeckenden Gesamtkonzeptes, bei dem alle bisherigen Testverfahren, wie Standardisierung, Mindestanforderungen sowie individuelle und schulinterne Eingangstests, miteinbezogen werden. Es wird mit Formaten eines handlungsorientierten Sprachtests gearbeitet, die Berücksichtigung des europäischen Referenzrahmens und der Bildungsstandards ist vorgesehen, sodass mit Hilfe international aussagekräftiger Kriterien und Methoden eine gute Basisgrundlage aller SchülerInnen, auf die aufgebaut werden kann, geschaffen wird (vgl. URL: <https://www.cebs.at>).

Was die bevorstehende Zentralmatura betrifft, sind die Aussagen meiner InterviewpartnerInnen meist negativ konnotiert. So äußert sich eine befragte Lehramtsstudentin wie folgt.

Der Weg zur Zentralmatura mit extern bestimmten Inhalten ist sicher nicht der richtige Weg, um Mehrsprachigkeit zu fördern. Obwohl die mündliche Matura (nach momentanen

Plänen) nicht von der Zentralisierung betroffen ist, bleibt fraglich, ob neben ‚teaching to the test‘ und dem Erarbeiten möglichst vieler verschiedener Inhalte (welche genau und ob es dafür dann eine Liste mit Themen geben wird, das steht aktuell noch nicht fest) noch genügend Zeit für ein derartiges Projekt bleibt (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Ein anderer Kommentar eines Lehrers an einer AHS in Niederösterreich lautet folgendermaßen.

Hier bin ich, im Unterschied zum GERS und den Bildungsstandards, im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit sehr skeptisch. Der Grund dafür ist, dass wir im Spracherwerb einerseits das individualisierte Lernen forcieren, bei der Zentralmatura allerdings scheren wir alle bei der Leistungsbeurteilung über einen Kamm. Das ist nicht zu vereinbaren (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Eine Professorin des Instituts für Romanistik in Wien formuliert auf die Frage, in welcher Art und Weise sich die Zentralmatura auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität auswirkt, folgende Stellungnahme.

Wahrscheinlich gar nicht, außer in den berufsbildenden höheren Schulen, wo es ansatzweise mehrsprachigen Unterricht gibt. Sonst sehe ich keine positiven Auswirkungen, eher das Gegenteil und zwar den Fokus auf einzelsprachliche Kompetenzen. Das müsste nicht unbedingt so sein, doch denke ich, dass Mehrsprachigkeit eine von den Entwicklern nicht beachtete Komponente ist (vgl. Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, Interview am 19.6.2012).

Im Hinblick auf die bevorstehende standardisierte Reifeprüfung wird des Öfteren erwähnt, dass den LehrerInnen einfach keine Zeit mehr bleiben wird, um Themen, die nicht explizit im Lehrplan stehen, in die Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen, auch wenn diese durchaus von Bedeutung wären. Ein Beispiel dafür wäre die Methode des Sprachenvergleiches. So konnte ich oft aus den Interviews heraushören, dass die Zeit für eine intensive sprachvergleichende Auseinandersetzung im Rahmen der standardisierten Vorgaben einfach nicht mehr gegeben sein wird.

Ich persönlich kann mir nicht vorstellen, dass die standardisierte Reifeprüfung die mehrsprachigen Ressourcen unserer SchülerInnen berücksichtigt, geschweige denn fördert. Wie sollte das im Rahmen so vieler Vorgaben noch bewerkstelligt werden, zudem es den Lehrkräften teilweise nicht einmal zuvor, als sie in ihrer Unterrichtsgestaltung noch relativ frei entscheiden konnten, gelungen ist.

26.5. Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenausbildung und -fortbildung

Die LehrerInnenausbildung und -fortbildung wird in Hinblick auf die Vermittlung mehrsprachiger pädagogischer Professionalität als unzureichend angesehen und somit auch stark kritisiert. Es gebe Reformbedarf innerhalb der LehrerInnenausbildung, aber auch -

fortbildung, den es aufgrund der stetig zunehmenden heterogenen Schulrealität zu berücksichtigen gilt.

26.5.1. LehrerInnenausbildung an der Universität Wien

Laut Aussagen der befragten LehramtsstudentInnen, wurden die meisten von ihnen im Rahmen ihres Studiums noch nicht oder in geringem Ausmaß mit dem Thema der Mehrsprachigkeit konfrontiert. Am ehesten sind solche themenspezifischen Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Germanistikstudiums oder der Lehrgänge Deutsch als Zweitsprache sowie Deutsch als Fremdsprache vorzufinden. Weitere themenbezogene Lehrveranstaltungen werden auch vereinzelt an den verschiedenen Instituten angeboten, wie zum Beispiel auch am Institut für Slawistik, wobei es sich aber um keine Pflichtlehrveranstaltungen handelt. Viele StudentInnen kritisieren auch, ihr erworbenes theoretisches Wissen zum Thema sprachlicher Heterogenität nicht in der Praxis umsetzen zu können, zudem die Praxiserfahrungen innerhalb der Lehramtsstudien ohnehin sehr bescheiden ausfallen.

In diesem Zusammenhang möchte ich einige meiner interviewten LehramtskollegInnen zitieren, um das Defizit an Lehrveranstaltungen und Seminaren hinsichtlich des Themas der Mehrsprachigkeit deutlich zu machen.

So sind die Antworten auf die Frage, ob sie im Rahmen ihrer universitären Ausbildung in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ausgebildet wurden, wie folgt formuliert worden.

Als angehende Lehrperson im Unterrichtsfach Deutsch muss ein verpflichtendes Seminar zum Thema Mehrsprachigkeit absolviert werden. Das ist meiner Meinung nach zu wenig, um sich gleich nach dem Studium kompetent genug zu fühlen, Unterricht in heterogenen Klassen abzuhalten. Im Slawistikstudium wurde ich noch gar nicht auf die Thematik Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer vorbereitet (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Wenn ich nicht absichtlich Seminare zu diesem Thema aus persönlichem Interesse gewählt hätte, hätte ich davon im Laufe meines Studiums nicht sehr viel mitbekommen, muss ich sagen. Grundsätzlich muss man natürlich sagen, dass jede Klasse per se heterogen ist, ob nun in Bezug auf unterschiedliche Muttersprachen, Talente oder sonstiges. Dieser Heterogenität von Gruppen muss man sich als LehrerIn stellen und einen Mittelweg zwischen Homogenität und Heterogenität finden. Generell fühle ich mich der Aufgabe gewachsen, was ich aber eher meiner Persönlichkeit und meinem Charakter zuschreiben würde als meiner universitären Ausbildung (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Ich habe einige Vorlesungen des Lehrgangs Deutsch als Zweitsprache besucht, weiters Lehrveranstaltungen zur slawischen Mehrsprachigkeit und zur Migration. Ich denke, dass ich einiges an theoretischem Wissen vorweisen kann, jedoch konnte ich es bislang noch nicht in die Praxis umsetzen. Daher weiß ich nicht, ob ich kompetent genug wäre, um

heterogene Klassen gut unterrichten zu können. Ich denke, dass mir auch meine bescheidenen Unterrichtstätigkeiten und Hospitationen während meines Erasmussemesters in Prag hinsichtlich des Umganges mit Heterogenität interessante Erkenntnisse gebracht haben. Ich habe Kinder mit tschechischer Muttersprache in Deutsch unterrichtet und habe auch in einer Klasse hospitiert, die ausschließlich aus Romakindern mit nichttschechischer Muttersprache bestanden hat. Die betroffene Schule stellt sich dieser Problematik positiv und meistert die Situation gut, indem die Kinder nicht als Problem gesehen werden, sondern es wird einfach versucht, mit viel Geduld, Toleranz und Bemühungen das Beste aus der Situation herauszuholen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Diese Zitate belegen eindeutig, dass dem Thema der Mehrsprachigkeit an der Universität Wien generell und an den verschiedenen Instituten im Besonderen noch zu wenig Beachtung zukommt. Zwar bieten gewisse Institute Lehrveranstaltungen zu diesem Thema an, jedoch stolpern die StudentInnen, laut eigenen Aussagen, meist nur zufällig im Vorlesungsverzeichnis über diese. Wie zuvor erwähnt, sind diese Lehrveranstaltungen nicht Teil des Pflichtprogrammes, außer vielleicht innerhalb des Lehramtsstudiums Deutsch, wobei ich das zuvor erwähnte verpflichtende thematische Seminar persönlich als unzureichend ansehe. Gerade im Fach Deutsch, aber auch in anderen Sprachfächern, gehört der Umgang mit Mehrsprachigkeit schon längst zum realen Schulgeschehen, auf welches man hofft, im Rahmen der universitären Ausbildung in einem gewissen Maße ausgebildet zu werden. Folglich möchte man das an der Universität erworbene theoretische Wissen in der Schule umsetzen können, doch das ist gegenwärtig nicht der Fall. Aus der momentanen Situation lässt sich schließen, dass die angehenden JunglehrerInnen selbst dafür verantwortlich sind, sich ihre Fähigkeiten im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen in der Schulpraxis anzueignen.

In diesem Zusammenhang möchte ich die Vermittlung der pädagogischen Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität an den schweizerischen Universitäten erwähnen. So ist dort beispielsweise die Qualifizierung hinsichtlich pädagogisch professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität als obligatorisches Ziel im Rahmen der Ausbildung aller Lehrkräfte vorgesehen. Diese Vermittlung erfolgt beispielsweise innerhalb verpflichtender Module, die sich gezielt und bewusst mit sprachlicher, kultureller und sozialer Vielfalt auseinandersetzen. Folglich ist eine Unterrichtsqualität gewährleistet. Die soziologische Perspektive auf Schule und Bildung, verschiedene Migrationsprojekte im In- und Ausland sowie der Bereich Deutsch als Zweitsprache und der Unterricht in mehrsprachigen Klassen mit gezielter Leseförderung aller SchülerInnen sind ohnehin im Curriculum verankert (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 131-132).

Resümierend stelle ich mir die Frage, warum das Angebot an Lehrveranstaltungen zu diesem Thema an der Universität Wien nicht an die gegenwärtige Schulrealität angepasst wird. Dass das gegenwärtige Angebot zum Thema Mehrsprachigkeit, sowohl auf freiwilliger als auch verpflichtender Basis, an der Universität Wien aufgrund der ständig zunehmenden sprachlichen Heterogenität an unseren Schulen unzureichend ist, erweist sich als offensichtlich. Hier soll auch noch Erwähnung finden, dass es sich dabei um keine neue Thematik handelt, sie tritt vielleicht in einem anderen Ausmaß als früher zum Vorschein, vertreten ist jene jedoch schon lange.

26.5.2. Fortbildungsangebot für LehrerInnen

Eine befragte Lehrerin schilderte mir, dass es im Rahmen der LehrerInnenfortbildung zur Thematik Mehrsprachigkeit noch sehr wenige Angebote gebe, sie würde es sogar als äußerst gering bezeichnen (vgl. Lehrerin für die Fächer Deutsch und Russisch in Wien, Interview vom 29.3.2012).

Auf die Frage der Weiterbildungsmöglichkeiten berichtete mir eine andere Lehrperson, dass es durchaus fachspezifische Seminarangebote in Bezug auf die Migrationspädagogik gebe, jedoch fehle es eindeutig an einem Kohärenzkonzept (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

26.5.3. Professionalisierung im Bereich der LehrerInnenbildung

Primär bedarf es in Hinblick auf die Professionalisierung im Bereich der LehrerInnenbildung eines Umdenkens hinsichtlich der Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster. Vorrangig müsste die Kompetenz der kritischen Reflexion vermittelt werden, da diese neben dem theoretischen Wissen dazu beiträgt, vorgefertigte Handlungsmuster, die meist monolingual geprägt sind, durch alternative Handlungsweisen zu ersetzen. Im Rahmen einer professionellen Ausbildung sollte den angehenden JunglehrerInnen zudem bewusst und dargelegt werden, welche Bedeutung die positive Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen der SchülerInnen hat.

Ziel der LehrerInnenbildung ist es, die LehrerInnen darauf hinzuweisen, dass die sprachliche Bildung eine zentrale Rolle in allen Fächern einnimmt. Wie schon zuvor erwähnt, hängt der Umgang mit Mehrsprachigkeit sehr stark mit den individuellen Denk-, Deutungs- und Handlungsmustern der Lehrenden zusammen und so muss man die StudentInnen im Rahmen ihrer Ausbildung zu einem professionellen Umgang hinsichtlich der vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen hinführen. Eines theoriegestützten Handlungswissens bedarf es insbesondere in den Bereichen des Spracherwerbes und der Sprachstandsdiagnose sowie der

Bildungssprache als Zweitsprache (DaZ). Die Vermittlung von Sprach- und Varietätenbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und einer mehrfachen Sprachverwendung zählen zu den Aufgaben der professionellen LehrerInnenbildung (vgl. URL: <https://wiki.unvie.ac.at/display/Sprachen/Home>).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass eine Qualitätssicherung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen nur dann gewährleistet sein kann, wenn die StudentInnen über empirisch gesichertes Wissen verfügen. Die Grundlage pädagogisch professionellen Handelns im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sollten wissenschaftliche Erkenntnisse und nicht etwa zufällige Erfahrungen oder individuelle Vorlieben darstellen (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 132).

Natürlich kommt nicht nur dem Professionswissen, sondern auch der Reflexion der eigenen Einstellungen der Lehrenden eine bedeutende Rolle zu. Aspekte wie eigene Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität dürfen nicht unterschätzt werden, diese tragen wesentlich zur Aktivierung des Professionswissens bei. In anderen Worten reicht es nicht den StudentInnen nur Fachwissen, didaktische und pädagogische Kompetenzen zu vermitteln, sondern es sollten zudem die Einstellungen und Orientierungen der StudentInnen im Rahmen der Ausbildung Berücksichtigung finden (vgl. Hallitzky/Schliessler, 2008, S. 267-270).

26.5.4. Experten für Mehrsprachigkeit

Abschließend möchte ich noch einmal auf das Zitat des Sprachwissenschaftlers Rudolf de Cillia, welches ich bereits im Theorieteil erwähnt habe, eingehen. Das Zitat lautet folgendermaßen.

„Sprachlehrer sollten nicht nur fächerspezifisch, sondern auch sprachübergreifend, in dem sie zumindest eine weitere Sprache ansatzweise ‚kennenlernen‘, ausgebildet werden und sich somit als Experten für Mehrsprachigkeit verstehen“ (Rudolf de Cillia, Sprachwissenschaftler an der Universität Wien, Online Interview vom 7.5.2012, URL: <http://sciencev1.orf.at/news/149548.html>).

Sowohl die befragten Lehrkräfte als auch angehenden JunglehrerInnen sprechen sich für diese Forderung positiv aus.

Es bedeute nicht nur eine Erweiterung des Horizontes, wobei die SchülerInnen nur profitieren könnten, sondern auch eine Steigerung der Motivation, sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen. Das Kennenlernen einer zweiten slawischen Sprache sei unbedingt von Nöten, da es den kognitiven Zugang zu anderen Sprachen enorm erweitere. Das was die Migrationsdidaktik dringend brauchen würde, sei nicht als Kontinuum vorhanden (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom

2.7.2012, *Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).*

Die Stellungnahmen der befragten Lehramtsstudentinnen sehen wie folgt aus.

Ich befürworte sowieso das (ansatzweise) Erlernen jeglicher Fremdsprachen, nicht nur auf slawische Sprachen beschränkt. Für LehrerInnen slawischer Sprachen bietet sich das jedoch besonders an, da sich sämtliche Slawinen zumindest in den Grundzügen ähneln. Sich eine solide Basis in mehreren slawischen Sprachen zu schaffen kann nur von Vorteil sein, und sei es bloß, SchülerInnen in ihrer Erstsprache wie zum Beispiel Tschechisch/Slowenisch/Kroatisch/Ukrainisch ... zu begrüßen oder sie nach ihrem Befinden zu fragen. Dies schafft sicherlich eine angenehme Lernsituation zwischen Lehrperson und SchülerInnen, da sich diese verstanden und akzeptiert fühlen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Diese Forderung gefällt mir sehr gut. [...] Erstens fördert das Kennenlernen verschiedener Sprachen (wenn möglich verschiedener Sprachfamilien) das logische Denken, das Denken in grammatikalischen Strukturen, das Herstellen von Verbindungen, ... Umso mehr Sprachen man bereits kann, umso einfacher ist meiner Erfahrung nach das Erlernen einer neuen Sprache (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Zusammengefasst sprechen sich meine InterviewpartnerInnen meist für das ansatzweise Kennenlernen einer weiteren Sprache aus, dies oft aufgrund eigener Erfahrungen hinsichtlich des Erlernens mehrerer Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie. Natürlich gibt es auch InterviewpartnerInnen, welche den Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer weiteren Sprache und dem daraus folgenden Verständnis als Experte für Mehrsprachigkeit nicht nachvollziehen können, da das Beherrschen von zwei Sprachen bei weitem nicht zu einer Expertise für Mehrsprachigkeit führen kann (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012).

Ich stimme mit der Aussage, dass der Ausdruck „Experte für Mehrsprachigkeit“ vorsichtig verwendet werden muss, überein, dennoch sehe ich einen enormen Vorteil im Kennenlernen einer weiteren Sprache. Ich selbst habe diese Erfahrungen im Bereich der romanischen Sprachen gemacht, wobei ich während meiner Schulzeit immer wieder eine verblüffende Ähnlichkeit feststellen und somit viele Wörter ableiten konnte. Im Bereich der slawischen Sprachfamilien habe ich von Personen, welche eine andere Sprache, wenn auch nur ansatzweise, beherrschen nur positive Rückmeldungen bekommen. Besonders interessante Momente würden sich beim Vergleichen verschiedener Sprachen ergeben.

Ich denke, dass in diesem Zusammenhang auch die von der Universität angebotenen Erasmusaufenthalte Erwähnung finden sollten. Diese Möglichkeit wird unter anderem von vielen LehramtsstudentInnen in Anspruch genommen, da im Zuge dessen nicht nur wertvolle

sprachliche Erfahrungen gemacht, sondern auch verschiedenen Kulturkreise kennengelernt werden können, was später für die Arbeit in der Schule in jeglicher Hinsicht von Vorteil ist.

Derselben Meinung ist auch eine Interviewpartnerin, sie formuliert ihre Ansicht wie folgt.

Ich denke, dass Junglehrer Toleranz und Akzeptanz des Andersartigen vorleben sollten. Ich denke, dass Erasmusaufenthalte im Zuge des Lehramtsstudiums sehr nützlich sein können, denn man kommt so mit anderen Kulturen und Sprachen in Kontakt, nicht nur jenen des Ziellandes, sondern auch jenen der anderen Erasmusstudenten. Diese Erfahrung kann einem später im Umgang mit Heterogenität sehr helfen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

26.5.5. Curriculum Mehrsprachigkeit

Passend zu diesem Thema möchte ich noch einmal auf das Curriculum Mehrsprachigkeit, welches im Theorieteil schon genauer beschrieben wurde, hinweisen. Dieses zielt besonders auf die eigenen Sprachlernerfahrungen der StudentInnen ab. Das Erlernen einer weiteren Sprache bis zu einem gewissen Niveau, aber auch eine Vertiefung im Bereich der Sprachenvergleiche sind beispielsweise als verpflichtenden Teile des Curriculums vorgesehen.

Im Rahmen dieses Curriculums würde die Mehrsprachigkeit zu einem integrativen Bestandteil innerhalb der LehrerInnenbildung werden und somit eine bedeutenden Unterstützungsfunktion im Rahmen der Aus- und auch Fortbildung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität übernehmen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit kann als integratives Gesamtkonzept sprachlicher Bildung bzw. Gesamtsprachencurriculum angesehen werden. Ziel ist es, eine gemeinsame und übergreifende Zusammenarbeit gewährleisten zu können, wobei das Curriculum einerseits durch gleiche Zielsetzungen für die Entlastung anderer Fächer sorgt, andererseits als Schnittstelle für den Einzelsprachunterricht fungiert. Folglich ist eine Kooperation mit verschiedenen Sprachfächern, aber auch Sachfächern nicht ausgeschlossen. Einen weiteren wichtigen Bereich stellt die allgemeine sprachpädagogische Vertiefung, welche der Mehrsprachigkeitsunterricht in besonderem Maße anstrebt, dar. Schlussendlich ist dieser Unterricht Teil der Interkulturellen Bildung, wobei die sprachliche Komponente als Schwerpunkt definiert wird (vgl. URL: [http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf)).

Dieses neue Modul zur Mehrsprachigkeit als LehrerInnenbildungsangebot sollte erstmals im Sommersemester 2013 im Rahmen der LehrerInnenausbildung Neu durchgeführt werden. Es handelt sich dabei um ein österreichweites Projekt, welches in Form eines

Moduls sowohl für die Universitäten als auch die Pädagogischen Hochschulen angeboten werden soll. Im Idealfall wird es in die LehrerInnenbildung eingebunden und wäre somit ein integrativer obligatorischer Bestandteil der Ausbildung für LehrerInnen (vgl. Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, Interview am 19.6.2012).

27. Reflexion und Interpretation der Ergebnisse mit Ausblick

Aus den vorliegenden Ergebnissen geht eindeutig hervor, dass sich sowohl die tätigen Lehrkräfte als auch die angehenden JunglehrerInnen für das Positive der Mehrsprachigkeit aussprechen, zudem ist ihnen der Förderbedarf an unseren Schulen sehr wohl bewusst. Die Bemühungen der tätigen LehrerInnen in Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsförderung sind deutlich zu erkennen, auch die befragten LehramtsstudentInnen nennen sehr interessante und innovative Ansätze, auch wenn sie noch nicht die Möglichkeit hatten, diese im Schulalltag umzusetzen.

Auf die Frage, was nun die migrationsbedingten Veränderungen konkret für die Institution Schule bedeuten, ist mir insbesondere ein Zitat in Erinnerung geblieben. Die Auswirkungen werden wie folgt formuliert.

Eine neue Herausforderung, die am besten mit hoher sozialer Kompetenz und Fachkompetenz in der/den entsprechenden Sprachen bewältigt und befruchtet werden kann (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Ich habe diese Aussage unter anderem deshalb zitiert, da hier ein für mich sehr wichtiger Aspekt angesprochen wird und zwar die soziale Kompetenz der LehrerInnen. Diese steht hier in Verbindung mit der stets geforderten Fachkompetenz und stellt einen wesentlichen Aspekt, welcher, meiner Meinung nach, nicht unterschätzt werden darf, dar. Denn wie schaffe ich es in einer Klasse, in unserem Fall in einer sprachlich heterogenen Gruppe, erfolgreich zu unterrichten, wenn ich zwar eine hohe fachliche Kompetenz, dafür aber die nötige soziale Kompetenz nicht aufweisen kann. Außerdem geht aus diesem Zitat die mögliche Bereicherung durch das Vorhandensein von mehrsprachigen Ressourcen sehr deutlich hervor.

Was auch immer wieder von meinen InterviewpartnerInnen betont wurde, war der Unterschied zwischen dem ländlichen und dem urbanen Bereich. Ich denke, dass sich die Lehrkräfte am Land genauso den mehrsprachigen Anforderungen stellen müssen, jedoch wahrscheinlich nicht in dem Ausmaß wie LehrerInnen im städtischen Bereich. Dass in Großstädten, wie zum Beispiel in Wien, mehrere heterogene Sprachgruppen aufeinandertreffen, ergibt sich wohl von selbst und erscheint im Zuge der migrationsbedingten Zuwanderung als eine logische Konsequenz. Folglich sind im ländlichen Bereich noch keine so intensiven Fördermaßnahmen erforderlich.

Was unser Schulsystem betrifft, fand ich die Aussage einer ausländischen Studentin sehr interessant. Sie durfte bereits Erfahrungen mit verschiedenen Schulsystemen sammeln und kann somit einen sehr guten Vergleich anstellen.

Vergleicht man verschiedene Schulsysteme, so weist jedes dieser Bildungssysteme seine Vor- und Nachteile auf. Eine Studentin aus der Ukraine, die bereits Erfahrungen mit verschiedenen Schulsystemen sammeln durfte, bezeichnete das russische Schulsystem als ein sehr strenges, das sehr viel von den SchülerInnen fordere, das österreichische Bildungssystem sieht sie als ein starres im Gegensatz zu dem in Deutschland, da man im letzteren mehr Freiheit in der Auswahlmöglichkeit des Schulprogrammes hätte.

Im ländlichen Bereich in einer Schule in Niederösterreich hatte sie den Sonderstatus einer Nativespeakerin für die russische Sprache. Folglich wurde sie aktiv in den Russischunterricht miteinbezogen, zudem nutzten die LehrerInnen oftmals ihre Unterstützungsfunktion, wenn es seitens deren Fachkompetenz Unsicherheiten gab. Die Studentin bezeichnete ihre Erfahrung in der Russischgruppe als sehr positiv. Generell ist sie davon überzeugt, dass man in Österreich um die Förderung der Mehrsprachigkeit an den Schulen sehr bemüht ist (vgl. Studentin aus der Ukraine, Interview vom 29.5.2012).

Was die verschiedenen LehrerInneneinstellungen zum Thema sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer betrifft, habe ich den Eindruck, dass diese oftmals mit alt bewehrten Traditionen aufgrund guter Erfahrungen mit gewohnten Methoden zusammenhängen. Diese sind durch die veränderte Schulrealität meist nicht mehr tragbar und so müssen die LehrerInnen ihr Handeln oft überdenken, was natürlich mit mehr Arbeitsaufwand verbunden ist und deshalb nicht immer positiv angenommen wird.

Natürlich ist die Förderung von Mehrsprachigkeit mit einem gewissen Arbeitsaufwand verbunden, dieser ist auch beispielsweise im Unterrichtsfach Deutsch zweifelsohne ein wesentlich höherer als im Fremdsprachenunterricht, dennoch müssen sich alle LehrerInnen dieser neuen Herausforderung stellen, um einen didaktisch wertvollen Unterricht bieten zu können. Dass die vorhandenen mehrsprachlichen Ressourcen nur für den Fremdsprachenunterricht eine Bereicherung darstellen, halte ich für nicht richtig, denn jeder Unterricht kann dieses wertvolle Potenzial positiv in seinen Unterricht einfließen lassen.

Einen weiteren oft angesprochenen Aspekt stellt die unterschiedliche Gewichtung zwischen den Sprachen dar. So werden manche Sprachen als sehr prestigereich, andere wiederum als weniger prestigereich bezeichnet. An den Schulen finden wir im Rahmen des Fremdsprachenangebotes meist die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch vor, die slawischen Sprachen, mit Ausnahme der russischen Sprache, sind gering bis gar nicht vertreten. Gründe dafür gibt es verschiedene und so werden das Fehlen von ausgebildeten Lehrkräften und ansprechenden Unterrichtsmaterialien, der Mangel an didaktischen

Erfahrungen im russischen Fremdsprachenunterricht, Vorurteile gegenüber Ostsprachen aufgrund des Schwierigkeitsgrades oder die fehlende Berücksichtigung der konkreten späteren Anwendungsbereiche genannt. Hierbei stellt sich die Frage, warum den slawischen Sprachen weniger Bedeutung zukommt als anderen, zudem die russische Sprache eine Marktsprache darstellt und somit einen Zugang zur Wirtschaft sichert. Des Weiteren sollten auch die Nachbarsprachen neben den vorherrschenden internationalen Fremdsprachen in das Sprachenangebot an den Schulen aufgenommen werden.

Ein multikulturell ausgerichteter Ansatz im Schul- und Universitätswesen würde zu einer Chancengleichheit in der Bildungsbeteiligung führen und so wären auch die SprecherInnen weniger prestigereicher Sprachen nicht benachteiligt. Folglich sollte die Mehrsprachigkeitsdidaktik ein fester Bestandteil der Curricula sowohl an den Schulen als auch Universitäten sein. Die Sensibilisierung in Form von Sprachenbewusstheit sowie kommunikative Kompetenzen sollten den Mittelpunkt bilden. Das bedeutet, dass es nicht mehr primär um die Erreichung einer gewissen Niveaustufe, die der Muttersprache nahe kommt, geht, sondern viel mehr um den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund rücken sollte. Voraussetzung wäre jedoch eine Reflexion der Sprachenpolitik als Teil der Bildungspolitik.

Es ist an der Zeit das gegenwärtige Curriculum und die vorherrschende Praxis des Sprachunterrichts zu reflektieren, wie schon einige Mal in meiner Arbeit erwähnt, bedarf es eines sprachlichen Gesamtkonzeptes, welches die Erst-, Zweit- und Fremdsprachen miteinander in Verbindung bringt und auch hybride Sprachidentitäten wahrnimmt.

Das koordinierte und fächerübergreifende Arbeiten in den sprachlichen Fächern wird immer wieder betont, wobei hierbei wiederum Erwähnung finden muss, dass sprachliche Bildung nicht nur Aufgabe der Sprachfächer sein kann. Durch Methoden, wie beispielsweise der oft erwähnte Sprachenvergleiche, kommen die SchülerInnen bereits früh mit verschiedenen Sprachen und somit mit der individuellen sowie gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in Kontakt, auch wenn es sich hierbei nur um ein ansatzweises Kennenlernen handelt.

Ein weiteres Grundproblem liegt darin, dass das im Sprachunterricht vermittelte Wissen der SchülerInnen sich möglichst an das Niveau der Muttersprache annähern soll, was in keinerlei Hinsicht mit dem angestrebten Mehrsprachigkeitskonzept in Einklang steht. Daher sollten auch die Lernzielvorstellungen an den realen Schulalltag angepasst werden. Mögliche Anforderungen wären das Anstreben einer rezeptiven Mehrsprachigkeit und das Entwickeln einer kommunikativen Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Bereich. Zudem sollten

die SchülerInnen mit mehrsprachigen Situationen kompetent umgehen können, wobei dem Umgehen mit der Lingua-franca-Kommunikation eine bedeutende Rolle zukommt (vgl. Cillia, 2003, S. 159-162).

Ich möchte meine Interpretation und Reflexion der Ergebnisse mit folgendem Zitat abschließen und hoffe, dass diese klar und deutlich formulierte Aussage zum Nachdenken anregt.

„[...] , dass die Frage nach den Kosten der Mehrsprachigkeit nicht von kurzfristigen vermeintlichen Einsparungen dominiert werden sollte, sondern dass sie eher unter dem Leitmotiv ‚Was sind die Kosten des Verzichts auf die Förderung sprachlicher Vielfalt?‘ geführt werden sollten“ (Cillia, 2003, S. 161).

28. Schlussfolgerungen

Ich denke, dass Heterogenität ein Begriff ist, der die aktuelle und zukünftige Beschaffenheit der europäischen Gesellschaften beschreibt. Manche europäischen Nationen sind heterogener, manche weniger heterogen. Ich denke, in Europa kann sich keine Gesellschaft der Heterogenität vollkommen entziehen. Heterogenität kann natürlich nicht nur die Sprache betreffen, sondern auch die sexuelle Orientierung, die Religion, den kulturellen Hintergrund etc. (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Im Allgemeinen kennzeichnen die Begriffe Globalisierung und Individualisierung unseren Lebensalltag, daraus ergibt sich eine pluralistische Gesellschaft, in der Differenzierungsmaßnahmen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen. Um sich diesen gesellschaftlichen Wandlungen anzupassen, müssen generell in vielen Bereichen neue Perspektiven in Erwägung gezogen werden, auch über die gewohnten Grenzen hinaus.

Aufgrund der stetig zunehmenden Heterogenität an den Schulen, besteht auch im Bildungsbereich ein dringender Aufholbedarf hinsichtlich der gesellschaftlichen Veränderungen. Immer mehr Kinder wachsen in der heutigen Zeit mehrsprachig auf. Diesem sprachlichen Potenzial unserer SchülerInnen sollte eine Anerkennung seitens der Schulen zukommen. Ohne eine Wahrnehmung dieser bereits mitgebrachten Lernvoraussetzungen, kann es zu keiner Nutzung oder gar Bereicherung im Schulalltag kommen. Der Bildungsbereich muss sich mit den unterschiedlichen Alltagswirklichkeiten der SchülerInnen auseinandersetzen und das bedeutet, dass sich in Folge sowohl das Gesellschafts- als auch Bildungsverständnis in Österreich ändern muss. Die Mehrsprachigkeit muss als Bildungskapital in Form von mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen verstanden werden, denn erst dann kann eine Förderung durch systematisches und reflexives Anknüpfen an die vorhandenen Lernvoraussetzungen stattfinden (vgl. Dirim, 2009, S. 262).

Primär ist das Verständnis der bisherigen Interkulturellen Pädagogik zu wenig. Die Umstände der bestehenden heterogenen Klassen führen zu einer sehr viel komplexeren Situation als bisher und erfordern somit neue Maßnahmen, die durch das alte System nicht mehr tragbar sind.

Folglich geht es darum, alle konventionellen Arbeitsbereiche der Schule wie z. B. auf den Ebenen von Curricula und Material, Unterricht bzw. pädagogischer Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte und auch administrativer und politischer Steuerung zu überdenken, da diese Bereiche einer kritischen Reflexion bedürfen. Die Herausforderung wäre also das Ganze aus einer neuen Perspektive zu betrachten, was natürlich sowohl ein

Überdenken der Gestaltung als auch Strukturveränderungen im Umfeld Schule, aber auch auf der Systemebene miteinschließt (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 9).

Die Schule sollte sich als Ausbildungsort mehrsprachiger Menschen verstehen und dazu beitragen, dass die Mehrsprachigkeit nicht als Ausnahmezustand, sondern als integrativer Teil unserer Schulrealität wahrgenommen wird. Primäres Ziel ist es, die sprachlichen Ressourcen in Richtung einer Bildung zur Mehrsprachigkeit zu nutzen, wobei auf das vorhandene Sprachenrepertoire aufgebaut werden soll (vgl. Allemann-Ghionda, 1994, S. 321).

Einen sehr einflussreichen Aspekt stellt die pädagogische Ausbildung dar. Nicht nur die Grundausbildung, sondern auch die Fort- und Weiterbildung weisen große Defizite hinsichtlich dieses Themas auf, wobei hier vorwiegend von der Theorie gesprochen wird, da es ja an Praxiserfahrungen generell fehlt. Eine neue Perspektive wäre, dass dieses Problem sehr wohl obligatorisches Thema der beruflichen Erstausbildung wird und diese erworbenen Qualifizierungen bzw. entwickelten Kompetenzen dann auch in der Praxis, also im Schulalltag, umgesetzt werden können. Auch dieser als unzureichend angesehene Bereich müsste sich starken Veränderungen unterziehen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 7-11).

Folglich bedarf es einer praxisorientierten LehrerInnenaus- und -weiterbildung, welche einen integrativen Bestandteil der universitär und gesellschaftlich vernetzten Mehrsprachigkeitsforschung darstellen sollte. Zwar muss die Mehrsprachigkeitsförderung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung wahrgenommen werden, dennoch kommt vor allem dem Bereich der LehrerInnenbildung eine besonders große Verantwortung zu, denn bereits dort sollen die LehramtsstudentInnen zu einer kritischen Reflexion in Bezug auf Mehrsprachigkeit angehalten werden (vgl. Erfurt, 2003, S. 243-244).

Nach Aussagen einer Lehramtsstudentin bringen die angehenden JunglehrerInnen grundsätzlich eine positive Grundeinstellung gegenüber Heterogenität mit.

Wenn bei uns über Heterogenität diskutiert wird, so rutscht man gerne gleich mal in die Rassismus- oder Ausländerdiskussion ab. Ich denke, dass aber die jungen Lehrkräfte die Situation ganz gut meistern werden, weil sie selbst in einer heterogenen Gesellschaft aufgewachsen sind und daher auch eher den Willen haben, mit Heterogenität umzugehen statt in Stereotypen zu verfallen (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012).

Beim Thema Heterogenität handelt es sich um einen sehr komplexen Bereich, in dem viele Problemstellungen zu berücksichtigen sind. Da ich einmal Fremdsprachen unterrichten werde, stellt für mich die sich ergebende sprachliche Heterogenität in den Klassen ein sehr relevantes Thema dar. Ich denke, dass man mit dieser Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht

enorm bereichern kann, dazu gehört aber natürlich auch eine veränderte Unterrichtsgestaltung, die mich persönlich sehr neugierig macht, aber zweifelsohne auch eine große Herausforderung darstellt. Meiner Meinung nach, kann man mit bestimmten Methoden der Unterrichtsgestaltung durchaus den Umgang mit sprachlicher Heterogenität fördern und zudem kann dieses Handeln eine Bereicherung für den Unterricht und somit für alle SchülerInnen darstellen, in welchem Fach auch immer. Natürlich ist mir klar, dass die kulturell-sprachliche Heterogenität einen besonders guten Platz im Fremdsprachenunterricht findet, was aber dennoch letztendlich nicht dazu führen soll, dass dieser Aspekt in anderen Fächern, wie zum Beispiel in naturwissenschaftlichen Gegenständen, einfach ignoriert wird.

Generell dürfen die zu ergreifenden Maßnahmen nicht als Zusatzaufgabe oder gar Sondermaßnahmen verstanden werden, sondern es muss uns bewusst werden, dass es sich um grundlegende Bedingungen für das Gestalten von Schule und Unterricht handelt, wobei es von großer Bedeutung ist, die Heterogenität unserer Schülerschaft nicht nur zu berücksichtigen, sondern als Bereicherung für den Unterricht zu sehen. Diese Einstellung teilen leider nicht alle LehrerInnen, da viele dies als eine Einschränkung in ihrem Tätigkeitsbereich wahrnehmen.

Die LehrerInneneinstellungen hängen oft von unterschiedlichen Faktoren ab, nicht zuletzt werden diese von persönliche Befürchtungen, Unsicherheit sowie der Angst, überfordert zu sein, stark beeinflusst.

Folgender Gedankengang einer Lehramtsstudentin zeigt mögliche Gegenmaßnahmen, damit Heterogenität als etwas Positives wahrgenommen werden kann, auf.

Man müsste die Angst vor dem Fremden und vor anderen Kulturkreisen abbauen, was nur durch ausreichende Aufklärungsarbeit durch LehrerInnen/Schule und Eltern (vor allem durch jene mit Erstsprache Deutsch) gelingen kann. Mehrsprachigkeit ist keine Barriere, sondern eine Chance – diesen Gedankengang müsste die Institution Schule in Österreich verinnerlichen, damit Mehrsprachigkeit nicht als Fehler, sondern als Bereicherung empfunden wird (vgl. Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012).

Hinsichtlich dieser Veränderungen kann natürlich ein internationaler Vergleich hilfreich sein. Wie schon zuvor erwähnt, können Systeme aus anderen Ländern nicht einfach übernommen werden, da diese unseren Rahmenbedingungen in Österreich nicht entsprechen, sehr wohl aber kann dies zu einer anderen Sichtweise führen und somit neue Möglichkeiten aufzeigen. Alleine nur in unserem Nachbarland Deutschland werden hinsichtlich dieses Themas sehr große Fortschritte erzielt, was auch die zahlreichen Publikationen widerlegen.

Die derzeitige Situation in Österreich, wo das öffentliche Bewusstsein für die Auswirkungen von Migration auf den Bereich der Bildung einfach ignoriert wird, ist nicht mehr länger tragbar (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 7-11).

Eine Stellungnahme zu den bildungspolitischen Ansätzen in Schweden und Kanada lautet wie folgt.

Der bildungspolitische Ansatz in Kanada und Schweden stellt eine optimale Grundlage dar. Das Zielland zieht einen Nutzen aus der Sprache des Zuwanderers und dadurch wird eine schnelle Integration ermöglicht (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Ich bin davon überzeugt, dass integrative Konzepte, wie beispielsweise das zuvor schon oftmals erwähnte Curriculum Mehrsprachigkeit, wesentlich zur Mehrsprachigkeitsförderung beitragen. Dieses Curriculum bietet adäquate Bedingungen für die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, indem die Funktion der in der Schule verwendeten Sprachen definiert und miteinander in Beziehung gesetzt wird.

Das Ziel der Mehrsprachigkeit ist, dass ein Lernender in möglichst vielen (für ihn machbaren) Sprachen eine gewisse Kompetenz erlangt, wobei man klar sagen und formulieren muss, dass diese Kompetenz in zwei bis drei Sprachen durchaus als Sprachkompetenz zu bezeichnen und auch zu wünschen ist, alles was darüber hinaus geht, kann ja nur ein sich hineinbewegen in die Sprache sein (vgl. Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012).

Anschließend ein Zitat, um nur einige Vorteile von Mehrsprachigkeit hervorzuheben.

Mehrsprachigkeit bietet für die österreichische Wirtschaft ein riesiges Potential, man denke nur an die wichtigen Handelspartner Türkei, Südosteuropa, zudem fördert sie Offenheit, Selbstbewusstsein und Chancen im Leben (vgl. Lehrerin für die Sprache BKS in Wien, Interview vom 2.7.2012).

Aufgrund all der positiven Erkenntnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeit, muss die moderne Schule die individuellen Mehrsprachigkeitserfahrungen ihrer SchülerInnen durch differenzierte pädagogischer Konzepte berücksichtigen und integrativ in ihr gegenwärtiges Schulkonzept aufnehmen. Nur so kann auf diese wichtige gesellschaftliche Ressource weiter aufgebaut werden (vgl. Cillia, 2011, S. 6, PDF-Datei).

Auf die Frage, ob sich in der LehrerInnenbildung NEU hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsdidaktik etwas verändern wird, bekam ich von einer Professorin der Romanistik in Wien folgendes aktuelles Statement.

Es bestehen bereits viele Initiativen und Bestrebungen, ob diese erfolgreich sein werden, ist äußerst fraglich. Im neuen Papier nach der Regierungsklausur vom 9.11. ist wieder nur die Inklusiv Pädagogik und der Bilinguale Unterricht enthalten, Mehrsprachigkeit

dagegen nicht (vgl. Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, Interview am 19.6.2012).

Meine Schlussfolgerungen möchte ich mit folgendem Zitat abschließen.

„Mehrsprachigkeit ist ein wertvoller Bestandteil unseres kulturellen Kapitals und ihre gesellschaftliche Förderung zweifellos eine gewinnbringende Investition in die Zukunft.

[...]

Eine dauerhaft gesicherte Mehrsprachigkeit kann es deshalb nur dann geben, wenn sie als Gemeinschaftsprojekt verstanden und betrieben wird“ (Cichon, 2006, S. 8).

29. Abstract

Aus den empirischen Untersuchungsergebnissen geht eindeutig hervor, dass sich die befragten InterviewpartnerInnen klar und deutlich für eine positive Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit aussprechen, zudem werden konkrete Umsetzungsmethoden und innovative Vorschläge hinsichtlich der Förderungsmaßnahmen sprachlicher Vielfalt genannt. Soll jedoch ein erfolgreiches und vor allem nachhaltiges Ziel in der Mehrsprachigkeitsförderung erreicht werden, bedarf es maßgeblicher Veränderungen in verschiedenen Bereichen. Eine Grundvoraussetzung für das Gelingen einer positiven Mehrsprachigkeitsförderung stellt ein verändertes Sprachverständnis sowie -bewusstsein in Hinblick auf die vorhandene Sprachenvielfalt aller, sowohl auf schulischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene dar. Erst dann kann die gegenwärtige Mehrsprachigkeit als etwas Positives wahrgenommen werden und im Unterricht zu einer Bereicherung aller SchülerInnen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, führen.

30. Bibliographie

- ALBERT, Ruth/MARX, Nicole** (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- ALLEMANN-GHIONDA, Christina/PFEIFFER, Saskia** (Hrsg.) (2008): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme.
- ALLEMANN-GHIONDA, Christina** (Hrsg.) (1999): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Peter Lang AG.
- ALLEMANN-GHIONDA, Christina** (Hrsg.) (1994): Multikultur und Bildung in Europa = Multiculture et éducation en Europe. Bern: Peter Lang AG.
- ALTRICHTER, Herbert** (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. In: Friedrich Jahresheft Nr. 22. Seelze: Friedrich Verlag.
- AUERNHEIMER, Georg** (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- AUERNHEIMER, Georg** (Hrsg.) (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BM:UKK UND ÖSTERREICHISCHES SPRACHENKOMPETENZZENTRUM** (Hrsg.) (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Länderprofil. Themenreihe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums. Band 4. Graz.
- BOLLER, Sebastian/ROSOWSKI, Elke/STROOT, Thea** (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BUNDESFORUM FAMILIE** (2004): Manifest: Grundsätze und Perspektiven einer familienorientierten Integrationspolitik – Migrationsfamilien zwischen Integration und Ausgrenzung. Berlin.
- CICHON, Peter** (Hrsg.) (2006): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6. XI.2005. Wien: Praesens Verlag.

-
- CILLIA**, Rudolf de: Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008, S. 16-27.
- CILLIA**, Rudolf de/**KRUMM**, Hans-Jürgen/**WODAK**, Ruth (Hrsg.) (2003): Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The cost of multilingualism: globalisation and linguistic diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- DIRIM**, Inci/**MECHERIL**, Paul (Hrsg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- ERFURT**, Jürgen/**BUDACH**, Gabriele/**HOFFMANN**, Sabine (Hrsg.) (2003): Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation. Band 2. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH (Europäischer Verlag der Wissenschaften).
- EUROPARAT** (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt KG.
- FISHMANN**, J. (1965): Who speaks what language to whom and when? In: La Linguistique 2, S. 67-88.
- FRIEDRICHS**, Jürgen (1985): Methoden empirischer Forschung. 13. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FÜRSTENAU**, Sara/**GOMOLLA**, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- FÜRSTENAU**, Sara/**GOMOLLA**, Mechtild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- GOGOLIN**, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, S. 13–24.

-
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005):**
Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann
Verlag GmbH.
- GOGOLIN, Ingrid/HELMCHEN, Jürgen/LUTZ, Helma/SCHMIDT, Gerlind (Hrsg.)**
(2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und
Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- GOGOLIN, Ingrid (2001):** Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -
misserfolge. In: Forum Bildung (Hrsg.) (2001). Bildung und Qualifizierung von
Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin.
Köln, S. 33-44.
- HALLITZKY, Maria/SCHLIESSLEDER, Martina (2008).** Welche pädagogischen
Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit
migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.):
Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch
Grundschulforschung (S. 267-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HALLITZKY, Maria/SCHLIESSLEDER, Martina:** Welche pädagogischen Leitbilder haben
Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität?
In: Chancenungleichheit in der Grundschule (S. 159-178). Tagungsband zur 16.
Jahrestagung der DGfE.
- HÖRNER, W./WERLER, T. (2007):** Schulische Bildung im sozioökonomischen Kontext-
Migration als Schlüsselfrage. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.):
Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und
Deutschland im Vergleich. Münster, S. 121-140.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001):** Reform der Lehrerbildung in Hamburg.
Weinheim.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2009):** Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als
Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Patricia Nauwerck (Hrsg.): Kultur der
Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke.
Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 277–289.
-

-
- LUCIAK, Mikael/BINDER Susanne** (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Online Journal Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1/ 2010.
- MECHERIL, Paul u.a.** (2010): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MUHR, Rudolf/BIFFL, Gudrun** (Hrsg.) (2010): Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien u.a.: Peter Lang Verlag, S. 41-80.
- PAULA, Andreas/FRITZ, Thomas** (Hrsg.) (1998): Sprachen. Brücken zum Fremden. 1. Auflage. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- SCHADER, Basil** (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- STAMM, M./EDELDMANN, D.** (Hrsg.) (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Zürich: Rüegger Verlag.
- STEFAN, Ferdinand:** Neun „Gebote“ zum sprachlichen Umgang mit Migrationskindern. In: Furch, Elisabeth (Hrsg.) (2003): C.A.N.E. – Cultural Awareness in Europe. Lernen mit Pfiff. Wien, S. 212.
- VELDRE-GERNER, Georgia/THIELE, Silvia** (Hrsg.) (2010): Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Stuttgart: ibidem Verlag, S. 5-6.
- WANDRUSZKA, M.** (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München u.a. S. 14.
- WOJTASZEK, Anna Emilia** (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung. Wien: Diplomarbeit.
- ШТЕЙНХАЙЗЕР, В.** (2011): Инновационные методы синхронного и сопоставительного изучения десяти славянских языков (уровень русского языка А1-Б2, уровень других славянских языков А1). XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русский язык и

литература во времени и пространстве. Под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Лиминя,
Е.Е. Юркова. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press.

31. Internetquellen

LehrerInnenbildung an der Universität Wien

<https://typo3.univie.ac.at/index.php?id=78007> [letzter Zugriff: 21.8.2012, 10:42]
<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/index.php?id=78123> [letzter Zugriff: 23.8.2012, 13:10]
<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/lehrerinnenbildung-neu/nationale-entwicklungen/>
[letzter Zugriff: 23.8.2012, 14:03]

Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit

<http://fdz-sprachen.univie.ac.at/projekte/meviel/> [letzter Zugriff: 1.9.2012, 10:23]
www.projekte-interkulturell.at [letzter Zugriff: 1.9.2012, 11:13]
www.sprachensteckbriefe.at [letzter Zugriff: 2.9.2012, 14:15]
<http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/christlich-p%C3%A4d-bl%C3%A4tter.pdf> [letzter Zugriff: 1.9.2012, 20:12]

LehrerInnenbildung für Mehrsprachigkeit

<https://wiki.univie.ac.at/dashboard.action> [letzter Zugriff: 18.12.2012, 20:10]

Center für berufsbezogene Sprachen: AOC-Check im Englischunterricht

<https://www.cebs.at> [letzter Zugriff: 23.11.2012, 12:45]

Cillia, Rudolf de (2010): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft. Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen. PDF Datei.

<http://www.schulpartner.info/wp-content/uploads/2010/05/microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf> [letzter Zugriff: 13.9.2012, 14:15]

http://spracheab4.ph-noe.ac.at/fileadmin/spracheab4/materialien/de_Cillia_Eroeffnungsvortrag.pdf [letzter Zugriff: 18.12.2012, 20:03]

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. PDF Datei.

http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf [letzter Zugriff: 12.9.2012, 20:33]

Luciak, Mikael/Binder, Susanne (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Online Journal Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1/ 2010.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/luciak-interkulturell.html> [letzter Zugriff: 22.11.2012, 19:27]

Cillia, Rudolf de (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. PDF Datei.

<http://www.bfie.at> [letzter Zugriff: 18.12.2012, 20:01]

Vortragsmanuskript von Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu, Universität Bremen: Das multikulturelle Klassenzimmer – Realität oder Vision? Vortrag im Rahmen der Veranstaltung "Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? - Perspektiven einer Lehrerausbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt" der ZEIT-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft im Auditorium Maximum der Bucerius Law School in Hamburg, 15. Januar 2009. PDF Datei.

http://www.ekiba.de/download/Das_multikulturelle_Klassenzimmer___Yasemin_Karakasoglu.pdf [letzter Zugriff: 18.12.2012, 20:01]

32. Anhang: Verwendete Interviews

32.1. Selbstgeführte Interviews

Lehrer für die Sprachen Englisch und Russisch an einer AHS in Niederösterreich, Interview vom 15.6.2012

Lehrerin für die Sprache BKS an einer AHS in Wien, Interview vom 2.7.2012

Lehrerin für die Sprachen Deutsch und Russisch an einer AHS in Wien, Interview vom 29.3.2012

Professorin des Instituts für Romanistik in Wien, Interview am 19.6.2012

Lehramtsstudentin für die Sprachen Tschechisch und Russisch, Interview vom 13.6.2012

Lehramtsstudentin für die Sprachen Deutsch und Russisch, Interview vom 28.6.2012

Lehramtsstudentin für die Sprachen Englisch und Russisch, Interview vom 12.7.2012

Studentin aus der Ukraine, Interview vom 29.5.2012

32.2. Online-Interviews

Rudolf de Cillia, Sprachwissenschaftler an der Universität Wien, Interview vom 7.5.2012,
URL: <http://sciencev1.orf.at/news/149548.html> [letzter Zugriff: 7.5.2012, 20:22]

33. Russische Zusammenfassung

В этой главе я подведу итоги своей дипломной работы на русском языке. В следующей - дам краткое содержание важных аспектов проблемы многоязычия в австрийской системе образования.

Введение

Тема дипломной работы: «Преподавание русского языка, подготовка учителей и изучение учащимися славянского языка как родного».

В этой работе речь идёт о современном многоязычии в австрийских школах и общении с детьми, говорящими на разных языках. Главная задача данной работы - показать проблемы и возможности обучения школьников в современных многоязычных австрийских школах, а также остановиться на проблемах профессиональной подготовки учителей в условиях глобализации, их многоязычных компетенциях.

Каковы причины, определившие выбор данной темы? Во-первых, многоязычие очень интересно и актуально. Во-вторых, общество в последние годы сильно изменилось: в результате глобализации мир стал теснее связан. Происходит сближение народов, взаимовлияние языков. Знание нескольких языков становится нормой. Поэтому возникла необходимость в разработке более современных подходов к процессу обучения. Важно, чтобы в процессе проведения реформы образования было обращено внимание прежде всего на учеников, которые уже владеют несколькими языками.

Анализ сложившейся ситуации

Далее я опишу сложившуюся ситуацию в австрийской школьной системе образования и её многоязычную дидактику рецептивного владения славянскими языками.

Проблема состоит в том, что в настоящее время в школе часто не ценят многоязычный потенциал учеников. Коммуникационные ресурсы не используются для развития личности, а, наоборот, по мнению преподавателей, считаются помехой в учёбе.

Напрашивается вопрос: «Почему так критически люди относятся к этому лингвистическому богатству?» Многоязычие, несомненно, распространяется в школьной практике, но учителя часто не могут правильно ориентироваться в этой новой для них ситуации. В учебных программах полиязычное обучение предусматривается как часть педагогики, однако оно редко применяется. Знания преподавателей обычаев и традиций других народов поверхностны, недостаточны,

поэтому назрела необходимость в изменениях в подготовке учителей и разработке новых методик преподавания для разноязычных школьников.

Таким образом, сфера дидактики нуждается в разработке новых форм и методов, которые станут ключом успеха в развитии многоязычия. Развитие данного направления дидактики в сложившейся ситуации становится необходимым и неизбежным.

Школьная система и учебная программа

В описанном контексте интересно рассмотреть условия, создаваемые школой для осуществления многоязычного образования. Какие методики применяют учителя, учитывают ли данную программу многоязычной школы?

В принципе, в австрийских школах заложен неплохой фундамент для осуществления такой системы обучения, но существуют и некоторые проблемы.

Многие учителя считают, что при изучении нескольких языков ученики растрчивают весь свой интеллектуальный потенциал, что является препятствием в изучении других школьных предметов. Следует отметить, что преподавание иностранного языка в условиях многоязычия – это необходимое условие в многонациональном государстве. Сложившаяся ситуация требует нового теоретического осмысления, потому что обучение многоязычию поначалу может вызвать у обучающихся определённые затруднения.

Можно предположить, что результат такой методики будет зависеть не только от удачной адаптации новых лингвистических теорий, но и потребует высокой мотивации преподавателей и учеников. Трудности в реализации программы многоязычного образования неизбежны, но, как говорят, «дорогу осилит идущий».

Стандартизация в образовании

Обобщая сказанное и опираясь на анализ школьной программы, которая предусматривает стандартизацию в обучении, необходимо обсудить вопрос о многоязычии в австрийских школах.

С одной стороны, установленные стандарты включают в себя эффективные механизмы для развития и формирования знаний, умений и навыков у учеников. Именно поэтому при обучении иностранным языкам учителя делят учеников на группы, сравнивая их результаты обучения. Стандартизация предполагает не только сравнение, но и диагностику уровня обученности и развития учащихся. В группах легче найти языковые ошибки, которые можно тут же исправить и поднять группу на следующую

степень познания. Это в свою очередь повышает мотивацию к дальнейшему обучению. С другой стороны, критики утверждают, что стандартизация в образовании не поддерживает систему многоязычия, а, наоборот, выделяет «основной» язык. Это означает, что немецкий язык является доминантным (преобладающим). Отсутствие прочных языковых навыков, несовершенное владение немецким языком влияет на изучение всех предметов и не позволяет объективно оценить реальный уровень развития и обученности учащихся.

Роль родного языка школьников

В дискуссиях по вопросам образования часто затрагиваются вопросы о значении родного языка для учеников-эмигрантов. Многие учёные и учителя-практики рекомендуют поддерживать многоязычную систему обучения, потому что считают, что знание родного языка способствует интеллектуальному развитию человека как в процессе изучения иностранного языка, так и других предметов. Однако не все образовательные учреждения являются сторонниками этой позиции. Реальная практика показывает, что далеко ещё не во всех школах родному языку уделяется должное внимание. Чаще всего преимущества билингвизма не учитываются и не используются учениками во время занятий, хотя они могли бы помочь не только самому ученику, но пошли бы на пользу всей группе. Причины подобного невнимания различны: это и неуверенность в себе, и опасение ошибок в своей языковой компетенции. Скорее всего, это главные причины пассивности учащихся в данном вопросе.

Знание родного языка имеет важное значение для обучающихся, во-первых, для их же собственного самоуважения. Во-вторых, у детей, которые учатся в многоязычной школе, лучше развита способность осваивать различные иностранные языки. В-третьих, у их одноклассников появляется возможность ближе познакомиться с культурами других народов, разными политическими точками зрения.

Преимущества очевидны. Поэтому становится непонятным, почему, например, предложение обучаться родному языку в первой половине дня не включить в действующую программу, ведь это предложение в большинстве случаев вообще не реализуется.

В этом контексте стоит напомнить, что каждый предмет является одновременно и уроком лингвистики. То есть математика, география, история могли бы благодаря

разным языкам больше обогащать интеллектуальный потенциал учащихся и таким образом способствовать лучшему взаимопониманию между народами, странами.

Международные многоязычные проекты в Австрии

В Австрии обучение на двух языках не предусмотрено. Но существуют международные проекты по многоязычию, которые содержат ряд интересных предложений, некоторые из них даже субсидируются правительством.

В этих проектах много идей и инициатив, направленных на поддержку многоязычного потенциала учеников. Для них многоязычие является преимуществом, дающим большой шанс, который нельзя упустить. Кроме того, есть интересный веб-сайт федерального министерства, где можно получить подробную информацию обо всех распространённых на территории Австрии языках. Помимо главной цели этого сайта – проявление и поддержание интереса к проблеме многоязычия – он ещё служит и платформой бесплатных учебных материалов. Материалы сайта призывают учителей избавиться от страхов и предрассудков в отношении многоязычия.

В качестве примера хочу привести развитие стратегий проекта ЛЕПП (Language Education Policy Profiling). Этот проект был разработан разными министерствами (Федеральное министерство образования, министерство искусств и культуры, а также министерство науки), преследуя цель активной поддержки многоязычия. Основные принципы концепции данного проекта включают в себя формирование многоязычной компетенции каждого человека. Кроме того, проект нацелен на усиление методологического компонента в содержании обучения.

Проблемы в подготовке будущих учителей

Что касается вопроса подготовки будущих учителей, то следует отметить, что между студентами распространено мнение о дефиците учебных занятий по многоязычию в действующей программе. Учебный план университета не предусматривает курсов, осуществляющих подготовку будущих учителей к работе с учётом современной многоязычной ситуации в школах. Большинство студентов случайно сталкиваются с предложением проведения учебных занятий на тему многоязычия.

А это значит, что очень мало занятий, на которых студенты углубленно занимаются вопросами многоязычия. В дальнейшем им придётся приспособливаться к реальным условиям школ, где много учеников– носителей разных родных языков. В связи с этим уместно напомнить, что в Австрии нет единой учебной программы языкового

обучения, которая нацеливала бы на единый подход в решении вопросов многоязычного образования.

Учебная программа многоязычия

В этой главе я хотела бы осветить тему единой учебной программы языкового образования в университете. Какую конкретную структуру имеет единая языковая учебная программа? Какие конкретные цели ставят перед собой разработчики единой учебной программы языкового обучения? Впоследствии я постараюсь дать подробные ответы на эти вопросы.

Как уже было сказано вначале, в Австрии нет единой учебной программы языкового обучения области университетского образования учителей. Поэтому профессор Крумм из Венского университета и профессор Реих из университета Констанц разработали концепцию единой учебной программы языкового образования будущих учителей. Программа была одобрена австрийским федеральным министерством образования и центром компетенции языков в Австрии. Цель проекта состоит в установлении связей между различными языками (родным, немецким и иностранным) в уже существующих многоязычных австрийских школах. Реализация разработанных концепций позволит будущим учителям овладеть основами многоязычия и сделает профессиональное образование более успешным. Уже в 2013-ом году проект должен быть реализован как учебный модуль программы профессионального образования учителей. Исследование этой проблемы стало популярным и привлекло к ней все общее внимание.

Соглашаюсь с доводами Рудольфа де Силлия, который акцентировал роль родного языка в обучении, подчеркнул, что учителя должны стать специалистами в области многоязычия. Поэтому каждый преподаватель иностранного языка, получая специальное лингвистическое образование, сам должен владеть, помимо своего родного, ещё и другим языком. Конечно, это достаточно сложная задача для учителей, но усиление методологических компонентов единой языковой программы позволит создать благоприятные условия для обучения многоязычной компетенции всех будущих учителей.

Воспитание языкового сознания

В воспитании языкового сознания существуют определенные трудности. Проблема заключается в том, что в Австрии недооцениваются преимущества языкового многообразия и потенциал полиязычия почти не реализуется. Мало того, для многих он

является помехой. Данные обстоятельства мешают распространению многоязычия. Поэтому идея широкого распространения многоязычия как в общественной жизни, так и в школьной практике встречает непонимание с стороны определённых групп населения, некоторых представителей педагогической общественности. Положительное отношение общества к многоязычию в стране, понимание того, что оно только обогащает школьников – это главные условия успешной реализации данного проекта.

Проблема многоязычного образования в других странах

Возникает вопрос: существует ли положительный опыт многоязычного образования в других странах?

В Германии, например, сложилась ситуация, подобная ситуации в Австрии. Там существует много международных многоязычных проектов, которые направлены на развитие многоязычия и укрепление интеллектуального потенциала учеников-эмигрантов. Но так же, как и в Австрии, в Германии нет единой учебной программы языкового обучения в области университетского образования учителей.

А какова ситуация в других странах? Не только в странах Европейского союза, но и в США, в Канаде накоплен богатый теоретический и практический опыт билингвального образования. В Швейцарии, например, успешно интегрированы разные языковые группы. Другими словами, в этих странах ценят языковое богатство своих учеников и поэтому поддерживают их родные языки как в ежедневном обучении, так и в рамках программ дополнительного образования.

В Швеции и Канаде придают огромное значение не только преподаванию на государственных языках, но и на языках национальных меньшинств, а особенно на языках эмигрантов. Владение эмигрантами родным языком расценивается как богатство. Во-первых, родной язык очень важен для формирования личности, а во-вторых, прочные знания родного языка облегчают изучение других языков.

Швеция известна тем, что там преподавание ведётся на шестидесяти родных языках, поскольку в школах много учеников-эмигрантов и, что особенно важно, учителей, владеющих этими языками. Возможность объяснить трудное содержание на родном языке значительно облегчает первые шаги обучающимся эмигрантам.

Другим интересным примером может служить обучение учителей в университете Швейцарии. Курсы, лекции по проблемам многоязычия закреплены в программе и

учебных планах. В обязательных модулях много времени уделяют преимуществам языкового, культурного и социального многообразия. Поэтому профессиональное обучение и квалификация учителей играют важную роль в развитии многоязычного образования этой страны.

Подводя итоги, можно прогнозировать, что в странах с развитой многоязычной системой преподавания форма многоязычного образования станет (если уже не стала) основной формой обучения в школах. И результаты такого обучения приносят плоды уже сегодня.

Краткое резюме результатов интервью

Проведенные мною исследования представляют большой интерес для будущих учителей. Интервьюируемые одобряют методику многоязычия и видят необходимость внедрения данной методики в сфере образования.

Усилия и инициатива учителей, студентов, поддерживающих идею развития многоязычия, очевидны. Несмотря на их небольшой практический опыт, они положительно отзываются о новаторской методике.

Конечно, такой интерес к проблемам многоязычия встречается не у всех. Многие учителя ещё критически относятся к нововведениям. Такое отношение часто связано с привычкой работать по устоявшейся программе или недостатком информации о преимуществах и открывающихся перспективах. Кроме того, интервьюируемые часто подчёркивают существование большой разницы в многоязычных школах города и деревни. Другой, часто упоминаемый аспект – это разница школьных систем обучения в различных странах. В качестве примера часто приводят многоязычную программу в Швеции.

Во время интервью многие критикуют разное отношение к иностранным языкам в школе. Непонятно почему, например, славянским языкам уделяется меньше внимания в системе образования.

В заключении можно сделать вывод, что у общества и системы образования есть важная задача – поддержать многоязычие и сделать его достоянием школ. Умение пользоваться не одним, а несколькими языками откроет новые возможности не только для учеников-эмигрантов, но и повысит интеллектуальный потенциал всего класса.

Пришло время продумать сложившуюся ситуацию в школьной системе образования и адаптировать её к новым условиям, продиктованным современной жизнью.

Необходимо новое направление, которое изменит теорию и практику развития полиязычия в университетском образовании учителей и изменит отношение общества к многоязычию, а также будет способствовать воспитанию толерантности и уважения к языковому многообразию всех граждан Австрии.

34. Anhang A: Interviewleitfaden

1. Lebenslauf (Name, Alter, Herkunft, Muttersprache, schulische bzw. berufliche Ausbildung/Laufbahn, ...)
2. Haben Sie persönliche Erfahrungen mit Migration bzw. Interkulturalität? Wenn ja, in wie fern?

Fragen zum Umgang mit Heterogenität

3. Ist Ihrer Meinung nach der Begriff Heterogenität nur als eine Art „Modebegriff“ zu verstehen, der aktuell für große Debatten sorgt oder stellt dieser ein grundlegendes Problem in den Bereichen Erziehung und Bildung dar? Wenn ja, in wie fern?
4. Warum gibt es eine derartige verschärfte Ausprägung des Homogenitätsideals in den deutschsprachigen Ländern wie z. B. in Österreich oder Deutschland?
5. Gehen LehrerInnen auf die interkulturellen Hintergründe ihrer SchülerInnen ein und nutzen sie diese für eine Erweiterung oder sogar Bereicherung des Unterrichts, wie zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht?
6. Die Auswirkungen der Migration verändern unsere Gesellschaft und besonders den Ort der Schule. Aber was bedeutet das nun für die LehrerInnen und angehenden JunglehrerInnen? Ist es nur die Aufgabe der LehrerInnen den Umgang mit Heterogenität zu forcieren? Wenn ja/nein, warum?

Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit

7. Haben Sie Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht, wie zum Beispiel im Russischunterricht oder anderen slawischen Sprachen? Wird hier beispielsweise die Mehrsprachigkeit der heterogenen Gruppe als Potenzial zur Bereicherung des Unterrichts genutzt bzw. gefördert? Wenn ja, in wie fern?
8. „SprachlehrerInnen sollten nicht nur fächerspezifisch, sondern auch sprachübergreifend, in dem sie zumindest eine weitere Sprache ansatzweise „kennenlernen“, ausgebildet werden und sich somit als Experten für Mehrsprachigkeit verstehen“. Wie stehen Sie zu dieser Forderung?
9. Wie lernen SchülerInnen in sprachlich heterogenen Gruppen erfolgreich und wie können die LehrerInnen die Chancen der sprachlichen Heterogenität im Schulalltag positiv nutzen?

-
10. Wie kann die sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit im slawischen Fremdsprachenunterricht als Potenzial und Bereicherung für alle SchülerInnen genutzt werden?
 11. Ist es nur die Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen den förderlichen Umgang mit sprachlicher Heterogenität anzustreben? Wenn ja/nein, warum?
 12. Die Auswirkungen von Migration verändern unsere Gesellschaft und besonders den Ort der Schule. Aber was bedeutet das nun für die LehrerInnenausbildung?
 13. Findet in der gegenwärtigen LehrerInnenausbildung und auch -weiterbildung eine pädagogische Professionalisierung hinsichtlich dieses Themas statt? Wenn nein, was müsste sich im Rahmen der Ausbildung verändern?
 14. Welcher Stellenwert kommt diesem Thema in der LehrerInnenbildung Neu zu?
 15. Werden oder wurden Sie im Rahmen Ihrer universitären Ausbildung in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ausgebildet und fühlen Sie sich kompetent genug, um in sprachlich heterogenen Klassen erfolgreich unterrichten zu können?
 16. Stellt Ihrer Meinung nach die Nutzung der Herkunftssprache im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ein Hindernis dar? Beeinflusst das Niveau der Muttersprache den Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache positiv oder negativ?
 17. Wären Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Schulen von Vorteil? Würden sie Ihrer Meinung nach mit dem Thema anders umgehen?
 18. Sind die Rahmenbedingungen unseres gegenwärtigen Schulsystems insgesamt überhaupt angemessen und förderlich für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität? In welcher Weise setzt sich unser gegenwärtiges Schulsystem mit dem Thema der Mehrsprachigkeit auseinander?
 19. Welchen Kontrast zeigen uns internationale Vergleiche mit anderen Bildungssystemen? Wie gehen andere Bildungssysteme mit dem Thema der sprachlichen Heterogenität und Mehrsprachigkeit um?
 20. Welche Rolle spielen die gegenwärtigen Bildungsstandards oder der gemeinsame europäische Referenzrahmen in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht?
 21. In welcher Art und Weise wirkt sich die Standardisierte Reifeprüfung auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität aus? Ist im Rahmen dieser Matura überhaupt noch Platz für eine positive Nutzung und auch Förderung des vorhandenen Sprachenrepertoires unserer SchülerInnen?

-
22. Wäre eine Gesamtschule, so wie in anderen Ländern, nicht auch in Österreich sinnvoll, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit zu fördern? Wenn ja/nein, warum?
23. Was müsste sich Ihrer Meinung nach ändern, um die Mehrsprachigkeit an unseren Schulen zu fördern?

Berufliche Erfahrung

März 2011 bis Mai 2012 Vortragende für Spanisch im Lernquadrat Hietzing in Wien

Seit Oktober 2012 Vortragende für Englisch und Deutsch im Berufsförderungsinstitut
Niederösterreich (Standort Gmünd)