



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Projekt VoXmi

Verfasserin

Kaia Tomson, Bachelor of Arts (BA)

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 01. Juni 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Ich möchte am Ende meines Studiums die Gelegenheit nützen und mich bei allen Menschen bedanken, die mich während der Studienzeit bestmöglich unterstützt haben, allen voran bei meinen Familienangehörigen, Studienkolleginnen und Freunden. Ohne diese Menschen wäre ich nicht das geworden, was ich heute bin.

Weiters gebührt Prof. Mag. Dr. Inci Dirim und Dr. phil. Marion Döll ein herzliches Dankeschön für die Betreuung meiner Masterarbeit. Mein besonderer Dank gilt auch an Frau Prof. Faistauer, die mich durch meine Studienzeit stets unterstützt und beraten hat.

Zudem möchte ich mich bei Frau Hummer und Herrn Riegler sowie bei allen interviewten SchulleiterInnen bedanken, denn ohne ihre Offenheit, Unterstützung und Bereitschaft zur Zusammenarbeit wäre die Entstehung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Außerdem möchte ich an dieser Stelle die Stiftung Archimedes und die Stipendienstelle Wien erwähnen, die mir durch die Vergabe eines Stipendiums eine intensive Studienzeit ermöglicht haben.

Für wertvolle sprachliche und inhaltliche Korrekturvorschläge möchte ich mich bei meinem Studienkollegen Markus Weisenhorn bedanken.

Abstract

In dieser Arbeit wird das Projekt „VoXmi“, das die Förderung der Mehrsprachigkeit in den beteiligten Schulen Österreichs zum Ziel hat, kritisch untersucht, vor allem im Hinblick auf die Frage, was eine gute Mehrsprachigkeitsförderung ausmacht und wie sie zu erreichen ist. Dabei steht die durch Leitfadeninterviews eruierte Perspektive der Direktoren von den beteiligten Schulen im Fokus der Arbeit.

Die Untersuchung stützt sich theoretisch auf ein in einigen Aspekten sehr ähnliches Projekt namens FörMig. Zum Schluss der Arbeit werden einige Problematiken angesprochen sowie Empfehlungen zu einem weiteren Ausbau von VoXmi und der Mehrsprachigkeitsförderung in den österreichischen Schulen gegeben.

„Mehrsprachigkeit ist eine Realität, genauso wie Weihnachten und Ostern. Das heißt, man muss damit arbeiten und man muss dafür sorgen, dass das ein Schatz ist; Es ist nichts, was man beiseite schieben soll und kann.“

Marliese Pick, Direktorin von RG/WRG 8 Feldgasse

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Eckdaten zum Projekt VoXmi.....	3
1.2	Die Zielgruppe von VoXmi.....	5
1.3	Die Projektziele	6
1.4	Die Projektaktivitäten.....	8
1.5	Zur Evaluation von VoXmi.....	8
2	Grundbegriffe.....	11
2.1	Mehrsprachige Kinder und Jugendliche.....	11
2.2	Muttersprache	13
2.3	Erstsprache	15
2.4	Zweitsprache.....	16
2.5	Fremdsprache	17
2.6	Mehrsprachigkeit.....	18
3	Die sprachliche Bildung in den österreichischen Schulen.....	24
3.1	Mehrsprachigkeitsförderung.....	28
3.2	Ansätze zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit	32
3.3	Sprachfördermaßnahmen in den österreichischen Schulen.....	32
3.3.1	Die DaZ-Förderung.....	34
3.3.2	Muttersprachenunterricht	35
4	FörMig	38
4.1	FörMig und voXmi.....	41
4.2	Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung	43
4.3	Bildungssprache	45
4.3.1	Fachsprache.....	49
4.4	Scaffolding	53
5	Empirischer Teil	55
5.1	Forschungsfragen	56
5.2	Datenerhebung: Interviews mit DirektorInnen.....	57
5.3	Datenauswertung.....	59
6	Evaluationsergebnisse.....	61
6.1	Allgemeines zum Projekt voXmi	62
6.2	Gedanken der Direktoren zur Mehrsprachigkeit	67

6.2.1	Deutschförderung.....	69
6.3	Das Selbstverständnis der Direktoren in den voXmi-Schulen	70
6.3.1	Die Ressourcen.....	71
6.4	Niedrige Muttersprachenkompetenz	74
6.5	Kommunikation und Kooperation.....	76
6.6	Zum Anspruch der Aufwertung von Muttersprachen	79
6.7	Die Schwellen- und Interdependenzhypothese	84
6.8	VoXmi und Schulentwicklung	87
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	91
8	Quellenverzeichnis.....	94
9	Anhang.....	101

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist eine Realität. In Österreich - wie in allen anderen Ländern der Welt (vgl. de Cillia 2010b: 245) - werden viele verschiedene hier bekannte und als exotisch empfundene, große und kleine Sprachen gesprochen. Das betrifft auch die Schule in Österreich. Im Schuljahr 2010/2011 etwa gaben 76 % aller Volksschüler an, nur Deutsch als Umgangssprache zu verwenden. Das heißt, dass ein Viertel aller Schüler in Österreich täglich mehrere Sprachen spricht und dass in ihrem Alltag viele andere Sprachen als Deutsch überwiegen (vgl. Bildung in Zahlen 2012: 25).

Der Anteil der Schüler mit einer nicht-deutschen Erstsprache ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen: Verglichen zu 11 % Schüler in Vorschulen und Volksschulen in Österreich im Schuljahr 1993/1994 war dieser Prozentsatz im Schuljahr 2006/2007 bereits 20% (vgl. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 107). Die momentane Tendenz ist der Zuwachs von verschiedenen Sprachen und weniger die Dominanz von Türkisch und BKS als die bisher größten Minderheitensprachen in den Schulen. Dies verlangt von der Institution Schule ein Überdenken der bisherigen Unterrichtsgestaltung: Die Gestaltung der sprachlichen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft ist zwar eine große Chance, aber auch eine große Herausforderung für die Schule (vgl. Fürstenau 2009: 57). Die Schule und die Politik tragen dabei eine große Verantwortung: Es geht nämlich um die grundlegende Gestaltung der jetzigen und zukünftigen Gesellschaft, denn heutige Schüler gestalten die Gesellschaft von morgen.

Der Bildungsbereich, insbesondere die Fragen der Unterrichtssprache(n), ist schon immer ein für hitzige Debatten anfälliges Thema gewesen und wird es auch weiterhin sein. Die Schulleitung und Lehrpersonen sehen sich mit vielen grundsätzlichen Fragen konfrontiert, die immer wieder neu diskutiert gehören und auf die es keine einfachen Lösungen gibt. Welche Kompetenzen brauchen die Schüler in ihrem weiteren Leben? Was soll Schule vermitteln und was ist der Verantwortungsbereich der Eltern? Wie kann man den Schulunterricht effizient gestalten und dabei auf die unterschiedlichen individuellen und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden Rücksicht zu nehmen? Inwiefern ist es möglich und sogar sinnvoll? Wessen Lernbedürfnisse sollten in der Schule im Vordergrund stehen?

In den europäischen Migrationsgesellschaften gibt es trotz aller Kritik auch zahlreiche Bemühungen darum, den Unterricht so umzugestalten, dass es die sprachlichen Bedürfnisse möglichst vieler Schüler besser berücksichtigt. Das Projekt VoXmi ist natürlich nicht die erste Initiative, die den Versuch unternimmt, mehrere Sprachen in den Schulalltag einzubeziehen: In den österreichischen Schulen etwa gibt es mittlerweile zahlreiche Projekte, Aktivitäten und einzelne Maßnahmen, die sich alle zum Ziel setzen, Mehrsprachigkeit zu fördern und zu er-

reichen, dass Menschen darin mehr einen Gewinn als einen Nachteil sehen¹. Diese Projekte haben sich mittlerweile auch gut etabliert (zum Beispiel hat das Projekt Welt-ABC 2007 den österreichischen Multimedia Staatspreis erhalten) es braucht aber mehr als eine gute Idee und viel Engagement von Einzelpersonen, um die schulische und gesellschaftliche Anerkennung von Mehrsprachigkeit nachhaltig zu fördern.

In meiner Masterarbeit möchte ich ein österreichisches Pilotprojekt, das sich VoXmi nennt, näher beschreiben und die Frage erläutern, wie die Direktoren der daran beteiligten Schulen die Fragen der Mehrsprachigkeit sehen und welchen Unterstützungsbedarf sie bei der Durchführung von voXmi haben. Ich werde der Frage nachgehen, inwiefern das Projekt VoXmi ein Beispiel für einen konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit ist.

Meine kritische Projektuntersuchung stützt sich theoretisch auf das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung, das im Rahmen des Modellprogramms FörMig - „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ – herausgearbeitet wurde. Es war ein bundesländerübergreifendes Modellprogramm für das gesamte Deutschland, das innovative Ansätze zur Optimierung der sprachlichen Bildung ausgearbeitete. In FörMig wurden mehrere Maßnahmen ergriffen, um eine effektive Deutsch als Zweitsprache- und Mehrsprachigkeitsförderung in den deutschen Schulen voranzutreiben.

Die Masterarbeit ist folgend aufgebaut: Zunächst wird das Projekt VoXmi samt seinen Zielen, Aktivitäten und teilnehmenden Schulen vorgestellt. Dann wird kurz auf die Grundbegriffe der Thematik eingegangen, denn besonders beim Thema der Mehrsprachigkeit ist eine Argumentation ohne eine klare Darlegung der möglichen Bedeutungen von verwendeten Begriffen unmöglich. Im empirischen Teil wird das Forschungsdesign der dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchung vorgestellt. Am Ende der Arbeit stehen die Untersuchungsergebnisse, deren Interpretation und Zukunftsperspektive.

In dieser Arbeit werden so gut wie keine konkreten methodisch-didaktischen Vorschläge zur Förderung der Mehrsprachigkeit gegeben, vielmehr handelt es sich um eine theoretische Diskussion über den Sinn, die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Mehrsprachigkeitsförderung. Dabei sind weitere Zielsetzungen von voXmi, etwa die Verbindung von digitalen Medien und Sprachenlernen, in den Hintergrund gerückt.

¹ Siehe etwa Reif-Breitwieser 2004. Eine umfassende Sammlung von solchen Initiativen und Projekten sind im „Weißbuch Migration“ zu finden, herausgegeben vom Stadtschulrat Wien 2010, in Holzhausen Verlag. Des Weiteren würde ich hier das Projekt „Mehrsprachiger Unterricht in den Realfächern – Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung der Muttersprachen“ an der KMS Selzergasse und den mehrsprachigen Redewettbewerb „Sag’s multi“ hervorheben. Detaillierte Informationen sind abrufbar unter: www.nms-selzergasse.at, <http://www.sagsmulti.at> und www.weltabc.at [17.07.2012]

Vor der Umsetzung jeder sprachenpolitischen Maßnahme soll der momentane Zustand, d.h. die Ausgangsbedingungen, genau erläutert werden. Die Datenlage zur Mehrsprachigkeit und ihre Förderung in den österreichischen Schulen ist derzeit nicht besonders gut: In Österreich besteht ein „dringender Forschungsbedarf“ im Bereich der Sprachlehr- und Lernforschung sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Forschungsergebnisse, unterschiedlichen Sprachförderprogramme, Lehransätze und Resultate in den Bundesländern; eine bessere Datenlage würde die weitere Arbeit bei der Planung der Maßnahmen erleichtern (vgl. de Cillia/ Krumm 2009: 12). Diese Arbeit möchte durch die Sammlung der Daten zur aktuellen Lage der Mehrsprachigkeitsförderung diese Lücke schließen und neue Impulse für die Mehrsprachigkeitsförderung in Schulen liefern.

Hoffentlich führt die folgende Arbeit in weiterer Folge zu positiven Änderungen im Hinblick auf die Maßnahmen für die Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich sowie ferner zum Bewusstseinswandel bei den Menschen, die womöglich bisher stets vor allem die Schattenseiten der sprachlichen Vielfalt wahrgenommen haben. Es soll sie dazu bewegen, die Sprachenfragen differenzierter anzusehen.

Zum Formalen: Hinsichtlich der formalen und sprachlichen Gestaltung orientiere ich mich an Duden (siehe Duden 2006). Aus Gründen der Ästhetik und Lesbarkeit wird auf die explizite Nennung der weiblichen Form verzichtet und das geschlechtsneutrale generische Maskulinum oder geschlechtsneutrale Ersatzformen eingesetzt. Es wäre außerdem nicht möglich, die Nennung der weiblichen Form vollständig durchzuhalten. Wo nicht ausdrücklich unterschieden wird, sind immer Männer und Frauen zu verstehen. Bei den direkten Zitaten wurde von den jeweiligen Autoren gewählte sprachliche Form selbstverständlich beibehalten.

1.1 Eckdaten zum Projekt VoXmi

Sprachen und ihre gute Kenntnis gehören gefördert und geschätzt – so lautet die Grundidee des Projektes voXmi. VoXmi ist ein Pilotprojekt des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur der Republik Österreich (BMUKK), das zur aktiven Förderung der Mehrsprachigkeit in den österreichischen Schulen ins Leben gerufen worden ist.

Das Projekt entstand aus dem realen Bedürfnis für einen besseren Umgang mit der mehrsprachigen und mehrkulturellen Lebenswelt der Schüler in Österreich. Die Herkunftsländer aller Schüler sowie die dazugehörigen soziokulturellen Selbstverständlichkeiten und Erfahrungen müssen zu einem selbstverständlichen und regelmäßigen Teil des Unterrichtsalltags werden (Koliander-Bayer 1998: 238). Dies bedeutet, dass sowohl „einheimische“ als auch „zugewan-

derte“ Schüler mit Pluralität umgehen und diese akzeptieren lernen müssen, ohne sie für eine Ausnahme zu halten oder mit positiven oder negativen Wertungen zu versehen (vgl. Koliander-Bayer 1998: 239).

Der Projektname voXmi ist eine Abkürzung für „Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben“. Der Projektname hebt den Aspekt hervor, dass es im Projekt auf spielerisch-spannende Art um gemeinsames und gegenseitiges Lernen mehrerer Sprachen geht.

Das Grundkonzept von VoXmi setzt in Bezug auf die konkrete Umsetzung nur wenige Grenzen und Vorgaben, sondern gibt den Schulen die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu setzen, je nach vorhandenen Möglichkeiten und Bedürfnissen sowie dem Profil der Schule.

VoXmi liegt an der Schnittstelle von Muttersprachenunterricht, DaZ-Förderung, interkulturellem Lernen und den Bemühungen zu mehr Differenzierung und Individualisierung im Unterricht (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 26). Des Weiteren geht es bei VoXmi daher um die Schulentwicklung in den Bereichen Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen sowie den größeren Einsatz von digitalen Medien im Unterricht (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 4). VoXmi ist nämlich auch aus der Überzeugung entstanden, dass moderne Technologien und digitale Medien, wenn sinnvoll eingesetzt, das Sprachenlernen erleichtern können.

VoXmi verfügt über drei verschiedene Websites. Auf der Projekthomepage (www.voXmi.at) befindet sich eine Verknüpfung sowohl zur Vernetzungs- und Lernplattform auf (www.edumoodle.at/voXmi) als auch zum Blog zur Projektdokumentation (<http://voXmi.wordpress.com>). Auf der Blogseite befinden sich viele verschiedene Unterrichtsprojekte, -materialien und Erfahrungsberichte.

Die Projektleitung liegt zurzeit in den Händen von Frau Mag. Erika Hummer aus dem Gymnasium Erlgasse in Wien und Herrn Mag. Franz Riegler aus dem Bundesrealgymnasium Keplerstraße in Graz. Sie sind beide neben der Projektkoordination auch als Lehrer tätig. Die Anzahl der beteiligten Schulen wächst stetig und deshalb kann VoXmi nicht mehr von zwei Einzelpersonen getragen werden: Ab dem Schuljahr 2012/2013 wird Herr Riegler seine Aufgaben an die Pädagogische Hochschule Steiermark in Graz übergeben, die die Koordination von VoXmi übernimmt. Es folgen noch weitere Änderungen in Umfang und Koordination von VoXmi in die Richtung Institutionalisierung und Etablierung fester Strukturen.

VoXmi hat im Schuljahr 2008/2009 mit fünf Schulen begonnen. Mittlerweile beteiligen sich am Projekt 15 Schulen; Ab Herbst 2012 werden weitere Schulen dem Projekt beitreten (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 17). Die Projektschulen sind bisher meistens über die persönliche Vermittlung der beteiligten Lehrer oder die Projektleiter mit der Projektidee in Berührung gekommen. Das Hauptkriterium an Schulen für die Teilnahme an VoXmi besteht an der Iden-

tifikation mit den Projektzielen und der Bereitschaft für dessen Umsetzung in der eigenen Schule.

Die Mehrheit der Projektschulen befindet sich im Moment in Wien, aber auch vier Grazer und eine Salzburger Schule sowie das Gymnasium Knitterfeld in der Steiermark sind daran beteiligt. Die Wiener Schulen befinden sich in unterschiedlichen Bezirken, vom 1. Bezirk in Wien bis zu den Gebieten am Stadtrand, von den Bezirken mit niedrigem bis zu solchen mit hohem Migrantenanteil. Auch in Bezug auf die Schultypen besteht unter den VoXmi-Schulen eine große Vielfalt: von den Volks- und Hauptschulen bis zu Kooperativen Mittelschulen und Gymnasien mit unterschiedlichen Schwerpunkten, in denen Grundstufe und Sekundarstufe I und II am Projekt beteiligt sind (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 17, 28).

1.2 Die Zielgruppe von VoXmi

VoXmi richtet sich an alle Schüler und Lehrer in den beteiligten Schulen. Das Unterrichtsangebot ist für alle Schüler offen und es gilt der Grundsatz: Je mehr Lehrende von der Mehrsprachigkeitsförderung etwas wissen, desto leichter ist es die Projektziele zu erreichen. VoXmi-Inhalte sollen so viel wie möglich verbreitet werden, denn sprachliche, kulturelle und individuelle Vielfalt ist ein Phänomen, mit dem schließlich alle Menschen zurechtkommen müssen. Zudem ist jede Art von Sprachenkenntnis ein Schatz. Von VoXmi sollten dennoch in erster Linie Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch profitieren (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 4) und zwar dadurch, dass sie ihre Kultur und Sprache präsentieren können: Somit werden ihre vielleicht sonst verschwiegenen Sprachen und ihre Herkunft aufgewertet.

Das Thema der Mehrsprachigkeit verlangt ein ständiges Weiterlernen: Die teilnehmenden Lehrkräfte sollen sich ständig weiterbilden und ihr Wissen und Erfahrungen, die sie in den Fortbildungen und im eigenen Unterricht gesammelt haben, an andere Kollegen in ihren Schulen weitergeben (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 8).

Mehrsprachigkeit ist kein Thema, das nur die Sprachenfächer betrifft – deshalb sollen möglichst alle Fächer ins Projekt mit einbezogen werden, damit VoXmi sich nicht nur auf Sprachunterricht beschränkt (vgl. Kupplent 2010: 53). VoXmi setzt sich daher zum Ziel, Impulse für jedes Fach zu geben (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 25) und strebt danach, nicht zwei oder drei, sondern viele Sprachen gleichermaßen zu berücksichtigen und im Unterricht zu thematisieren. In ferner Zukunft soll sich voXmi als Projekt auflösen und ein selbstverständlicher Teil des Schulalltags werden.

1.3 Die Projektziele

Zunächst werden die Projektziele in aller Kürze präsentiert, um danach einige von diesen näher zu kommentieren.

Das oberste Ziel von voXmi ist die Förderung von Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen. Dies umfasst die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit in der Schule und Gesellschaft, soziale Aufwertung der Minderheitensprachen und Menschen, die neben Deutsch noch andere Sprachen beherrschen, Einbeziehung der Lebenswelten von Schülern in den Schulalltag und die Förderung von gegenseitigem Lernen und Helfen beim Lernen der Sprachen. Die Grundlage dafür bilden „alle Sprachen, die am Schulstandort vorhanden sind: Sprachen, die im Unterricht angeboten werden ebenso wie die Erstsprachen aller Schülerinnen und Schüler des Schulstandortes“². Fürs Erreichen der genannten Ziele werden digitale Medien dort eingebunden, wo sie einen Mehrwert gegenüber bisherigen (Sprachlern-)Methoden darstellen³. Des Weiteren dient der Einsatz der digitalen Medien zur Erleichterung der Vernetzung aller Beteiligten⁴.

Muttersprachenunterricht wird nur für wenige Sprachen und nicht flächendeckend angeboten; Viele Sprachen finden im Schulalltag kaum Beachtung, weil sie von einer kleinen Anzahl von Schülern gesprochen werden und für den schulischen Zeugniserwerb nicht relevant sind. Die sprachlichen und kulturellen Differenzen werden außerdem häufig als Defizite wahrgenommen. Es geht deshalb bei voXmi vor allem um die Einbeziehung und Aufwertung der Sprachen, die im Regelunterricht keine Erwähnung finden, sowie um Entwickeln eines allgemeinen Interesses an den verschiedensten Sprachen. VoXmi setzt sich zum Ziel, das Selbstbewusstsein dieser Schüler zu stärken, deren Muttersprachen nicht zum Schulkanon gehören, denn niedriges Selbstbewusstsein kann eine Hürde beim Lernen und bei der sozialen Interaktion darstellen (siehe Fritz 1997).

Sprachenlernen ist immer auch mit interkulturellem Lernen verbunden. Alle Kinder sollten in der Schule die Möglichkeit haben, ihre Lebenswelt, darunter Kultur und Sprache in der Schule vorstellen zu dürfen; andere Kinder wiederum würden dadurch viel profitieren, Mehrsprachigkeit als wertvolle Bereicherung zu erleben. VoXmi besitzt außerdem durch das individualisierte Unterrichtsangebot viel Potential für die Begabungsförderung.

² Siehe <http://www.VoXmi.at/cms/?projektidee>, 16.09.2012

³ Siehe ebd.

⁴ Vgl. <http://www.VoXmi.at/cms/?projektziele>, 18.09.2012

Da Aufmerksamkeit die Grundlage fürs Lernen bildet, ist es wichtig, die Wahrnehmung der Sprache und Präsenz der Sprachen als Thema bewusst zu stärken: VoXmi möchte durch die Förderung des Sprachbewusstseins und des Interesses an Sprachen die Effizienzsteigerung des schulischen (Fremd-)Sprachunterrichts unterstützen.

VoXmi ist kein Angebot für die Deutschförderung, soll aber indirekt dazu beitragen, auch die Kompetenzen in Deutsch zu stärken. Es wird erwartet, dass ein höheres allgemeines Interesse an Sprachen einen positiven Effekt auf die Kompetenz in allen Sprachen hat, die die Kinder und Jugendlichen sprechen und lernen. Dadurch, dass die Lehrperson selber die vielen Sprachen der Kinder nicht kennt, gibt sie ihre Expertenrolle vorübergehend ab und lernt auch selbst mit. Des Weiteren soll durch das Projekt das voneinander und miteinander Lernen der Schüler begünstigt werden, wie schon der Projektname sagt (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 5).

VoXmi kann auch keine intensive Muttersprachenförderung anbieten, da die Lehrenden nicht die Experten für alle vorhandenen Sprachen und dadurch keinen L1-Unterricht erteilen können (vgl. Springsits 2011: 19). Dazu soll es spezielle Angebote geben. Vielmehr ist das Ziel das Wecken vom allgemeinen Interesse an Sprachen und Förderung von Wertschätzung für (Migranten-)Sprachen.

VoXmi hat die Integration eines Mehrsprachigkeitskonzepts in das Schulprogramm zum Ziel (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 17) und im Allgemeinen sollen Sprachenfragen in der Schule eine größere Rolle spielen. Auch eine bessere Koordination von Maßnahmen zur Mehrsprachigkeitsförderung ist ein großes Ziel von VoXmi.

VoXmi ist das erste Projekt in Österreich, das Mehrsprachigkeitsförderung mit E-Learning vereint (vgl. Kupplent 2010: 52). Im Rahmen von VoXmi soll die Entstehung eines Netzwerks zwischen den beteiligten Lehrern gefördert werden; Dies geschieht etwa durch die gemeinsamen Fortbildungen, die ihnen angeboten werden (vgl. Hummer/ Riegler 2011: 2).

Alle Lehrer sollten also eine Basisbildung zu Themen Interkulturelles Lernen und E-Learning haben. Diese angebotene Lehrerfortbildung darf nicht unterschätzt werden, denn nur eine professionelle Vermittlung, basierend auf profunden Kenntnissen, kann eine nachhaltige Wirkung haben. VoXmi soll nicht nebenbei, halbherzig durchgeführt werden. Somit ist ein weiteres wichtiges Ziel von VoXmi die Personalentwicklung in den beteiligten Schulen und im weiteren Sinne auch Schulentwicklung, denn der Einsatz der digitalen Medien und eine individualisierte Unterrichtsform ändern die Kommunikation in der Schule.

1.4 Die Projektaktivitäten

Ausgehend vom Schultyp, von der Schulstufe, von den „vorhandenen“ Sprachen und den Interessen der Schüler, aber auch von den Ideen und Fähigkeiten der Lehrer variieren die Projektaktivitäten und deren Umsetzung stark. Die große Freiheit bei der Gestaltung von VoXmi-Einheiten soll dazu genutzt werden, einen an konkreten Rahmenbedingungen sowie Interessen und Kompetenzen der Schüler angepassten Unterricht anbieten zu können. Die Aktivitäten können etwa Übersetzungs- und Sprachvergleichsaktivitäten, Projekte zum Erkunden der Sprachen der Nachbarschaft, das Malen von mehrsprachigen Hinweisschildern oder der virtuelle Austausch mit Schülern in anderen Ländern sein. Am beliebtesten scheint die Erstellung von mehrsprachigen Vokabellisten zu sein. Auf der bereits erwähnten VoXmi-Lernplattform werden im Unterricht erstellten Unterrichtsmaterialien veröffentlicht und auf diese Weise den anderen im Projekt beteiligten Schulen leicht zugänglich gemacht. Auch durch die Weiterbildungen findet ein reger Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrenden statt.

1.5 Zur Evaluation von VoXmi

Da es sich bei VoXmi um ein stets weiterwachsendes Pilotprojekt handelt, das kein fixes Ablaufdatum hat, sind eine interne und externe Evaluierung von VoXmi für die Projektleitung ein besonders wichtiges Anliegen, denn das Projekt soll im Laufe der Jahre immer besser werden und auch auf weitere Schulen ausgeweitet werden. Dies gelingt nur durch die Überzeugung der weiteren Schulen in der Güte und Sinnhaftigkeit von voXmi.

Das Projekt wird jährlich extern und intern mit einem jeweils unterschiedlichen Schwerpunkt evaluiert. Die interne Evaluation umfasst das Erstellen eines Jahresplans, in dem die Ziele von VoXmi in der jeweiligen Schule festgelegt werden, und eines Jahresberichts, der einen Rückblick auf das Gemachte und Erreichte in der jeweiligen Schule ermöglicht⁵. Die externe Evaluation wird von außenstehenden Bildungsexperten in Form eines Berichts oder einer wissenschaftlichen Arbeit vorgelegt. Die Evaluierung dient in erster Linie der Projektverbesserung durch die Effizienzkontrolle und das Festhalten der Erfolgsfaktoren und Stolpersteine⁶.

Im Rahmen der externen Evaluierung hat Eva Kupplent im Jahre 2010 eine Diplomarbeit verfasst, deren Schwerpunkt auf die Beobachtung und Analyse der Änderungen in den Einstellungen der Schüler zu Mehrsprachigkeit legte (siehe Kupplent 2010).

⁵ <http://www.VoXmi.at/cms/?evaluierung>,42 [02.07.2012]

⁶ ebd.

Im Jahr 2011 wurde die Evaluation von der Universität Wien durchgeführt. Der Fokus der Evaluation war dabei auf die Perspektive der Lehrer auf VoXmi gerichtet (siehe Springsits 2011).

Im Jahr 2012 stand die Sicht der Schuldirektoren auf VoXmi im Mittelpunkt der Evaluation. Die vorliegende Arbeit ist also eine Ergänzung zur bisherigen wissenschaftlichen Projektbegleitung und ein Perspektivenwechsel zugleich.

Die vorliegende Arbeit kann aus mehreren Gründen nicht ohne Weiteres eine Evaluation genannt werden. Eine Evaluation im klassischen Sinne – im Sinne von Bewertung und Leistungsüberprüfung – setzt gemeinsame Maßstäbe voraus; ein so vielseitiges Projekt wie VoXmi lässt sich nicht nach einheitlichen Kriterien evaluieren, d.h. überprüfen, ob bestimmte Ziele erreicht worden sind.

Des Weiteren würde die im Zuge der empirischen Untersuchung erhobene Datenmenge bei Weitem nicht ausreichen, um etwa die verschiedenen Sichtweisen gegenüberzustellen oder die genannten Effekte des VoXmi auch in der Praxis zu untersuchen. Es ist also nicht möglich zu beurteilen, inwiefern die Projektziele erfüllt wurden oder die Wirkung von VoXmi auf die Haltungen der am Projekt beteiligten Akteure zu messen; Darüber hinaus lassen sich die Effekte nicht sofort feststellen. Durch die Datenerhebung wurde nur die Perspektive der Direktoren eruiert und deren Gegenüberstellung mit der der VoXmi-Lehrer und Schüler wäre ein mögliches Thema für eine weitere Evaluation. Der Begriff „Evaluation“ wird hier aber trotzdem als Synonym zur kritischen Studie, Analyse oder Untersuchung verwendet.

Hierbei handelt es sich um eine Fremdevaluation, d.h. dass die Ergebnisse der schulischen Arbeit von außen gemessen und bewertet werden. Ihre Vorteile liegen darin, dass ein Blick von außen auf die Institution und ihre Arbeit geworfen wird, die es ermöglicht, „blinde Flecken“ zu erkennen (vgl. Schoor/ Lange/ Mietens 2006: 34).

Ein grundsätzliches Problem bei jeder Bildungsevaluation ist jenes, dass sich der Erfolg von einem Förderkonzept anhand von verschiedenen Kriterien unterschiedlich bewerten (vgl. Schwippert/ Klinger 2008: 14) und interpretieren lässt. Darüber hinaus muss die Evaluation von VoXmi die Tatsache berücksichtigen, dass es beim Projekt so gut wie nichts gibt, was man miteinander ohne Weiteres vergleichen kann. Jede Schule, jede VoXmi-Einheit, in der Klasse vorhandene Sprachenkonstellation, die Sprachkompetenzen und Interessen der Kinder sind sehr unterschiedlich. Das ist auch ein explizites Ziel des Projektes, die Vielfalt der Schüler zu berücksichtigen und somit wäre es kontraproduktiv, eine standardisierte Grundlage für die Evaluation anzuwenden. Eine explorative Untersuchung mit offenen Antwortkategorien ist daher dazu viel besser geeignet, gehaltvolle Informationen zu erhalten

und eine Reflexion des Projektes anzuregen. Da auch bei FörMig die Vielfalt ein essentielles Merkmal des Programms war, ist FörMig als Vergleichsgrundlage gut geeignet.

Das Hauptziel der Arbeit war nicht die Kontrolle der Schulen bei der Umsetzung von VoXmi, sondern vielmehr die Förderung der Projektqualität und Projektentwicklung sowie das Anbieten von Impulsen für eine Reflexion über das bisher Gemachte. Es wird nicht die Frage gestellt, ob voXmi allgemein ein Erfolg ist, sondern die Arbeit war eher ein Versuch, eine Diskussion zu verschiedenen Möglichkeiten zur Definition vom Projekterfolg anzuregen.

2 Grundbegriffe

Die vorliegende Arbeit möchte zwar nicht auf eine ausführliche Begriffsdiskussion eingehen, dennoch ist eine Klärung der zentralen Begriffe unvermeidbar. Es wird auf ihre Komplexität, Ungenauigkeit und Mehrdeutigkeit der sprachlichen Phänomene im Allgemeinen hingewiesen, denn darin liegt der Grund dafür, warum die vorliegende Untersuchung viele Aspekte beinhaltet, die in die Untersuchung einbezogen werden müssen.

Einerseits ist Spracherwerb etwas sehr Natürliches, andererseits bedarf es dazu einen reichen Input und eine Vermittlung, um das sprachliche Potential der Kinder zum Entfalten zu bringen. Es ist nicht notwendig zu erläutern, warum Sprache bzw. Kenntnis der Sprache für ein Individuum eine essentielle Kompetenz ist. Wie Krumm/Reich das kurz auf den Punkt gebracht haben, hat Sprache „vielfältige Funktionen für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Lebenschancen“ (2011: 3). Sprache ist das Werkzeug und Medium des Denkens. Es ist nicht möglich eine scharfe Grenze zwischen einem Individuum und seiner Sprache zu ziehen: In der Sprache spiegelt sich die Komplexität und der Erfahrungsschatz des Individuums wider, sowie die Umstände, in denen es lebt. Zudem „schafft Sprache für das Individuum eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der sozialen Kontexte, deren Mitglied es ist“ (Dirim/ Mecheril 2010:100, siehe auch Oksaar 2003: 17).

Es liegt nahe, dass die Güte der schulischen Leistungen sehr eng an die gute Beherrschung der sprachlichen Mittel gekoppelt ist (vgl. Gogolin et al. 2011: 14), denn Sprache ist ein Medium der Wissensvermittlung, aber auch das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Lernstoffes erbracht wird (vgl. Gogolin et al. 2011: 16): Die Leistungsbeurteilung schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie die Schüler imstande sind, das Gelernte im Deutschen auszudrücken (vgl. Gogolin 2002: 98f). Eine niedrige Kompetenz der Schüler in der Unterrichtssprache verschafft ungerechterweise für sie einen großen Nachteil.

2.1 Mehrsprachige Kinder und Jugendliche

Eine große terminologische Schwierigkeit besteht in der Benennung der Kinder und Jugendlichen, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen. Das Leben ist zu variantenreich, um einen für alle Kompetenzprofile zutreffenden Begriff zu finden, der auch noch präzise und

von den anderen scharf abgrenzbar wäre. Warum sollte sich auch ein so komplexes und facettenreiches Themengebiet auf einen einzigen Begriff reduzieren lassen? Schließlich gibt ein bestimmter Reisepass oder ein „Migrationshintergrund“ alleine - genauso wie mehrsprachiges Aufwachsen - noch keine Auskunft darüber, wie die konkreten Lebensverhältnisse und sprachlichen Praktiken dieses Individuums aussehen, sowie seine Einstellungen zur Mehrsprachigkeit.

In den Materialien zum FörMig (siehe Kap. 5) etwa wurde der Begriff „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ verwendet, der sehr vage und gerade deshalb auch so beliebt ist, weil damit im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit keine Kategorien von Menschen direkt ein- und ausgeschlossen werden. Für den weiteren weit verbreiteten Begriff „Migration“ oder „Migrant“ gibt es keine Definition, die alle Arten der Migration umfassen würde, denn Migration hat verschiedenste Ausprägungen von Pendlern bis zu den Urenkeln von Einwanderern.

Die Unterscheidung zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und solchen mit einer anderen ist zu mehrdeutig und zu breit, um damit zu arbeiten. Mehrsprachig können sowohl Seiteneinsteiger mit geringen Deutschkenntnissen als auch in Österreich geborene oder aufwachsende Kinder sein, aber auch Kinder, deren Eltern oder Großeltern nach Österreich eingewandert sind oder einer Minderheit angehören oder Kinder, in deren Familie Deutsch neben anderen Sprachen gesprochen wird. Deutsch kann dabei die Muttersprache eines Elternteils sein oder aber auch die gemeinsame Sprache der Eltern.

Die Existenz einer mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder hängt nicht unbedingt mit einer kürzlichen Migration zusammen, sondern kann angesichts der multikulturell und -lingual geprägten Geschichte Österreichs auch eine Familientradition haben. Es gibt verschiedene Kategorien von Minderheiten, etwa die lang ansässigen oder autochthonen und die so genannten neuen oder allochthonen Minderheiten, die im Vergleich zu den ersteren keine ernstzunehmenden Sprachenrechte besitzen und nicht einmal in den internationalen Regelungen wie in der Europäischen Charta für Regional- und Minderheiten eine Erwähnung finden (siehe de Cillia 2001: 246). Sowohl in Graz als auch in Wien gibt es zwar auch autochthone Minderheiten, jedoch machen die Migranten bzw. ihre Kinder den Großteil der mehrsprachigen Kinder aus (vgl. de Cillia 2010b: 248), wie auch in ganz Österreich. Die Frage, ab wann eine Sprache also keine reine migrationsbedingte Minderheitensprache ist, bleibt natürlich unbeantwortet, zudem vermischen sich z.B. bei Slowakisch oder Polnisch in Wien die Alteingesessenen mit Neuankömmlingen aus dem jeweiligen Sprachraum.

In der vorliegenden Arbeit wird der neutrale Begriff „mehrsprachige Kinder“ verwendet, wobei auch er natürlich keinerlei Informationen über die konkrete Ausprägung der Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Sprachenkombinationen oder Teilkompetenzen in diesen beinhaltet.

„Mehrsprachigkeit“ hebt keine Einzelsprachen hervor, im Gegensatz zu einem anderen sehr weit verbreiteten Begriff „Kinder/Jugendliche/Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Dieser Begriff ist in dieser Hinsicht auch etwas ungenau und unfair, da Deutsch sehr wohl von den Menschen auch als ihre zweite Muttersprache gesehen werden kann, obwohl ihre Beherrschung des Deutschen sich von der Deutschkompetenz der nur mit Deutsch aufwachsenden Kinder unterscheidet.

Jedoch könnte man hier kritisch nachfragen, ob denn die Beherrschung einer bestimmten Sprache wie Deutsch oder Bosnisch doch mehr ist als einfach ein Set linguistischer Informationen. Sprache ist bekanntlich schwer zu trennen von der Kultur, den Werten und Sichtweisen sowie dem Lebensgefühl der jeweiligen Sprachgemeinschaft. Darüber hinaus gibt es immer auch deutschsprachige Kinder, die Schwierigkeiten mit der sprachlichen und soziokulturellen Anpassung haben, obwohl die Unterschiede vielleicht nicht so groß oder zumindest anders sind wie etwa jene, die durch das Erlernen eines völlig neuen Alphabets entstehen können. Dennoch sind die Unterschiede auch innerhalb des deutschsprachigen Raums vorhanden und unter Umständen groß.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Für den angegebenen Kontext ist einzig wichtig, dass die Kinder aus einem (teilweise) nicht-deutschsprachigem familiären Umfeld kommen. Warum und wie es aber dazu gekommen ist, dass sie andere Sprachen als nur Deutsch in ihrem Alltag gebrauchen und in welcher Art und Weise sie mehrsprachig sind, sind wichtige Faktoren bei der Gestaltung der Mehrsprachkeitsförderung.

2.2 Muttersprache

Im Alltagsleben kann man häufig den Begriff „Muttersprache“ hören, in der Sprachwissenschaft sind daneben einige andere Termini, etwa „Erstsprache“, „L1“ (Language 1, d.h. die erste Sprache, die ein Mensch hört/spricht), „First Language“, „Native Language“, „Primärsprache“ oder „Familiensprache“ gängig (vgl. Oksaar 2003: 13f). Alle Begriffe haben ihre Vor- und Nachteile und es ist sowieso bei allen unmöglich, die breite Palette der möglichen sprachlichen Konstellationen mit einem neutralen und präzisen Begriff abzudecken. Diese Begriffe beinhalten außerdem keine zuverlässigen Angaben zu den Kompetenzen in der jeweiligen Sprache (vgl. Oksaar 2003: 14), was wiederum viel Raum für freie Interpretation lässt.

Der Begriff „Muttersprache“ weist darauf hin, dass diese Sprache zumeist im familiären Kontakt von Geburt an und somit als erste Sprache gelernt wird (vgl. Ahrenholz 2010: 3; Oksaar 2003: 13). Dieser Begriff erweckt die Assoziation, dass ein Säugling am meisten die Sprache der Mutter hört. Sie kann darüber hinaus noch auf eine große emotionale Bedeutung dieser Sprache für ein Individuum hinweisen (vgl. Fürstenau 2009: 31). Die Mutter ist auch eine Metapher für die wichtigste Bezugsperson bzw. die ganze nähere Umgebung. Die Mutter-Kind-Beziehung ist zwar in der Regel die stärkste emotionale Bindung, dennoch ist nicht nur die Mutter alleine für die Vermittlung und Weitergabe der Sprache zuständig, sondern die ganze soziale Umgebung (vgl. Ahrenholz 2010: 3).

Sowohl die Kompetenz als auch emotionale Nähe zu einer Sprache sind keine konstanten Größen. Es ist zum Beispiel möglich, dass ein Sprachwechsel stattgefunden hat, die Mutter in einer für sie fremden Sprache spricht und sogar einen Akzent hat – trotzdem wird das Kind den Akzent der Mutter nicht übernehmen. Es ist möglich, dass die wahre Muttersprache des Kindes die Gebärdensprache ist und dass das Kind dann mit Gebärdensprache und Lautsprache aufwächst. Es gibt Kinder, die ohne Mutter aufwachsen müssen.

In Wien etwa gibt es viele Beispiele von Familien, in denen untereinander eine Sprache gesprochen wird, die für keine der Eltern die Muttersprache ist; mit dem Kind sprechen sie jeweils in ihrer eigenen Muttersprache und untereinander zum Beispiel Deutsch. Auch Kombinationen, dass die Mutter oder der Vater selbst zweisprachig sind und in gewissen Situationen die Hauptbezugssprache zum Kind wechselt, sind sehr weit verbreitet.

Ein Mensch kann außerdem auch mehrere Muttersprachen haben: Der Erstspracherwerb kann monolingual oder bilingual verlaufen, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden (siehe unten; vgl. Ahrenholz 2010: 5). Dann hat ein Kind zwei Muttersprachen, wobei eine im wortwörtlichen Sinne die Vatersprache oder die Sprache der Umgebung ist.

Allerdings ist der Fall, in dem ein Mensch zwei oder mehr Sprachen genau gleich gut kann, äußerst selten. Wenn das Kind in einer Sprache deutlich mehr ausgebaute Kompetenzen hat, sind diese Sprachen dann tatsächlich gleich, d.h. sind beide gleichwertige Muttersprachen? Da bietet sich der Begriff „Familiensprache“ an, der passend ist, wenn zu Hause eine andere Sprache als in der Schule gesprochen wird. Begriffe wie Herkunftssprache und Familiensprache eignen sich besonders gut für die Bezeichnung der Sprachensituation in den Familien der Migranten, aber auch hier sind mehrere Varianten möglich: Die Herkunft aus einer Region muss nicht unbedingt bedeuten, dass gleiche Sprachen oder Varietäten gesprochen werden; In den Familien wird neben allen anderen Sprachen außerdem auch Deutsch gesprochen (vgl. Fürstenau 2009: 31; Oksaar 2003: 14); Zudem kommt die Ebene der Dialekte dazu.

Fürstenau unterscheidet außerdem sinnvollerweise zwischen der Herkunftssprache und Migrantensprache. Mit dem letzteren Begriff will sie deutlich machen, dass die Herkunftssprachen nicht unverändert weiter gesprochen werden, sondern sich durch den Sprachkontakt in den ethnischen *communities* weiterentwickeln (vgl. Fürstenau 2009: 32).

Auch mehrsprachige Menschen selbst verwenden bzw. missbrauchen für bestimmte Zwecke unterschiedliche Begriffe für ihre Mutter-/Vater-/Erst-/Familiensprachen. Aus Angst vor möglichen negativen Konsequenzen, aus Prestigegründen usw. können die Sprachen verschwiegen werden oder zur Muttersprache erklärt werden. Zum Beispiel ist es für manche Eltern sehr wichtig, dass als Muttersprache ihres Kindes das Deutsche genannt wird, obwohl es vielleicht die zweite Familiensprache oder die Sprache der Umgebung ist (vgl. Int. 1 im Anhang). Es gibt in dieser Hinsicht dafür vielleicht auch eine Berechtigung, insofern in der dominierenden Sprache des Kindes alle bis auf die eigenen Eltern sprechen und sie die Sprache des Freundeskreises und der Schule ist, insbesondere wenn das Kind in Österreich geboren ist (siehe ebd.) und sie durch die Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft eher als zu ihrer eigenen Familiensprache dem Kind Vorteile erhoffen. Einfachheitshalber wird hier stets von der Muttersprache gesprochen, wohl wissend, dass es häufig mehr als eine gibt.

2.3 Erstsprache

Statt des Wortes „Muttersprache“ wird in den sprachwissenschaftlichen Texten „Erstsprache“ gebraucht, die Begriffe sind jedoch deckungsgleich: Die Erstsprache ist „die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache erlernen“ (Barkowski/ Krumm 2010: 69). Aufgrund der Emotionalität der letzteren wird in der Fachliteratur eher der Begriff „Erstsprache“ benutzt, der betont, dass sie die erste gelernte Sprache ist (vgl. Ahrenholz 2010: 4).

Auch hier besteht die Möglichkeit, über zwei Erstsprachen zu verfügen: „Bei simultaner Zweisprachigkeit in den ersten Lebensmonaten ist auch doppelter Erstspracherwerb möglich“ (Barkowski/ Krumm 2010: 69), dennoch kommt dieser Aspekt wegen der ersten Worthälfte „Erst-“ zu wenig zum Tragen: „Erstsprache“ erweckt den Eindruck, als ob es nur eine erste Sprache gäbe (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 69) oder als ob die Erstsprache ihre Wichtigkeit ausdrücken würde. Zudem könnte in gewissen Kontexten „erste“ im Sinne von „beste“ als ein bewertender Terminus angewendet werden (vgl. Oksaar 2003: 13).

Es gibt durchaus Situationen, in denen die eigentliche Erstsprache aus verschiedensten Gründen aufgegeben wurde, was unter Umständen die Problematik der richtigen Benennung noch komplizierter machen kann.

2.4 Zweitsprache

Der Terminus „Zweitsprache“ impliziert, dass es sich um die Sprache handelt, die als zweite in der Reihenfolge gelernt wird oder die zweitbeste Sprache in Bezug auf die Kompetenz ist. Im weiteren Sinne bezeichnet der Terminus „Zweitsprache“ alle Sprachen, die nach einer Erstsprache angeeignet werden. So eindeutig ist es aber natürlich nicht, schon allein deshalb, weil eine klare Abgrenzung von (früher) Zweitsprach- und Erstspracherwerb nicht möglich ist (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 366). Häufig ist die Situation, wenn Kinder ihre Zweitsprache besser beherrschen als ihre Erstsprache oder die letztere sogar nur rudimentär. Im Gegensatz zu einer Fremdsprache ist Zweitsprache diejenige, die für die kommunikative Alltagsbewältigung notwendig ist, zum Beispiel im Falle der Migration (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 366). Zentral für Zweitspracherwerb ist somit, dass die Aneignungsprozesse einer Zweitsprache in Lebenssituationen stattfinden, in denen sie – meist in Bezug auf bestimmte Interaktionspartner bzw. sprachliche Domänen – das zentrale Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt (vgl. Ahrenholz 2010: 6).

Im klassischen Sinne erfolgt der ungesteuerte Zweitspracherwerb zumeist also in und durch Kommunikation in deutschsprachiger Umgebung (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 47) und der Fremdspracherwerb hingegen in institutionellen Kontexten in nichtdeutschsprachiger Umgebung (Ausland). Diese Unterscheidung bezeichnet eher die Enden eines Kontinuums, denn diese Inland-Ausland-Unterscheidung wird häufig beispielsweise durch verschiedene Sprachreisen, Kabelfernsehen und Billigflüge aufgelöst (vgl. Ahrenholz 2010: 10). Zudem mischen sich die gesteuerten und ungesteuerten Erwerbssituationen ohnehin: von einer Zweitsprache ist die Rede nicht nur dann, wenn deren Aneignung ungesteuert erfolgt, sondern auch, wenn sie in Kontexten institutionalisierten Unterrichts erfolgt (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 366), zum Beispiel in den Integrationskursen und anderen DaZ-Kursangeboten. Umgekehrt beinhaltet der Spracherwerb in fremdsprachigen Schulen auch Elemente eines ungesteuerten Spracherwerbs, etwa in Kommunikation mit den muttersprachlichen Fremdsprachlehrern (vgl. Ahrenholz 2010: 7).

Zweitspracherwerb ist also ein sehr komplexes interdisziplinäres Forschungsfeld (vgl. Oksaar 2003: 11) und wie der Zweitspracherwerb konkret abläuft und warum gerade in dieser Art und Weise, ist unmöglich herauszufinden. Die Gruppe der Schüler nichtdeutscher Erstsprache ist äußerst heterogen: Von Schülern mit geringen Deutschkenntnissen bis Schülern mit hervorragender Beherrschung der Zweitsprache (vgl. Rösch 2003: 6f), nicht zu erwähnen die unterschiedlichsten kulturellen, sozialen, familiären usw. Hintergründe. Das sind alles weitere Faktoren, die bei der Gestaltung der Mehrsprachigkeitsförderung in Betracht gezogen werden müssen.

Es ist sinnvoll sich mit der Bedeutung von Zweitsprache in verschiedenen Kontexten auseinanderzusetzen, denn dahinter können äußerst unterschiedliche Sprachsituationen stehen. Der Ausdruck Zweitsprache wird von vielen Autoren als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet; andere unterscheiden insbesondere Tertiärsprachen und Fremdsprachen (vgl. Ahrenholz 2010: 6). Zweitsprache kann darüber hinaus auch für eine gemeinsame Verkehrssprache stehen (vgl. Oksaar 2003: 14).

Ausgehend von der Auffassung, dass eine Zweitsprache im Zielsprachenland und weitgehend durch den natürlichen Kontakt mit den größtenteils Muttersprachlern dieser Sprache erworben wird und angesichts der Tatsache, dass die Unterschiede zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerb zwar groß, aber immer noch kleiner als zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb sind, wird hier einfachheitshalber „Zweitsprache“ als ein Sammelbegriff für Deutsch verwendet, obwohl es oft bereits nicht mehr die zweite ist.

2.5 Fremdsprache

Deutsch wird als Fremdsprache gelernt, wenn dies außerhalb des deutschen Sprachraums erfolgt (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 47). Ein weiteres Merkmal einer Fremdsprache ist, dass sie im Gegensatz zu einer Zweitsprache durch den Unterricht vermittelt und nicht „natürlich“ erworben wird (vgl. Ahrenholz 2010: 7). Diese Kategorisierung zu Fremd- und Zweitsprache ist jedoch alles andere als widerspruchsfrei und reich an Grenzfällen. Beispielsweise sind außerhalb des Herkunftslandes bei vielen Sprachen so genannte Sprachinseln oder lang bestehende ethnische *communities* vorhanden. Es geht also mehr um die Art als den Ort des Spracherwerbs.

Einen Schluss, dass eine zweitsprachliche Beherrschung des Deutschen einen qualitativen Unterschied zur fremdsprachlichen Sprachkompetenz hat, kann man nicht per se ziehen. Jemand, der eine Sprache als Fremdsprache gelernt hat, kann darin ein sehr hohes Niveau errei-

chen, auch in Bezug auf die Aussprache: Alleine das Leben in einem anderssprachigen Land bedeutet nicht automatisch, dass jemand in dieser Sprache auch produktiv, schriftlich und mündlich eine hohe Kompetenz erwirbt. Auch emotional kann sich ein Fremdsprachenlerner trotz niedriger Kompetenz und mangelhafter Kontakte der deutschen Sprache näher fühlen als jemand, der täglich Deutsch als seine Zweitsprache gebraucht. Eine Fremdsprache kann zu einer Zweitsprache werden, eine Zweitsprache beim Verlassen des Sprachraumes wieder als Fremdsprache gelernt werden, eine Zweitsprache kann etwa im Falle eines Sprachverlusts zur Erstsprache werden.

Den Unterschied zwischen Mehrsprachigkeit im Sinne vom Verfügen über mehrere Erst- und Zweitsprachen und guter Beherrschung der eigenen Muttersprache und einer Fremdsprache ist sehr schwer zu definieren, wenn wir beispielsweise daran denken, ob die Dolmetscher, die aus einer oder auch fünf Sprachen in ihre Muttersprache übersetzen, diese Sprachen als ihre Fremd- oder Zweitsprachen sehen.

Die herausgebildete „perfekte“ Mehrsprachigkeit, die die Tätigkeit des Übersetzens und Dolmetschens erlaubt, ist in den allermeisten Fällen ein bewusstes Bildungsziel, um etwa einen bestimmten Beruf auszuüben. Außerdem konsultieren die Menschen, die sich beruflich mit der Vermittlung zwischen den Sprachen beschäftigen, stets Wörterbücher, Fachspezialisten, Kollegen und verfassen eigene Vokabellisten. Von einem „natürlichen“ Erwerb solcher Sprachkompetenzen kann keine Rede sein, aber gilt eine im Beruf erworbene und gesprochene Zweitsprache als eine typische Zweitsprache?

2.6 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den Umstand eines Individuums, eines Systems (etwa eine Organisation oder eine Firma) oder einer Gesellschaft, wenn ihnen mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 207). Darüber, was „zur Verfügung stehen“ genau bedeutet, bestehen viele unterschiedliche Meinungen.

Mehrsprachigkeit ist ohne Zweifel der zentrale Begriff dieser Arbeit. Mehrsprachigkeit ist ein sehr schwer fassbares, messbares und auch gesellschaftlich brisantes Phänomen, was ihre Erforschung zu einem schwierigen Unterfangen macht.

Zunächst muss bedacht werden, dass die Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten schon alleine in einer einzigen Sprache sehr groß ist. Im weiteren Sinne ist somit jeder Mensch „mehrsprachig“, denn er verfügt in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 207), d.h. ist im Stande, dasselbe je nach Situation in verschiedenen Weisen

auszudrücken (siehe auch de Cillia 2010b: 248). Inwiefern ist es angebracht die Aussage aufzustellen, dass jedes Kind „mehrsprachig“ aufwächst, weil es sich sprachlich an die Situationen und Menschen anpassen muss und durch die regionale, soziale und kulturelle Mobilität der Menschen mit vielen verschiedenen Varietäten in Kontakt kommt und unter Umständen anzuwenden lernt (vgl. Fürstenau 2009: 29)? Obwohl die Grenzen zwischen den Sprachen und Varietäten fließend sind und solche Überlegungen von prinzipieller Mehrsprachigkeit durchaus berechtigt sind, wird hier dennoch die Mehrsprachigkeit als eine Fähigkeit verstanden, mehrere Einzelsprachen zu verstehen und sprechen zu können. Da die Mehrheit der Gesellschaften mehrsprachig ist, ist noch zu beachten, dass die Mehrsprachigkeit oft in diesen Gesellschaften als nicht besonders anstrengend oder sogar unzumutbar angesehen wird (vgl. Fritz 1997: 138).

Während früher Mehrsprachigkeit häufig nur als das Beherrschen von mehreren Sprachen auf jeweils muttersprachlichen Niveau (eines monolingualen Individuums) verstanden wurde, zählt heute auch die Beherrschung von Teilkompetenzen, deren angemessener Einsatz sich nach dem Kommunikationspartner, dem -zweck und -ort richtet, zur Mehrsprachigkeit (vgl. Barkowski/ Krumm 2010: 207).

In den Fachkreisen besteht die Meinung, dass eine perfekte Zweisprachigkeit im Sinne von Beherrschung von Sprachen wie die monolingualen, gebildeten Menschen sie sprechen und schreiben, ein realitätsfernes Ideal ist, denn ein Leben läuft nicht in zwei Sprachen gleichzeitig und gleichartig. Die Sprachen eines Individuums sind nicht voneinander trennbar: schon bei Kleinkindern vermischen sich die verschiedenen sprachlichen Kodes in einer komplexen Art und Weise, sowohl im Kopf als auch beim Sprechen und Schreiben; zudem handelt es sich um das gleiche Individuum, das sich ausdrückt. Es sollte auch nichts Erstrebenswertes sein, in zwei Sprachen genau das gleiche Kompetenzprofil zu entwickeln - wichtiger wäre, dass ein Individuum über die Fähigkeiten verfügt, die es im eigenen Leben braucht. Die essentielle Frage, ab welchem Niveau in einzelnen Teilbereichen in dieser Sprache die Mehrsprachigkeit vorhanden ist, bleibt unbeantwortet.

Mehrsprachigkeit hat viele Formen, je nach der Reihenfolge und Art des Erwerbs (siehe Barkowski/ Krumm 2010: 207). Es wird zwischen einer aktiven und passiven Beherrschung der Sprachen unterschieden, wobei auch passive bzw. rezeptive Fertigkeiten - Hören und Lesen - eine aktive mentale Auseinandersetzung und „Produktivität“ durch Dekodierungsarbeit verlangen, um die Inhalte zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Oksaar 2003: 25). Ein Mensch kann also demnach auch dann als mehrsprachig gelten, wenn er eine Sprache nur noch versteht. Inwiefern das Nicht-Sprechen-Können aber tatsächlich mit Vergessen verbunden ist,

wenn das Verständnis noch vorhanden ist, ist schwierig zu sagen, denn oft liegt das Nicht-Sprechen-Können an Faktoren wie psychische Hemmungen oder traumatische Erinnerungen. Mehrsprachige Menschen können in ihren Sprachen aufgrund dessen, wo, wann und mit wem sie diese Sprache sprechen und was sie durch sie lernen, unterschiedliche Kompetenzprofile entwickeln, die eventuell nicht so aussehen wie die von Muttersprachlern, die in einem rein einsprachigen Umfeld sozialisiert wurden. Keineswegs kann man das aber als defizitär bezeichnen, denn mehrsprachige Menschen haben einfach andersartige sprachliche Kompetenzen, die einsprachige Menschen aus ihrer, engeren Perspektive kaum wahrnehmen und wertschätzen können.

Zusätzlich zur Alltagspräsenz einer Sprache besteht eine Vielzahl von Faktoren, die die sprachliche, darunter mehrsprachige Entwicklung eines Individuums beeinflussen: Der Umfang von verständlichem Input, emotionale Nähe mit den anderssprachigen Personen, die Aussichten auf eine Arbeit oder andere Belohnung usw. Sprachwissenschaft kann deshalb zumeist keine eindeutigen Antworten auf ihre Forschungsfragen liefern, weil die Verbindungen zwischen den vielen Variablen, die den Spracherwerb beeinflussen, äußerst komplex sind: Sprachkompetenz, Alter, Bildungshintergrund und Schichtzugehörigkeit sind einige Variablen, die in Kombination einzigartige Konstellationen schaffen (siehe etwa Osler 2008).

Sprache und Spracherwerb sind nicht von der Persönlichkeit, der Gesellschaft und Kultur klar zu trennen – auch deshalb greift jeder disziplinspezifische Zugang zu ihrer Erforschung zu kurz (vgl. Oksaar 2003: 11). Diese Variablen können am Beispiel des DaZ-Erwerbs im Groben in drei Kategorien verteilt werden: Sprachliche, soziale und individuelle (vgl. Oksaar 2003: 61). Zu den ersteren gehören vor allem die möglichen Einwirkungen der Erstsprache; unter individuellen Variablen sind etwa Alter, Persönlichkeitsmerkmale, Motivation, Identität und Attitüden gegenüber der Sprache und deren Sprechern gemeint, sowie affektive Faktoren wie Selbstvertrauen oder Hemmungen (vgl. Oksaar 2003: 61). Unter den sozialen Variablen werden etwa Kontakte mit den Sprachträgern, der gesellschaftliche Status der Sprache, der soziale Status und Gruppenzugehörigkeit des Lerners subsumiert (vgl. Oksaar 2003: 61). Aber bedingen viele soziale Beziehungen eine gute Sprachbeherrschung oder umgekehrt? Ist eine hohe Zweitsprachkompetenz eine wichtige Voraussetzung für eine soziale Integration in die Gruppe, in der die jeweilige Sprache gesprochen wird?

Mehrsprachigkeit ist schon als Begriff schwer zu definieren; Mindestens genauso umfassend ist die Palette an möglichen Haltungen und Meinungen zur Mehrsprachigkeit. Da die Bedingungen für den Spracherwerb sehr unterschiedlich sind und verschiedene Zustände darauf sogar eine gegenteilige Wirkung haben können, sind Aussagen wie: diese und jene Methodik führt zum erfolgreichen Zweitspracherwerb, stets mit Vorsicht zu nehmen: Erfolg hängt da-

von ab, wie gut das jeweilige Konzept oder Unterrichtsmodell zu den konkreten lokalen Gegebenheiten und der Zeit passt. Die Untersuchungsergebnisse, etwa dass eine Gruppe von Schülern gleicher sprachlicher Herkunft erfolgreicher ist als der Durchschnitt, sind meistens sehr gruppenspezifisch.

Es wäre falsch die Verallgemeinerung zu ziehen, dass ein Individuum fähig ist, nur eine Sprache gut zu erwerben - aber auch, dass es fähig ist, zwei Sprachen gut zu erwerben. Es gibt außerdem keine ja oder nein-Antwort auf die Frage, ob es für ein Kind besser ist, ein- oder mehrsprachig aufzuwachsen oder wann und wie eine weitere Sprache am besten eingeführt werden soll - alles hängt von den konkreten Bedingungen zum Spracherwerb an. So wie auch bei den Einsprachigen, ist die konkrete Ausprägung und erreichte Kompetenz in der Zweisprachigkeit ein Ergebnis der jeweiligen Sozialisierung in einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht.

Zu behaupten, dass aus Mehrsprachigkeit immer gewisse Vor- oder Nachteile resultieren, wäre genauso unseriös. Die Vor- und Nachteile aus Mehrsprachigkeit sind erstens eng miteinander verwoben und zweitens hängt es auch von der Sichtweise ab, was als solche empfunden werden und warum. Zudem ist es nicht einfach, einen kausalen Zusammenhang zwischen einem mehrsprachigen Aufwachsen und z.B. Lernverzögerungen herzustellen, denn meistens sind noch weitere Faktoren relevant, beispielsweise mangelnde allgemeine Förderung, unzureichender sprachlicher Input, familiäre Probleme usw. Das Aufwachsen in mehreren Sprachen, Kulturen, Sichtweisen und Wertesystemen kann wie jede Erfahrung eine persönliche Bereicherung darstellen, aber genauso eine Quelle für die Instabilität und Heimatlosigkeit werden.

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass mehrsprachige Kinder häufiger Schwierigkeiten bei der Identitätsfindung bzw. Identitätskonflikte haben, wie es oft von den Massenmedien geschildert wird. In einer empirischen Studie zum Selbstverständnis von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache hat sich herausgestellt, dass diese Kinder nicht zwischen „zwei Welten“ leben, sondern imstande sind, diese ihre Alltagswelten gleichsam unter ihren eigenen, individuellen Hut zu bringen, zum Teil sogar soweit, dass sie sich in beiden Gesellschaften gleichermaßen zugehörig fühlen (vgl. Koliander-Bayer 1998: 234). Die befragten Kinder sehen in ihren mehrsprachigen und multikulturellen Lebensumständen kein Problem, sondern nehmen sie als eine Normalität und haben eine positive Einstellung gegenüber ihrer Sprachen (vgl. Koliander-Bayer 1998: 234), d.h. dass die Probleme der Migrantenkinder vielmehr die Probleme der Gesellschaft sind (vgl. Koliander-Bayer 1998: 234). Es wäre jedenfalls wichtig, stets sowohl positive als auch negative Beispiele vor Augen zu halten.

Manchmal werden gewisse Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen wie die Weltoffenheit, Toleranz gegenüber der Fremde und dem Unverständlichen, unkonventionelles Denken, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität, musische und mathematische Fähigkeiten mit mehrsprachigem Heranwachsen in Verbindung gebracht. Auch einige weitere Vorteile, darunter schnelleres Lernen von weiteren Sprachen und andere kognitive Vorteile, größere sprachliche Flexibilität und höheres metalinguistisches Bewusstsein, werden häufig mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht (siehe Wojnesitz 2010: 39f). Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen; Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien sind höher als bei den monolingualen; Die sprachliche Kreativität wird gefördert, es entstehen positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen; Eine größere Fähigkeit zur Empathie und Toleranz bilingualer Menschen sowie eine geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus wird angeführt (vgl. de Cillia 2001: 249).

Jedoch muss man sich auch hier im Klaren sein, dass die Grenze zwischen einer allgemeinen Förderung in Musik, Mathematik usw. und Sprachförderung nicht leicht zu ziehen ist: In der sprachlichen Entwicklung spiegelt sich die allgemeine kognitive Entwicklung wider. Was von den negativen und positiven "Begleiterscheinungen" der mehrsprachigen Erziehung sind aber ausschließlich durch das Faktum der Mehrsprachigkeit bedingt und was wurde durch das soziale Milieu erworben und gefördert? Beeinflusst die Mehrsprachigkeit, die als eine große Datensammlung betrachtet werden könnte, tatsächlich die Persönlichkeitsentwicklung und Einstellungen?

Hier stellt sich auch die Frage, inwiefern die Mehrsprachigkeit eine höhere Intelligenz bedingt oder umgekehrt, ob eine hohe Intelligenz zusammen mit viel Förderung die Herausbildung einer kompetenten Mehrsprachigkeit erst möglich macht. Sowohl bei der Intelligenz als auch bei allerlei anderen Begabungen, darunter das sprachliche Talent, lässt sich nicht genau bestimmen, inwiefern es angeboren und inwiefern es ein Ergebnis eines entwicklungsförderlichen Umfelds ist.

Das sind alle wichtige Gründe, warum bei der Beurteilung von mehrsprachigen Kindern große Vorsicht geboten ist: Schlechte Sprachkompetenzen im Deutschen müssen nicht an unterdurchschnittlichen geistig-kognitiven Fähigkeiten liegen, sondern schlicht an fehlender oder falscher Förderung. Nur durch ausreichenden Input kann entsprechender Output möglich sein: D.h., wenn jemand nur sporadischen Kontakt zu einer Sprache hat und dies nur in wenigen Domänen, ist es eine Zumutung eine große Sprachkompetenz zu erwarten.

Sicher ist, dass Wissen immer zu einem Vorteil gemacht werden kann und eine gute Kenntnis zweier Sprachen einem Individuum mehr Möglichkeiten öffnet als einem Einsprachigen. Es

hängt aber von der konkreten Zeit und Gesellschaft ab, inwiefern diese Sprachen gebraucht und wie sie bewertet werden. Die Kenntnis von mehr als einer Sprachgemeinschaft ermöglicht den mehrsprachigen Menschen einen breiteren Blick auf die Welt und eine bessere Vorstellung vom sprachlichen, kulturellen und ideellen Reichtum in der Welt.

Ob Mehrsprachigkeit als ein positives oder negatives Phänomen bewertet wird und welche anderen Fähigkeiten, Eigenschaften oder Problematiken damit verbunden werden, hängt auch von der konkreten Situation in jeweiliger Gesellschaft ab. Zum Beispiel gibt es bestimmte Kontexte, in denen Monolingualität den Normalfall darstellt und jemandes Zweisprachigkeit dadurch zu einem Problem wird (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 109) oder wenn Sprachkämpfe für Machtkämpfe stehen: Mehrsprachigkeit wird von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als Problem gesehen, wenn sie in Form einer Minderheitensprache die Stellung der Mehrheitssprache und damit der Mehrheit, d.h. die Position der Gruppen, die bisher die guten Positionen besetzt haben und jene, die die Macht haben, so die gesellschaftlichen Entscheidungen zu lenken, selbst zu gefährden scheint (vgl. Döll/ Dirim 2010: 167). Außer Zweifel steht also, dass Mehrsprachigkeit nie ohne den Einbezug des jeweiligen soziokulturellen Kontextes betrachtet werden darf.

3 Die sprachliche Bildung in den österreichischen Schulen

Die Frage, was eine gute Bildung ausmacht und wie Wissen am besten vermittelt werden kann, ist vermutlich eine, die sich jede Institution, die sich in irgendeiner Form mit Fragen der Erziehung und Bildung auseinandersetzt, stellen muss. Selbstverständlich ist es auch die zentrale Frage der Bildungspolitik. Es kommt die Frage auf, welche Schulen in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit und im Besonderen im Hinblick auf die sprachliche Bildung als gute Schulen und von wem anhand welcher Kriterien als solche bezeichnet werden können. Zudem: Welche Förderung mit welchen Methoden und Lernzielen ist die beste und sinnvollste - und wie sieht die Argumentation aus?

Klar ist nur, dass in guten Schulen auch sprachliche Bildung gut funktionieren muss, denn wie bereits erwähnt, ist Sprache das zentrale Medium der schulischen Kommunikation und der Leistungsprüfung. Gute Schüler haben deshalb im Allgemeinen auch eine präzise Ausdrucksweise und hohe Sprachkompetenz.

Außer Zweifel steht auch, dass eine gute Schule mehr als ein hochwertiger Unterricht in den einzelnen Fächern ist, denn erst eine gute Schule im Sinne von Schulklima und materieller Ausstattung ermöglicht einen hohen Unterrichtsstandard.

Inwiefern kann man prinzipiell bei den Bildungsinstitutionen und Bildungsprojekten von Qualität sprechen? Bildung ist kein materielles, objektiv messbares und in Zahlen darstellbares Produkt (siehe auch Posch 1997: 199). Jede Lehrperson hat die Beobachtung gemacht, dass ihr Einfluss begrenzt ist: beim gleichen schulischen Input variiert das, was tatsächlich gelernt wird, sehr. Der Erfolg des pädagogischen Handelns wird von vielen schulexternen Faktoren bestimmt, etwa von den gesellschaftlichen Haltungen zur Mehrsprachigkeit, den sprachlichen Praktiken und Spracherziehungszielen der Familie, und zu guter Letzt vom viel diskutierten sozioökonomischen Hintergrund.

Qualität in der Bildung hat viele Dimensionen und es ist auch eine Werteentscheidung, was als eine gute Bildung gilt: Etwa ob das Wohlbefinden der Schüler und/oder Lehrer, die Leistungen der besten Schüler oder der hohe Durchschnitt als Erfolgsmaßstab definiert werden. Legen die Pädagogen mehr Wert auf die Förderung der besseren oder der leistungsschwächeren Schülern, betont die Schule eher ihre Integrationsfunktion oder legt sie den Fokus auf Effizienz und Verwertbarkeit der vermittelten Kenntnisse (vgl. Schoor/ Lange/ Mietens 2006: 26)?

Posch (1997) hat einige Qualitätsmerkmale guter Schulen herausgearbeitet:

- Die Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards;

-
- Eine hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz;
 - Erfolgserwartung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schüler
 - Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schüler;
 - Wertschätzende Beziehungen zwischen der Leitung, den Lehrern und Schülern;
 - Eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene Schulleitung;
 - Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln;
 - Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer und Schüler (auch im musisch-kreativen Bereich);
 - Einbeziehung der Eltern in das schulische Geschehen. (vgl. Posch 1997: 199f)

Diese Liste an Merkmalen ist nur exemplarisch und keineswegs endlich: Eine ruhige, sichere Lernumgebung, Disziplin und gewisse Arbeitsroutine, ein Input, der auf das Vorwissen aufbaut und die Schüler trotzdem fordert, die Verteilungskurve der Leistungen von benachteiligten Kindern usw. wären weitere wichtige Kriterien der guten Schulen.

Als gute Schule kann auch so eine Schule verstanden werden, die allen Kindern unabhängig von ethnischer, sprachlicher und sozialer Herkunft gleich gute Chancen zum Lernen ermöglicht. Ist es aber überhaupt fair, von der Schule so etwas zu erwarten, denn ihre Handlungsmöglichkeiten und zeitlichen Ressourcen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit sind begrenzt?

Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden an die sprachliche Bildung in der Schule zwei zentrale Anforderungen gestellt. Alles beginnt bei der Gestaltung von Haltungen: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit soll als individuelle und gesellschaftliche Ressource anerkannt und gefördert werden (vgl. Fürstenau 2009: 58f), was auch eine Aufgabe der Schule ist.

„Die an Mehrsprachigkeit orientierte sprachliche Bildung soll also so konzipiert sein, dass auch einsprachige Schülerinnen und Schüler davon profitieren (Fürstenau 2009: 58), zum Beispiel dadurch, dass Minderheitensprachen in das schulische Fremdsprachenangebot aufgenommen werden. Fürstenau formuliert das folgendermaßen:

„Einen Beitrag zur Aufwertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Ressource leistet die Schule vor allem dann, wenn die Herkunftssprachen im Regelunterricht, der sich an alle Schülerinnen und Schüler wendet, als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden“. (Fürstenau 2009: 58)

Inwiefern können aber die Eltern davon überzeugt werden, dass die Kinder in der Schule weniger Englisch und Mathematik und dafür Kurdisch lernen oder insgesamt mehr lernen sol-

len? Diese Frage ist aber falsch gestellt, denn es geht nicht unbedingt um einen Kurdisch-als-Fremdsprache-Unterricht, sondern um eine gelegentliche Thematisierung und einen Einbezug der anderen Sprachen als Deutsch. Selbstverständlich kostet es Zeit, aber es wäre eine reine Übertreibung zu behaupten, dass Kurdischunterricht auf Kosten der Mathematik geht. Der Einbezug der Muttersprachen ist eine mögliche Strategie bei der Wissensvermittlung unter vielen Anderen. Zudem ist es zweifelhaft, ob die Prestigeerhöhung einer Sprache durch den Zwang gelingen wird.

Zweitens sollen die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Mehrheitsprache Deutsch allen Schülern vermittelt werden (vgl. Fürstenau 2009: 58f). „Die sprachliche Bildung in der Schule soll alle Kinder – ein- und zweisprachige – darin unterstützen, die akademische Sprache der Schule, die sich durch komplexere Strukturen und Schriftorientierung von der Alltagssprache unterscheidet, als sprachliches Register zu erwerben“ (Fürstenau 2009: 59).

Das hört sich als eine sehr grundlegende Erkenntnis an, dennoch hapert es an der Umsetzung. Internationale Vergleichsstudien zeigen nämlich, dass Deutschland und Österreich vom Erreichen der fairen Chancen für alle in mancher Hinsicht noch recht weit weg sind: Die Schüler mit Migrationshintergrund haben viel häufiger unterdurchschnittliche Bildungserfolge und niedrigere Schulabschlüsse als monolingual Deutsch aufwachsende Kinder (siehe Jeuk 2010: 11, Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 119).

Es ist unmöglich, eine Antwort auf die Frage zu geben, warum Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechter abschneiden: Es ist ein Symptom, das viele Ursachen hat und immer auch individuell unterschiedlich bedingt ist. Es liegt nahe, den Schluss zu ziehen, dass sie weniger erfolgreich sind, weil viele dieser Kinder Deutsch nicht als ihre (einzige) Muttersprache sprechen. Sprache bzw. niedrige Sprachkompetenz in der Schulsprache ist aber nur eine Variable von vielen, die zu schlechten Schulleistungen führt. Die sprachliche Kompetenz im Deutschen ist bei den Menschen mit Migrationshintergrund extrem unterschiedlich ausgeprägt, von sehr hoher muttersprachlicher Kompetenz bis zu bruchstückhaften Sprachkenntnissen – so kann es nicht an der Deutschkompetenz alleine liegen.

Eine weitere bekannte Erklärung für Unterschiede ist die andersartige Kultur (siehe Dirim/ Hauenschild/ Lütje-Klose 2008: 13). Kultur bzw. ethnische Herkunft hat ohne Zweifel einen Einfluss auf die Schulergebnisse: Die kulturellen und individuellen Haltungen oder Wertvorstellungen wie Pflichtbewusstsein und Zielstrebigkeit beeinflussen die schulischen Ergebnisse, genauso wie das Verständnis der Eltern von schulischer Ausbildung und deren Ziele.

Im schulischen Alltag vermischen sich oft in der Wahrnehmung der Lehrkräfte soziale und kulturelle Differenzen (vgl. Jeuk 2010: 11), aber diese scharf in soziale und kulturelle zu unterteilen wäre auch unmöglich.

Zudem: Inwiefern sind die Wertvorstellungen innerhalb einer Familie von der Kultur, inwiefern von der sozialen Schicht bedingt? Hat das Kind die Hausaufgabe schlecht gemacht, weil in seiner „Kultur“ auf formale Bildung nicht Wert gelegt wird oder einfach weil die Mutter krank oder die Familie sonstige Probleme hat?

Kultur ist eine viel zu breite Kategorie, die etwa alle gesellschaftlichen Schichten mit unterschiedlichen Vorstellungen zu Bildung haben, umfasst. Kultur kann eine Teilerklärung geben, aber nicht mehr, und da ist Vorsicht geboten, dass die Sachverhalte nicht überinterpretiert werden. Das Streben nach und Wertschätzung von Bildung in der Familie kann man außerdem anhand der statistischen Merkmale wie die höchste abgeschlossene Ausbildung oder Beruf nicht herausfinden. Es gibt viele Beispiele von ökonomisch, rechtlich und bildungsbezogen benachteiligten Menschen, die sich unter widrigsten Umständen Bildung angeeignet haben.

Wenn es in gewissen Kontexten richtig ist und die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechter sind, kann es auch auf die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer nicht-deutschen Familiensprache und keiner muttersprachlichen Kompetenz im Deutschen im bundesdeutschen und österreichischen Bildungssystem hinweisen (siehe Mecheril 2010: 67; de Cillia/ Krumm 2009: 21f). Vergleichende Untersuchungen zeigen, dass in Ländern wie Schweden oder Kanada die Leistungsunterschiede zwischen den einheimischen und eingewanderten Kindern viel kleiner bis nicht vorhanden sind als im deutschsprachigen Raum (siehe etwa Dirim et al. 2008). Allerdings muss man hier einschränkend sagen, dass die Migration in diesen Ländern andere Charakteristika aufweist als im deutschsprachigen Raum, etwa dadurch, dass die Ausbildung der Migranten einen großen Einfluss auf den Erhalt des Visums hat, dennoch gibt es etwa in Kanada auch eine andere Auswahl an Fördermöglichkeiten.

Viele Eltern der mehrsprachigen Schüler haben in den meisten europäischen Staaten im Durchschnitt einen geringeren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status als die Eltern der Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Dirim/ Hauenschild/ Lütje-Klose 2008: 10); Verbunden mit der Bildungsferne und diversen sozialen Problemen ist das häufig der eigentliche Hauptgrund an schulischen Problemen. Besonders im deutschsprachigen Raum heben vergleichende Studien immer wieder die starke Abhängigkeit zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg hervor (vgl. Jeuk 2010: 11, Gogolin et al. 2011: 13). Auch die Ergebnisse von PISA haben gezeigt, dass die sozioökonomischen Rahmenbedingungen für den

Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine erhebliche Rolle spielen (vgl. Dirim/ Hauenschild/ Lütje-Klose 2008: 10). So ist es auch logisch, dass Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sich überdurchschnittlich häufig in sozial benachteiligten Stadtteilen befinden (vgl. Fürstenau 2009: 672). Dass es zur jetzigen Situation gekommen ist, ist größtenteils das Ergebnis der bisherigen arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Entscheidungen.

Die Unterschiede in Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund liegen also nicht so sehr an der Sprache, sondern an anderen Faktoren wie ihre Schichtzugehörigkeit usw. Die Schule kann nicht die sozialen Probleme lösen, die mit ein Grund für schlechte Schulleistungen sind. Dennoch gibt es viel, was auf der Ebene der Bildungspolitik gemacht werden könnte, um fairere Chancen auf Schulerfolg herzustellen, beispielsweise die explizite Vermittlung der Schulsprache.

3.1 Mehrsprachigkeitsförderung

Das lange Wort „Mehrsprachigkeitsförderung“ wird häufig mit „Sprachförderung“ ersetzt, was aber kritisch zu betrachten ist:

„Im öffentlichen Diskurs wird Sprachförderung für Migrant/inn/en üblicherweise verkürzt als Förderung im Erwerb der jeweiligen Staatssprache durch Sprachkurse definiert bzw. verstanden. V.a. Politiker setzen bevorzugt die Staatssprache – in unserem Fall Deutsch – mit „Sprache“ schlechthin gleich“. (de Cillia 2010a: 4, vgl. auch de Cillia/ Krumm 2009: 6)

Sprachförderung bezieht sich also häufig missverständlich nur auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und wird im politischen Kontext dafür benutzt, die Bedeutung von DaZ besonders hervorzuheben, als ob das alles wäre, was an Sprachförderung nötig ist.

Beim Begriff „Sprachförderung“ konzentriere ich mich auf den Aspekt von Unterstützung der normalen Sprachentwicklung und nicht auf die Sprachförderung im Sinne von Heilung der Sprachstörungen. De Cillia hat dazu eine kurze und bündige Definition angeboten, nach der

„... umfasst die Sprachförderung alle Sprache(n) betreffenden Maßnahmen, die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und anderen öffentlichen Institutionen und Minderheitsbevölkerung erleichtern. Daher umfasst ein umfassendes, integratives Konzept von Sprachförderung einerseits die jeweiligen Erstsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen, andererseits aber auch andere Maßnahmen als

Sprachlernkurse bzw. –Unterricht, die dazu dienen, eine möglichst effiziente Kommunikation zwischen unterschiedlichen Sprachgruppen in der Gesellschaft zu ermöglichen“.
(de Cillia 2010a: 4)

Aus dem Zitat wird ersichtlich, warum Mehrsprachigkeitsförderung um Vielfaches komplexer ist als die Sprachförderung in einer Einzelsprache für monolinguale Kinder mit gleichem sprachlichem Hintergrund.

Es muss betont werden, dass die Förderung in der Landessprache und in der Herkunftssprache unterschiedliche Bildungsangebote mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen sind, die nicht miteinander in Konkurrenz stehen, sondern einander ergänzen (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 180) und zusammen die Mehrsprachigkeitsförderung ausmachen. Es sollte gar nicht die Frage entstehen: Entweder DaZ oder Muttersprachenunterricht. Nicht zu vergessen ist bei der Sprachförderung noch der klassische Fremdsprachenunterricht in Schulen.

Im Vergleich zu vielen anderen „traditionellen“ Schulfächern wie Musikgeschichte oder Sport wird die Förderung von Muttersprachen der Schüler häufig prinzipiell in Frage gestellt. Überwiegen die Vorteile dadurch die Nachteile? Zahlt sich die Anstrengung aus?

Warum sie so sehr in Frage gestellt wird, wäre eine Forschungsfrage für die Diskursanalyse. Warum muss das überhaupt so viel begründet werden? Mehrsprachigkeit ist eine Kompetenz, der Muttersprachenunterricht ein Bildungsgut und damit ein Bestandteil der Allgemeinbildung. Viele andere Fächer in der Schule haben genauso wenig Alltagsbezug und Nutzen für die berufliche Zukunft wie der Erstsprachenunterricht, sie werden aber trotzdem nicht in Frage gestellt. Da Sprache den Grundstein für alle anderen Fächer bildet, ist diese Diskussion über die Sinnvollhaftigkeit des Muttersprachenunterrichts noch fragwürdiger.

In den letzten Jahren wurden kritische Stimmen gegen den Muttersprachenunterricht immer lauter: Es wurde argumentiert, dass die Kinder der Migranten bestmögliche Deutschkenntnisse brauchen, um ein erfolgreiches Leben zu führen – im Hintergrund dessen steht die Annahme, dass die Abschaffung der Vermittlung der Sprache, in der die Kinder leben, zur Förderung der Deutschkenntnisse beiträgt (vgl. Gogolin 2002: 101). Das ist eine gefährliche Denkrichtung, denn viele Studien belegen die kognitive, emotionale und sprachentwicklungsbezogene Bedeutung einer guten Kenntnis der eigenen Familiensprache (siehe etwa Brizic 2009). Hier könnte eine intensive Aufklärungsarbeit seitens der Lehrer und der Schulleitung dieser Tendenz entgegenwirken.

Was spricht im Grunde gegen eine mehrsprachige Bildung? Das Argument der zeitlichen Belastung von Schülern und fragliche Verwertung herkunftssprachlicher Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt können nicht vollständig widerlegt werden (vgl. Dirim/ Hauenschild/ Lütje-

Klose 2008: 12), denn zeitliche Ressourcen sind knapp und begrenzt. Ein schlechter Unterricht ist immer eine Zeitverschwendung.

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen bestätigen die Nutzlosigkeit des Muttersprachenunterrichts nicht: Das negativste seriöse Forschungsergebnis lautet, dass der zusätzliche Unterricht einer Familiensprache die Lernfortschritte im Deutschen nicht verhindert (vgl. Gogolin 2002: 101), selbst wenn keine positiven Effekte auf Deutschkompetenz sichtbar sind. Vielmehr schafft das mehrsprachige Aufwachsen günstige Voraussetzungen für eine geistige und sprachliche Entwicklung und Entfaltung des eigenen Potentials, insbesondere wenn die Alphabetisierung in beiden Sprachen stattfindet (vgl. Gogolin 2002: 101). Beide Seiten belegen ihre Argumente mit entsprechenden Forschungsergebnissen, die jedoch unterschiedlich interpretiert werden können, je nach eigener Position.

Die Gegner der muttersprachlichen Förderung behaupten, dass eine schnelle Assimilation in die Aufnahmegesellschaft mehr Vorteile als die Förderung der Herkunftssprachen bringt; Die begrenzten Ressourcen der Schule und die begrenzte Lernzeit der Schüler sollten daher für die Förderung in der Mehrheitssprache statt in der Herkunftssprache eingesetzt werden (vgl. Löser/ Lütje-Klose/ Sievers 2008: 187). Aber wie kann man wissen, wie viel die Menschen von einer hohen muttersprachlichen Kompetenz und der Möglichkeit die eigene Kultur zu pflegen profitieren würden?

In den sprachwissenschaftlichen Kreisen herrscht die Ansicht, dass „eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit generell – sofern sie professionell organisiert und praktiziert wird – auch für jüngere Schüler keine Belastung, sondern vielmehr eine Bereicherung bedeutet“ (Siebert-Ott 1999). Außerdem: Weder bildungs- noch spracherwerbstheoretische Erwägungen rechtfertigen die Selbstverständlichkeit einer einzigen Unterrichtssprache noch sprechen sie für Monolingualität als einzige Bildungsvoraussetzung, die als normal aufgefasst wird (vgl. Gogolin 1998: 489). Zudem gibt es viele Kompetenzen, die in einer oder durch eine Sprache erworben werden, aber sich auf andere Sprachen übertragen lassen, zum Beispiel Erzählkompetenz oder Textsortenwissen, selbstverständlich auch jegliches Faktenwissen. Somit müssen Mehrsprachige nicht alles zweimal lernen, sondern nützen das sprachliche und Weltwissen, das sie durch eine Sprache erworben haben, auch in der anderen.

Als Argumente für die Berücksichtigung beider bzw. aller Sprachen eines Kindes in der Schule werden etwa angeführt: Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen; die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei den bilingualen Kindern höher als bei den monolingualen; die sprachliche Kreativität wird gefördert; positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt; bilinguale Menschen sind

im Allgemeinen toleranter, empathiefähiger und weniger anfällig gegenüber Ethnozentrismus (vgl. de Cillia et al. 1998: 42; de Cillia 2001: 249). Sichere Kenntnisse in der Herkunftssprache wirken auf das Erlernen der weiteren Sprachen, darunter auch des Deutschen, günstig aus; zudem hat jede sprachliche Förderung einen positiven Effekt auf die Entwicklung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa der Sprachbewusstheit (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 180). Für die Einbindung der Mehrsprachigkeitsförderung in den Schulalltag sprechen mehrere Argumente, z.B. dass so auch die einsprachigen Kinder ein Verständnis für Mehrsprachigkeit und Sensibilität für unterschiedliche, teils kulturell bedingte Auffassungen entwickeln.

Wie bereits erwähnt, belegen viele Studien die zentrale Bedeutung von L1 im (Zweit-)Spracherwerbsprozess (vgl. de Cillia 2001: 248). Deshalb wäre es pädagogisch sinnvoll, sie auch im Unterricht zu thematisieren und sie zu fördern, um unter Anderem in der Schulsprache Deutsch bessere Leistungen zu erzielen. Wenn das menschliche Gehirn es jedem Kind ermöglicht, mehrere Sprachen zu erwerben (vgl. Fürstenau 2009: 32) und die familiäre Situation zwar die Mehrsprachigkeit ist, aber keine (ausreichende) Förderung derselben ermöglichen kann, wäre es nicht mehr als sinnvoll, dass die Schule die Förderung dieser angeborenen Fähigkeit stets unterstützt?

Es ist somit vielmehr eine politische als sprachwissenschaftliche Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Muttersprachenunterrichts – auf welche Kompetenzen liegt die Schule Wert?

Klar ist, dass die Kosten und der Nutzen des Muttersprachenunterrichts unmöglich zu messen ist. Dennoch ist diese Investition relativ gering verglichen mit der, die in die schulische Vermittlung der Fremdsprachen gegeben wird, insbesondere in Anbetracht dessen, dass im letzten Fall die Schule (fast) die einzige Quelle für einen Lernzuwachs ist, was viel weniger lebensnah und intensiv, sowohl zeitlich als auch emotional oder vom Niveau des Inputs ist als ein Aufwachsen mit mehreren Sprachen anbieten kann (vgl. Gogolin 2002: 102). Es ist sinnvoller, dort zu fördern, wo schon etwas vorhanden ist, und nicht nur von Null an sprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Es stellt sich die Frage, wer für die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts verantwortlich sein sollte: Die Schulbehörden des Aufnahmelandes, die Vertretungen der Herkunftsländer oder gar private Minderheitenorganisationen (vgl. de Cillia et al. 1998: 43)? Wer bezahlt die Lehrkräfte, welche Ausbildung wird ihnen angeboten und von denen verlangt, wie ist ihre soziale und rechtliche Stellung innerhalb des Lehrkörpers (vgl. de Cillia et al. 1998: 44)? Mit welchem Ziel wird die Muttersprache unterrichtet? All das hat einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und deren Erfolg.

3.2 Ansätze zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

In der Pädagogik besteht eine breite Palette an Ansätzen und Fördermodellen zum Umgang mit mehrsprachigen Kindern. Die konkreten Regelungen sind ein Ergebnis der historischen und politischen Grundvoraussetzungen, etwa der Ursprung der Zweisprachigkeit, z.B. durch die Anzahl der zweisprachigen Menschen, Regelungen über den Erhalt der Staatsbürgerschaft; Tradition des Bildungswesens usw. (vgl. de Cillia et al. 1998: 42). In der Fachliteratur ist die Rede von drei Modellen sprachlicher Bildung: Einsprachige, zweisprachige und mehrere Sprachen berücksichtigende Modelle⁷. Unter einsprachigen Modellen wären etwa die Submersion und Immersion zu nennen.

In den zweisprachigen Modellen sind zwei Unterrichtssprachen im unterschiedlichen Ausmaß vertreten und sie können während der Schulkarriere gleichzeitig oder nacheinander sowie in unterschiedlichen Lernbereichen angeboten werden. Hier sind viele Zielsetzungen und Gestaltungsvarianten des Unterrichts möglich (siehe de Cillia 2001: 250).

Die zweisprachigen Modelle lassen sich nach Kniffka und Siebert-Ott (2009) im Groben in drei Kategorien verteilen. Die transitorischen Modelle sind jene, bei denen eine Sprache langsam und schrittweise durch eine andere ersetzt wird. Die zweisprachigen so genannten *Language-maintenance*-Modelle haben den Erhalt und die gute Beherrschung einer Sprache zum Ziel. Zum Beispiel kann dadurch eine Minderheiten- aber auch Migrantensprache vermittelt werden.

Die Modelle, die mehrere Sprachen einbinden, sind noch nicht fix etabliert, obwohl es einige Einzelbeispiele gibt, etwa aus Südtirol, wo es bereits seit langer Zeit in manchen Schulen sogar drei Unterrichtssprachen gibt (siehe Franceschini 2010). VoXmi ist somit auch als Modell eine Innovation.

3.3 Sprachfördermaßnahmen in den österreichischen Schulen

Es bestehen mehrere Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für die Kinder, deren (einzige) Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist. In Österreich gibt es viele Maßnahmen und ein-

⁷ Detailliert und kritisch hat die verschiedenen Modelle zwei- oder dreisprachiger Schulbildung Gesa Siebert-Ott beleuchtet (1999: Kap. 2 und 3).

zelne Projekte zur Mehrsprachigkeitsförderung im weiteren Sinne, dennoch fehlt es an einem umfassenden und wissenschaftlich fundierten Konzept (siehe de Cillia 2010b).

Seit den 90er Jahren umfassen die Sprachfördermaßnahmen im Sinne von Sprachlernmaßnahmen in den österreichischen Schulen etwa den Förderunterricht in Deutsch, den muttersprachlichen Unterricht und interkulturelles Lernen, die Möglichkeit zum Sprachentausch und zur Verleihung des Status eines außerordentlichen Schülers (siehe Koliander-Bayer 1998: 15ff, Krumm 2005; de Cillia 2010a: 6; de Cillia et al. 1998: 50) ⁸. Der Schwerpunkt der Sprachförderung für Kinder mit anderen Muttersprachen liegt an der Förderung ihrer Deutschkenntnisse, um sie möglichst schnell in die Regelschule zu integrieren (vgl. de Cillia/ Krumm 2009: 19).

Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache wird in den Schullehrplänen berücksichtigt: In allen Schultypen und- stufen besteht die Möglichkeit, entsprechende Kurse zur Verfügung zu stellen (zu den verschiedenen Sprachfördermaßnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswegs genauer: siehe Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 111, aber auch Krumm 2005). Auch für den muttersprachlichen Unterricht bestehen Lehrpläne (vgl. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 112).

Darüber hinaus gibt es viele andere Maßnahmen, die zur Unterstützung der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen dienen sollen, etwa das Herausgeben von mehrsprachigen oder DaZ-Lernmaterialien, verschiedene Projekte, die sich mit der Sprachenvielfalt beschäftigen, Lehrerfortbildung, diverse Studien zum Zweitspracherwerb usw. (siehe näher Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 113).

Die Fremdsprachen sind ein fester Bestandteil des Curriculums, jedoch ist es sehr verwunderlich, dass die Migrantensprachen in der Schule nur eine Randstellung einnehmen, obwohl etwa in Wien mehr als 50 % der Schüler einen Migrationshintergrund haben und ihre Sprachen somit sehr stark im Schulalltag präsent sind (siehe de Cillia/ Krumm 2009). Das Unterrichtsprinzip und Bildungsziel „Interkulturelles Lernen“, das in allen Fächern umgesetzt werden sollte, soll die Lernenden dazu befähigen, sich in einer multikulturellen Gesellschaft wohl zu fühlen und daraus profitieren zu können (vgl. Koliander-Bayer 1998: 15).

Die Unterstützung der mehrsprachigen Entwicklung ist in Österreich dennoch alles andere als problemlos und ausreichend. In Bezug auf die Unterstützung der Schüler mit Migrationshintergrund könnte man die aktuelle Lage Österreichs mit einem bunten Strauß an Einzelmaßnahmen vergleichen, die unverbunden nebeneinander stehen (vgl. Wroblewski/ Herzog-

⁸ Zu einem ausführlichen Überblick zur Geschichte der österreichischen Sprachenpolitik vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart siehe Krumm 2005. Einen groben Überblick über die Fördermaßnahmen an Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in Österreich bietet Eva Kupplent (2010, Kap. 4). Zur Förderung in DaZ in Österreich sowie zum muttersprachlichen Unterricht an der AHS gibt auch Wojnesitz einen kurzen Überblick (2010: 106ff)

Punzenberger 2010: 119). So gehen unter Umständen sehr wertvolle Synergieeffekte verloren. Nach Rudolf de Cillia (2003) braucht Österreich dringend eine besser geplante und geregelte Sprachenpolitik: Sprachenpolitische Passivität, fehlende Berücksichtigung sprachenspezifischer Expertise sowie das Fehlen eines österreichischen Gesamtsprachenkonzeptes sind die wichtigsten Problempunkte. Das letztere sollte von einer sprachenspezifischen Koordinationsstelle erarbeitet werden und, ähnlich dem der Schweiz, die Funktion und Rolle aller in Österreich gesprochenen Sprachen definieren, um die Professionalität der sprachenspezifischen Entscheidungen zu erhöhen und ihre Beeinflussbarkeit durch die Tagespolitik zu vermindern (vgl. de Cillia 2003: 38).

Am ehesten entspricht dem Gesamtsprachenkonzept, das de Cillia (2003) sich gewünscht hat, das von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich (2011) erarbeitete Curriculum Mehrsprachigkeit, das vom BMUKK gefördert wurde. Es dient „der Integration der sprachlichen Bildung“ (S. 2) und hat auch in vielen anderen Punkten Gemeinsamkeiten mit in FörMig entwickelten Grundsätzen. Es sammelt und fasst alle im schulischen Kontext relevante Lehr- und Lernziele zusammen, die die (Schul)sprache betreffen. Als wichtigste sprachbezogene Zielkompetenzen werden darin die Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und die Analyse der der anderen und Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen genannt (vgl. Krumm/ Reich 2011: 2).

Die Anforderungen an den Muttersprachenunterricht und DaZ-Unterricht und die ihnen zur Verfügung gestellte personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen stehen im großen Widerspruch zueinander (vgl. de Cillia et al. 1998: 50, 58). Dieses Ergebnis wurde auch von den befragten Direktoren bestätigt, wie es später im Kapitel 6 näher ausgeführt wird. Die Muttersprache spielt im Unterricht eine geringe Rolle und es wird erwartet, dass die Kinder möglichst schnell (fast) muttersprachliche Kompetenzen erreichen – so ist das wirkliche Ziel der jetzigen Bildungspolitik die rasche sprachliche Assimilation der Schüler (vgl. de Cillia et al. 1998: 58). Es ist wichtig Deutsch zu lernen, aber Deutschkenntnisse sind nicht das Einzige, was von Bedeutung ist, um eine ganzheitliche emotionale und intellektuelle Entwicklung zu ermöglichen.

3.3.1 Die DaZ-Förderung

Das BMUKK investiert erhebliche Ressourcen in die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, zum Beispiel allein in schulische Deutschkurse bis 2014 insgesamt 47,8 Millionen

Euro⁹. Es bestehen verschiedene Modelle zur Deutschförderung, von den Intensivkursen für Quereinsteiger bis zu Team-Teaching und zusätzlichen Nachmittagsangeboten. Der DaZ-Unterricht hat neben dem Ziel, sprachliche Fertigkeiten im Deutschen zu vermitteln, die folgenden Ziele: Die kommunikativen Fähigkeiten und das Vermögen, sich sprachlich die Welt zu erschließen und selbstbestimmt zu handeln; Sprachliche Lerntechniken und –strategien vermitteln, zu einem bewussten Sprachgebrauch führen, metasprachliche Reflexionsfähigkeit fördern; Interesse für Sprachvergleiche und für Beziehungen zwischen Sprache, sozialen und kulturellen Erfahrungen wecken; Kontinuierliche Beobachtung der sprachlichen Entwicklung und Lernzuwächse der Kinder (vgl. Rösch 2003: 36). Diese Bemühungen tragen Früchte: Die Sprachförderlehrer bestätigen die Sinnvollhaftigkeit des Unterrichts mit den enormen sprachlichen Entwicklungen der teilnehmenden Kinder (vgl. Englisch-Stölner 2010: 3).

Dass Sprachkenntnisse eine wichtige Voraussetzung für einen Bildungserfolg sind, ist unumstritten. Es wäre aber auch falsch, die Bedeutung der Deutschförderung zu überschätzen und sie als den alleinigen Weg zum Bildungserfolg und zur Integration der Migranten zu sehen - die sozialen Ungleichheiten und Diskriminierung kann auch das beste Sprachförderangebot nicht beseitigen (vgl. de Cillia/ Krumm 2009: 4, Gogolin 2002: 106). Sprachbeherrschung allein ist kein Garant für Verstehen und erfolgreiche Kommunikation, genauso ist eine gute Kenntnis einer Kultur kein Garant für Nicht-Auftauchen von Missverständnissen. Kurz gefasst: Gute Deutschkenntnisse sind kein Zeichen von guter Integration und auch jemand, der nicht besonders gut Deutsch kann, als „integriert“ gelten kann. Es muss wieder betont werden, dass die Beherrschung des Deutschen nicht unbedingt das wesentliche Merkmal für eine gelungene Integration ist.

3.3.2 Muttersprachenunterricht

Mittlerweile bestehen Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht für verschiedene Schulstufen und Schultypen. Der Regelfall ist zurzeit in der Schule stattfindender freiwilliger Muttersprachenunterricht, in dem die Sprache ein Fach und kein Medium des Unterrichts ist und der staatlich finanziert wird (vgl. de Cillia et al. 1998: 44). So sinnvoll es auch wäre, wird verglichen zu den Zahlen an vorhandenen Erstsprachen in relativ wenigen – die Zahl bewegt sich im zweistelligen Bereich zwischen zehn und zwanzig – Sprachen der Muttersprachenun-

⁹http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120525_OTS0146/schmied-und-kurz-schulische-sprachfoerderung-wird-verlaengert 30.06.2012

terrichtet angeboten und mehr als ein paar Sprachen an einer Schule sind selten, was auch angesichts der Zahl an unterschiedlichen Sprachen gewissermaßen verständlich ist. An einigen Schulen wiederum, etwa an der NMS St. Ändra Graz, werden dafür mehr als zehn Muttersprachen unterrichtet.

Eine große Schwierigkeit bei der Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts stellen jene Sprachen dar, die nur von einzelnen Schülern als Muttersprache gesprochen werden: Sie haben praktisch nie die Chance, den muttersprachlichen Unterricht zu erhalten (vgl. Koliander-Bayer 1998: 252). Hier kommt das Konzept des Muttersprachenunterrichts in homogenen Gruppen an seine Grenzen.

Viele Autoren haben auf die ungünstige Lage der Muttersprachenlehrer in Bezug auf die Unterrichtsbedingungen hingewiesen (siehe etwa de Cillia/ Krumm 2009: 22). Der Status des Muttersprachenunterrichts ist ungleich niedriger von dem Status von Deutsch und Fremdsprachen: Weniger Stunden, zu Randzeiten oder nach dem regulären Unterricht, freiwillige Teilnahme und keine Relevanz beim Zeugniserwerb oder Schulabschluss sind nur einige der Probleme, mit denen die Lehrenden konfrontiert sind (vgl. de Cillia 2010b: 249; de Cillia et al. 1998: 47). Im Gegensatz zu den Mehrheitssprachen besteht zumeist keine Verpflichtung zum Muttersprachenunterricht und er ist zumeist nicht relevant. Dort, wo die Herkunftsländer der Migranten für die Unterrichtsorganisation zuständig sind, werden häufig Staatssprachen unterrichtet, die nicht unbedingt die Muttersprachen der Kursteilnehmer sind (z.B. Türkisch für Kurdischsprachige). Zudem sind die Anstellungsverhältnisse und Gehälter der Muttersprachenlehrer sehr kritikwürdig. Diese Problematik betrifft übrigens nicht nur Österreich: Auch in Deutschland klagen mehrere Hamburger Schuldirektoren über die strukturelle Benachteiligung der Muttersprachenlehrer (vgl. Fürstenau 2009: 69).

Die genannten Bedingungen sind keine gute Ausgangsposition für eine ausgewogene zweisprachliche Entwicklung, vielmehr führt es zum Sprachwechsel und zur Assimilation (vgl. de Cillia 2010b: 249). Sprachförderung in Zusammenarbeit mit weiteren förderlichen Faktoren braucht Zeit, damit die positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit hervortreten können.

Bilinguale Klassen, in denen Deutsch und Englisch oder Französisch unterrichtet werden, sind ein erprobtes Unterrichtsmodell, um in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz zu erreichen. Es gibt zwar einige Klassen mit zweisprachiger Alphabetisierung in den Migrantensprachen, aber keine Unterrichtsformen, in denen die Muttersprache als Unterrichtssprache systematische Verwendung findet - so ist es nicht möglich, im Regelschulwesen eine ausgewogene Zweisprachigkeit zu erreichen (vgl. de Cillia et al. 1998: 58). Wieder wäre es von Bedeutung zu überlegen, ob alleine die zeitlichen Ressourcen in einem realistischen Verhältnis zu den

erwarteten Lernzielen stehen. Was für eine Mehrsprachigkeit wird durch die jetzige Ressourcen- und Zeitverteilung erzielt?

4 FörMig

In allen deutschsprachigen Ländern gibt es Initiativen, die darauf hinauszielen, die sprachliche Vorbereitung der Schüler zu verbessern. FörMig, ein Beispiel aus Deutschland, wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben, denn es beinhaltet viele Ansätze, die für voXmi auch relevant und interessant wären.

FörMig steht für „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ und stellte ein Modellprogramm für das gesamte Deutschland zur sprachlichen Bildung im Deutschen dar, mit dem Ziel, eine durchgängige Sprachbildung in der Bildungssprache zu ermöglichen (vgl. Truninger 2010: 57). Was genau unter diesen Begriffen verstanden wird, wird zunächst ausführlich erörtert.

FörMig ist aus der Frage entstanden, welche Innovationen in der deutschen Bildung zur Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen würden (vgl. Gogolin et al. 2011: 11). Diese wurde wiederum besonders intensiv diskutiert und beforscht, nachdem Deutschland bei PISA 2000 schlechte Ergebnisse erzielt hat. Das darauf folgende Beantwortungsbemühen ließ viele ähnliche Maßnahmen wie FörMig initiieren (vgl. Gogolin et al. 2011: 13). Die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Migrantenkinder löst zwar nicht jedes Problem der Bildungsbenachteiligung, dennoch ist es ein Kernbereich der Problematik (vgl. Gogolin et al. 2011: 14; siehe auch Kap. 6.6).

FörMig war ein bundesländerübergreifendes Gesamtprogramm, das drei Themenschwerpunkte hatte: Die Sprachförderung auf der Basis einer individuellen Sprachstandserhebung, Durchgängige Sprachförderung sowie Berufsbildung und Übergänge in den Beruf. Es sah Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen der Bildungslaufbahn vor, um die sprachlichen Fähigkeiten aller Schüler besser zu fördern, vom Kindergarten bis zum Berufseinstieg nach dem Pflichtschulabschluss. FörMig zeichnete sich durch viele und unterschiedliche Maßnahmen aus. Diese Maßnahmen wurden durch die spezifische Bedarfslage und die vorhandenen Ressourcen in den jeweiligen Schulen bestimmt (vgl. Gogolin et al. 2011: 20). Daher umfasste FörMig zahlreiche verschiedene Projekte mit eigenen Zielsetzungen und Schwerpunkten. Dieser Zugang sollte es möglich machen, die Mehrsprachigkeitsförderung den Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Das gemeinsame Ziel der Projekte war die Sprachförderung: Das Kernanliegen des Programms war der schrittweise Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten (vgl. Gogolin et al. 2011: 17).

FörMig war ein sehr umfangreiches Programm. Daran waren insgesamt zehn Bundesländer beteiligt: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Das Land Hamburg

übernahm die Projektkoordination. Die Laufzeit von FörMig betrug 5 Jahre: Von 2004 bis Herbst 2009, wobei die Laufzeit der Länderprojekte zum Teil sehr unterschiedlich war. Zu einem Anschlussprogramm kam es unter Anderem aufgrund einer Verwaltungsreform in Deutschland nicht (vgl. Gogolin et al. 2011: 14). Umso wichtiger war es, möglichst viele Transfermöglichkeiten zu schaffen, um das Wissen und Praxiserfahrungen weiterzugeben.

Der Programmträger war das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, bei dem nach dem Projektende im Jahre 2010 das „FörMig-Kompetenzzentrum“ errichtet wurde¹⁰, mit dem Ziel, die interessierten Partner beim Erfahrungs- und Wissenstransfer sowie bei der Weiterentwicklung des Erreichten zu unterstützen (vgl. Gogolin et al. 2011: 9). Der Wissenstransfer war aufgrund des Programmendes eine wichtige Priorität der FörMig-Beteiligten. Das FörMig-Kompetenzzentrum, das Anfang 2010 seine Arbeit aufnahm, hatte das Anliegen, den Ansatz der Durchgängigen Sprachbildung und deren Kernstück, das Konzept der Bildungssprache, weiterzuentwickeln und in der Praxis zu fördern – um den Rückfall zur Situation vor dem Modellprogramm zu vermeiden (vgl. Gogolin et al. 2011: 18). Es ist schon mit vielen Projekten passiert, dass nach dem Projektende die durch die Projektaktivitäten erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse für die breitere Öffentlichkeit verloren gegangen sind.

Wer bildete die Zielgruppe von FörMig-Maßnahmen? Von den durch FörMig entwickelten Grundsätzen und Maßnahmen sollten nach den Autoren nicht nur Menschen mit einem Migrationshintergrund profitieren, sondern alle, „deren familiäre Spracherziehung und –praxis nicht unmittelbar auf die sprachlichen Anforderungen vorbereitet, die sich in Bildungsgang eröffnen“ (Gogolin et al. 2011: 9), denn die Kenntnis und der Gebrauch von Bildungssprache im Elternhaus ist nicht selbstverständlich. Das kann etwa die Kinder betreffen, deren Eltern oder Großeltern mehrsprachig sind, oder auch Menschen, die in ihrem sozialen Milieu keinen Zugang zur Bildungssprache haben oder in dem auf sprachliche Fragen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Von den Bemühungen, die sprachliche Bildung der Schüler zu verbessern, profitieren somit mehr Kinder als man es sich anhand der Statistiken zu Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache erwarten könnte. Sie erhöhen demnach die allgemeine Qualität der Allgemeinbildung. Ferner geht es bei FörMig auch um eine Bemühung zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.

FörMig hat nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell innovativ gearbeitet. Da die Autoren von FörMig der Überzeugung waren, dass es für eine gute sprachliche Bildung viele Akteure - Menschen und Institutionen – braucht, war Kooperation ein wichtiges Stichwort bei FörMig.

¹⁰ Siehe <http://www.foermig.uni-hamburg.de> [18.07.2012]

Die Umsetzung der Vermittlung von Bildungssprache verlangt eine enge Kooperation von mehreren Instanzen auf regionaler Ebene, d.h. eine strukturelle Vernetzung der Bildungseinrichtungen, sowie eine schulinterne Kooperation (vgl. Gogolin et al. 2011: 18). FörMig setzte sich zum Ziel, die *best-practice*-Beispiele zu sammeln und zu verbreiten, sowie die Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteuren und Bundesländern zu stärken. Kooperation und Kommunikation sind wichtig, damit gute Ideen und gemachte Erfahrungen sich verbreiten: Die gelungenen Unterrichtskonzepte und gute Ideen sollen an andere Menschen und Institutionen weitergegeben werden.

Durch eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und Eltern, Pädagogen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen und anderen Akteuren in der sprachlichen Bildung der Kinder gelingt eine schrittweise Erweiterung der bildungssprachlichen Fähigkeiten leichter. Diese Strukturen der Institutionen, die gemeinsam eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten anbieten wollen, etwa eine Schule, die Elterninitiative, Kindergarten und Hort, nennen sich in FörMig eine „FörMig-Basiseinheit“, diese schließen sich samt den „strategischen Partnern“, die ebenfalls die Sprachmaßnahmen unterstützen, etwa die Stadtbücherei oder eine Pädagogische Hochschule, zu einem „regionalen Sprachbildungsnetzwerk“ zusammen (vgl. Gogolin et al. 2011: 19). Die regionalen Sprachbildungsnetzwerke waren sehr vielfältig, je nach den lokalen Bedingungen und Bedürfnissen. So eine Struktur von Basiseinheiten und regionalen Sprachbildungsnetzwerken hatte zum Vorteil, dass die Expertise von verschiedenen Akteuren angewendet werden konnte, andererseits war so eine Organisationsstruktur schwer planbar und regierbar (vgl. Gogolin et al. 2011: 21).

Es ging bei FörMig aber auch um die Schaffung von regionalen Sprachfördernetzwerken zwischen den verschiedenen Institutionen. Vor allem wurden die Übergangsstellen von einer Bildungsinstitution in die andere in den Fokus der Aufmerksamkeit gesetzt, denn erfahrungsgemäß bereitet gerade diese den Kindern mit Migrationshintergrund besondere Schwierigkeiten.

Bei FörMig hat sich herausgestellt, dass unterschiedliche Konstellationen von Maßnahmen gut wirken: Wichtig ist vor allem, dass die Maßnahmen vor Ort angepasst sind und von den Akteuren vor Ort mit Überzeugung umgesetzt werden (vgl. Truninger 2010: 57). Sprachliche Bildung ist außerdem effektiver, je besser die verschiedenen Bereiche des institutionellen Sprachenlernens, an denen die Kinder teilhaben, aufeinander abgestimmt sind. Das spricht für eher lockere Rahmenbedingungen für die Schulen bei der konkreten Umsetzung der Projektziele, verlangt aber von den Lehrenden mehr Kompetenzen und zeitliche Ressourcen, denn sie müssen das Curriculum selber zusammenstellen und in ihrem Unterricht umsetzen.

Im Zuge des Projekts wurden in mehreren Sprachen vorhandene und somit die Mehrsprachigkeit berücksichtigende Diagnoseverfahren HAVAS 5, Tulpenbeet und Bumerang (weiter-)entwickelt. Das war ein wesentlicher Bestandteil von FörMig, denn der erste Schritt beim Erstellen eines Förderkonzeptes ist stets die Feststellung des konkreten Förderbedarfs. Die Konzepte der sprachlichen Bildung müssen darauf Rücksicht nehmen, wie die spezifische Situation in einer Schule konkret aussieht: Welche Erfahrungen haben die Gemeinden bisher mit Migration in Bezug auf die Sprachen, die Zahl und Herkunft der Migranten, sowie welche Ressourcen in einer Bildungseinrichtung vorhanden sind (siehe auch Gogolin et al. 2011: 20).

Des Weiteren wurde viel Wert auf die Evaluation der Projektmaßnahmen gesetzt, denn so wie bei VoXmi, handelte es sich bei FörMig um ein Pilotprojekt, das durch die Erprobung in der Praxis ständig weiterentwickelt werden sollte. FörMig betrachtete die Evaluation als einen integralen Bestandteil des Programms und nicht als eine zusätzliche Aufgabe, denn auf diese Weise kann eine Weiterentwicklung der Sprachfördermaßnahmen besser erreicht werden (vgl. Schwippert/ Klinger 2008: 14).

Die Basiseinheiten von FörMig wurden intern und extern ausführlich evaluiert. Wie bei VoXmi, musste die Evaluation von FörMig die Tatsache berücksichtigen, dass beim Programm unterschiedliche Rahmenbedingungen und Formen der Durchführung bestehen, was der Aufgabe eine zusätzliche Komplexität verleiht hat.

FörMig wurde von den Beteiligten in vielerlei Hinsicht als ein erfolgreiches Projekt gesehen. Während der kurzen Projektdauer konnte die Riesenaufgabe, „eine grundlegende und flächendeckende Innovation der sprachlichen Bildung für das ganze deutsche Bildungssystem zu entwickeln und zu implementieren“ (Gogolin et al. 2011: 9) zwar nicht erreicht werden, aber der Anfang wurde gemacht und die gesammelten Erfahrungen können in Folgeprojekten oder in neuen Initiativen eingesetzt werden.

4.1 FörMig und voXmi

Die Gründe, warum FörMig und das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung für die vorliegende kritische Untersuchung herangezogen werden, sind vielfältig. Zunächst könnte man FörMig als ein Beispiel gelungener Aktivitäten sehen, die in einigen Punkten als Vorbild dienen könnten. Gute Beispiele sollen präsentiert werden, um dadurch das Zusammenführen von Erfahrungen, Weiterbildung von beteiligten Akteuren und zu guter Letzt deren Professionalisierung voranzutreiben. Es geht auch nicht darum, direkte Übernahmemöglichkeiten zu finden, denn jedes Konzept, jeder Ansatz muss an die jeweiligen Bedingungen vor Ort

angepasst werden. Es geht vielmehr darum, die gemachten Erfahrungen zur Verfügung zu stellen, um anderen Lehrern und dem Schulpersonal bei der Konzeption der eigenen Modelle und Unterrichtsaktivitäten wichtige Impulse zu geben.

Die Situation in Österreich bezüglich der Mehrsprachigkeit in der Schule ist ähnlich zu der in Deutschland und gibt Anlass für ähnliche Diskussionen im bildungspolitischen Diskurs. Die Übergänge zwischen den Schulstufen sind auch hier ein Problem beim Weiterkommen der Kinder. Sowohl VoXmi als auch FörMig haben zum Ziel, die Heterogenität in der Schule bewusst zu nutzen, um daraus Lerneffekte zu generieren.

Eine österreichische Entsprechung zu FörMig wäre nötig, fehlt aber derzeit – eventuell entwickelt sich voXmi zu einem Programm ähnlichen Umfangs wie FörMig.

Im Allgemeinen soll sowohl durch FörMig als auch durch voXmi der Sprachgebrauch im Allgemeinen thematisiert sowie das Bewusstsein für die Thematik der Mehrsprachigkeit erhöht werden. Sprache ist wichtig, was immer wieder hervorstreichen gilt (vgl. etwa Int. 4).

FörMig ist ein aktuelles Beispiel für ein allgemeines, schulübergreifendes Konzept und Programm für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der heranwachsenden Kinder, das auch in der Praxis umgesetzt wurde. FörMig war ein empirisch fundiertes und in seinen Teilprojekten ausführlich evaluiertes Programm (siehe Klinger/ Schwippert/ Leiblein 2008), das auch Erfolge erreichten.

Den beiden Projekten liegt die Erkenntnis zugrunde, dass es unmöglich ist, ein geeignetes Konzept für alle Schulen zu kreieren und dass deshalb solche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit die unterschiedlichen Bedingungen nicht zu einer Hürde beim Erreichen der Projektziele werden. Auch die altbekannten pädagogischen Grundprinzipien, dass das Vorwissen der Schüler in den Unterricht einbezogen und die weitere Wissensvermittlung darauf aufgebaut werden muss, werden bei den beiden Projekten wieder in den Vordergrund gestellt.

Wie bei VoXmi waren sich die Autoren von FörMig darüber bewusst, dass eine Projektdokumentation und der (online-)Zugang zu den Informationen zum Projekt wichtige Bestandteile der Projektaktivitäten sind. Wie FörMig legt voXmi einen großen Wert auf die Selbstreflexion und Evaluation des Gemachten.

Es gibt aber einige wesentliche Unterschiede zwischen den Projekten. Ziel von FörMig ist die Sprachförderung in deutscher Sprache - VoXmi hingegen setzt den Schwerpunkt auf die Förderung von Mehrsprachigkeit, d.h. auf mehr als auf die deutsche Sprache, was wiederum einen positiven Effekt auf die Bildungssprache im Deutschen haben kann. Auch vom Umfang

her sind die Projekte sehr verschieden. Letztendlich hat voXmi mehr Weiterentwicklungschancen, denn das Projekt läuft derzeit weiter.

Hier möchte ich auf eine weitere Studie verweisen, die bei der Analyse von voXmi von Nutzen sein könnte. Die Studie wurde von Sara Fürstenau unter 11 Schulleitern der Hamburger Grundschulen über Mehrsprachigkeit durchgeführt (Fürstenau 2009). Es handelte sich um keine Modellschulen, an der ein besonderes Projekt zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität erprobt wurde, sondern der Großteil der Schulen befand sich in sozial benachteiligten Stadtteilen (vgl. Fürstenau 2009: 61). Es gab einige gemeinsame Themen und Problematiken, die sowohl in Wien als auch in Hamburg aktuell waren (vgl. Fürstenau 2009: 62).

Auch die Ergebnisse sind sehr interessant. Die Hamburger Direktoren sahen den hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund viel weniger als Problem und Herausforderung für die schulische Arbeit als den Umstand, dass viele Kinder unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen und aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern kommen (vgl. Fürstenau 2009: 62). Nicht Mehrsprachigkeit wurde als ungünstige Voraussetzung für das schulische Lernen gesehen, sondern die Bedingungen, unter denen die Kinder sprachlich sozialisiert werden: Schriftkulturelle Erfahrungen in anderen Sprachen als Deutsch etwa begünstigen die Aneignung der schulischen (Schrift-)Sprache (vgl. Fürstenau 2009: 62). Diese Erkenntnisse haben auch bei voXmi Geltung.

4.2 Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung

FörMig war auch in dieser Hinsicht richtungsweisend, dass es einer der wenigen Versuche war, die Bildungssprache des deutschsprachigen Raums zu untersuchen.

Durch FörMig wurde versucht, die Sprachförderung ein Thema in allen Fächern zu machen. Das Kernstück des FörMig war daher das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In diesem Konzept wurden mehrere Kriterien vorgeschlagen, damit sich eine effektive Mehrsprachigkeitsförderung in deutschen Schulen etablieren kann.

Das ist ein Problempunkt, denn die deutschsprachigen Schulen besitzen kaum solche Traditionen wie zum Beispiel jene im angloamerikanischen Raum, die unter dem Stichwort „*language across the curriculum*“ bekannt sind (vgl. Gogolin et al. 2011: 18). Das heißt, dass die Vermittlung der Unterrichtssprache im ganzen Unterricht geschehen soll. Das heutige Bildungssystem ist ein Ergebnis der lokalen langen Traditionen. Inwiefern diese Traditionen die sprachliche Bildung hindern, ist nicht die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, dennoch ist anzumerken, dass etwa die deutsche Tradition, die Sprachförderung als eine spezifische Auf-

gabe des Sprachunterrichts und der Eltern und nicht als eine prinzipielle Aufgabe von jedem Fach zu sehen (vgl. Gogolin et al. 2011: 18), zum Erwerb der bildungssprachlichen Fähigkeiten keineswegs erforderlich ist.

Des Weiteren sind Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen und anderen Partnern, etwa den Eltern oder Bibliotheken bei der Sprachförderung in Deutschland eher unüblich (vgl. Gogolin et al. 2011: 18), was auch kritisch zu sehen ist.

Auch der Begriff „Durchgängige Sprachförderung“ wurde mit „Durchgängiger Sprachbildung“ ersetzt, um stärker hervorzuheben, dass „Sprache wirkungsvoller angeeignet wird, wenn die unterstützenden Angebote mit der Entwicklung und dem Lernen der Kinder und Jugendlichen insgesamt verbunden sind“ (Gogolin et al. 2011: 17). Durchgängige Sprachbildung ist daher sehr umfassend, da es sich an den gesamten Unterricht richtet und nicht nur auf Sprachfächer oder DaZ-Förderung (vgl. Gogolin/ Lange 2011: 107). Das drückt sich beispielsweise im Grundsatz aus, dass in jedem Fach auch Sprachbildung stattfinden soll, um zu gewährleisten, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und Lernzielen der Schule Schritt halten (vgl. Gogolin et al. 2011: 17).

Außerdem weist die Durchgängigkeit darauf hin, dass das Sprachenlernen nicht nur in der Schule stattfindet: In diesen Prozess werden auch andere Akteure einbezogen, zum Beispiel die örtlichen Bibliotheken und Nachmittagsbetreuungsinstitutionen.

Die Autoren von FörMig nannten unter Anderem diese Verbindungen „Horizontale Verbindungsstellen“, die

“(a) die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule (Sprachbildung in allen Fächern) sowie (b) zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lern-Lehr-Situationen (z.B. Einbezug der Eltern, Sprachbildung in Ganztagesangeboten) und (c) zwischen unterschiedlichen Sprachen (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen)” beschreiben. (Gogolin/ Lange 2011: 119; siehe auch Gogolin/ Lange 2011: 107)

Die Kooperation zwischen den institutionellen Partnern, Eltern eingeschlossen, ist ein Eckpfeiler des FörMig-Programms (vgl. Schwippert/ Klinger 2008: 18). Dazu wird die Bedeutung der Kooperation zwischen den verschiedenen Schulstufen hervorgehoben: Mit den „Vertikalen Verbindungsstellen“ meinten die Autoren des Konzeptes die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementarbereich in den Primarbereich, weiter in den Sekundarbereich und von dort in den Beruf (vgl. Gogolin/ Lange 2011: 118). Das Wort „durchgängig“ bezieht sich somit auch darauf, dass die sprachliche Bildung zeitlich durchgehend, im Bildungsweg in allen Bildungsinstitutionen und auf jeder Schulstufe vermittelt werden soll und nicht nur etwa

in der Volksschule. Das impliziert auch eine auf das Gelernte und den Bedürfnissen der Schüler aufbauende Sprachförderung. Sehr sinnvoll ist die Integration sprachlicher Bildung in den Fachunterricht, denn so profitieren davon mehr als nur DaZ-Kinder und nämlich auch diese Kinder mit Deutsch als Muttersprache, die vor dem Schuleintritt wenig Kontakt mit Bildungssprache hatten (vgl. Fürstenau 2009: 31).

4.3 Bildungssprache

Es ist nötig, die sprachlichen Leistungen, die von Kindern durch die Schule verlangt werden, genauer zu beschreiben. Dafür müssen die Begriffe Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprachen und Wissenschaftssprache erläutert werden. Die Grenzen zwischen den genannten Begriffen sind jedenfalls nicht einfach zu definieren und eigentlich handelt es sich bei diesen Begriffen um keine Einzelsprachen: Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache(n) bilden keine klaren Kategorien der Sprache, sondern ein sich ständig abwechselndes und überlappendes Kontinuum. Wissenschaftssprache ist vielleicht leichter von der Alltagssprache zu unterscheiden, denn sie kommt fast nur in der Kommunikation zwischen den Wissenschaftlern zur Verwendung.

Jenes deutsche Register, das von den Kindern in der Schule aktiv und passiv verlangt wird, unterscheidet sich sehr deutlich von der Sprache der alltäglichen Kommunikation, insbesondere im strukturellen Bereich (vgl. Gogolin 2002: 99). Wegen der ständigen Änderung der sprachlichen Anforderungen und dem Zuwachs an Komplexität ist es nicht ausreichend, die Sprachförderung nur im Kindergarten- und vorschulischen Bereich anzubieten (vgl. Gogolin/Lange 2011: 119), wenn erreicht werden soll, dass Kinder auch nach dem Ende dieser Förderung die an sie gestellten sprachlichen Anforderungen weitgehend erfüllen können. Deshalb fordert die Durchgängige Sprachbildung eine lang andauernde sprachliche Förderung.

Es stellt sich die Frage, wie die Bildungssprache mit Mehrsprachigkeit in Zusammenhang steht: „In einer Schule mit monolingualem Selbstverständnis wird Bildungssprache nicht explizit vermittelt“ (Gogolin et al. 2011: 17), denn es wird davon ausgegangen, dass die Kinder die sprachlichen Voraussetzungen und die notwendige Unterstützung für dessen Erwerb von zu Hause mitbringen. Mit dem monolingualen Selbstverständnis meint Gogolin die Auffassung, dass die Kenntnis des Deutschen als (einzige) Muttersprache die Norm ist, an der sich die Schule bei der pädagogischen Arbeit orientieren soll. Bei den mehrsprachigen Familien ist die Familiensprache womöglich eine andere als Deutsch oder die Eltern verfügen selbst nicht über die bildungssprachliche Variante des Deutschen, die sie an Kinder

weitergeben könnten. Kinder aus gehobener Sozial- und Bildungsschicht bekommen zwar in der Schule gleich viel Input wie alle anderen, haben aber zusätzlich die Möglichkeit, zu Hause dieses Register zu lernen oder zu üben (vgl. Gogolin 2002: 100). Das gilt prinzipiell auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder, für alle anderen Kinder muss der Input am Lernort Schule reichen (vgl. Gogolin 2002: 100).

Es liegt nahe, dass Schwierigkeiten und Defizite beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch im Laufe der Schulzeit unter Umständen zu immer größeren Lernschwierigkeiten führen (vgl. Jeuk 2010: 11), denn umso älter die Kinder werden, desto höhere sprachliche und intellektuelle Ansprüche werden an sie gestellt und desto mehr fallen Unterschiede im sprachlichen Niveau auf. Je länger der Bildungsweg, desto komplexer ist der fach- oder wissenschaftssprachliche Anspruch, der an Schüler gestellt wird, d.h. die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter und entfernter von der alltäglichen Sprache (vgl. Gogolin 2002: 99f). Es wird auch immer schwieriger, die immer größer werdenden Rückstände nachzuholen. Auch deshalb ist es sinnvoll, den Fach- und Sprachunterricht integriert zu gestalten, um sicherzustellen, dass der Sprachunterricht wirklich diese Inhalte vermittelt, die im Fachunterricht gerade relevant sind.

„Bildungssprache“ ist ein zentraler Begriff bei FörMig. Der Begriff selbst ist aber nicht neu und tauchte in einem pädagogischen Lexikon bereits in den 20er Jahren mit der Bedeutung von einer hohen und reinen (Aus-)Sprache und als Gegensatz zur Mundart auf (vgl. Gogolin/Lange 2011: 107).

Aus dem angloamerikanischen Raum ist die Unterscheidung zwischen BICS und CALP bereits bekannt. Diese Begriffe stammen aus den Forschungen vom kanadischen Mehrsprachigkeitsforscher Jim Cummins und sie bezeichnen die Alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Arten von Sprachgebrauch. „Basic interpersonal communicative skills“ (BICS) beziehen sich auf die konzeptionell-mündliche Alltagssprache, „cognitive-academic language proficiency“ (CALP) umfasst die Bildungssprache, die eher konzeptionell-schriftlich ist (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 22) und die als „Bildungssprachfähigkeit“ ins Deutsche übersetzt werden könnte (vgl. Gogolin/ Lange 2011: 110). Dabei geht es um das Verstehen von komplexen Sachverhalten und das Erkennen von kausalen Zusammenhängen. Die Beherrschung von beiden Arten der Sprache ist notwendig, denn beide sprachlichen Fähigkeiten spielen für den Schulerfolg eine Schlüsselrolle.

Bildungssprache wurde vom FörMig-Programmträgerteam in Anlehnung an Jürgen Habermas als deutsche Entsprechung für „academic language“ und „academic discourse“ präsentiert wird (vgl. Gogolin et al. 2011: 15f; siehe Christ 2010: 244). Damit ist das sprachliche Regis-

ter gemeint, dessen Beherrschung eine Voraussetzung für Bildungserfolg bildet (vgl. Gogolin et al. 2011: 15).

Die Alltagssprache bildet die Grundlage für Bildungs- und Wissenschaftssprache. Um bildungssprachliche Texte zu verstehen, ist auch eine Menge alltäglichen Wissens (Pragmatik) notwendig, im Kontext der Grundschule etwa Konzepte wie etwa ein Arztbesuch aussieht, wie mit dem Müll umgegangen wird, was das erwartete Verhalten in alltäglichen Situationen ist. Die Alltagssprache ist eine mündliche Sprache. Mündlichkeit ist gekennzeichnet durch ein geringeres Maß an Kompaktheit und Integration, d.h. es gibt weniger komplexe Satzstrukturen; Deiktika und Zeigegesten ersetzen lexikalische Referenten (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 19). Das heißt, dass viele Informationen statt der nonverbalen Kommunikationsmittel mit Worten weitergegeben müssen.

Bildungssprache und darunter schulische Fachsprachen hingegen gehören zu den sprachlichen Varietäten, die dem Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit zugeordnet werden können (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 18). Die konzeptionelle Schriftlichkeit bezieht sich auf die Unterscheidung von Medium und Konzeption. Medium kennzeichnet die Dimension mündlich oder schriftlich, d.h. die Art der Informationsübertragung. Mit Konzeption wird ein Kontinuum beschrieben, das sich an sprachlichen Merkmalen und Kommunikationsbedingungen festmachen lässt: Auf der einen Seite der Mündlichkeit eher Dialogizität und Interaktivität, beispielsweise die stark situationsabhängigen Alltagsgespräche, auf der Seite der Schriftlichkeit eher Monologizität (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 19). Bildungssprache kommt aber gleichwohl mündlich und schriftlich zum Ausdruck, obwohl sie konzeptionell schriftlich ist (vgl. Christ 2010: 245).

Die Bildungssprache zeichnet sich vor allem durch ihre Komplexität von der Alltagssprache aus. Sie setzt einen größeren Wortschatz aus, denn vor allem im schriftlichen Bereich sind Wortwiederholungen und wiederkehrende Satzmuster und Ausdrucksmittel verpönt. Der konzeptionell-schriftliche Sprachgebrauch ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte, elaborierte Register, merkmalsreichere Lexik, zum Beispiel bei einer hohen Zahl an Satzgliedern im Mittelfeld (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 20).

Diese Unterscheidung spielt bei der Thematik des Deutschen als Zweitsprache insofern eine Rolle, dass die Beherrschung des konzeptionell-schriftlichen Sprachgebrauchs einen langwierigen Lernprozess voraussetzt, während der mündliche Sprachgebrauch in der Regeln schnell erworben werden kann (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 22).

Wie bereits erwähnt, ist für die Bildungssprache ihre Verzweigung im Laufe der Schulkarriere charakteristisch: Die Anforderungen an die sprachlichen Spezialkompetenzen ändern sich und

werden im Laufe des Bildungsweges immer differenzierter, d.h. sie unterscheiden sich immer mehr von der Alltagssprache (vgl. Gogolin et al. 2011: 16). Unter Verzweigung ist etwa die Begegnung mit den verschiedenen Fachsprachen gemeint: Im Laufe der Schulbahn wird das fachspezifische Vokabular immer differenzierter und daher stärker ausgebaut. Diese Entwicklung geht natürlich mit der Differenzierung des Unterrichts in verschiedene Fächer einher (vgl. Gogolin et al. 2011: 16).

Die Bildungssprache steht zwischen den Polen Umgangssprache und Wissenschaftssprache: Sie macht durch Elemente der Fachsprachen das Fachwissen auch für Fachferne zugänglich (vgl. Christ 2010: 244, 246). In Bezug auf die Schule ist sie essentiell, denn sie ist die Sprache, die den Unterricht zu organisieren hilft und zudem als Objektsprache, d.h. als Vorbildtextart in den verschiedenen Fächern dargestellt (vgl. Christ 2010: 245f) und verlangt wird. Deutsch als Bildungssprache weist nach Hans H. Reich unter anderem folgende Merkmale auf:

- Diskursive Merkmale, etwa eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; ein hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag); fachgruppenspezifische Textsorten, z.B. ein Protokoll oder Bericht; stilistische Konventionen, etwa Sachlichkeit, logische Gliederung.
- Lexikalisch-semantische Merkmale, die sich auf Besonderheiten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen beziehen, etwa differenzierende und abstrahierende Ausdrücke wie „nach oben transportieren“; Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (erhitzen, sich beziehen); nominale Zusammensetzungen (Winkelmesser); normierte Fachbegriffe (rechtwinklig).
- Syntaktische Merkmale, etwa explizite Markierungen des Textzusammenhangs; Satzgefüge (Relativsätze, erweiterte Infinitive, Konjunktionalsätze); unpersönliche Konstruktionen; Funktionsverbgefüge (in Betrieb nehmen); umfangreiche Attribute (der sich daraus ergebende Schluss). (vgl. Reich 2008, zitiert nach Gogolin/ Lange 2011: 113f)

Bildungssprache ist nicht nur im schulischen Kontext relevant, sondern sie wird auch in formellen Kontexten benutzt, etwa in der Öffentlichkeit oder in den schriftlichen Texten (vgl. Gogolin et al. 2011: 16): Somit ist sie eine Kompetenz, die in vielen höheren gesellschaftlichen Positionen gebraucht wird.

Bildungssprache ist eine Art zu sprechen, die in vielen Bereichen des (öffentlichen) Erwachsenenlebens als akzeptable Sprechweise gilt. Bildungssprache ist eng mit einer nuanzenreichen und genauen Sprache verbunden, die von erwachsenen, gebildeten Menschen gesprochen und geschrieben wird, die sich häufig in formellen Kontexten ausdrücken. In der

Schule wird sie institutionell bewertet, aber auch im Berufs- oder gesellschaftlichen Leben kann ihre ungeschickte Verwendung mit ein Grund sein, warum einem Individuum eine Schlüsselposition vorenthalten bleibt.

Die Bildungssprache ist eine Art von Sprachverwendung, die durch Traditionen, den Auftrag und die Intentionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist (vgl. Gogolin et al. 2011: 16). So gesehen ist sie die Sprache einer Subkultur. Wie jede Sprache und jedes Register, ändert sie sich im Laufe der Zeit. Die Beherrschung dieser spezifischen Sprechweise ist ein Zeichen für Zugehörigkeit zu dieser Bildungseinrichtung und ferner zu den gesellschaftlichen Gruppen, die sich durch diese Bildung ausweisen. Sie impliziert den Besitz von Wissen, Anerkennung und Macht. Leute, die dieses Register beherrschen, werden leichter ernst genommen und es ist für sie leichter, Gehör zu finden. Aber auch im Alltag müssen Bedienungsanleitungen gelesen, gemeinsame Arbeiten wie das Handwerken koordiniert, Nachrichten über Politik und Wirtschaft verstanden werden.

4.3.1 Fachsprache

Es sollen nun Merkmale vorgestellt werden, die typisch für Fachsprachen sind. Diese unterscheiden sich zwar stark untereinander, dennoch gehen Ohm/ Kuhn/ Funk davon aus, dass es fachsprachenübergreifende Gemeinsamkeiten gibt (vgl. 2007: 101). Zunächst ist allen Fachsprachen die Mitteilungsabsicht gemeinsam: Es werden Gegenstände und Stoffe, ihre Eigenschaften, Aktivitäten und Prozesse beschrieben, bestimmte Aktionen begründet, Unterschiede zwischen diversen Werkzeugen und Verfahren genannt, Schlussfolgerungen, Verallgemeinerungen gezogen usw. (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 102, 150).

Fachsprache ist mehr als nur eine Menge an Fachbegriffen, obwohl die Fachwörter (in erster Linie Nomen) ihr sichtbarstes Merkmal ist (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 100), es gehören auch Adjektive und Verben sowie womöglich viele Fremdwörter dazu (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 150).

Fachsprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch die Menge an Fachbegriffen, die außerdem genau definiert und demnach anders erlernt werden müssen: Es reicht meistens nicht, ein Wort ein paar Mal zu hören, um dessen Bedeutung zu erfassen und es selber richtig anzuwenden (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 149).

Zudem kommen Fachbegriffe in einem zusammenhängenden System vor, d.h. es bedarf einer Gegenüberstellung der ähnlichen Begriffe, um deren genaue Bedeutung zu erfassen. Um ein neues Wort zu lernen, muss es samt seinem „Platz“ im System der anderen Fachbegriffe er-

worben werden, d.h. es müssen ganze Systeme von Fachwörtern und nicht lediglich einzelne Wörter gelernt werden (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 149). Die Fachwörter sollen im richtigen Kontext und mit der exakten Bedeutung verwendet werden können (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 154). Dasselbe gilt auch für den Erwerb der Alltagssprache, das Erlernen eines Wortes samt Bedeutung und grammatischer Funktion ist aber etwas leichter. Sich Fachwortschatz einzuprägen und isoliert zu reproduzieren, etwa bei der Benennung der Ausrüstung im Chemielabor, ist relativ leicht – viel schwieriger ist es, die komplexen grammatischen Formen anzuwenden, in die der Fachwortschatz eingebettet ist (vgl. Gogolin 2002: 99), weil das Verständnis für die Inhalte die Voraussetzung für den Fachspracherwerb ist. Bildungssprache kann man daher nicht einfach als Wörter und Grammatik vermitteln, sie setzt das Verständnis für das Gesagte voraus. Fachsprache ist sehr eng mit dem Lernen der Sprache verbunden, denn Inhalte werden gebraucht, um die Sprache zu vermitteln, nicht nur umgekehrt, dass Sprache notwendig ist, um Wissen zu erwerben (vgl. Heintze 2009: 7).

Durch die Funktion der Fachtexte, sachlich, kurz und bündig, aber präzise und formelhaft Informationen zu vermitteln, sind viele strukturellen Merkmale der Fachtexte schon vorgegeben (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 166). Dies wird etwa durch den Gebrauch der Infinitive (als Imperativ) oder Attribute mit Partizip wie „das kochende Wasser“ erreicht (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 166, 168). Zudem kommt sehr häufig das Passiv vor, weil es eine Kürzung des Textes und Fokusverschiebung auf das Objekt der Aktivität ermöglicht (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 169). Fachtexte haben eine komplexe Struktur, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Textteilen werden durch logische Verknüpfungen, Pronomen, Paraphrasierungen und Verweise hergestellt, etwa „dabei“, „damit“, „hierfür“, Wendungen wie „in diesem Fall“ (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 175f). Um einen Text zu verstehen, ist Weltwissen notwendig, das aus kultureller Herkunft, Allgemeinbildung und Spezialkenntnissen besteht (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 175).

Die Fachsprache umfasst auch spezifische Satzstrukturen und ist stilistisch lakonisch, präzise sowie wenig emotional, außerdem kommen viele Wortzusammensetzungen und Abkürzungen vor (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 150ff; Für eine genauere Beschreibung siehe Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: Teil 4, aber auch Rösch 2003: 33).

Fachsprachliche Probleme werden in der Regel erst am Ende der Grundschulzeit sichtbar, haben dann aber gravierende Konsequenzen, weil die Kinder aufgrund von Verständnisproblemen dem Unterricht inhaltlich nicht folgen können (vgl. Rösch 2003: 33) und erbringen dementsprechend schlechte Leistungen. Im deutschsprachigen Raum bedeutet das zum Beispiel den Ausschluss aus dem Gymnasium, was einen starken Einfluss auf die weiteren Ausbildungsmöglichkeiten hat.

Wissenschaftssprache als eine Fachsprache unter vielen anderen Fachsprachen ermöglicht die Kommunikation über das Spezialisierungsgebiet unter den jeweiligen Experten, zum Beispiel unter Fischer oder Juristen. Jedoch ist die Grenze zwischen den Fachsprachen und der Bildungssprache sehr fein, denn je nach Tiefe der Kenntnisse wird auch die Sprache elaborierter und es gibt viele mögliche Spezialisierungsgebiete unter den wissenschaftlichen Disziplinen.

Beim Konzept von Durchgängiger Sprachbildung geht es letztendlich um eine Auseinandersetzung mit folgendem Dilemma: Leicht verständlich versus komplex. Die Lerninhalte sollen gleichzeitig einfach erklärt werden, obwohl sie zum Teil sehr komplex und deshalb schwer zu verstehen sind, andererseits soll durch den Unterricht auch ein angemessenes Register, das nicht alltagssprachlich einfach ist, vermittelt werden, so dass es von Schülern erlernt und angewendet wird. Wenn nur einfache Sprache verwendet wird, haben die Schüler gar keine Möglichkeit, einen „variationsreichen sprachlichen Input“ zu erhalten, und sie bleiben somit auf einem niedrigen sprachlichen Niveau – zum anderen sind die Lehrer aber so für sie verständlich (vgl. Heintze et al. 2009: 6).

Die Kombination von Fachwissen und guter Sprachkompetenz bildet die Grundlage für die Beherrschung der Bildungssprache. Man kann sich nur so präzise ausdrücken, wie es einem der eigene Wortschatz erlaubt und oft helfen Wörter die eigenen Gedanken erst genauer zu analysieren und zu formulieren. Für eine erfolgreiche Vermittlung der Bildungssprache braucht es somit erst mal einen hochwertigen Unterricht¹¹.

Es ist schwierig zu unterscheiden, ob die Defizite im konkreten Sprachgebrauch an den sprachlichen oder fachlichen Mängeln liegen (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 100): Wenn jemand etwas nicht versteht, kann er nicht darüber zusammenhängend und verständlich sprechen. Wenn jemand etwas gut erklärt, ist es ein sicheres Zeichen dafür, dass er das gut versteht. Die erstere Möglichkeit kann aber auch auftreten, wenn einem einfach die richtigen Begriffe und andere sprachlichen Mittel fehlen. Zudem behindern schlechte Sprachkompetenzen das fachliche Lernen (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 136), was ohnehin klar ist. Es geht hier aber nicht so sehr darum, dass einzelne Wörter nicht verstanden werden, sondern darum, dass die Zusammenhänge innerhalb eines Konzeptes oder Bedeutung eines Begriffes für die Lernenden schwammig bleibt.

Die Fähigkeit, Fachtexte zu verstehen, ermöglicht einem etwas sehr Wichtiges und zwar ein selbständiges Lernen, sei es für die Weiterbildung, eigenständige Wiederholung des Stoffes oder Prüfungsvorbereitung (vgl. Ohm/ Kuhn/ Funk 2007: 31).

¹¹Zu den konkreten Unterrichtsbeispielen zur Vermittlung der Bildungssprache siehe Christ 2010.

Das wesentliche Problem ist, dass Bildungssprache implizit vermittelt wird, was dazu führt, dass diejenige Kinder, die sie nur innerhalb der Bildungsinstitutionen und nicht etwa im familiären Umfeld erwerben können, darin nicht ausreichend geübt sind (vgl. Gogolin et al. 2011: 16), weil sie es implizit nicht aufnehmen können, was wiederum zu Differenzen im Schulerfolg führt.

Das oberste Ziel von FörMig ist also eine explizite, schrittweise Vermittlung von bildungssprachlichen Fähigkeiten durch das Bildungssystem (vgl. Gogolin et al. 2011: 17). Diese Grundsätze wurden zu einem Konzept Durchgängige Sprachbildung zusammengefasst.

4.4 Scaffolding

Das pädagogische Grundprinzip, mit dem in FörMig gearbeitet wurde, nennt sich Scaffolding, was so viel wie ein „Baugerüst“ bedeutet (vgl. Heintze et al 2009: 9). Damit ist gemeint, dass Lehrpersonen aus ihren Erklärungen, Visualisierungen und anderen Hilfsmitteln zum Lernen eine Art Gerüst bauen sollen, das den Schülern ermöglichen soll, in ihrem Kenntnisstand auf ein höheres Niveau zu kommen (siehe näher Kniffka 2010). Gerüste gibt es von verschiedener Größe, Stärke und Art und sie werden auf das bereits vorhandene Wissen aufgebaut, je nach den Bedürfnissen der Schüler ist das Lerngerüst klein oder groß. Ein Beispiel für Scaffolding wären die Lückentexte, in denen es um die Adjektivendungen geht, oder die Situationen, in denen die Lehrperson etwas mit einem Fachbegriff nennt und gleich dasselbe in einer im Alltag gebräuchlicheren Formulierung, handelt es sich um eine Art Scaffolding.

Es gibt viele Möglichkeiten, den Erwerb von Bildungssprache zu fördern (siehe etwa Heintze et al. 2009). Es ist wichtig, dass Schüler die Möglichkeit bekommen, die Sprache nicht nur zu hören und zu lesen, sondern auch zu produzieren. Das kann etwa durch den teilweisen Ersatz von hauptsächlich Frontalunterricht mit kooperativen Lernformen umgesetzt werden oder mithilfe anderer Methoden, um Kinder zum möglichst authentischen Sprechen zu bringen (vgl. Heintze et al. 2009: 7). Eine weitere Möglichkeit, den Schülern beim Erwerb der Bildungssprache besser zu helfen, wäre etwa als Lehrperson laut zu denken (vgl. Heintze et al. 2009: 6).

Der Scaffolding-Ansatz hebt die Bedeutung der Unterstützung durch Lehrer und Schüler hervor und dass das neue sprachliche Material stets nicht isoliert, d.h. mit dem Gebrauchskontext, gelernt wird (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 111). Der Scaffolding-Ansatz betont somit die enge Verbindung zwischen dem Fach- und Sprachlernen.

Scaffolding umzusetzen bedeutet, zunächst den Lernstoff im Hinblick auf die sprachlichen Schwerpunkte und Besonderheiten zu analysieren; Danach muss überlegt werden, wie wann und welche Elemente in welchem Kontext sinnvoll eingeführt werden können (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 111). Das bedeutet, dass es für einen sprachsensiblen Unterricht sowohl fachlich als auch (zweit-)sprachdidaktisch kompetente Lehrpersonen braucht, denn es ist keine leichte Aufgabe, gleichzeitig sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Fachsprache selbst zu vermitteln. Es ist außerdem - wie erwähnt - sehr schwer zu unterscheiden, ob die Schüler wegen der fehlenden Fach- oder Sprachkenntnisse den neuen Stoff nicht verstehen. Auch dafür müssen die Lehrenden sensibilisiert sein.

Jeder Fachunterricht muss neue Begriffe einführen und baut dabei auf die Alltagssprache auf – was ist also das methodisch Neue an Scaffolding? Nicht viel: Scaffolding ist keine sprach-

unterrichtsspezifische Methode und darunter können sehr viele verschiedene Ansätze verstanden werden, nicht zu erwähnen die unterschiedlichen Umsetzungen.

Der Gedanke, dass Sprache und Mehrsprachigkeit ein Thema auch bei der Ausbildung von Fachlehrern sein soll und dass sie ihren Unterricht auch als Sprachunterricht sehen sollen, ist an sich nicht neu (vgl. de Cillia 2010b: 252). Trotzdem geht der Grundsatz, dass der Sprachvermittlungsaspekt bei jeglichem Unterricht auch im Fokus stehen soll, etwas unter. Die Lehrer sollten sich stets daran erinnern, dass sie für viele mehrsprachige Kinder wichtige Sprachvorbilder sind (vgl. Heintze et al. 2009: 6) und dementsprechend die Sprache im Unterricht anwenden. Vielleicht sind auch ganz allgemein Sprachenfragen gesellschaftlich zu wenig relevant.

5 Empirischer Teil

Im folgenden Kapitel wird die empirische Untersuchung vorgestellt, die im Zeitraum von Mai bis Juli 2012 durchgeführt wurde. Es handelte sich um eine explorative Interviewstudie unter den 13 Schulleitern von voXmi-Schulen zu Mehrsprachigkeit. Für die Untersuchung wurden die Schuldirektoren befragt, weil sie die Schlüsselfiguren bei den Änderungen in der Schule sind und damit viel bewirken können. Wenn die Direktoren das Projekt verstehen und unterstützen, ist die Wahrscheinlichkeit für einen Projekterfolg hoch.

Die schwierige Aufgabe der Direktoren besteht darin, die Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen und für sie dafür gute Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die allgemeine Aufgabe der Schulleitung ist eine strategische Leitung der Schule und eine Umsetzung des voXmi-Projektes. Dies umfasst das Zusammenstellen von Teams, die Zielbestimmung der pädagogischen Arbeit, dem organisatorischen Rahmen sowie die Organisation und Aufteilung der Arbeit. Ein Schulleiter ist vor allem ein Manager. Er vertritt die Schule nach außen, sorgt für weitere Unterstützung, wenn nötig, und kümmert sich um die Schulwerbung, darunter für Werbung für spezielle Angebote in der Schule. Sie sind Ansprechpartner für ihre Mitarbeiter, Schüler, deren Eltern, dem Bildungsministerium und allen anderen möglichen Akteuren. Ihre Worte und Haltungen haben somit sehr viel Einfluss auf die Meinungen von vielen außenstehenden Personen.

Kurz gesagt, die Aufgabe der Direktoren ist es, Raum und Zeit für eine erfolgreiche Umsetzung von voXmi zur Verfügung zu stellen. Zeit wird auch im Sinne von Beurlaubung für Fortbildungen, die Suche für die Ersatzlehrer für diese Zeit, das Schaffen von Freiräumen im Stundenplan für die Vorbereitung und Durchführung der VoXmi-Aktivitäten gemeint.

In Bezug auf voXmi haben die Direktoren die Verpflichtung, die Zielvereinbarungen für Pilotschulen einzuhalten, etwa durch die Ermöglichung einer Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen, die Entwicklung von konkreten Modellen zur Umsetzung der Projektziele sowie die Informationsarbeit und Informationsarbeit.

Obwohl die Direktoren der Schulen viel Entscheidungsmacht haben, sind auch ihre Handlungsspielräume begrenzt. Sie müssen sich in ihrer Arbeit an einem - oft zu kleinem - Budget halten und selbst in ungünstigen Bedingungen das Ziel von einer sinnvollen Unterrichtsgestaltung bestmöglich umsetzen. Sie haben Vorgesetzte und können nicht ohne eine Absprache alles machen, was in einer Schule möglich und sinnvoll wäre.

Die Zielgruppe und die Angaben für den Inhalt des Interviewleitfadens wurden von den Projektleitern vorgegeben. Der Leitfaden wurde mehrmals überarbeitet. Die endgültige Version ist im Anhang beigelegt und unterscheidet sich von der ersten Version durch Reihenfolge,

Anzahl und Formulierung der Fragen. Ausgehend von den Informationen auf der Schulhomepage wurde der Leitfaden an das Schulprofil der jeweiligen Schule leicht angepasst.

5.1 Forschungsfragen

Die zentrale Frage der Aufgabenstellung der Untersuchung lautete wie folgt:

Wie erfüllt VoXmi seine Aufgabe, einen konstruktiven und fruchtbaren Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Schulen zu fördern?

Diese Frage sollte aus der Sicht der Direktoren beantwortet werden. Wichtige Teilaspekte dieser Frage lauten:

- Wie stark nehmen die Direktoren ihre Aufgaben in Bezug auf voXmi und die schulische Mehrsprachigkeitsförderung wahr und was sehen sie als ihre Aufgaben?
- Inwiefern sind die Direktoren über Mehrsprachigkeit und voXmi informiert, was ist ihre Perspektive auf den Muttersprachenunterricht und die Deutschförderung?

Am Rande wurden auch folgende Fragen berührt:

- Wie wird das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen umgesetzt?
- Wie steht die Schulleitung zum Muttersprachenunterricht und wie macht sie dafür Werbung? Wie ist die Wertigkeit des Muttersprachenunterrichts?
- Wissen die Direktoren, wer eine DaZ-Ausbildung hat und ob ihre Kompetenzen genutzt werden?
- Wie stehen die Direktoren zu Lehrern, für die Deutsch eine Zweitsprache ist?

Des Weiteren galt es herauszufinden, welche Vorschläge die Direktoren zur Weiterentwicklung von voXmi, aber auch allgemein zur besseren Unterstützung von Herausbildung der Mehrsprachigkeit haben. Sehen sie voXmi als ein sinnvolles Projekt und warum (nicht)?¹² Es wurde auch die Frage gestellt, was für einen Unterstützungsbedarf die Direktoren sehen, um voXmi besser umzusetzen.

¹² Da die Zusage der Direktoren eine Vorbedingung zum Projektstart in der jeweiligen Schule war, kann man davon ausgehen, dass die Direktoren im Allgemeinen positiv zu voXmi stehen.

Was aber diese Arbeit in ihrem Umfang leisten kann, ist einige Sichtweisen der Direktoren darzulegen, zu analysieren und zusammenfassend zu kommentieren. Ich möchte als „kritischer Freund“ das Ist-Bild beschreiben und die Erfahrungen der Schulen mit VoXmi und Mehrsprachigkeit analysieren. Des Weiteren möchte ich aufgegriffene Baustellen ansprechen und mögliche Arbeitsfelder für weitere Arbeiten vorschlagen.

5.2 Datenerhebung: Interviews mit DirektorInnen

Für die Datenerhebung wurden insgesamt 11 leitfadengestützte Experteninterviews in Wien und Graz geführt. Es wurden 11 Direktoren von den 15 an VoXmi teilnehmenden Schulen interviewt. Die Schulen in Salzburg und in der Steiermark sowie die Praxisvolksschule der Pädagogischen Akademie in Graz wurden aus den praktischen und ökonomischen Gründen aus der Untersuchung ausgelassen. Auf Grund der Erkrankung des Direktors von Laaer Berg Gymnasium wurde im Laufe der Arbeit auch diese Schule ausgelassen.

Bei der Datenerhebungsmethode fiel die Wahl auf die Experteninterviews, denn bei den Direktoren handelte es sich um Bildungsexperten. Ein Leitfaden war sinnvoll, um ihre Fachmeinung zu verschiedenen Punkten zu eruieren. Da die Rahmenbedingungen in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsförderung in den voXmi-Schulen höchst unterschiedlich waren, wäre es unpassend gewesen, einen engen Rahmen der Antwortkategorien vorzugeben, obwohl es die Auswertung maßgeblich erleichtert hätte. Das Expertenwissen und individuelle Sichtweisen kommen am besten zum Tragen, wenn offene Fragen gestellt werden.

Die Interviews dauerten zwischen 15 und 50 Minuten und fanden im Zeitraum von Mai bis Juli 2012 in den jeweiligen Schulen statt. Aufgrund des begrenzten Zeitkontingents der Direktoren wurden nur grundlegende Informationen gesammelt. Wie immer bei der Arbeit mit Experten, erwies sich die Terminvereinbarung aufgrund der vielen Verpflichtungen als schwierig und der Zeitrahmen reichte nur für einen Überblick über die Thematik aus. Viele wichtige Aspekte wurden oft zwar angerührt, aber nicht näher diskutiert.

Folgende Schulen wurden in die Studie einbezogen (in der Reihenfolge der Befragung):

In Wien:

- BG Stubenbastei 6-8
- BG Geblergasse 56
- RG/WRG Feldgasse 6-8
- Volksschule Johann Hoffmannplatz

-
- Volksschule Laimäckergasse/Schrankenberggasse
 - VS Ortnergasse 4
 - GRg 12 Erlgasse
 - KMSI Sechshauser Straße 71

In Graz:

- NMS St.Andrä
- BG Dreihackengasse Graz
- BRG Graz Keplerstraße

Die Interviews wurden in Bezug auf die Namen der Direktoren nicht anonymisiert, was auch zu Beginn den Direktoren bekannt gemacht wurde. Klar ist, dass dies auch auf das Antwortverhalten der Direktoren eine Wirkung hatte, insbesondere angesichts der Tatsache, dass die Interviewerin ihre Untersuchung im Auftrag des Projektfinanzierens BMUKK durchgeführt hat. Eine echte Anonymisierung wäre gar nicht möglich gewesen, da sich zu diesem Zeitpunkt nur 15 Schulen mit jeweils sehr unterschiedlichen Profilen am Projekt beteiligten. So wäre es etwas mühsam, aber durchaus möglich gewesen herauszufinden, von wem die Aussagen stammen. Außerdem ging es bei der Befragung um die fachlichen und nicht persönlichen Meinungen der Schulleiter und die Liste der Projektschulen und der entsprechenden Schuldirektoren ist ohnehin im Netz öffentlich zugänglich.

Es wäre zu beachten, dass Direktoren nicht als Experten fürs Unterrichten und aller Schulfächer betrachtet werden, sondern als Experten für ihre Schule und verantwortliche Personen für die Schulentwicklung. Die Schulkoordinatoren beispielsweise wissen mehr über voXmi und dessen didaktische Umsetzung als die Direktoren. Die Direktoren haben auch keinerlei Verpflichtung, in voXmi-Einheiten sowie bei allen anderen Schulfächern zu hospitieren.

Die Direktoren sollten einen Überblick über das allgemeine Geschehen in der Schule haben. Darüber hinaus repräsentieren sie die Schule nach außen und ihre fachliche Meinung ist z.B. für die Eltern, aber auch für jegliche Bildungsexperten wichtig. So gesehen tragen sie eine immense Verantwortung, denn von ihren „strategischen“ Entscheidungen hängt es ab, wie beliebt ihre Schule bei den Mitarbeitern, Eltern und Schülern ist oder an welchen zusätzlichen Programmen oder Projekten sie sich beteiligen können.

Vor dem Interviewtermin wurde an alle Befragten der allgemeine Interviewleitfaden geschickt. Das hatte den Vorteil, dass die Direktoren zum Teil für das Interview gut vorbereitet waren: Der Leitfaden war teilweise von Ihnen mit Anmerkungen versehen worden; Zusätzlich

wurden mir häufig einige Unterlagen zu VoXmi-Aktivitäten oder anderen Projekten zum Thema Mehrsprachigkeit übergeben.

Alle Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend großteils transkribiert. Eindeutig irrelevante Textstellen, in denen es zum Beispiel um das Studium DaF/DaZ an der Universität Wien ging, wie auch für die mündliche Rede typische Wiederholungen wurden nicht eingetippt. Einleitende Sätze, Satzsätze und einige Füllwörter wie „also“, „und“ sowie formelhafte Interviewfragen wurden nicht eingetippt.

Als Transkriptionsart wurde die Übertragung des Gesagten in österreichische Standardorthographie gewählt. Es wurde wörtlich, also nicht zusammenfassend transkribiert, die Sprache und die Interpunktion wurden leicht geglättet, deutliche und längere Pausen wurden durch Auslassungszeichen markiert (...) und jeder Sprecherwechsel durch eine neue Zeile kenntlich gemacht (siehe Kuckartz 2010: 44). Dabei wurde noch einigermaßen der Dialekt mit Standardschreibweise ersetzt (a bissl – ein bisschen) und Wortwiederholungen ausgelassen. Nichtverbale Äußerungen, etwa das Lachen, wurden nur dann transkribiert, wenn sie dem Gesagten eine andere Bedeutung geben, auch etwa bei „Ja“ und „Nein“; Unverständliche Passagen wurden mit einem Fragezeichen gekennzeichnet (vgl. Gläser/ Laudel 2009: 194). Alle Informationen, die von der Transkribiererin stammen, stehen in eckigen Klammern. [...] steht für Auslassungen und [Sprache?] für den vermuteten Wortlaut.

Zur Überprüfung der Daten wurden die Interviewtranskripte an die Befragten geschickt mit der Bitte, bei Bedarf Änderungen oder Ergänzungen durchzuführen. Dies wurde auch größtenteils gemacht und erwies sich als eine wichtige Informationsquelle.

Es wurde darauf verzichtet, jede Schule einzeln zu beschreiben. Dafür wird in der Auswertung der Kontext der Aussagen allgemein erläutert. Es ist in Wirklichkeit nicht besonders wichtig, welche Schule was macht, warum und wie, vielmehr soll die vorliegende Arbeit eine Sammlung von Erfahrungen sein, die als Impuls für Reflexion und weitere Arbeit dienen soll. Aus diesem Grund kann man hier auch keine Statistiken finden, etwa dass 4 von 11 Direktoren eine Frage positiv beantwortet haben.

5.3 Datenauswertung

Als Datengrundlage für die Auswertung dienten einerseits die Interviewtranskripte, andererseits die Feldnotizen, Gespräche vor und nach den Interviews sowie Informationen auf den Homepages der Schulen.

Bei einer qualitativen, explorativen Studie, in der viele verschiedene Punkte und verschiedene Sichtweisen zur Sprache kamen, war es gar keine einfache Aufgabe, eine passende Auswertungsstrategie zu finden. Einstellungen lassen sich im Allgemeinen schwer operationalisieren, d.h. in vergleichbare Daten und Statistiken übersetzen.

Nach einer Auseinandersetzung mit mehreren sozialwissenschaftlichen Auswertungsmethoden (etwa Gläser/ Laudel 2009, Mayring/Gläser-Zikuda 2008, Schmidt 1997), hat die Autorin der vorliegenden Arbeit sich dazu entschieden, nach den Forschungs- und Leitfadenfragen das Datenmaterial zu kodieren und anschließend zu kategorisieren. Das schien sinnvoll, weil der Fokus der Untersuchung nicht daran lag, wie bestimmte Aspekte oder Gedankengänge geäußert wurden, sondern an den Interviewinhalten (vgl. auch Gläser/ Laudel 2009: 47). Dennoch war es nicht einfach die Kategorien zu bilden und die Daten zusammenzufassen, denn das Forschungsfeld erwies sich viel komplexer und reicher an verschiedenen Facetten als zu Beginn der Forschungsarbeit gedacht. In einem Absatz haben die Schulleiter mehrere Themen angesprochen und weitere Aspekte erwähnt, so dass die Codes vor der zweiten Überarbeitung sehr lang waren. Das nach den Codes sortierte Material wurde dann auf einem A3 Papier notiert und später in den PC eingetippt. Die gleichen Codes konnten zu mehreren Kategorien gehören, etwa der Code „Muttersprachenunterricht“: niedrige L1-Kompetenz wurde sowohl zur Kategorie „Schlechte Muttersprachenkompetenz“ als auch zur „Aufwertung der Muttersprachen“ addiert, denn diese Aussage wurde auch im Kontext der Aufwertung von anderen Sprachen als Deutsch und schulische Fremdsprachen thematisiert.

Zur Bildung der Kategorien wurde der Leitfaden herangezogen. Die Kategorien waren etwa: Vertretene Sprachen, Gründe für Projektteilnahme, Beispiele von Projektaktivitäten, Teilnehmer an voXmi, Deutschförderung, Muttersprachenunterricht, Vorschläge zur Projektentwicklung, Verständnis der Aufgaben als Schulleitung, Vorschläge zur Mehrsprachigkeitsförderung, Einstellungen zur Mehrsprachigkeit, sonstige relevante Anmerkungen.

Die Ergebnisse der Datenerhebung wurden dann wieder in eine neue Reihenfolge gebracht und werden in Themenblöcken wiedergegeben, denn damit bleibt die Möglichkeit offen, die Ergebnisse zu kommentieren und zu relativieren. Deshalb wird auf den folgenden Seiten eine Übersicht in Textform und eine thematische Zusammenfassung der relevanten Themengebiete und nicht nur eine Auswertung nach den Kategorien gegeben.

6 Evaluationsergebnisse

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Direktoren der an VoXmi beteiligten Schulen die Fragen der Mehrsprachigkeit sehen sowie welche weiteren Fragen von den Direktoren im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit thematisiert wurden. Gleichzeitig wird voXmi im Hinblick darauf analysiert, welche Ansätze es für einen produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit beinhaltet und was bei der weiteren Arbeit damit aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive noch zu beachten wäre.

Zunächst wird ein allgemeines Bild von der Situation der Mehrsprachigkeit in den beteiligten Schulen gegeben. Das Bild in den Schulen – ein Spiegelbild einer sehr vielfältigen Gesellschaft Österreichs – ist in jeder denkbaren Hinsicht sehr bunt. Alle Schulen sind nicht nur sprachlich, aber auch in Bezug auf die vertretenen Herkunftsländer, Kulturen und Religionen sehr heterogen. Die Zahl der vertretenen Sprachen in den meisten Schulen liegt im zweistelligen Bereich, davon ausgeschlossen sind die verschiedenen Dialekte, etwa die Dialekte des Arabischen.

Es ist vermutlich nicht notwendig zu erwähnen, dass die Sprach- und Kulturmischung in den Schulen und Klassengemeinschaften jeweils einzigartig ist: Von Klassen mit 60 % Schülern mit türkischer Muttersprache bis zu Klassen mit 98 % nicht-deutschsprachigen Kindern, wo eine Mischung von vielen verschiedenen Sprachen ohne größere Sprachgruppen herrscht. Zweisprachige Fördermodelle sind nicht dazu konzipiert, in solch sehr heterogenen Klassen - mit teilweise sogar drei- und viersprachigen Kindern - eingesetzt zu werden: Es bedarf daher einer Alternative.

Zum konkreten Ausmaß der Mehrsprachigkeit feste Angaben zu machen ist unmöglich. Dennoch haben die Direktoren, ausgehend von den Schulstatistiken, häufig einen Prozentsatz der deutsch-muttersprachlichen und anderssprachigen Schüler nennen können. Dabei wurde aber gleich eingeräumt, dass diese Daten nicht ganz genau sind. Das hatte neben der schwierigen Grenzziehung zwischen Sprachen und Dialekten weitere Gründe. Beispielsweise haben die Eltern, die für ihr Kind das Datenblatt ausfüllen, unterschiedliche Auffassungen vom Begriff „Muttersprache“ bzw. bevorzugen es, gewisse Sprachen hervorzuheben oder nicht zu erwähnen (siehe Int. 1¹³). Eine einzige Angabe ist sowieso nicht ausreichend, um einen Überblick über die sprachlichen Kompetenzen und tatsächlichen sprachlichen Praktiken eines Kindes zu erhalten.

¹³ Alle Interviewtranskripte, auf die sich die Angaben beziehen, befinden sich im Anhang im Kapitel 9.

In diesem Zusammenhang stellte sich eine prinzipielle Frage, welche Definition von Muttersprache für die pädagogische Arbeit am sinnvollsten ist. Jedenfalls wäre es ratsam, bei den Eltern genauer nachzufragen, was jeweils mit der Muttersprache gemeint wird; Ob sie zwischen den Eltern, mit dem Kind von einem Elternteil oder von den Großeltern gesprochen wird, in welcher Sprache das Kind die höchste Kompetenz hat etc. Eine detaillierte Datenlage, wenn möglich gemeinsam mit einer ausführlichen Sprachstandserhebung, ist eine wichtige Voraussetzung für eine effiziente Sprachförderung. Darüber hinaus wäre die Bewusstmachung für die möglichen Bedeutungen für „Muttersprache“ und „Zweitsprache“ unter den Eltern und Lehrenden von Bedeutung.

Genauso vielfältig wie die Auffassungen von „Muttersprache“ sind die Einstellungen der Eltern zur sprachlich-kulturellen Vielfalt: Manche Eltern wünschen sich in der Schulklasse ihres Kindes keine "Ausländer" (vgl. Int. 10), andere wiederum bemühen sich bewusst darum, dass ihre Kinder in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld aufwachsen können (vgl. Int. 6), wenn es noch nicht zu Hause vorhanden ist. Hier könnten die Direktoren einen Bewusstseins- und Einstellungswandel einleiten, in dem sie Aufklärungsarbeit leisten, etwa die negativen Einstellungen der Eltern betreffend.

Einige Male haben die Schulleiter erwähnt, dass sich die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in den letzten zehn Jahren geändert haben und zwar zum Positiven (vgl. Int. 2). Zum einen liegt das ihrer Meinung nach darin, dass es zurzeit in den Schulen viel mehr mehrsprachige Kinder gibt als früher und die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht mehr so leicht zu ignorieren ist. Zum anderen wird beispielsweise in den einschlägigen Fortbildungen oder in den Medien mehr darüber gesprochen. Es bestehen mittlerweile zahlreiche spezielle DaZ-Bildungsangebote für die Lehrenden. Die Direktoren beteuern, dass die Lehrenden diese sehr gerne annehmen und zufrieden damit sind. Weiters wünschen sich die Direktoren, dass sie ihr Wissen schulintern mehr verbreiten würden (siehe z.B. Int. 5, 11).

6.1 Allgemeines zum Projekt voXmi

Im Hinblick auf das Format von VoXmi gab es seit dem Vorjahr keine großen Änderungen: VoXmi wurde als Teil der Nachmittagsbetreuung, etwa als eine wöchentliche unverbindliche Übung, im Projektformat oder integriert in den Normalunterricht, z.B. Mathematik, umgesetzt (vgl. Int. 5, 11; siehe auch Springsits 2011: 12, 14f). Dadurch, dass voXmi oft als unverbindliche Übung umgesetzt wird, kann es allerdings dazu kommen, dass nur Schüler, die ohnehin ein großes Interesse an Sprachen aufweisen, zum Unterricht kommen - für andere läuft voXmi

„völlig unauffällig“ ab (Int. 5). Das heißt, dass andere Schüler, die noch nicht so interessiert oder über voXmi informiert sind, bleiben außen vor und lernen auch implizit nichts durch die „sichtbaren“ Ergebnisse von voXmi, beispielsweise durch die verschiedenen Plakate. Bei einer Projektarbeit hingegen sind alle Schüler aktiv eingebunden. Eine weitere Lösung für die Problematik, dass nur einige Schüler vom voXmi profitieren, wäre eine intensivere interne Werbung, was von einigen Schulen auch als ein festes Ziel für die zukünftige Arbeit aufgefasst wurde (vgl. Int. 2, 5, 11).

Manche Schulen haben bereits viel Erfahrung mit bilingualen Schul- oder Unterrichtsmodellen, etwa das BG BRG Feldg. 6-8, für manche hingegen ist voXmi etwas völlig Neues. Neben den Schulen mit dem Schwerpunkt Sprachen waren auch einige mit Schwerpunkt Informatik am Projekt beteiligt (vgl. Int. 10, 8). Die Anzahl der voXmi-Schulen wächst jedes Jahr – mit jedem Schuljahr entwickelt sich voXmi an der jeweiligen Schule weiter. Die Dauer der Projektbeteiligung spielt bei der Projektumsetzung insofern eine Rolle, als dass mit jedem Jahr neue Erfahrungen und Ideen dazu kommen.

In vielen Schulen laufen mehrere Projekte zur Sprache und Interkulturalität, sogar Kurse für Mütter werden von der Stadt Wien angeboten, und es gibt in jeder Schule diverse weitere Sprachangebote außer voXmi. Z.B. Deutschförderung wird überall in unterschiedlichen Formen angeboten (vgl. Int. 4, Int. 6). Einige Schulen sind an eLSA oder eLSA-Advanced Projekten (das sind Projekte zum E-Learning im Schulalltag) angebunden, die gewissermaßen die Vorgänger von VoXmi sind. Des Weiteren gibt es Projektstage, einen Schulchor oder interkulturelles Theater, die sich alle auf unterschiedliche Weise mit der Interkulturalität auseinandersetzen (vgl. Int. 4, 5).

Es ist nach der Forschungslage sehr begrüßenswert, dass verschiedene Ansätze zur Mehrsprachigkeitsförderung nebeneinander bestehen, aufeinander aufbauen oder einander ergänzen: VoXmi alleine wäre zu wenig, um in der Mehrsprachigkeitsförderung etwas nachhaltig zu ändern. VoXmi ist und sollte eine Maßnahme unter vielen anderen sein, denn - wie auch die FörMig-Autoren festgestellt haben (siehe Gogolin et al. 2011) - die Sprachförderung kann nur dann große Erfolge haben, wenn sie ganzheitlich, an konkreten Lernsituationen und Lernbedürfnissen angepasst, intensiv und dauerhaft ist. In Kombination mit anderen Projekten ist das Erreichen von gesetzten Zielen viel realistischer. VoXmi ist ein Projekt, das dazu konzipiert ist, in sehr unterschiedlichen Lernkontexten umgesetzt zu werden. Kinder sind unterschiedlich, so auch ihre Einstellungen zum Lernen und ihr Sprachgefühl - so sollen auch die Ansätze der pädagogischen Arbeit vielfältig sein.

Zu den Methoden der Vermittlung von VoXmi-Inhalten konnten die Direktoren oft nur wenig berichten, da nur einige gelegentlich hineingeschnuppert haben, aber durch die regelmäßige

Berichterstattung haben sie immer ein paar Beispiele von voXmi-Aktivitäten nennen können (zu den eingesetzten Methoden im Vorjahr siehe Springsits 2011: 13). Die konkreten Inhalte von voXmi variieren je nach Schule sehr.

Was immer wieder von den Direktoren aufgegriffen wurde, war der Einsatz von Team-Teaching. Die durchgeführte empirische Untersuchung bestätigt die allgemeine Bevorzugung des Team-Teachings in VoXmi-Schulen, kombiniert mit anderen Formen der Mehrsprachigkeitsförderung. Für das Team-Teaching spricht die Möglichkeit einer individuellen, bedarfsorientierten Förderung, ohne dabei einzelne Schüler vom Rest der Klasse zu isolieren. Unter den Direktoren besteht der Wunsch, das Team-Teaching noch weiter aufzubauen (vgl. etwa Int. 6, 7).

Zunächst werden zusammenfassend die Gründe für die Teilnahme an voXmi beschrieben, was stark mit dem nächsten Kapitel „Perspektive der Direktoren auf Mehrsprachigkeit“ verbunden ist.

Die Direktoren haben ihre Projektteilnahme mit verschiedenen Argumenten begründet. Die Motivation von Direktoren an VoXmi teilzunehmen war sehr ähnlich zu den Aussagen der Lehrenden im Vorjahr, die als wichtigste Argumente Folgendes hervorgehoben haben: Eine Prestigeerhöhung der Migrantensprachen, das Wecken des Interesses für Sprachen allgemein, Leistungssteigerung der Schüler, persönliches Interesse sowie das Vorbeugen von Konflikten (vgl. Springsits 2011: 7).

Der wichtigste Grund für die Projektteilnahme war die Identifikation der Direktoren mit dem Grundsatz, dass eine mehrsprachige Erziehung schulisch unterstützt werden muss. Mehrsprachigkeit wird als Chance für Kinder gesehen, was aber trotzdem bedeutet, dass an den Kompetenzen in den einzelnen Sprachen viel gearbeitet werden muss. Die Direktoren nützen prinzipiell jede angebotene externe Unterstützung, um den Kindern bessere Lernchancen zu ermöglichen (vgl. Int. 2) – durch voXmi können sie ihren Schülern eine zusätzliche sinnvolle Förderung anbieten.

Die Wertschätzung von - unter anderem sprachlichen und kulturellen - Unterschieden wurde als wichtig angesehen. Die Schüler sollen mit der vorhandenen gesellschaftlichen Vielfalt und mit dem Fremden umgehen können, denn alle Gesellschaften von heute sind heterogen.

Als weiteren Grund für die Teilnahme sahen die Direktoren die Grundideen von VoXmi, nämlich sowohl IT bzw. EDV mit Mehrsprachigkeit zu verbinden, als auch die Wertschätzung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden zu erhöhen. Offenbar sind die beiden Themen - IT und Mehrsprachigkeit - derzeit sehr aktuell und durch voXmi öffnete sich eine Möglichkeit, sie in den Schulen aufzugreifen. Die beiden Themen sind von der heutigen Le-

bens- und Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken und digitale Medien bieten außerdem viele gute Möglichkeiten zur Arbeit mit verschiedenen Sprachen.

Darüber hinaus war die Motivation der Direktoren für die Projektteilnahme eine hohe Identifikation mit dem Gedanken, dass andere Sprachen als Englisch und Französisch auch „wertvoll“ sind und dass diese mitgebrachten Sprachen die Kinder nicht daran hindern, gut Deutsch zu lernen. Es wurde nämlich sehr klar unterschieden, dass Englisch, Französisch und vielleicht auch Spanisch in Kombination mit Deutsch immer schon hoch angesehen waren. Gerade bei Österreichs Lage als Tor zum Osten ist die Vielfalt an kompetenten Sprechern verschiedener Sprachen ein wichtiger wirtschaftlicher Erfolgsfaktor (vgl. Int. 3). Noch besser wäre es, alle Sprachen trotz ihrer (überschaubaren) Sprecherzahl oder Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt als einen Schatz zu sehen (vgl. Int. 1).

Offenbar ist das niedrige Selbstbewusstsein der Nicht-Muttersprachler des Deutschen ein Problem, das viele Lehrende und Direktoren wahrgenommen haben. Denn es wurde mehrmals erwähnt, dass voXmi die Schüler sozusagen aufblühen lässt, d.h. dass ihr Selbstbewusstsein durch das gezielte Ansprechen ihrer mehrsprachigen Lebenswelt maßgeblich steigt (vgl. etwa Int. 1, 2, 11).

Des Weiteren sollten Projekte wie VoXmi den Stellenwert der Mehrsprachigkeit erhöhen, damit Verschiedenheit im Allgemeinen mehr akzeptiert wird. Die Schüler sollten durch voXmi die Sprache bewusster wahrnehmen, denn Sprache sei etwas, was einen wesentlichen Teil der Menschen, Kulturen und Ausdrucksmöglichkeiten ausmache (vgl. Int. 2). Es sollte jedem ermöglicht werden, diese Vielfalt an Denk- und Sprechweisen, die sich durch die Sprachenvielfalt ergibt, zu erleben. Gleichzeitig bedeutete das aber auch mehr Akzeptanz für nicht-normgerechten Sprachgebrauch, d.h. dass sprachliche Fehler nicht als ein Beweis für wenig Bildung gesehen werden, sondern als etwas, was bei den mehrsprachigen Menschen einfach öfter im Lernprozess vorkommt (vgl. Int. 2). Die Menschen sollten lernen, mehr Akzeptanz für kleine Fehler, Akzent und Wortschatzlücken aufzubringen. Denn Sprachkenntnis ist lediglich die Kompetenz eines Individuums, sich auszudrücken, und das Bild von ihm sollte sich nicht nur auf seine Beherrschung der Sprache beschränken.

Die sprachlichen, religiösen und kulturellen usw. Unterschiede sollen nicht zu sehr hervorgehoben werden, denn es gibt noch viele andere Merkmale, nach denen die Menschen sich voneinander unterscheiden. Ein Lehrer hat die Beobachtung gemacht, dass eine Altersheterogenität, etwa in den Mehrstufenklassen, die Hierarchiekämpfe unter den Kindern beendet hat (vgl. Int. 6). Vermutlich funktioniert es genauso mit den anderen Unterschieden: Wenn eine Gruppe heterogen genug ist, so dass Unterschiede jeglicher Art eine Norm sind, gibt es weniger Intoleranz und die Kinder lernen, die Verschiedenheit als Norm zu sehen.

Des Weiteren war voXmi für die Direktoren interessant, weil es den Aspekt hervorgehoben hat, dass Menschen verstärkt voneinander und miteinander lernen sollen (vgl. Int. 6). Wer von jemand anderem etwas gelernt habe, zum Beispiel etwas über eine fremde Kultur, bringe ihm auch Wertschätzung entgegen (vgl. Int. 6). Kinder, insbesondere Buben, greifen nach der Meinung einiger Schulleiter öfter zur Gewalt, wenn sie sich sprachlich nicht verständigen können. So Sorge eine verbesserte Kommunikation und gegenseitiges Verständnis für eine friedvollere Atmosphäre (vgl. Int. 5, 10).

An VoXmi wurde als positiv gesehen, dass es sich nicht auf bestimmte Schularten oder Schultypen konzentriere und den Austausch zwischen den verschiedenen Schulen und Lehrern unterstütze (Int. 6). Beispielsweise besäßen Volksschullehrer sehr wertvolles Wissen darüber, wie durch Theater und Musik, etwa in Form eines Schulchors, die Sprache besser vermittelt werden könne (Siehe Int. 4, 5). Zudem wüssten die Volksschullehrer, wie man den Schülern das Lesen und Schreiben vermitteln könne. Dieses Wissen fehle den AHS-Lehrern, die aber trotzdem bei ihrer Arbeit beispielsweise mit den Seiteneinsteigern bzw. Quereinsteigern so ein Wissen sehr nötig hätten (vgl. Int. 8).

Die VoXmi-Grundsätze würden den Bedingungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen vor Ort angepasst. VoXmi sei zwar ein inhaltlich und didaktisch gut aufbereitetes Konzept (vgl. Int. 4), aber seine Grundsätze müssten in den jeweiligen Schulen zu konkreten Lehrplänen und Aktivitäten umgewandelt werden. Diese komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe solle aber von den kompetenten Lehrpersonen erfüllt werden, was auch die hohe Bedeutung der Weiterbildungen erkläre.

Gute Lehrer müssen ein breites Repertoire an Methoden und Vermittlungsansätzen kennen und anwenden können, um zu jedem Schüler den optimalen Zugang zu finden –so profitieren alle von einem intensiven, gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Die gesungene Sprache könnte etwa auch in den höheren Schulstufen zu einem besseren Sprachverständnis helfen, die Musik wird aber traditionell meist nur in der Volksschule eingesetzt. Eine Kooperation der Lehrer aus den verschiedenen Schultypen hätte somit einen besseren Unterricht in allen Schulen zum Ergebnis und sollte deshalb weiter durch Projekte wie voXmi gefördert werden.

Darüber hinaus hilft eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulen die so genannte Nahtstellenproblematik zu lindern (vgl. Int. 4): Wenn die Schüler bereits etwas über eine weiterführende Schule wissen, fällt ihnen die Eingewöhnung leichter und die Angst vor dem Schulwechsel bleibt aus.

Jede Schulstufe, jeder Schultyp ist mit unterschiedlichen sprachlichen Zielsetzungen und Schwierigkeiten konfrontiert: Wenn zum Beispiel die Volksschulen einen Basiswortschatz und die grundlegenden Lernfertigkeiten wie das Schreiben und Lesen vermitteln, sind die

höheren Schulstufen mit den Quereinsteigern und der Vermittlung der Fachausdrücke und Konzepte beschäftigt. Die lockeren und abstrakten Formulierungen zur Umsetzung von VoXmi und zu den Projektzielen erlauben den Schulen voXmi so zu adaptieren, dass sie daraus das machen, wofür sie Experten haben und wo sie glauben, dass es der Schule etwas bringt (vgl. Int. 1), das gerade deshalb das explizite Ziel von voXmi war. VoXmi berücksichtigt somit die spezifische Lage in den Schulen und erlaubt es, die für die Umsetzung des Projektes vorgesehenen Ressourcen je nach Bedarf und Möglichkeiten anzuwenden. Diese große Flexibilität ist zu guter Letzt ein wichtiger Grund dafür, warum die Direktoren aus mehreren Schultypen und mit der unterschiedlichen Umsetzung der Projektaktivitäten VoXmi für erfolgreich halten.

6.2 Gedanken der Direktoren zur Mehrsprachigkeit

Erwartungsgemäß waren die Perspektiven der Direktoren auf VoXmi, auf die Fragen der Mehrsprachigkeit und Organisation von Unterricht je nach Schultypen, Schulstufen und den bisher gemachten beruflichen Erfahrungen sehr unterschiedlich. Die Grundhaltung der Direktoren zum VoXmi war jedoch wie erwartet mit einer Ausnahme sehr positiv. Diese persönliche Überzeugung ist für den Projekterfolg essentiell, denn die Direktoren vertreten die Schule nach außen und stellen den Eltern und anderen Außenstehenden die Möglichkeiten und Stärken vor, die ihre Schule hat.

VoXmi ist ein Teil der Schulwerbung – verschiedene Projekte zusätzlich zum Regelunterricht werden von den Schülern und Eltern als ein wichtiges Kriterium bei der Schulwahl angesehen. So können die Direktoren etwa den Eltern sagen, dass sie viele mehrsprachige Schüler haben und dass sie auch damit arbeiten, statt diese besonderen Möglichkeiten, die durch eine große Vielfalt entstehen, unbenutzt zu lassen (siehe Int. 10), oder dass sie über ein breites Angebot an Muttersprachenunterricht verfügen.

Die Grundidee und die Ziele waren den Direktoren bekannt. Die Schulen setzten sich Schwerpunkte - je nach Schultyp war das eine oder andere Ziel im Fokus, etwa für Schulen mit Informatikschwerpunkt war die Möglichkeit interessant, das Computerlernen mit Sprachenlernen zu verbinden. Für andere war voXmi einfach eine weitere Möglichkeit, die Kinder bestmöglich zu fördern oder durch ein gegenseitiges Kennenlernen ein besseres Schulklima zu schaffen.

Das Wissen der Direktoren über die Fragen und Problematiken, die die Mehrsprachigkeit betreffen, war teilweise sehr umfangreich. Teilweise waren auch einige weiteren Projekte zur Mehrsprachigkeit und Unterrichtsmaterialien wie die Trio-Zeitschrift den Direktoren bekannt. Die Direktoren waren sich bewusst, dass die Mehrsprachigkeit ein komplexes, facettenreiches Thema ist. Es wurde stets betont, dass manche Kinder besser, manche weniger gut sind, unbeachtet der Muttersprache (vgl. z.B. Int. 2), was auch darauf hindeutet, dass die sprachlichen Kompetenzen als etwas gesehen wurden, die nicht größtenteils durch einen einzelnen Faktor bestimmt wird. Die Direktoren nahmen auch den Einfluss der sozialen Verhältnisse und der individuellen Faktoren wahr, die den Spracherwerb begünstigen oder verhindern.

Auch über die Weiterbildungsmöglichkeiten in DaZ waren die Schulleiter informiert, sowie darüber, wer von den Lehrenden eine DaZ-Ausbildung hat bzw. zurzeit macht. Die Lehrenden mit einer DaZ-Ausbildung werden nach den Direktoren bei der Deutschförderung eingesetzt und das Interesse an einer entsprechenden Zusatzausbildung für weitere Lehrkräfte ist groß. Als Argumente für die Unterstützung der Mehrsprachigkeitsförderung wurden etwa das Kennenlernen der eigenen kulturellen Wurzeln, Verständnis für andere Kulturen wecken, soziales Lernen, Einbezug der so genannten Quer- oder Seiteneinsteiger und noch einige Punkte genannt (vgl. Int. 1, 2, 5, 8).

Es ist wichtig, dass Kinder sich in einer Kultur zu Hause fühlen, das heißt, dass sie sich über ihre kulturelle Identität Gedanken machen (vgl. Int. 7). Interkulturelles Lernen zu fördern ist eine wichtige Querschnittsaufgabe des Unterrichts und der Schule – durch voXmi kann dieses Prinzip gut vermittelt werden. Des Weiteren war die Erhöhung des Selbstbewusstseins der Kinder mit einer nicht-deutscher Familiensprache ein wichtiges Anliegen der Direktoren.

Gute sprachliche Kompetenz hängt mit der Identifikation mit dieser Sprachgemeinschaft zusammen. Es ist diskutierbar, wie wichtig es ist, sich fest mit einer Kultur oder Gruppe zu identifizieren und welche Rolle die Sprachkompetenz dabei spielt, dennoch sollte ein solides Wissen vermittelt werden, um keine Chancen zu schließen, selbst ihre Identität zu wählen. Selbst wenn ein Kind in Österreich aufwächst, ist es sehr gut, die Herkunftskultur seiner Eltern zu kennen (siehe Kap. "Muttersprache").

VoXmi steht in Verbindung mit sozialem Lernen: Eine höhere Akzeptanz der Mehrsprachigkeit ist auch deshalb notwendig, um eine friedvolle Wohlfühl-Atmosphäre schaffen zu können (vgl. Int. 5). Bei Konflikten zwischen den Kindern wird auch die Kultur des Gegenübers herangezogen, zum Beispiel indem eine Kultur zur schlechteren oder besseren Kultur erklärt wird. Auch deshalb ist es wichtig, das Interkulturelle Lernen weiter zu fördern, damit Menschen die Kultur, das Individuum und ihren Zusammenhang differenzierter sehen können.

Obwohl voXmi und die Direktoren davon überzeugt sind, dass die Mehrsprachigkeit ein Schatz ist, zweifelt niemand daran, dass es von den Schülern, Eltern und Lehrern viel Arbeit verlangt, damit sich die Mehrsprachigkeit herausbilden kann. Mehrsprachige Schüler müssen sich für ihren sprachlichen Fortschritt oft sehr bemühen und verlangen unter Umständen von den Lehrpersonen auch dementsprechend mehr Aufmerksamkeit.

VoXmi hebt die Bedeutung eines gemeinsamen Lernens hervor und versucht das voneinander Lernen zu fördern, was besonders bei den Klassen mit sehr vielen Sprachen an Bedeutung gewinnt. Kinder mit gleicher Muttersprache sollen mehr einander unterstützen, denn ein Lehrer ist ein einziger Mensch, der höchstens ein paar Sprachen zum Erklären anwenden kann. Es wird nicht möglich sein, allen Kindern die sprachliche Unterstützung anzubieten, die sie brauchen – deshalb muss mehr von den Klassenkameraden gemacht werden, die in der jeweiligen Erstsprache Erklärungen geben oder übersetzen können. Gerade bei den Seiteneinsteigern könnte diese Arbeitsweise gut funktionieren, zudem würden die Kinder sehen, dass ihre Mehrsprachigkeit tatsächlich einen Nutzen für jemanden haben kann, und so eine Statusaufwertung erleben. Außerdem werden Sprachen durch Sprechen gelernt – deshalb ist es wichtig, Sprechanlässe zu schaffen, um die Sprache selber anwenden zu können. Sprachvergleiche sind eine gute Methode, um Sprachanalyse und damit das Sprachbewusstsein zu fördern.

6.2.1 Deutschförderung

Das oberste Ziel der Schule ist die Vermittlung der Sprache der Schule und Gesellschaft auf einem Niveau, das die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Niemand zweifelt daran, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist und dass es so bleiben soll. Gute Deutschkenntnisse werden aber von den Direktoren nicht als ein unvereinbares Ziel mit der Beibehaltung und Förderung der Erstsprache gesehen.

Erfreulicherweise haben viele Direktoren erzählt, dass sie für die DaZ-Förderung eigens dafür ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung haben. Vermutlich ist es ein weiterer Punkt, in dem es in den letzten Jahren viele Verbesserungen gegeben hat. Als ein weiteres Beispiel für Fortschritte haben einige Volksschuldirektorinnen den guten Effekt des kostenlosen Kindergartenjahrs hervorgehoben, denn es kommen keine Nullanfänger mehr in die Volksschule (vgl. etwa Int. 4, 5, 9).

Es wäre gut, wenn der Bedarf an Deutschförderung mit der Volksschule gedeckt wäre, in der Realität ist aber eine DaZ-Förderung über längere Zeiträume nötig. Die Sprachförderung allgemein soll intensiver sein. Es wurde mehrmals die Problematik der Seiteneinsteiger themati-

siert, die teilweise von Null an beginnen, zwei Jahre lang den Status eines außerordentlichen Schülers besitzen und in diesem Zusammenhang Intensivkurse in Deutsch in Anspruch nehmen können. Allerdings verlieren sie nach zwei Jahren diesen Status und damit auch die Möglichkeit, eine intensive Deutschförderung zu erhalten, obwohl sie immer noch den Sprachunterricht brauchen (vgl. Int. 8). Insbesondere bei den Seiteneinsteigern, die in die höheren Schulstufen kommen, wäre eine längere Förderung wichtig, denn auch die sprachlichen Anforderungen sind höher als in der Volksschule und daher ist es schwieriger, im gleichen Zeitraum deutlich mehr Deutschkenntnisse zu erwerben. Es wäre zudem sinnvoll, die Fördermöglichkeiten an die Gesamtanzahl der Nicht-Muttersprachler zu binden, wobei diese Kategorie nicht nur auf Basis der Schulstatistik kalkuliert werden sollte.

Auch mit systematischer DaZ-Förderung lassen sich nicht alle Probleme der DaZ-Schüler lösen: Bildungsferne, mangelnde Lesekultur des Elternhauses, allgemeine schwierige Lernvoraussetzungen und psychosoziale Probleme wirken auf DaZ-Kinder genauso wie auf Schüler deutscher Muttersprache (vgl. Rösch 2003: 7). Ferner können auch erziehungs- und persönlichkeitsbezogene Faktoren wie mangelnde individuelle Zuwendung und unterlassene Stärkung der mentalen Grundlagen des Lernens wie Zugehörigkeit/Identität und Respekt oder Geschlechterrollen, etwa bei Jugendlichen das Verständnis von Männlichkeit und damit verbundene niedrige Frustrationstoleranz bzw. gering ausgeprägte Leistungsbereitschaft eine Rolle spielen (vgl. Rösch 2003: 8).

Nur eine Direktorin war mit der jetzigen Situation der DaZ-Förderung zufrieden: Schule ist eine allgemeinbildende Institution, die in vielen Fächern ein Basiswissen vermitteln soll. Dabei sollen die Jugendlichen durch zu viele Angebote nicht überfordert werden (vgl. Int. 7).

6.3 Das Selbstverständnis der Direktoren in den voXmi-Schulen

Die Direktoren sehen als ihre Aufgabe in regelmäßigen Abständen die Lehrer, die in VoXmi eingebunden sind, zu fragen, wie es mit voXmi läuft, um sich darüber einen Überblick zu verschaffen. Die Lehrer, die das voXmi durchführen, haben also einen regelmäßigen Kontakt zu den Direktoren. Sie berichten ihnen etwa über die Fortbildungen, an denen sie teilgenommen haben; Was an voXmi gut gelaufen ist, was weniger gut, wie sehen die Projektentwicklungsmöglichkeiten im nächsten Schuljahr aus und auch mögliche Änderungen im Team werden besprochen (vgl. Int. 1, 10). Diese kurzen Reflexionsgespräche können fast wöchentlich bis zu ein- oder zweimal pro Jahr stattfinden. Gemeinsam mit den Lehrpersonen versuchen die Direktoren, das Projekt in die gewünschte Richtung zu lenken und die angesprochenen

Probleme zu lösen. Die Schulleitung hat dadurch einen deutlich wahrnehmbaren Einfluss darauf, wie groß das Projekt wachsen kann und wie einfach oder schwierig es für die Lehrenden ist, die Grundgedanken von voXmi zu verbreiten.

Eine Hospitation in den voXmi-Einheiten wie auch in den anderen Schulfächern ist eher unüblich, die Direktoren beschränkten sich auf gelegentliche Gespräche mit den Lehrern und Schülern und auf visuelle Zeichen von voXmi, etwa Plakate oder Theaterstücke.

Jede größere Aktivität in der Schule bedarf mehr Ressourcen als eine Einzellehrkraft alleine aufbringen kann. Da es ein essentielles Aufgabenfeld der Direktoren ist, sich um die finanzielle Seite des Projektes zu kümmern, wurde das Thema von Ressourcen immer wieder angesprochen – dazu näher im nächsten Unterkapitel.

6.3.1 Die Ressourcen

Viele Probleme, worüber die Direktoren berichtet haben, betreffen vermutlich jedes Projekt: Der Mangel an Ressourcen, insbesondere an den zeitlichen Ressourcen des Schulpersonals, wurde von allen Direktoren thematisiert. Die Direktoren befinden sich in einer unangenehmen Situation, in der sie für die „Verteilung von Nichts“ (Int. 10) zuständig sind: Das Budget reicht bei Weitem nicht aus, um alle sinnvollen Ideen in der Praxis umzusetzen. Aus den Aussagen von mehreren Schulleitungen geht deutlich hervor, dass in der Schule Kompetenzen und viele gute Ideen vorhanden sind, um die Mehrsprachigkeit und die sprachliche Entwicklung der Schüler im Allgemeinen besser zu fördern (vgl. etwa Int. 1, 11). Obwohl die Direktoren eine bestimmte Projektidee toll finden und konkrete Vorschläge für die weitere Arbeit damit haben, haben sie keine Möglichkeit, alle Pläne umzusetzen. Auch die Lehrpersonen, die die Stärken und Schwächen ihrer Schüler am besten kennen, hätten zahlreiche gute Ideen, wie die voXmi-Grundideen den Schülern näher gebracht werden könnten. Sie wissen, was sie vermitteln und thematisieren müssten, können es aber nicht in der Praxis umsetzen. Vieles wäre also machbar und sinnvoll, aber es fehlen die entsprechenden Ressourcen dafür. Die Direktoren haben oft nur wenig Spielraum für zusätzliche Lernangebote, die notwendig sind, aber über das Minimum hinausgehen, weil die Gelder für Räume, Lehrmaterialien und das Lehrpersonal ohnehin sehr knapp kalkuliert sind.

Die zusätzlichen Ressourcen würden die Schulen in zusätzliche Stunden bzw. für mehr Unterricht in kleineren Gruppen, für die Organisation der Veranstaltungen oder Ausflüge und für den Erwerb von Lernmaterialien aufbrauchen. Darüber hinaus könnte man in speziellen Sprachkursen für Lehrer Basiswissen über verschiedene Muttersprachen ihrer Schüler vermit-

ten oder Sprachausflüge in andere Schulen z.B. in Nachbarländern organisieren (vgl. Int. 2, 5, 8). Die Sprachkurse für Lehrende wären sehr sinnvoll, denn eine Grundkenntnis der Muttersprachen hilft den Lehrern die von der Interferenz bedingten Fehler ihrer Schüler besser zu verstehen und etwa durch bewusste Sprachvergleiche und Offenlegung der verschiedenen Denkmuster die deutsche Sprache effizienter zu vermitteln (vgl. Int. 6). Die Kommunikation übers Internet bleibt nicht dauerhaft erhalten, wenn die Möglichkeit für ein Treffen nicht gegeben ist (vgl. Int. 8) – deshalb sei ein regelmäßiger Besuch der Partnerschule für die weitere Kommunikation am PC. wichtig

Die Problematik der organisatorischen Schwierigkeiten der VoXmi-Stunden und mangelnden Ressourcen wurde übrigens bereits in der Evaluation vom Vorjahr erwähnt (siehe Springsits 2011: 21). Für die Umsetzung von VoXmi bekommen manche Schulen bzw. Schultypen (d.h. AHS) zwei Werteinheiten (d.h. bezahlte Unterrichtseinheiten) zur Verfügung gestellt. Andere Schulen wiederum, etwa Volksschulen, müssen die Ressourcen aus anderen Quellen finden, was natürlich nicht gerecht ist, denn der Arbeitsaufwand ist gleich. Deshalb wurde von den Direktoren der Wunsch geäußert, für voXmi mehr Werteinheiten zu erhalten (vgl. z.B. Int. 4, 10). Die Werteinheiten, wenn erteilt, sind oft für den tatsächlichen Arbeitsaufwand nicht ausreichend: Die Lehrkräfte haben eine sehr hohe Arbeitsbelastung, eine finanzielle Belohnung für den Mehraufwand wird nicht erteilt (vgl. etwa Int. 11, 10, 6).

Dazu kommen fehlendes Personal z.B. für das Team-Teaching oder den Muttersprachenunterricht und die fehlende oder veraltete technische Ausstattung im IT-Bereich. Zudem kommt es immer wieder zu Spannungen zwischen dem Schulpersonal, die durch die unterschiedliche Belastung und das Engagement der Lehrenden entstehen (vgl. Springsits 2011: 21), zum Beispiel, wenn die voXmi-Lehrer auf Weiterbildungen sind. Jemand muss dann ihre Arbeit übernehmen, was einen Mehraufwand darstellt. Andererseits kann da auch ein wenig Neid entstehen, weil manche Lehrpersonen wegfahren können und andere arbeiten müssen (vgl. Int 7).

Die mangelnde Zeit ist definitiv ein Problem und zwar nicht nur aus der Perspektive der Lehrenden: Auch die Zeit der Schüler ist begrenzt. Der Stundenplan am Vormittag ist voll und jedes Fach hätte gute Argumente für mehr Einheiten im Stundenplan (vgl. Int. 4). Die Vormittage kann man nicht verlängern oder die bestehenden Stunden mit etwas Anderem ersetzen. Besonders in der Volksschule kann das Zeitproblem auftreten, denn der Regelunterricht kann aufgrund des jungen Alters der Kinder nicht auf Nachmittage ausgeweitet werden. In die Volksschule kommen manchmal Kinder, die in ihrem familiären Umfeld nur eine andere Sprache als Deutsch hören. Die Schule hat lediglich die Vormittage von vier Jahren zur Verfügung, um diese Kinder in Deutsch auf ein gutes Niveau zu bringen, damit sie ihren Bildungsweg erfolgreich fortsetzen können. Eine Halbtagschule kann nicht die einzige Quelle

für Deutsch sein und gleichzeitig dafür sorgen, dass die Kinder in Deutsch kompetent werden (vgl. Int. 4). Eine gute Lösung für dieses Problem ist derzeit noch nicht gefunden worden.

Des Weiteren hat eine Direktorin den Gedanken geäußert (siehe Int. 7), dass zu viele Projekte Schule nicht normal arbeiten lassen, was notwendig ist, um die Lehrziele umzusetzen. Kinder fühlen sich außerdem wohl, wenn eine Routine herrscht. Projektarbeit stört manchmal insofern, dass die Kinder vom Unterricht rausgenommen werden und den Stoff dann später nacharbeiten müssen. Außerdem verlassen die Volksschulkinder oft nur ungerne ihr „Nest“, d.h. ihr gewohntes Klassenzimmer (Int. 4), was aber beim Format von voXmi zwangsläufig vorkommt.

Es ist richtig, dass auch eine gewisse Routine und Regelmäßigkeit wichtig sind, um eine effiziente Wissensvermittlung zu gewährleisten (vgl. Int. 7). Angesichts dessen könnte man als Gegenkonzept zum schulischen Muttersprachenunterricht in einzelnen Erstsprachen vorschlagen, dass die Schule sich vor allem darauf konzentriert, einen guten Unterricht und einen sprachlich vielfältigen Input anzubieten, der die mehrsprachige Entwicklung unterstützt, selbst wenn der Muttersprachenunterricht der Schüler nicht sonderlich intensiv ist. Zudem steigt das Selbstbewusstsein der Lernenden in Zusammenhang mit ihren Lernerfolgen in der deutschen Sprache ohnehin. Dennoch wäre hier kritisch anzumerken, dass viele mehrsprachige Kinder über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, aber trotzdem nicht ohne Hemmungen über ihre Herkunft reden können.

Viel wichtige Arbeit, die trotz der schwierigen Umstände an den Schulen geleistet wird, basiert auf Engagement, dennoch reichen Engagement und Einzelinitiativen alleine nicht, um eine langfristige, stabile Wirkung zu erreichen. Die guten, motivierten Lehrpersonen werden auch irgendwann müde, wenn sie nicht ausreichend Anerkennung finden (vgl. 6).

Es ist ein paar Mal passiert, dass ein Projekt vorbereitet wurde und dann die Gelder für dessen Umsetzung nicht mehr vorhanden waren (vgl. Int. 10). Das empfanden die Lehrenden als sehr frustrierend. Gesicherte Finanzierung und längerfristige Planung der Projekte erleichtern die Arbeit der Lehrpersonen und tragen auf diese Weise zur Erhöhung der Unterrichtsqualität erheblich bei.

Es wäre zu überlegen, ob es realistisch ist, die anspruchsvollen Ziele von VoXmi mit so wenigen zeitlichen Ressourcen umsetzen zu können. Das Format und das derzeitige Finanzierungsmodell von VoXmi erlauben es den Lehrenden oft nicht, ausreichend Zeit und Energie in voXmi zu investieren. Dafür wäre ein Aufbau des Projektes oder Unterstützung durch weitere Projekte mit ähnlichen Zielsetzungen wie voXmi notwendig. Beim jetzigen Ausmaß an vorhandenen Ressourcen für voXmi ist es unmöglich, diese Ziele vollständig umzusetzen.

Es ist häufig nicht zu vermeiden, dass ein individualisierter Unterricht kostspieliger ist, etwa dadurch, dass der Unterricht in den Kleingruppen geschieht. Eine Schülerzentrierte, individualisierte Wissensvermittlung mit wenig Arbeit für die Lehrperson und wenigen anderen Ressourcen umzusetzen ist einfach kaum möglich. Die Wertschätzung für VoXmi sollte sich außerdem nicht nur in unterstützenden Worten, sondern auch in Bereitstellen von Ressourcen für die Projektarbeit ausdrücken. Eine langfristige Sicherung der Finanzen sollte demnach auf jeden Fall ein wichtiges Ziel für die Zukunft des Projektes sein.

6.4 Niedrige Muttersprachenkompetenz

Ein weiteres Problemfeld, das von vielen Direktoren in Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsförderung thematisiert wurde, war die zum Teil niedrige Kompetenz der Kinder und ihrer Familienmitglieder in ihrer Familiensprache.

Teilweise legen die Eltern selbst keinen Wert auf die Ausdrucksweise, etwa weil sie nicht viel Schulbildung oder einfach kein Interesse an Sprachen haben. Das erschwert aber die Arbeit in der Schule sehr. Oft wird die Ablehnung damit begründet, dass das Kind sowieso schon z.B. Slowakisch kann und keinen zusätzlichen Unterricht braucht (vgl. Int. 3). Dass der Muttersprachenunterricht eine andere Qualität als die Verwendung dieser Sprache im häuslichen Umfeld hat, muss den Eltern erst erklärt werden.

Es ist ein wichtiger Punkt, dass die Eltern mehr darüber informiert werden, dass der Muttersprachenunterricht nicht gleich mit der Vermittlung dieser Sprache als Schulfremdsprache ist. Schriftliche Kompetenzen und eine Sprachförderung zusätzlich zum häuslichen Gebrauch dieser Sprache sind essentiell, damit die Mehrsprachigkeit sich entfalten kann. Eine niedrige Muttersprachenkompetenz kann unter Umständen auch zu Minderwertigkeitsgefühlen und Identitätsproblemen führen, daher ist es sehr wichtig, dass die Eltern ihre Kinder in den Muttersprachenunterricht schicken.

Zudem brauchen die Eltern eine Unterstützung von außen, um ihre Kinder mehrsprachig zu erziehen. Es ist nämlich alles andere als eine leichte Aufgabe, den Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen für die Herausbildung von Mehrsprachigkeit zu schaffen. Neben den sehr guten Sprachkenntnissen in der eigenen Muttersprache müssen Eltern auch viele andere Kompetenzen wie Geduld, Durchsetzungskraft und Motivationsfähigkeit aufweisen. Auch deshalb wäre es wichtig, dass Mehrsprachigkeit gesellschaftlich mehr Aufmerksamkeit bekommt und dass sich etwa die Eltern, die ihre Kinder mehrsprachig erziehen wollen, sich bes-

ser organisieren. Die Schule kann da aber auch viel Unterstützung und gute Ratschläge anbieten.

Häufig überschätzen die Kinder ihre Kompetenzen in der Erstsprache, was unter Anderem auch daran liegt, dass sie im Alltag mit zu wenigen subjektiv wichtigen Situationen konfrontiert sind, in denen sie ihre Erstsprache anwenden könnten – so können sie nicht wissen, was sie nicht können (vgl. Koliander-Bayer 1998: 249). Ein weiteres Problem ist, dass es viele Kinder gibt, die als Erstsprache keine Hochsprache sprechen, die ihnen erst in der Schule vermittelt wird, was von den Kindern eine zusätzliche Lernleistung verlangt.

Manche Kulturen hingegen – konkret wurden die chinesische und polnische genannt – pflegen ihre Muttersprache mehr, indem die Kinder etwa nach der Schule in privat organisierte Kurse geschickt werden (vgl. Int. 3). Solche Angebote sind selbstverständlich eine willkommene Ergänzung oder bei vielen Sprachen ein Ersatz für den schulischen Muttersprachenunterricht. Denn nicht in allen Sprachen wird Muttersprachenunterricht angeboten und angesichts der Vielfalt an Sprachen in der Welt wäre es auch etwas idealistisch so hoffen, dass eines Tages alle Kinder in ihrer jeweiligen Muttersprache den entsprechenden Unterricht genießen können.

Es ist auch oft der Fall, dass viele Eltern nicht wissen, dass die Möglichkeit besteht, ihr Kind am Muttersprachenunterricht teilhaben zu lassen. Dort müssten die Direktoren zusammen mit den Lehrenden viel mehr gezielte Werbung machen und Aufklärungsarbeit leisten, statt nur auf Mundpropaganda zu hoffen. Dafür ist relativ viel Wissen über den Muttersprachenunterricht sowie Kenntnis der verschiedenen Lernangebote notwendig, um fähig zu sein, die Eltern darüber zu informieren.

Manchmal sagen die Eltern: Das Kind soll statt der Muttersprache Deutsch lernen (vgl. Int. 2). Hier handelt es sich um die Entweder-oder-Denkweise, dass ein Kind entweder nur eine oder die andere Sprache lernen kann. Es wäre gut, hier mit gut belegter, überzeugender Erklärung das Bewusstsein der Eltern beeinflussen, dass bei einer guten Förderung Kinder mühelos zwei Sprachen erwerben können und dass der Unterricht in einer Sprache auch einen günstigen Effekt auf den Lernerfolg in allen anderen Sprachen hat. Hier wurde deutlich, dass eine erfolgreiche pädagogische Arbeit in Wirklichkeit bei der Überzeugung und Gewinnung der Unterstützung der Eltern beginnt, was auch ein Thema einer weiteren Projektevaluation sein wird.

Eine weitere Problematik, die von den meisten Direktoren in Zusammenhang mit dem Muttersprachenunterricht angesprochen wurde, war die geringe Beliebtheit des Muttersprachen-Zusatzunterrichts unter den Kindern und ihren Eltern sowie fehlende Teilnahmebereitschaft daran, teils aufgrund der ungünstigen Zeiten am Nachmittag, teils wegen der fehlenden Pflicht

dazu, teils wegen des Desinteresses oder gar Verbots der Eltern. Auch das Verständnis der Eltern vom Begriff "Muttersprache" oder "Nation" kann die Teilnahme an Muttersprachenunterricht beeinflussen: Manchmal wird er von den Eltern abgelehnt, mit der Begründung, dass sie und ihre Kinder Österreicher sind.

Hier ist wieder viel Verständigungsarbeit nötig, um die Eltern davon zu überzeugen, ihre Kinder in den Muttersprachenunterricht zu schicken und ihnen zu erklären, was für Vorteile dieser Unterricht für das Kind hat – eine große Aufgabe der Schulleitung. Zum Anderen muss das Lernangebot hochwertig sein und den sprachlichen Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Zum Beispiel kann der Unterricht nur schwer für alle interessant sein, wenn in einer Gruppe nicht-muttersprachliche Anfänger für Arabisch und Arabisch-Muttersprachler gemeinsam unterrichtet werden.

Klar ist, dass Lernen immer auch eine Anstrengung verlangt. Dass die Stunden am Nachmittag stattfinden, sollte bei den Jugendlichen Akzeptanz finden, weil der Vormittag tatsächlich im Klassenverband für Regelunterricht verwendet werden sollte. Zudem ist es administrativ sehr kompliziert, den Unterricht anders zu gestalten, damit die Mutterspracheneinheiten in der Mitte des Schultages stattfinden. Selbst wenn die Kinder den Unterricht am Vormittag genießen könnten, wären trotzdem - wie immer - einige Desinteressierte dabei. Das Argument, dass die Lernenden mehr Bildung und noch in ihrer eigenen Schule ohne zusätzlichen Kosten erhalten, sollte die Mühe gleichmachen. Eine Chance ist nur eine Chance und es gibt keine Verpflichtung sie in Anspruch zu nehmen.

Ein wichtiger Schluss aus der teilweise niedrigen Sprachkompetenz in der „Erstsprache“, den bereits Springsits (2011) aufgegriffen hat, ist jener, dass die Kinder nicht per se als Experten ihrer Sprache dargestellt werden können. Es kann von denen nicht erwartet werden, dass sie in beiden Sprachen einen gleich großen Wortschatz haben und über ihre „Herkunfts“-Kultur und –Region viel wissen. Deshalb ist es von Bedeutung, dass voXmi-Lehrer stets sehr flexibel bleiben und den Kenntnisstand ihrer Schüler bei ihrer Arbeit berücksichtigen. VoXmi soll im Übrigen auch als eine Anregung dienen, sich mit der eigenen Kultur tiefer auseinanderzusetzen.

6.5 Kommunikation und Kooperation

Mehrere Direktoren haben ihr Personal sehr gelobt und die gute Kommunikation im Lehrerteam als eine wichtige Voraussetzung für jegliche Arbeit hervorgehoben (vgl. Int. 1, 5). Es herrschte ein gegenseitiges Vertrauen und offensichtlich eine enge Zusammenarbeit. Ein ge-

wisser Stolz gegenüber den Leistungen ihrer Lehrer war deutlich zu spüren. Als Schulleiter ein gutes Team zu bilden ist außerdem nicht einfach. Ohne die Lehrer, die die Motivation und Kompetenzen haben, voXmi durchzusetzen, wäre es tatsächlich unmöglich, die Projektaktivitäten durchzuführen.

Auffallend ist, dass als einen der wichtigsten Erfolge von VoXmi häufig die Schulkooperationen, Informationsaustausch zwischen den Lehrenden und die Fortbildungen genannt wurden. Die Sensibilisierung der Lehrer gegenüber der Mehrsprachigkeit ist ein wesentlicher Baustein in einer funktionierenden Mehrsprachigkeitsförderung: Ohne qualifizierte Lehrkräfte würde auch bei viel Unterstützung nicht viel an Ergebnissen sichtbar sein. Auch Motivation und Interesse alleine sind nicht ausreichend, um in den Schülern durch voXmi das Interesse für Sprachen zu wecken – viel Wissen und Können sind also notwendig, um voXmi gut umzusetzen.

Es hat sich bereits bei vielen anderen Schulprojekten gezeigt, dass durch gegenseitige Kommunikation viele Hürden überwunden werden können und auf viele pädagogische und organisatorische Fragen eine Lösung gefunden werden kann. Deshalb wurden bei VoXmi Kommunikation und Vernetzung als sehr wichtige Projektziele angesehen. So eine anspruchsvolle Aufgabe wie Mehrsprachigkeitsförderung kann nicht ausreichend erfüllt werden, wenn die Arbeit auf Einzelinitiativen beruht. Es bedarf einer Koordination und Vernetzung der Beteiligten, um die Lehrenden in ihrer Arbeit besser zu unterstützen und ihnen eine professionelle Weiterentwicklung zu ermöglichen, aber auch um Informationen weiterzugeben. So sind eine intensive Kommunikation und eine enge Kooperation am ehesten die Geheimrezepte gegen alle Herausforderungen des Schulalltags.

Ein Austausch von Ideen, Sichtweisen, Ansätzen, aber auch von guten und nicht sehr guten Erfahrungen ist etwas, wovon alle Beteiligten profitieren, denn man kann auch aus Fehlern von anderen Lehrenden lernen. Viele Autoren betonen die Bedeutung von Lehrerweiter- und -ausbildung beim Gelingen von Sprachfördermaßnahmen und Integration (vgl. z.B. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 119), was in dieser Hinsicht nicht überraschend ist, als dass die Vermittlung der Sprache eine hochkomplexe Aufgabe ist.

Die voXmi-Projektvorgaben sind sehr vage. Die Schulen wissen die Freiräume bei der Projektgestaltung gut zu nützen und es soll auch so bleiben (Int. 1), dass die Konkretisierung der Projektziele in der Schule stattfindet, weil die konkreten Rahmenbedingungen des Unterrichts, Situation der Sprachen und nicht zuletzt das Personal nur so am besten kombiniert können, dass es zu einem sinnvollen Ergebnis kommt. Umso wichtiger ist der rege Austausch zwischen den Schulen über den Projektverlauf, Erfolge und Experimente sowie eine Reflexi-

onsmöglichkeit. Insbesondere bei den Schulen, die erst seit Kurzem bei voXmi sind, ist der Informationsaustausch sehr wichtig, denn sie brauchen besonders viel Beratung (vgl. Int. 9).

Weiters wäre es sinnvoll, ein Meeting der Schulvertretungen zu organisieren, bei dem jede Schule zeigt, wie sie VoXmi umgesetzt haben, welche Probleme sie wie gelöst haben und was sozusagen das *best-practice*-Beispiel von ihrer Schule wäre, also von welchen von ihnen gemachten Erfahrungen andere Schulen profitieren könnten.

Häufig haben die Direktoren die Zufriedenheit ihrer Lehrer mit dem voXmi-Fortbildungsangebot geäußert. Lehrer wollen über die Erfolge und Probleme der Kollegen hören, auch über Misserfolge. Zudem sei voXmi ein Experiment, somit sind sowohl Erfolge als auch Irrwege ein notwendiger Teil davon. Da jede Schule ihren eigenen Weg geht, sind Reflexionsgespräche umso wichtiger, nicht im Sinne von Vergleichen und Bewerten, ob die Projektziele Punkt für Punkt umgesetzt werden, sondern im Sinne von Analyse der eigenen Lehreraktivität und Lernziele: Ist der gewählte Weg gut, um die gesetzten Ziele zu erreichen? Welche Ziele von VoXmi sind für diese konkrete Schule relevant und umsetzbar? Flexibel zu sein ist schwieriger als ein konkretes, vorgegebenes Programm durchzuziehen – auch das erklärt die hohe Wertschätzung für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Fortbildungen sind auch aus diesem Aspekt wichtig, dass es von den Lehrenden viel Geschick und Einfallsreichtum verlangt, die voXmi-Inhalte den Schülern schmackhaft zu machen und den Unterricht interessant zu gestalten. Denn zu guter Letzt ist ein Ziel von voXmi, den Kindern Spaß zu machen. Es darf nicht vergessen werden, dass VoXmi es nicht nur ermöglicht, dass Kinder mehr voneinander lernen, aber auch, dass Lehrer von Schülern lernen.

VoXmi soll aber nach den Direktoren zum Team passen: Es muss von Menschen getragen werden, die sich mit dem voXmi-Grundgedanken identifizieren können und die sich damit freiwillig, aus Interesse und Überzeugung engagieren (vgl. Int. 7). Das Projekt kann also nicht von außen ohne Weiteres an eine Schule oder Lehrperson aufgetragen werden und dabei gleich einen großen Erfolg haben. Auch diese Erkenntnis hebt die Bedeutung der Informations- und Überzeugungsarbeit hervor, denn nur so können weitere Schulen für voXmi gewonnen werden (siehe auch Int. 11).

Menschen haben grundsätzlich Angst vor der Fremde. d.h. vor etwas, womit sie noch keine Erfahrungen haben oder vor jemandem, den sie nicht kennen (vgl. Int. 4). Die enge Kommunikation hilft auch die Ängste abzubauen, was besonders bei diejenigen Schülern wichtig ist, die die kulturelle Vielfalt von zu Hause aus nicht sehr gut kennen (vgl. Int. 4). Kinder greifen öfter zu Gewalt, wenn sie sich nicht verbal ausdrücken können - bessere Kommunikation sorgt daher für weniger Streit und Gewalt (s. oben).

Die Nahtstellenproblematik kann durch eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Schultypen und -stufen gelindert werden, außerdem bekommen die Seiteneinsteiger durch voXmi die Möglichkeit, sich zu präsentieren. Das halten mehrere Direktoren für einen sehr wichtigen Punkt (vgl. etwa Int. 7, 8).

Ein Direktor hatte zur IT die folgende Meinung. Moderne Geräte scheinen manchmal Menschen von echter Kommunikation abzuhalten, denn die Kommunikation läuft digital und bleibt oft sehr oberflächlich. Dennoch erleichtert der PC die Kommunikation, wenn richtig eingesetzt. Internet und neue Medien sind eine wertvolle Unterstützung zum Sprachenlernen, deren Möglichkeiten sich außerdem von Tag zu Tag vergrößern. Es gilt diese Möglichkeiten kennenzulernen, was wieder am besten in der Gruppe gelingt.

Schon im Vorjahr wurde bemängelt, dass die Schulhomepages kaum dazu genutzt werden, VoXmi vorzustellen (vgl. Springsits 2011: 25). Was die *online*-Präsenz von VoXmi angeht, gäbe es immer noch bei einigen Schulen Entwicklungsbedarf. Wenn manche Schulen VoXmi-Projekte ausführlich dokumentieren und präsentieren, steht bei den anderen nichts von der Präsenz von VoXmi in dieser Schule. Es wurde aber häufig gesagt, dass es ein festes Ziel für die Zukunft ist, mehr interne PR zu betreiben und voXmi sichtbarer zu machen (vgl. etwa Int. 1, 2, 11).

Es wäre ohne Zweifel sinnvoll, die Schulleitungen in voXmi mehr einzubinden. Eine Direktorin hat vorgeschlagen, dass etwa alle fünf Jahre eine Zusammenkunft von Schulleitungen zwecks Erfahrungsaustausch und Präsentation der Ergebnisse stattfinden könnte (vgl. Int. 2). Dort könnte man auch etwa Grundwissen für das Thema Mehrsprachigkeit vermitteln, sofern es noch nicht vorhanden ist.

Zusammenfassend kann die Förderung von Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Institutionen, aber auch die schulinterne PR als eine weitere wichtige bzw. die wichtigste Aufgabe der Direktoren gesehen werden, die von ihnen mehrheitlich auch wahrgenommen wird.

6.6 Zum Anspruch der Aufwertung von Muttersprachen

Ein wesentliches Ziel von VoXmi ist die Aufwertung der Muttersprachen der Kinder und dadurch die Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Es wurde von mehreren Direktoren berichtet, dass ihre voXmi-Lehrenden bei ihren Schülern einen Zuwachs an Selbstwertgefühl beobachtet haben (vgl. Int. 1, 2, 3, 11): Das heißt, dass voXmi-Aktivitäten bereits Früchte tragen. Dies hängt stark mit einer erhöhten Wertschätzung für Sprachen und die Sprachkenntnisse im All-

gemeinen zusammen. Eine geänderte Haltung ist der Beginn aller Änderungen, ohne eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit wird sich in der Praxis trotz vieler Kampagnen nachhaltig nichts ändern. Andererseits ist gerade die Änderung von Haltungen viel aufwendiger und langwieriger als eine „reine“ Wissensvermittlung. Haltungen bzw. Änderungen in Haltungen lassen sich außerdem nicht besonders leicht messen.

Ein wichtiges Ziel von voXmi ist die Bewusstseinsbildung für Mehrsprachigkeit, denn damit sind sehr viele mehrheitlich negative Stereotype verbunden, etwa dass mehrsprachige Kinder zwangsläufig schlecht in Deutsch bleiben oder dass sie keine Sprache ordentlich können. Solche Stereotype können einen Grund darstellen, warum die Eltern ihre Kinder vom Muttersprachenunterricht fernhalten oder andere, wissenschaftlich umstrittene Sprachfördermaßnahmen ergreifen.

Zudem haben viele Kinder den Wunsch bzw. das Bedürfnis, über ihre Herkunftsländer (bzw. über das Herkunftsland ihrer Eltern) zu sprechen und sie würden gerne sehen, dass diese Themen in der Schule behandelt werden (für genauere Zahlen siehe Koliander-Bayer 1998: 240). Es wäre daher von Bedeutung, dafür einen geeigneten Rahmen zu schaffen.

Die Ängste, dass Deutsch auf der Strecke bleibt, sind größtenteils unbegründet. Gerade die weit verbreitete Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichsten Sprachenkombinationen bedingt die Benutzung von einer *lingua franca*, die in Österreich Deutsch sein könnte. Dennoch funktioniert das nur solange, bis die Muttersprachen und Herkunftskulturen der Kinder respektiert werden und wenn die Tatsache, dass ein großer und wichtiger Teil ihres Lebens in einer anderssprachigen Welt abläuft, anerkannt wird.

Alle Sprachen sind prinzipiell gleichwertig, besitzen die gleiche Ausdruckskraft und sind alle in Bezug auf ihren Wortschatz gleich ausbaufähig. Dennoch werden Sprachen in Bezug auf ihre Nützlichkeit und Schönheit bewertet. Daraus resultiert, dass manche Sprachkombinationen mehr "wert" sind, weil sie in der Wirtschaft gebraucht oder gesellschaftlich hoch angesehen werden. So eine Bewertung ist aber nicht legitim, da die Sprachen nur auf ihren Nutzen in der Wirtschaftswelt reduziert werden und Aspekte wie die persönlich-emotionale Bedeutung einer Sprache im privaten Leben ausgeblendet werden.

Es soll kritisch hinterfragt werden, ob denn der potentielle materielle Nutzen der Sprachkompetenzen unbedingt im Vordergrund stehen muss. Hier wäre ein allgemeiner Wandel von Einstellungen nötig: Ist es unbedingt notwendig, Sprachenlernen als nützlich anzupreisen? Ist es nicht wichtiger, dass Sprachkompetenz die Kommunikation ermöglicht und bereichert, dass die Ausdrucksmöglichkeiten in den anderen Sprachen anders aussehen, dass die Sprachen schön sind und viele Wertvorstellungen, die Geschichte und Kultur in sich tragen?

Lehrer hätten berichtet, dass die Kinder sich geschätzt fühlen, weil ihre Sprachen in der Schule eine Anerkennung finden, was wiederum positiv auf das Schulklima und die Leistungsbereitschaft der Kinder wirkt. Der Sprachunterricht soll ja auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler positiv beeinflussen.

Ein gesundes Selbstbewusstsein der Schüler ist ein wesentlicher Faktor bei einem guten Erfolg in der Schule und umgekehrt:

„Stigmatisierungen können sich negativ auf die sprachliche Entwicklung und das schulische Lernen auswirken: deshalb ist eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber den Kompetenzen von Kindern aus sprachlichen Minderheiten auch in einsprachigen Unterrichtskonstellationen eine Voraussetzung für Lernerfolge“ (Fürstenau 2009: 37).

Die Wertschätzung der Muttersprache erhöht auch womöglich die Motivation für den Zweitspracherwerb. Viele mehrsprachige Kinder nehmen die Unterschiede in ihren Leistungen gegenüber den Kindern, die einsprachig sind, wahr; Dass sie dafür in einer anderen Sprache Kompetenzen aufweisen, findet wenig Anerkennung (vgl. Jeuk 2010: 23). Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf die Sichtweise des Schülers von seinen eigenen Stärken und Schwächen, die wiederum das Lernen beeinflusst: Ein negatives Selbstkonzept bezüglich der Lernfähigkeit geht häufig mit schlechten Schulleistungen einher (vgl. Jeuk 2010: 24). Zudem neigen solche Schüler dazu, die eigenen Erfolge eher als einen Zufall zu interpretieren und nicht als Beweis über die eigene Leistungsfähigkeit zu sehen (vgl. Jeuk 2010: 24). Das heißt, wenn das Kind ein Erfolgserlebnis etwa in voXmi gemacht hat, traut es sich vielleicht im DaZ-Unterricht mehr und beginnt an eigene Lernfähigkeiten zu glauben. Es geht eigentlich vor allem um eine Perspektivenänderung: Das, was ein Kind nicht kann, also Fehler, sollen nicht so sehr im Blickpunkt der Lehrer sein, sondern es soll dafür geschätzt werden, was es kann.

Nach Thomas Fritz spielen affektive Faktoren bei der Erklärung der unterschiedlichen Ausprägung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund sich gegenüber der Mehrheit benachteiligt fühlen, ihre Familiensprache als etwas Negatives sehen, verdrängen und nicht anwenden (vgl. Fritz 1997: 138), führt es nur sehr unwahrscheinlich zu einer kompetenten Mehrsprachigkeit. Stephen Krashen spricht hier vom affektiven Filter: Bevor der verständliche sprachliche Input zu einem Spracherwerb und zum Output einen Impuls geben kann, geht er durch den sogenannten affektiven Filter. Wenn er geschlossen ist, d.h. wenn etwa das Selbstvertrauen des Individuums niedrig ist oder andere negative

Emotionen vorliegen, kann der Spracherwerb nicht stattfinden, unabhängig vom Vorhandensein des ausreichenden Inputs (vgl. Fritz 1997: 132ff, 138).

Es bestehen Hierarchien zwischen den einzelnen Sprachen (Mehrheitssprache, schulische Fremdsprachen, Minderheitensprachen), außerdem variieren die sozialen Positionen innerhalb der Schüler- und Elternschaft an den Schulen. Soziale und Statusunterschiede sind in allen Gesellschaften vorhanden. Inwiefern hat die Schule einen Einfluss auf diese Machtverhältnisse zwischen den Sprachen? Soziale, politische und wirtschaftliche Verhältnisse, die das vorgegebene Machtverhältnis zum Entstehen gebracht haben, ändern sich durch die schulische Thematisierung der Herkunftssprachen und -kulturen nicht.

Es steht außer Zweifel, dass es ein sehr hoher Anspruch ist, durch ein Projekt wie VoXmi die Muttersprachen der Schüler aufzuwerten, die sonst gesellschaftlich eine eher niedrige Position einnehmen. Dass alle Sprachen in gleichem Maße wertgeschätzt werden sollen, ist leicht gesagt, aber schwer getan. Klar ist, dass Deutsch als Unterrichtssprache ohnehin einen viel höheren Status hat als andere Schulfremdsprachen und Muttersprachen der Schüler, dennoch könnte da eine bessere Balance angestrebt werden.

Fremde Sprachen werden zwar nicht alleine in der Schule begegnet und gelernt, dennoch spielt es für die Kinder und Jugendlichen eine große Rolle in der Bestimmung vom Prestige einer Sprache, ob und in welchem Format sie schulisch vermittelt wird. Traditionelle Fremdsprachen, die für alle Schüler Pflichtgegenstände sind, etwa Englisch und Französisch, werden gesellschaftlich sehr hoch bewertet. Es ist aber kritisch zu hinterfragen, wie groß tatsächlich der Einfluss der Schule bei der Prägung von diesem Prestige ist. Denn diese Sprachen wurden Schulfremdsprachen gerade durch ihre wirtschaftliche Stärke und den politischen Willen: Wahrscheinlich wurden sie deshalb zu Schulfremdsprachen, weil das tatsächlich für die Schüler später bei der Arbeitssuche wichtig ist, Englisch oder Französisch zu können.

Die Sprachen, die migrationsbedingt in Österreich gesprochen werden, haben außerdem einen ungleich niedrigeren Status als etwa die Sprachen der anerkannten autochthonen Minderheiten, obwohl das Zahlenverhältnis deutlich für die stärkere Präsenz der Migrantensprachen spricht. Selbst die Minderheitensprachen Österreichs wie Slowakisch, Slowenisch oder Ungarisch werden selten als Schulfremdsprachen angeboten, was ein Zeichen für ihren niedrigen Status ist. Auch das Prestige der beiden Sprachen ist niedrig und es ist schwer das durch einzelne Maßnahmen zu ändern, vor allem, weil die gesetzliche Lage die Migrantensprachen kaum berücksichtigt. Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die alle Unterzeichnete, zu denen auch Österreich gehört, dazu verpflichtet, die sprachlichen Minderheiten auf ihrem Territorium durch mehrere Maßnahmen zu schützen und zu fördern,

wird von der Republik Österreich nur auf die Sprachen anerkannten Minderheiten, so genannten Volksgruppen, beschränkt (siehe näher: de Cillia 2001).

Womöglich haben die Migrantensprachen einen niedrigen Status, weil die Sprecher dieser Sprachen gesellschaftlich verdrängt werden. So gesehen wäre es sinnvoll, die Arbeit an der Aufwertung von Muttersprachen mit der Verminderung der rechtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Diskriminierung der Migranten zu beginnen (vgl. Koliander-Bayer 1998: 237). Der Ansatzpunkt wäre dann somit die Verbesserung der Lage von Migranten in Bezug auf die Job- und Ausbildungschancen, gesundheitliche Fürsorge usw. - eine wahre Integration sozusagen.

Eine Möglichkeit zur Aufwertung der Sprachen wäre aber definitiv ihre Einbeziehung in den Schulalltag, etwa durch ihre Vermittlung als eine Schulfremdsprache. Dennoch taucht die grundsätzliche Frage auf, ob die Schule bereit ist und die Eltern damit einverstanden sind, dass die Schule ihre begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen für dieses Ziel nutzt.

Um Kinder zur kompetenten Mehrsprachigkeit zu erziehen, bedarf es einer soliden Bildung in beiden Sprachen. Wenn das nicht möglich ist, ist es schon gut, wenn die Mehrsprachigkeit an sich als Wert anerkannt wird und die Kinder dazu ermutigt werden, sich selbständig mit Sprachen zu beschäftigen.

Auf die Frage, ob es durch voXmi gelingen kann, den Wert der Muttersprachen zu erhöhen, kann also keine klare Antwort gegeben werden. Wie Sprache und Kultur oder Sprache und Denken zusammenhängen, ist unmöglich konkret zu sagen. Beeinflusst die Kultur mehr die Sprache als die Sprache beeinflusst mehr die Kultur und Gesellschaft? Inwiefern kann Sprachvermittlung die Haltungen zu anderen Sprachen und Kulturen beeinflussen, bleibt ungeklärt, dennoch ist es ein guter Ansatz.

Sprache bzw. unterschiedlicher sprachlicher Hintergrund, auf Einzelsprachen bezogen, ist in Wirklichkeit nur eine Art von Unterschieden unter vielen anderen. Von großer gesellschaftlicher Relevanz ist daher vielmehr die Akzeptanz bzw. Verständnis für jegliche Unterschiede. Das allgemeine Interesse an Sprachen und Kulturen ermöglicht es, intensiver zu leben und mehr von der Vielfalt in der Welt wahrzunehmen. Wie könnte man die Haltungen der Menschen so prägen, dass sie das, was für sie fremd ist, etwa andere Sprachen, nicht vorschnell negativ beurteilen?

6.7 Die Schwellen- und Interdependenzhypothese

Als Hauptargument für den L1-Unterricht wurden von den Direktoren und voXmi-Lehrern in verschiedenen Formulierungen immer wieder die so genannten Schwellen- und Interdependenzhypothese herangezogen. Die letztere besagt Folgendes: Wenn ein Kind seine Muttersprache gut kann, hat es viel höhere Chancen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb; Die Förderung von der Muttersprache ist eine Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb einer weiteren Sprache (vgl. Int. 3, 5, 8). Es wurde argumentiert, dass wenn Spracherwerb in keiner Sprache wirklich abgeschlossen ist und neuer Input dazu kommt, sei ein erfolgreiches Sprachenlernen sehr schwer. Deshalb sei es wichtig, L1 zu fördern, damit ihre Kenntnis auch den L2-Erwerb unterstützt und beschleunigt. Viele Lehrer äußerten die Meinung, dass die Kinder, die ihre „Muttersprache“ nicht beherrschen, grundsätzlich Probleme im Zweitspracherwerb haben (vgl. Springsits 2011: 26).

Die Schwellenhypothese von Jim Cummins besagt, dass die Entwicklung in einer Sprache positive Effekte auf den Erwerb einer anderen hat, d.h. dass die Erstsprachenförderung positive Transfereffekte auf die zweisprachliche Entwicklung hat (vgl. Dirim/ Hauenschild/ Lütje-Klose 2008: 12). Zunächst müssten bestimmte Kompetenzen in der Erstsprache erreicht werden, bevor die Zweitsprache eine positive Wirkung auf die allgemeine sprachlich-kognitive Entwicklung haben kann.

Hier wird auch von den so genannten Schwellen gesprochen. Wenn das Kind eine erste Schwelle überwunden hat und in einer Sprache Muttersprachlerkompetenz aufweist, kann erst die zweite Sprache hinzukommen. Wenn auch in dieser Sprache hohe Kompetenz erreicht wird, wird eine zweite Schwelle überschritten und positive Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung treten ein (vgl. Jeuk 2010: 49; Kniffka/ Siebert-Ott 2007: 181).

Es ist allerdings unmöglich zu sagen, wo diese zwei markanten Schwellen der L1- und L2-Kompetenz liegen, die erreicht werden müssen, damit sich positive Effekte auf die Sprachbeherrschung entwickeln. Deshalb ist die Schwellenhypothese wissenschaftlich höchst umstritten.

Die beiden Hypothesen sind sehr umstritten und erklären nur zum Teil die mehrsprachige Entwicklung der Kinder. Der Zusammenhang zwischen dem Muttersprachenunterricht und besseren Zweitspracherwerb ist zwar weder linear noch kausal, vielmehr lässt sich die große Beliebtheit der Hypothesen sich damit erklären, dass das eigentliche Ziel - zur besseren Deutschkompetenz zu gelangen – so über die Erstsprache erreicht werden kann (siehe Dirim/ Hauenschild/ Lütje-Klose 2008: 12).

Jedenfalls ist die Hypothese weder gut bewiesen noch widerlegt worden. Eines ist jedenfalls klar: Es findet ein Kompetenztransfer zwischen den Sprachen statt. Derzeit besteht außerdem eine allgemeine Akzeptanz gegenüber der Behauptung, dass eine gezielte schulische Förderung der Erstsprache eine gute Basis für den Erwerb weiterer Sprachen sowie für den Schulerfolg insgesamt (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2007: 181), also „nutzlos“ ist ein Sprachunterricht nie. Das kann man aber zu jeglichen Förderung sagen, dass dabei Transfereffekte beobachtet werden können.

Des Weiteren steht zur Debatte, ob die Menschen, die bereits die Erfahrung von Spracherwerb haben, schneller weitere Fremdsprachen lernen als monolingual aufwachsende Lernende. Inwiefern hängt das von den Kompetenzen in den bisher gelernten Sprachen ab? Lernt ein Kind mit Schwierigkeiten eine Fremdsprache, weil es das untere Niveau nicht erreicht hat, um daraus kognitive Vorteile zu erzielen, oder weil es einfach dem Unterricht wegen der niedrigen Sprachkompetenz nicht folgen kann und deshalb keine hohen Leistungen erbringt?

Wie bereits in der Evaluation vom Vorjahr hingewiesen wurde (siehe Springsits 2011: 26f), ist das Postulat zum Zusammenhang von der Sprachkompetenz in der Erstsprache und Zweitsprache nicht widerspruchsfrei: Eine Sprachförderung in allen Sprachen ist prinzipiell zwar sehr gut, eine bestimmte Reihenfolge im Sprachenlernen garantiert aber noch keine Erfolge in diesen Sprachen.

Die Behauptung, dass die positiven oder negativen Konsequenzen der Zweisprachigkeit vom Kompetenzniveau in den jeweiligen Sprachen des bilingualen Kindes abhängen, greift zu kurz. Wieder sehen wir hier eher eine Verbindung zwischen den positiven Auswirkungen des Bilingualismus und einem reichen Lernumfeld auf die kognitive Entwicklung. Zu sagen, dass muttersprachliche Alphabetisierung sehr förderlich für die Entwicklung in beiden Sprachen ist, kann zwar in den meisten Fällen stimmen, der wahre Grund für bessere Ergebnisse ist aber einfach intensivere, gezielte Arbeit mit der Sprache. Es ist schließlich nur logisch, dass je besser ein Kind eine Sprache kann, desto mehr Nutzen hat es dadurch und desto mehr Wissen kann es sich dadurch aneignen.

Springits wirft auch eine prinzipielle Frage auf: Warum wird für den Muttersprachenunterricht zuerst gerade das Argument des besseren Deutscherwerbs herangezogen, statt den Fokus eher auf den Kompetenzzuwachs in der jeweiligen Sprache als größten Wert zu setzen (vgl. 2011: 27)? Dies mindert wieder das Prestige von den Muttersprachen gegenüber dem Deutschen. Das Hauptargument für den Muttersprachenunterricht soll nicht sein, dass durch die Erstsprachenförderung sich auch die Deutschkompetenzen verbessern, sondern dass dieses Angebot zur Förderung der Allgemeinbildung dient.

Nach der Erfahrung der Lehrer fördere der Muttersprachenunterricht mehr oder weniger direkt das Textverständnis in Deutsch (vgl. Int. 2). Hier muss man kritisch anmerken, dass Leseförderung keine Deutsch- oder Muttersprachenförderung ersetzen kann, aber die Erfolge von den letzteren kommen zu guter Letzt auch in einer erhöhten Lesekompetenz zum Ausdruck. Dennoch ist ein gutes Leseverständnis im Deutschen kein zuverlässiger Hinweis für gute Kenntnisse in der Erstsprache.

Persönliche Überzeugung der Direktoren an voXmi ist zwar sehr wichtig, um voXmi-Ziele umzusetzen, aber auch die Bedeutung einer wissenschaftlich belegten und differenzierten Argumentation zur Mehrsprachigkeit darf nicht unterschätzt werden.

Aus linguistischer Sicht ist es nicht korrekt zu behaupten, dass man in der zweiten Sprache kein höheres Niveau erreichen kann als in der ersten. Es gilt nicht uneingeschränkt, dass eine gut entwickelte Erstsprache zu einem erfolgreichen Erwerb von Zweitsprache verhilft: Zentral sind dennoch die Lernbedingungen für L2 (siehe näher Brizic 2009). Es gibt viele Beispiele von Kindern, die wenig Kompetenz in ihrer Muttersprache mitbringen und dennoch in der Zweitsprache ein sehr hohes Niveau erreichen und auch kognitiv keine Rückstände zeigen, wobei sich die eigentliche Muttersprache nicht viel weiterentwickelt oder gar zu großen Teilen vergessen wird. Andererseits ist der Sprachverlust oder –wechsel häufig ein sehr traumatisches Erlebnis, das wie alle psychischen Probleme einen (negativen) Effekt auf den weiteren Spracherwerb eines heranwachsenden Individuums hat. Unter Umständen wäre die Formulierung zu bevorzugen, dass die Sprachförderung leichter zu guten Ergebnissen führt, wenn man auf das Vorwissen aufbauen kann, das man etwa in der Erstsprache hat oder durch die Erstsprache gelernt hat.

Eine Direktorin hat die Hypothesen von Cummins aus einem etwas unterschiedlichen Blickwinkel erklärt: „Nur wer seine Muttersprache kennt und kann, ist für Neues offen“ (Int 4). Das stimmt in dem Sinne, dass wenn andere Sprachen als Bedrohung erlebt werden, die darauf hinauszielen, die Muttersprache zu verdrängen, kein erfolgreicher Spracherwerb stattfinden kann. Beim Erfolg der mehrsprachigen Erziehung geht also auch darum, wie und zu welchem Zweck ein Kind mehrsprachig erzogen wird. Positive Aspekte von Mehrsprachigkeit können sowieso erst dann zum Vorschein kommen, wenn in Bezug darauf eine positive, wertschätzende Atmosphäre herrscht - wie es immer mit der Entfaltung menschlicher Begabungen ist.

Im Allgemeinen muss es möglichst vermieden werden, die Zusammenhänge zwischen der sprachlichen Entwicklung und verschiedenen sozialen, emotionalen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren vereinfacht darzustellen.

6.8 VoXmi und Schulentwicklung

In diesem Unterkapitel wird auf die Zusammenhänge zwischen der Schulentwicklung in Österreich und voXmi sowie auf die Zukunftspläne der Schulen in Bezug auf voXmi näher eingegangen.

Jede Struktur bietet gewisse Vorteile und hat zwangsläufig immer auch Nachteile. Der Umsetzung der Ziele von voXmi sowie dessen Weiterentwicklung werden durch die Struktur und Tradition der Schulen eine Grenze bzw. ein Rahmen gesetzt. Die Grenzen der Machbarkeit sind nicht fix, sondern vom jetzigen System vorgegeben. Die Ziele von voXmi können also nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie mit Schulentwicklung einhergehen. Große Systeme zu ändern verlangt stets große Anstrengungen und Zeit, so ein System ist auch die Schule. Programme der Schulentwicklung wie FörMig oder voXmi brauchen einen langen Atem, d.h. eine lange Zeit, bis sich das Programm etabliert hat und die Effekte sichtbar werden (vgl. Truninger 2010: 57).

Eine zeitgemäße Schule muss mit den Themen wie Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und computergestütztes Lernen professionell umgehen können, denn die Schule ist der zentrale Akteur im Integrationsprozess. Sie trägt eine Vorbildfunktion und hat einen großen Einfluss auf die Haltungen und Einstellungen der Schüler gegenüber Mitschüler und Gesellschaft. Lernen ist immer auch soziales Lernen und mit der Erzeugung von Gruppenzugehörigkeit verbunden: Gemeinsame Aktivitäten, beispielsweise gemeinsames Lernen verbinden die Menschen zu einer Gruppe. Die wahre Integration gelingt deshalb erstens durch gemeinsamen Bildungsweg, zudem durch die Bildungsinhalte, die die Wertschätzung für andere Menschen und ihre Lebensweise noch erhöhen sollten. Das soll in Österreich als das Prinzip „Interkulturelles Lernen“ in den Schulen umgesetzt werden.

Wie auch die FörMig-Autoren hervorgehoben haben, muss Förderung vor Forderung kommen (vgl. Int. 6): Den Schülern muss das explizit vermittelt werden, was von denen verlangt wird. Oft sind die mehrsprachigen Kinder sehr verunsichert, weil sie sehen, dass sie sich nicht normgerecht ausgedrückt haben, aber oft fehlt die Zeit dafür, über die Sprache selbst zu diskutieren, weil die Sprache immer dafür benutzt wird, um über ein bestimmtes Thema zu sprechen. Deshalb ist es von Bedeutung, dass den Schülern auch die Möglichkeit gegeben wird, den Sprachgebrauch zu thematisieren.

Es braucht mehr zweitsprachendidaktische Aus- und Weiterbildung und zwar unter allen Lehrenden, denn nur kompetente Lehrer können gut unterrichten. Es geht bei voXmi dabei auch um einen Einstellungswandel bei den Lehrenden, denn Unterricht ist immer auch eine implizi-

te Wertevermittlung. Das ist vom auch zumindest teilweise gelungen. Beispielsweise wurde erwähnt, dass durch VoXmi sich auch die Einstellung der Lehrer zum PC im Unterricht zum Positiven geändert hat (vgl. Int. 6). Was die Lehrenden kennen und für gute Unterrichtsmethoden oder –mittel halten, setzen sie auch im eigenen Unterricht ein.

VoXmi spricht zwar viele Probleme der österreichischen Schulalltags an, allerdings sei es kein „pädagogisches Wundermittel“ (Int. 6), das alle Probleme lösen sollte und könnte, etwa soziale Probleme oder Diskriminierung bestimmter Gruppen. Viele Probleme der Schule seien nicht durch die Mehrsprachigkeit entstanden und diese Probleme samt ihren Ursachen sollten differenziert gesehen werden.

Im Grunde geht es sowohl bei voXmi als auch bei FörMig darum, den Lehrern gute Voraussetzungen zum Unterrichten zu schaffen und somit ihre Arbeit zu erleichtern. Ein gutes Konzept alleine nützt also nichts, wenn die Lehrpersonen nicht gut ausgebildet, überarbeitet oder wenig motiviert sind, nicht zu erwähnen weitere relevante Faktoren, etwa genügend Zeit, unterrichtstaugliche Räumlichkeiten und interessierte Lernende.

Ein gesunder Umgang mit etwas, was man vom zu Hause nicht kennt, sei in einem Einwanderungsland wie Österreich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt essentiell. Nichtintegration hat für die gesamte Gesellschaft neben den finanziellen Kosten vor allem soziale Kosten - wie hoch sie sind, ist unmöglich zu sagen, klar ist aber, dass sie hoch sind (vgl. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 120).

Ein wichtiger Punkt, der zum Erfolg von voXmi wesentlich beiträgt, ist die Änderung der Schulstruktur. Im österreichischen Schulwesen haben Direktoren traditionell sehr viele Aufgaben. Die Schulen sind zunehmend mit neuen Aufgaben konfrontiert und so ist eine Organisationsstruktur, in der eine Person für sehr viele Themengebiete zuständig ist, von Überforderung bedroht. Die Rolle der Direktoren müsste sich auch entsprechend der Entwicklungstendenzen der Schule ändern, mehr in Richtung Delegieren und Koordinieren. Es braucht mehr Experten, die für gewisse Bereiche des Schullebens zuständig sind, denn eine Schule hat viele Aufgaben und um sie alle zu erledigen, braucht es klare Zuständigkeiten und Ziele. Beispielsweise könnte es so was wie ein mittleres Management geben, etwa in Form von eines Sprachenbeauftragten, der dafür zuständig ist, dass Sprachförderung ihre prioritäre Stellung beibehält (vgl. Int. 10). Wofür Direktoren sich gut einsetzen können, ist also das Hinarbeiten zum Ziel von einer Schule, in der Wert und Schwerpunkt auf Sprachförderung gelegt wird. Dabei sollten wirklich alle Lehrer eingebunden werden, denn sie alle verwenden Sprache als Kommunikationsmedium.

Wie auch aus den Prinzipien von Durchgängiger Sprachbildung hervorgeht, braucht es mehr Deutsch auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Orten, d.h. reichhaltigen und vielfäl-

tigen Input, um die Herausbildung der guten Deutschkompetenzen mehrsprachiger Kinder zu ermöglichen. Ferner geht es um Bereitstellen vielfältiger Freizeitangebote und Kommunikationsmöglichkeiten, d.h. um eine vielseitige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, um mehrsprachige Kinder bestmöglich zu unterstützen. So müsste die Schule nicht so starr an der einzigen Schulsprache Deutsch festhalten, denn die Aufgabe, sprachliche Integration zu ermöglichen, wäre nicht mehr nur an ihren Schultern.

Wichtig wäre noch die allgemeine Akzeptanz der Schule mit der Tatsache, dass in der heutigen Zeit nicht alles, was als wichtiges und wertvolles Wissen gilt, durch die Schule vermittelt wird und dass der Anteil an Wissen, das Kinder außerhalb der Schule erwerben, voraussichtlich noch zunimmt.

In Verbindung mit meiner Untersuchung wurde immer wieder auch neben einem Rückblick auf das Gemachte der Blick in die Zukunft gewendet: Es bestehen viele Ideen für die Projektarbeit, ein häufig erwähntes Ziel war die Überarbeitung der online-Präsenz von VoXmi, teilweise wird an der Jahresplanung gearbeitet. Manche Schulen wollen die Verbindung der Sprachen mit EDV noch stärker ausbauen und etwa die Moodle-Plattform besser einbinden (vgl. Int. 3). Darüber hinaus könnten mehr andere neue Technologien eingebunden werden.

Ein Programm für Mehrsprachigkeitsförderung könnte auch niederschwellige Sprachschnupperkurse für Kinder und Anfängerkurse speziell für Lehrer der Kinder mit diesen Erstsprachen beinhalten. Kinder haben ein natürliches Interesse an Sprachen und sie fragen manchmal gegenseitig nach Wörtern in der jeweiligen Sprache - das ist eine gute Basis und es ist schade, wenn gegenseitiges Sprachenlernen nur auf Zufall und Autodidaktik überlassen wird.

Einige Schulen wünschen sich mehr Kontakte mit anderen Schulen und zwar sowohl im Inland als auch im Ausland, etwa in Form von Schulbesuchen. Dies würde dem Sprachunterricht mehr Sinn geben und die Motivation der Kinder erhöhen.

VoXmi hat für den Projektumfang sehr ehrgeizige Ziele. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Probleme, für deren Lösung VoXmi initiiert wurde, haben zahlreiche Ursachen, die selbst von größeren Projekten nicht direkt steuerbar sind. Das Projekt kann also als nur eine Maßnahme unter vielen anderen gesehen werden, die notwendig ist, um diese Probleme zu lindern - die wahren Ursachen bleiben womöglich unberührt.

VoXmi trägt dazu bei, den Kindern von früh an die Möglichkeit zu geben, den wertschätzenden Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen zu üben und daran Freude zu haben. Das soll unter Anderem zum Ergebnis führen, dass etwas Fremdes, etwa ein nicht normgerechter Sprachgebrauch nicht gleich mit Vorurteilen und Ablehnung begegnet wird, also dass die Wahrnehmung von Fremde nicht gleich zur Diskriminierung führt, sondern dazu anregt darüber nachzudenken, dass Normen etwas Willkürliches und Veränderliches sind. So gut wie

Nichts, was Menschen tun und wie sie denken, ist in Wirklichkeit selbstverständlich und könnte auch anders gesehen oder gemacht werden.

Es stellt sich die Frage, ob die Ziele, die sich voXmi gestellt hat, realistisch erreichbar sind. Die Antwort darauf ist nein, denn es handelt sich um sehr umfangreiche und schwer erreichbare Ziele. VoXmi ist ein Schritt zu diesem Endziel. Klar ist auch, dass nur Engagement nicht ausreichend ist, um die Projektziele zu erreichen. Es braucht Zeit – zum Vorbereiten, Informieren und zum Durchführen der Einheiten – um voXmi-Gedanken zu verbreiten. Es braucht auch personelle finanzielle Ressourcen. Und letztendlich braucht es viel Kommunikation und Überzeugungsarbeit, um voXmi in viele Schulen zu bringen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Zitat zu Beginn der Arbeit sagt nicht nur, dass Mehrsprachigkeit eine Realität ist, sondern auch, was das für die Schule bedeutet: „Das heißt, man muss damit arbeiten und man muss dafür sorgen, dass das ein Schatz ist, es ist nichts, was man beiseiteschieben soll und kann“. Dabei wird nicht geleugnet, dass dies auch eine harte Arbeit sein kann. Es ist aber auf alle Fälle sinnvoll, die positiven Eigenschaften der Mehrsprachigkeit in der Schule hervorzuheben und die Synergieeffekte, die durch die Vielfalt entstehen, zu nutzen. Durch VoXmi ist nach der Meinung der voXmi-Lehrer bei vielen Schülern das Bewusstsein gegenüber der eigenen Sprache gestiegen. Vielleicht nicht nur, aber auch durch VoXmi sei auch eine gewisse Selbstverständlichkeit und Gleichwertigkeit der verschiedenen Sprachen entstanden. Das ist ein guter Beginn für eine effizientere Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich. Dennoch steht sehr viel Arbeit noch vor. Viel von dieser Arbeit muss von den Schuldirektoren geleistet werden. Sie sehen zwar mehrheitlich an der Mehrsprachigkeitsförderung ein wichtiges Ziel ihrer täglichen Arbeit, aber dennoch haben bei der Umsetzung dieses Ziels Unterstützung, Rat von Experten und Wissen nötig.

In der vorliegenden Arbeit wurde über die Frage diskutiert, wie die Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich derzeit aussieht und was noch zu machen ist. In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Projekte: FörMig in Deutschland und voXmi in Wien und Graz, ausführlich analysiert. Das Ziel von FörMig war die Bildungssprache und ihre Vermittlungsansätze zu untersuchen sowie für Deutschland ein DaZ-Konzept zu erstellen. Die Bildungssprache wird als eine spezifische Sprach- und Schreibweise aufgefasst, die nach den FörMig-Autoren in den Schulen explizit vermittelt werden muss. Da sich die Bildungssprache im Laufe der Schulzeit immer differenzierter wird, wurde in FörMig die Forderung nach einer durchgängigen Sprachbildung erhoben.

VoXmi hingegen setzte den Fokus auf die Förderung von anderen Sprachen als Deutsch und Schulfremdsprachen, die Erhöhung vom Prestige der Muttersprachen und machte den Versuch, dabei möglichst viele Möglichkeiten von EDV anzuwenden. Beide Projekte haben jedoch versucht, die Individualität und Vielfalt unter den Lernenden nutzbar zu machen.

Es ist von großer Bedeutung, auch die „Herkunfts“-Kulturen der Kinder in die Spracharbeit miteinzubeziehen. Denn der Spracherwerb und die sprachliche Bildung sind viel mehr als nur Wörter Auswendiglernen und Grammatiklernen. Sprachliche Kompetenz ist mehr als die Fähigkeit die gelernten Wörter und Grammatik wiederzugeben. Eine gute Sprachkompetenz geht mit einer Kulturkompetenz einher, die wiederum zu einem maßgeblichen Teil Haltungen

und Kompetenzen beinhaltet, die bei der Begegnung mit allen fremden Kulturen einem weiterhelfen.

Eine gute Mehrsprachigkeitsförderung ist daher mehr als ein Unterstützungsangebot für den Erwerb des Deutschen und der eigenen Muttersprache: Der gesamte Unterricht muss die Tatsache der mehrsprachigen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigen und je nach Möglichkeit thematisieren und nutzen (siehe auch Gogolin et. al 2011). Im Hinblick auf den Unterricht sollte sich die Schule mehr darum bemühen, den Unterricht interaktiver zu gestalten und die Individualität der Schüler mehr berücksichtigen, wie bei voXmi bereits der Fall ist.

Lernen braucht Zeit. Lernen braucht eine gewisse Kontinuität und Arbeitsroutine, damit eine Automatisierung und Verfestigung des Lernstoffs geschehen kann. Zeit ist aber eine knappe Ressource. Das Ausmaß des Unterrichts, das gesetzlich vorgesehen ist, ist leider völlig unzureichend, um eine echte Mehrsprachigkeit schulisch entstehen zu lassen. Es ist unfair zu erwarten, dass bei einer minimalen Lernzeit tolle Ergebnisse erreicht werden können. Dennoch ist es die Aufgabe der Schulen alles Mögliche zu machen, um die Wertschätzung für die Mehrsprachigkeit und so auch indirekt die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu erhöhen. Dabei sollte die Weiterbildung der Lehrenden und die Vernetzung untereinander weiter gefördert werden. Eine enge Kooperation führt eher zum langfristigen Erfolg als ein Einzelkämpfertum. Wie auch FörMig, geht voXmi vom Grundsatz aus, dass Kooperation und Austausch von Ideen und Erfahrungen zum Projekterfolg wesentlich beitragen.

Das Ziel von VoXmi - eine echte Mehrsprachigkeitsförderung in österreichischen Schulen zu ermöglichen - ist zwar sehr ehrgeizig, aber dennoch erreichbar. VoXmi steht erst in der Anfangsphase eines langen Weges. Doch lohnt es sich, Zeit, Energie und andere Ressourcen in die weitere Arbeit zu investieren. Zudem ist es wichtig, sich über ähnliche Projekte wie FörMig zu informieren, um Transfermöglichkeiten zu entdecken.

Das Grundprinzip jeglicher Mehrsprachigkeitsförderung sollte sein, dass die Kinder und Jugendlichen stets als Individuen betrachtet und sie nicht auf das Merkmal „nicht-deutsche Muttersprache“ reduziert werden sollen. Dasselbe gilt aber auch bei der Förderung der einsprachigen Kinder und ist eher so etwas wie ein pädagogisches Grundprinzip einer guten Wissensvermittlung. Verallgemeinern ist zwar eine wichtige Etappe beim Erkenntnisgewinn, aber insbesondere bei den Sprachenfragen ist dabei große Vorsicht geboten. Eine allgemeine Tendenz schließt nicht eine Vielzahl von Sonderfällen aus. Vielmehr ist es normal, weil der Spracherwerb ein höchst individueller Prozess ist.

Um gute Ergebnisse zu erzielen, bedarf es in erster Linie eines hochwertigen Bildungsangebots. Wenn dies nicht vorhanden ist, ist es nicht fair, von den Kindern (sprachliche) Hochleistungen zu erwarten. Wissen zu vermitteln ist aber immer noch relativ leicht im Vergleich zur

Prägung und Änderung von Einstellungen, was das eigentliche Hauptziel von voXmi ist. So hat VoXmi schon viel geleistet, wenn durch voXmi-Aktivitäten ein Wandel eingeleitet werden konnte. Kinder sind besonders offen für Wissens- und Sprachvermittlung. Allerdings haben diverse Maßnahmen zur Sprachbildung erst dann eine nachhaltige Wirkung, wenn sie langfristig angelegt sind und wenn die Lernenden und Lehrenden zum Arbeiten gute Bedingungen vorfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass VoXmi einen erfolgreichen Versuch gemacht hat, die Erstsprachen der Kinder in das österreichische Schulsystem einzubauen und dadurch einen guten Weg zur Erhöhung des Selbstwertgefühls der Kinder mit Migrationshintergrund gefunden hat. VoXmi hat sich also als ein vielversprechender Ansatz für die Mehrsprachigkeitsförderung erwiesen und ist auf einem guten Weg dahin, eine professionelle Arbeit im Bereich der Mehrsprachigkeitsförderung zu leisten. Die Schuldirektoren spielen eine wichtige Rolle dabei, einen Einstellungswandel im Umgang mit Mehrsprachigkeit voranzutreiben.

Viel Arbeit wurde zwar schon geleistet, aber es steht noch mehr bevor. Die grundlegende Frage: Wie kann die Schule die sprachliche Bildung der Kinder, darunter insbesondere der mehrsprachigen Kinder, optimal gestalten, muss noch ausdiskutiert und in Curricula und Didaktisierungen konkretisiert werden.

Zum Schluss sei nochmals betont, dass die Evaluationsergebnisse alleine keine Verbesserung der jetzigen Situation oder wirksame Änderungen bringen (vgl. auch Schoor/ Lange/ Mietens 2006: 34). Es bleibt nur zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit zu realen Verbesserungen der Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich führt.

8 Quellenverzeichnis

Winklhofer, Claudia, Schmölzer-Eibiniger, Sabine, Seidel, Marianne. „Nachhaltige Sprachförderung in der Sekundarstufe 1.“ In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009. 162-169.

Wojnesitz, Alexandra. *Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann, 2010.

Wojnesitz, Alexandra. „Über den Wert der Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien.“ In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*, 14/ 2010. 39-61.

Wroblewski, Angela, Herzog-Punzenberger, Barbara. „Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen.“ In: Herbert Langthaler (Hg.). *Integration in Österreich*. Innsbruck: Studien Verlag, 2010. 105-123.

Ahrenholz, Bernt. „Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache.“ In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 3-17.

Andermann, Ulrich, Drees, Martin, Grätz, Frank. *Duden. Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten?* 3., völlig neue erarbeitete Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2006.

Arens, Susanne, Mecheril, Paul. „‘Interkulturell’ in der Migrationsgesellschaft.“ In: *forum schule heute*, Jahrgang 23 (Heft 2, 2009). 7-9.

Barkowski, Hans, Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2010.

Bildung in Zahlen. Schlüsselindikationen und Zahlen 2010/11. Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html, 2012.

Brizic, Katharina. „Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken.“ In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann (Hg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 133-143.

Christ, Herbert. „Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen.“ In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hg.). *Bei*

- Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung.* Münster: Waxmann, 2010. 244-257.
- Englisch-Stölner, Doris. "Wiener Sprachförderkurse: nach 3 Jahren ein Zwischenbericht." In: *Erziehung & Unterricht*, 5-6/ 2010. 576-588 bzw. 1-13.
- de Cillia, Rudolf. "Braucht Österreich eine Sprachenpolitik?" In: Birgitta Busch, Rudolf de Cillia (Hg.). *Sprachenpolitik in Österreich - eine Bestandsaufnahme.* Frankfurt am Main: Lang, 2003. 9-42.
- de Cillia, Rudolf et al. „Zur Situation des muttersprachlichen Unterrichts und der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich.“ In: Harald Eichelberger, Elisabeth Furch (Hg.). *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität.* Innsbruck: Studien Verlag, 1998. 40-63.
- de Cillia, Rudolf. "Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen." In: Rudolf de Cillia et al. (Hg.). *Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak.* Tübingen: Stauffenburg, 2010b. 245-255.
- de Cillia, Rudolf. "Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten in Österreich." In: *tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 1/ 2010a. 4-9.
- de Cillia, Rudolf. "Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb." In: Walter Weidinger (Hg.). *Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde.* Wien: öbv & hpt, 2001. 246-252.
- de Cillia, Rudolf, Krumm, Hans-Jürgen. *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich.* Wien: BMUKK; online verfügbar: <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> [22.06.2012], 2009.
- Dirim, Inci, Paul Mecheril. „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.“ In: Paul Mecheril et al. *Migrationspädagogik.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2010. 99-121.
- Dirim, Inci, Hauenschild, Katrin, Lütje-Klose, Birgit. "Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen." In: Inci Dirim et al. (Hg.). *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten.* Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2008. 9-21.
- Döll, Marion, Dirim, Inci. "Bilinguale Bildung." In: Asit Datta (Hg.). *Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration.* Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2010. 167-175.

- Dreyer, Jana, Heintze, Andreas. "Evaluation des prozessbegleitenden Sprachdiagnoseinstruments 'Lerndokumentation Sprache in der Schulanfangsphase.'" In: Thorsten Klinger, Knut Schwippert, Birgit Leiblein. *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, 2008. 146-157.
- Fürstenau, Sara. "Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung." In: Sara Fürstenau, Mechthild Gomolla. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 25-50.
- Fürstenau, Sara, Niedrig, Heike. "Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit." In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 2010. 269-289.
- Fleck, Elfie. „Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich.“ In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo. *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009.
- Flick, Uwe. "Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung." In: Uwe Flick. *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2006. 214-232.
- Franceschini, Rita. „Der mehrsprachige Habitus. Das Fallbeispiel eines dreisprachigen Schulmodells in Italien.“ In: Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 2010. 316-330.
- Fritz, Thomas. „Spracherwerb, Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit.“ In: *Kulturen in Bewegung*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1997. 129-142.
- Gläser, Jochen, Grit Laudel. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3., überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Gogolin, Ingrid. "Arrangements als Hindernis & Potential für Änderung der schulischen sprachlichen Bildung." In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann (Hg.). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann, 1997. 311-345.
- Gogolin, Ingrid et al. *BLK- Modellprogramm. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG*. Hamburg: Verfügbar unter: http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig_Programmueberblick.pdf [18.07.2012], 2008.

- Gogolin, Ingrid et al. *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Hamburg: FÖRMIG-Kompetenzzentrum Hamburg; online erhältlich: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf [02.06.2012], 2010.
- Gogolin, Ingrid et al. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann, 2011.
- Gogolin, Ingrid. "Interkulturalität als Herausforderung der Schule: einige Überlegungen für die Gestaltung der Schule der Zukunft." In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag, 1998. 479-502.
- Gogolin, Ingrid, Lange, Imke. "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung." In: Sara Fürstenau, Mechtild Gomolla (Hg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 107-127.
- Hummer, Erika, Riegler, Franz. *VoXmi Präsentation*. Online verfügbar unter: http://www.voxmi.at/cms/files/voxmi_2011_10.pdf [02.06.2012], 2011.
- Heintze, Andreas et al. *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Berlin. Online verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf, 2009.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. „Die zweifache Chancengerechtigkeit - nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich.“ In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo. *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009. 29-43.
- Jeuk, Stefan. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2010.
- Kupplent, Eva. *Mehrsprachigkeit (er-)leben - Sprachförderung durch Tandem-Lernen*. Universität Graz: Diplomarbeit, 2010.
- Kniffka, Gabriele. *Scaffolding*. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [14.07.2012], 2010.
- Kniffka, Gabriele, Siebert-Ott, Gesa. *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh; 2., durchgesehene Auflage, 2009.
- Koliander-Bayer, Claudia. *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien Verlag, 1998.

Krumm, Hans-Jürgen. "Erziehungsziel Mehrsprachigkeit." In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann Hans H. Reich (Hg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 2010. 289-295.

Krumm, Hans-Jürgen. „Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich.“ In: Konrad Ehlich et al. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [16.06.2012], 2005. 193-216.

Krumm, Hans-Jürgen, Reich, Hans H.. *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Wien: Universität Wien, 2011.

Luchtenberg, Sigrid. „Language Awareness.“ In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke. *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 107-118.

Lange, Imke. "Von 'Schülerisch' zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung." In: Sara Fürstenau. *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. 123-141.

Löser, Jessica, Birgit Lütje-Klose, Sievers, Isabel. "Quer gelesen: Migration und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext - ein international vergleichender Kommentar." In: Inci Dirim et al. (Hg.). *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2008. 179-190.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2008.

Mecheril, Paul. „Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft.“ In: Paul Mecheril et al. *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 2010. 54-77.

Ohm, Udo, Kuhn, Christina, Funk, Hermann. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. Münster: Waxmann, 2007.

Oksaar, Els. *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2003.

Osler, Leona Cecile. "Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienene Studie Sprache und Integration." In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Osler1.pdf>. 2008. 1-9.

Plutzar, Verena, Kerschhofer-Puhalo, Nadja. „Empfohlene Maßnahmen zur Umsetzung der Mindeststandards für nachhaltige Sprachförderung.“ In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo. *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009. 22-29.

Posch, Peter. „Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen.“ In: Günter Grogger, Werner Specht (Hg.). *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik*. Graz: BMUKK, 1999. 197-211.

Schwippert, Knut, Klinger, Thorsten. „Das Evaluationskonzept von FörMig. Anlage und Durchführung - eine Zwischenbilanz.“ In: Thorsten Klinger, Knut Schwippert, Birgit Leiblein (Hg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, 2008. 11-28.

Schmidt, Christiane. „Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.“ In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 1997. 544-568.

Siebert-Ott, Gesa. *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung*. Köln: abrufbar unter http://www.partner-fuerschule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf, 1999.

Springsits, Birgit. *Evaluationsbericht VoXmi. Evaluation der Maßnahmen an den Wiener Schulen, Erfahrungen aus der Sicht der Lehrer und Lehrerinnen*. Wien: Universität Wien, 2011.

Reich, Hans. „Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen - Bedingungen und Konsequenzen.“ In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009. 43-52.

Reif-Breitwieser, Susanne. „Wir sprechen zehn Sprachen". Bericht über ein multilinguales Sprachenprojekt in mehreren Teilen.“ *Fremdsprache Deutsch*, 31/2004: 30-35.

Rösch, Heidi (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel, 2003.

Truninger, Markus. „Wie kann Schulentwicklung nachhaltig werden? Das Beispiel des Zürcher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“.“ In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 2010. 46-61.

9 Anhang

Leitfaden

Wie viele Kinder in Ihrer Schule haben Deutsch als einzige Muttersprache? Welche anderen Muttersprachen sind vertreten? Große Gruppen von einer Sprachgemeinschaft?

Was sind für Sie die wichtigsten Ziele von VoXmi?

Welche Projektaktivitäten etwa haben bis jetzt stattgefunden?

In welchem Format wird VoXmi umgesetzt? Wer nimmt daran teil?

Welche Veränderungen in der Schule hat VoXmi mit sich gebracht?

Welche Schwierigkeiten sind bei der Umsetzung von VoXmi entstanden?

Welche weiteren Ideen haben Sie für die Weiterentwicklung des Projektes VoXmi?

Was davon könnten Sie in Ihrer Schule umsetzen?

Gibt es noch etwas, was Sie sich (im Hinblick auf VoXmi) „wünschen“ würden?

Welche DaZ-Ausbildung haben Ihre LehrerInnen?

Findet in Ihrer Schule Muttersprachenunterricht statt? Wenn ja, in welchen Sprachen?

Wie beurteilen Sie die Beliebtheit dieses Unterrichts?

Wird in Ihrer Schule Deutschförderung angeboten? Wie ist das organisiert?

Mit welchen Methoden wird in Ihrer Schule Deutsch gefördert?

Warum wäre Mehrsprachigkeit ein wichtiges Bildungsziel?

Welche weiteren Änderungen, Maßnahmen, Reformen usw. wären notwendig, um die Kinder im Deutsch- und Erstsprachenerwerb optimal zu unterstützen?

Was in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsförderung funktioniert in Ihrer Schule gut? Ein paar Beispiele!

Weitere Bemerkungen zur Mehrsprachigkeit in der Schule?

Interviewtranskripte

1. Nina Hochleitner, BG Stubenbastei 6-8, 22. 05; 36.23

[...]

KT: Ja... ich habe auf der Homepage gesehen, dass es viele Fremdsprachen gibt, die hier unterrichtet werden und es gab auch ein bisschen Statistik über den sprachlichen Hintergrund der Schüler, aber vielleicht gibt es etwas Genaueres... also welche Muttersprachen sind vertreten, wie viele Leute gibt es, die nur Deutsch als einzige Muttersprache haben?

NH: wir haben in der Schule ungefähr 665 Schüler und Schülerinnen... und davon haben 552 Deutsch als Muttersprache, wobei das natürlich die Angaben der Schüler sind... das kann schon heißen, dass es Migrationshintergrund gibt, aber dass die Eltern sagen: wir sind schon in Österreich geboren und wir sehen Deutsch als unsere Muttersprache an und daher sagen wir: das Kind hat Muttersprache Deutsch. Und unter 113 Kinder haben wir derzeit an der Schule mit einer anderen Muttersprache als Deutsch.

Vielleicht als eine Besonderheit: es gibt in Wien ja viele Schulen mit viel Migrationshintergrund, wo aber oft sehr große Gruppen von gleichen Sprachen vorhanden sind, also entweder sehr viele türkische Kinder oder sehr viele kroatisch-serbisch etc. Kinder. Bei uns ist es eigentlich so – natürlich dadurch dass wir Russisch auf der ersten Klasse haben, haben wir natürlich automatisch einen Teil Kinder dabei, wo die Eltern Russisch sprechen, aber im Prinzip kann man sagen, über die gesamten 113 Kinder verteilt gibt es ganz ganz viele unterschiedliche Sprachen, also d.h. von jeder Sprache haben wir eigentlich eine relativ kleine Gruppe vertreten an der Schule und das macht es wunderschön bunt und lebhaft, aber es gibt keine große Gruppenbildung im Sinne von einer anderen Nationalität oder einer anderen Religion, es gibt einfach viele Religionen und viele Sprachen und viel Deutsch an der Schule... es ist eine bunte Schulwelt, aber nicht... an unserer Schule ist es ein Gut, wir schätzen das im Prinzip, dass wir mehrere Sprachen haben. Es ist nicht so sehr Problem, wie vielleicht schon teilweise an Wiener Schulen.

KT: Diese Definitionen sind sehr schwammig... also was ist Muttersprache, Mehrsprachigkeit genauso... wie sehen Sie das: was für eine Mehrsprachigkeit kann überhaupt eine Schule - in welcher Form können Sie in der Schule Mehrsprachigkeit fördern?

NH: Ich denke mir, es sind zwei Dinge. Das eine ist, dass man auf jeden Fall versuchen sollte, die Muttersprache, die das Kind hat, oder die zweite Sprache als Deutsch sozusagen, mit der das Kind in der Familie zu tun hat, ob jetzt ein Elternteil eine andere Sprache spricht oder beide... das man die versucht zu fördern. Das kann jetzt natürlich nicht für jede Sprache die Schule leisten, aber dort wo es eben zum Beispiel muttersprachlichen Unterricht gibt, dass man dieses Angebot für die Eltern bekannt macht und das man auch in der Schule sagt: wir würden dazu stehen, wir würden Sie wirklich herzlichst einladen, dieses Angebot anzunehmen und nicht... also dass es so kommuniziert wird, dass es eine Chance für die Kinder ist, vielleicht Muttersprache oder zweite Sprache, weil das für manche Familien sehr wichtig ist, dass Deutsch Muttersprache genannt wird, aber dass in dieser zweiten Sprache auch die Förderung da ist. Also dass man auch grammatikalische Strukturen lernt in dieser zweiten Sprache und ... dass man die eigentliche Muttersprache wirklich gut lernt. Und nicht die Muttersprache nicht, weil man mit 5 oder 6 Jahren aus dem Land weggegangen ist und Deutsch auch als Fremdsprache lernte. Das ist natürlich mit ein Grund, warum dann keiner der Spracherwerbe wirklich abgeschlossen ist.

Also eine Richtung sozusagen: bitte nehmen Sie das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts wahr und die zweite Schiene ist: die hat gar nicht so sehr mit Lernen zu tun, sondern da geht es um Wertschätzen der Diversität oder Unterschiede. Dass man sagt: es ist hier kein Problem und kein Thema, wenn ein Kind Russisch oder Kroatisch oder was auch immer es als Muttersprache hat, sondern es macht einfach die bunte Vielfalt aus und dann in dem einen Projekt kann man das Kind reinnehmen und im anderen ist dafür eine andere Sprache, eine

andere Religion Expertin sozusagen und es wird nicht stigmatisiert: irgendwas ist mehr Wert oder weniger Wert oder gut oder schlecht.

Und vielleicht gibt es noch eine dritte Schiene, aber die glaube ich schon, dass sehr viele Schulen haben; einfach bewusst, wo immer es geht, Wert und Schwerpunkt auf Sprachförderung generell zu legen, also nicht nach der Muttersprache, sondern um zu wissen: Sprachen sind einfach wichtig und jede Form von Weiterbildung auf der Uni, bei den internationalen Vorträgen, egal wie sich die Kids entwickeln, Sprache ist einfach ganz ganz wichtig. Und um zu schauen, dass Sprache einen Stellenwert hat an der Schule. Und da kann man natürlich ein bisschen Einfluss darauf nehmen, wenn es um die Gruppengrößen geht und wenn es um Zustandekommen von unverbindlichen Übungen in Zusammenhang mit Sprache geht, also dass das auch einen Stellenwert hat an der Schule.

KT: Auf der Homepage stand eigentlich nichts darüber, wie VoXmi in Ihrer Schule umgesetzt wird... in welcher Form ist das... wöchentlich oder als Projektunterricht oder...?

NH: Ich will jetzt sagen, dass die Homepage jetzt eine Zeitlang ein bisschen ... wie soll ich sagen... vereinsamt ist. Weil das Team, das die Homepage vorher betreut hat, sehr stark gewechselt hat. Und der Kollege, der jetzt ganz intensiv wieder die Homepage betreut, kam erst so im November-Dezember-Jänner zu uns. D.h. die Homepage wird jetzt sehr stark revitalisiert und es erscheinen jetzt auch die ersten Dinge von VoXmi auf der Homepage, eben weil der Kollege auch EDV hat, gibt es für jedes Projekt, das er macht und für jedes Thema auch einen Output, d.h. es gibt in irgendeiner Form ein Videodokument oder ein Podcast-Dokument, das eben auf die Homepage kommt und auch eingeschaut werden kann.

Und VoXmi funktioniert bei uns so, dass es eine regelmäßige wöchentliche Übung ist. Eine unverbindliche Übung, aber immer zur gleichen Zeit, zur gleichen Stunde.

KT: und ist es für alle Klassen offen oder wie ist es geregelt?

NH: Grundsätzlich war es von der Anmeldung her für die Unterstufe offen. Und da haben sich am Anfang des Jahres eine gewisse Anzahl an Kinder für diese unverbindliche Übung gemeldet. Sie kommen also nicht aus einer Klasse, sondern kommen aus unterschiedlichen Klassen, und mit der Gruppe arbeitet der Kollege jetzt.

KT: Wie viele sind das?

NH: Ich hoffe, dass ich Ihnen jetzt die Wahrheit sage, aber ich schätze mal, das sind so ungefähr 15 Kinder.

KT: Eigentlich ziemlich ideal.

NH: Nicht zu groß, man kann mit denen wirklich viel im EDV-Saal arbeiten und es kommt jedes Kind zum Reden noch und wenn Themen diskutiert werden, ist es nicht zu groß, aber wenn man aber spielt oder Videos inszeniert, ist es auch nicht zu klein, weil mit drei Kids ist es auch schwierig dann die Rollen zu vergeben. Also es funktioniert ganz gut.

KT: Seit wann sind Sie eigentlich bei VoXmi beteiligt?

NH: Dieses Jahr zum ersten Mal.

KT: Ich habe ein bisschen gegoogelt, ich habe gesehen, dass Sie früher in einer anderen VoXmi-Schule gearbeitet haben. Ist es dazu zu VoXmi gekommen?

NH: Ja. Über weiteste Umwege ja. (...) Es läuft sehr sehr gut. VoXmi wird zwar nächstes Jahr wieder ein anderes Team machen, aber nicht deshalb, weil es nicht funktioniert hat [...].

KT: [...] Ich wollte kurz fragen, ob Sie auch eine Deutschförderung anbieten.

NH: Ja. Da muss ich auch wieder relativieren, weil je nach dem an welchen Schulen Sie evaluieren: zum Beispiel wenn Sie... das Beispiel der alten Schule [Laaer Berg Gymnasium] haben, da wird es deutlich mehr Deutschförderung geben, weil es da wahrscheinlich auch mehr Deutschprobleme gibt. Bei uns ist es so, dass ... wir haben drei DaZ-Kurse und drei Leseförderungseinheiten, wobei da kann man eben sagen, das Kontingent, das wir haben, ist eine Stunde pro erste Klasse Leseförderung und daraus ergeben sich dann drei Stunden und DaZ haben wir auch drei Einheiten.

KT: Das habe ich mir auch gedacht, dass Ihre Schule ein bisschen eine Sonderstellung hat, weil es doch der erste Bezirk ist...

NH: Es ist nicht so, dass wir nur Kinder haben, die mit wunderbarem Deutsch aus der Volksschule kommen, das wäre falsch, aber wir haben – glaube ich schon – wienweit gesehen viele Kinder, die aus einem sehr bildungsinteressierten [Eltern]haus kommen – nicht alle, muss ich betonen, aber sehr viele im Schnitt, die egal ob sie im dritten oder zweiten oder im ersten Bezirk, wo immer sie wohnhaft sind die möglicherweise das Glück haben, wirklich bildungsinteressierte Eltern zu haben, die auf diese Dinge seit der Volksschule einfach Wert legen. Und wo es Usus ist, dass man ein Buch liest und dass man miteinander viel spricht und in Kontakt ist und viel kommuniziert. Teilweise – teilweise – muss ich wirklich betonen, sonst entsteht vielleicht ein falsches Bild, sehr sehr behütete und sehr geförderte Kinder haben. Und daraus resultiert natürlich auch, dass wir viele Erstklassler haben, die hier eintreten und eigentlich schon sehr viel mitbekommen haben, eben gefördert wurden... von der Lesehaltung her und vom Interesse her – vielleicht nicht ganz dem Wien-Schnitt entsprechend. Natürlich spielen die Kids auch mit dem Gameboy und mit dem Handy und und und... es gibt einfach daneben seit Langem etwas Anderes, was sie vom Elternhaus kennen – und mit dem können wir dann gut arbeiten. Daher sind auch die Leseergebnisse, die wir haben, glaube ich, recht in Ordnung. Es gibt immer natürlich Spitzen oder Zacken, wo man sagt, da müssen wir jetzt hinschauen, weil da ist jetzt der Bedarf da, aber pro Klasse auf jeden Fall vorhanden, aber in einer relativ – wieder auf den Wien-Schnitt gesehen – geringen Ausprägung. und mit diesen geringen Ausprägungen lässt sich dann aber auch sehr gut arbeiten, weil es ist auch ein Maß, mit dem ein Deutschlehrer mit 28 Kindern in einer Klasse immer noch arbeiten kann, weil er sagt, er muss sich nur auf drei konzentrieren, die jetzt spezielle Förderung brauchen und die mehr Angebot und mehr Unterstützung brauchen und nicht auf 15. und das ist schon sicherlich ein Unterschied.

KT: Dann kommt eine sehr komplexe Frage natürlich... Wie sehen Sie das, wie sollte denn eine optimale Mehrsprachigkeitsförderung aussehen, also welche Maßnahmen oder welche strukturellen Änderungen...

NH: (Lachen) Dann muss ich zuerst auf die erste Frage zurückkommen: Wie viel Zeit haben Sie? Ich glaube, dass so grundsätzlich von dem was an Ideen von engagierten Kollegen und Kolleginnen, gibt es ja wahnsinnig viel. Also an Initiativen, an Projekten, an Kooperationen, da haben wir an unserer Schule wirklich ganz ganz viel Kreativität. Oft – nicht immer, aber oft - hängt es dann wirklich am System, dass man sagt, es ist leider so: der Unterricht hat 50 Minuten, die Kollegin geht zuerst in die Klasse A, dann in die B, dann in die C und... alles was mit Umschichtungen verbunden ist, ist machbar, aber natürlich bis zu einem gewissen Grad, weil die administrative Belastung muss noch machbar sein, das muss sich in Grenzen halten. d.h. dann gibt es an einem Tag ein Projekt wo der Unterricht aufgelöst ist, wo zwei-drei Leute zusammenarbeiten – es funktioniert oft auch ganz gut.

Hätten wir zum Beispiel ein System, wie z.B., das ist eines von vielen, es gibt viele auch sicherlich bessere Systeme, aber zum Beispiel den schwedischen Ansatz, wo also Kinder unterschiedlich lange Lerneinheiten haben, wo dazwischen Pausen sind, wo die Schüler durchaus unbeaufsichtigt in der Schule in Lerngruppen zusammensitzen. Dann wäre es schon für die Kollegen leichter zu sagen: wir tun uns zusammen und machen flexibel einen Deutsch/Englisch/Französisch/Kroatisch/Russisch/irgendwas Projekt: Tagebuch-Schreiben, Schreibwerkstatt etc. Weil da einfach die äußeren Vorgaben weniger wären und sie ein bisschen mehr dadurch Spielraum hätten. So ist es halt so, dass doch nicht der ganze Unterricht, aber doch viel Unterricht in den eigenen vier Wänden abläuft: der Deutschunterricht im Deutschunterricht, Russisch, Englisch, Französisch, Italienisch - alles so in den eigenen vier Wänden und ideal wäre natürlich eine viel stärkere Verschränkung verschiedener Lehrer, verschiedener Fächer und weg vom Eingekastelten hin zu den Synergien.

KT: und jetzt in Bezug auf die sprachliche Bildung?

NH: Es geht natürlich immer um Ressourcen, es ist wirklich immer das Thema, man kann das nicht von der Hand weisen, ob ich Englischunterricht mit 26 oder vielleicht auch mehr Kindern habe oder ich 14 oder 12 Schüler in einer Sprachgruppe habe, das kann man nicht ver-

gleichen. Es gibt von zu Hause aus Kinder, die sich schwer tun sich zu melden, weil es ihnen peinlich ist, weil sie nicht öffentlich sprechen wollen, noch dazu in Fremdsprache, bei 12 ist es gar nicht machbar, dass ich sie drei Stunden lang nicht höre, weil ich eigentlich jeden Schüler pro Stunde höre. Wenn 26 oder 28 in einer Klasse sitzen, wird das natürlich schwierig. Einen Teil davon spricht der Lehrer, ein Teil sind schriftliche Aufgaben oder Lesen, d.h. dass die mündliche Leistung ist sowieso schon relativ reduziert von der Zeit her [...]. Je kleiner die Sprachgruppe ist, desto besser funktioniert der Unterricht.

Also wenn Sie mich fragen, was Sie sich wünschen würde, würde ich sagen: in erster Linie Ressourcen für Sprachförderung.

KT: Und alles andere hängt vom Engagement ab?

NH: ja, ich glaube, dass - gerade in meiner Schule - stelle ich fest, dass das Engagement der Sprachkolleginnen - das wäre sicher nicht das Problem, da gibt es ganz viele, die gute Ideen haben, sehr kreativ sind, auch viel mit anderen Institutionen kooperieren, d.h. dass die Schüler rausgehen aus der Schule, seien es das jetzt internationale Vorträge oder Projekte auf Englisch?) oder Berlitz English in Action, Russische Schule - also es gibt wirklich viel Programm, also an den Kollegen würde es jetzt im Großen nicht hapern, sondern - und auch nicht von der Fortbildung: PH Wien bietet wirklich viel im Moment auch in Richtung Reifeprüfung, neue Bildungsstandards, dieses... Lehrer ist nur mehr der Gesprächspartner bei Prüfung für Schüler, Fortbildung im Hinblick auf neue Reifeprüfung - wirklich viel an und das wird auch stark genutzt. [...]Das Problem sind wirklich die Ressourcen.

KT: Wie viele haben eine DaZ-Ausbildung?

NH: Bei uns unterrichten nur die Kollegen DaZ-Kurse, die dafür eine volle Ausbildung haben. Wir haben das Glück, dass sich das ausgeht. und dass auch junge Kolleginnen DaZ-Ausbildung machen oder gemacht haben, d.h. wir haben immer, wenn wir jetzt drei Kurse haben und die zum Beispiel [zuf.: einspringen könnten].

KT: Nun kommen wir zum VoXmi. Warum machen Sie bei VoXmi mit, was hoffen Sie sich davon?

NH: Mir hat die Idee des Projekts gefallen, auf der einen Seite EDV mit Mehrsprachigkeit zu verbinden, weil das grundsätzlich nicht so der erste Zugang wäre, man denkt bei Mehrsprachigkeit an Sprachlehrer: Deutsch, Englisch, Französisch, vielleicht auch noch einen Russischlehrer und dann an die Muttersprachenlehrer, die wir aber nicht im eigenen Haus haben, sondern das sind meistens schulfremde Personen, und die Idee zu verknüpfen: das was im Haus an Kompetenzen da ist, mit EDV und noch mit dieser Wertschätzung für unterschiedliche Herkunft, für unterschiedliche Kultur und Sprache, diese Grundidee hat mir gefallen. Und so sehen sie eben auch die Kollegen, mit denen ich vorher ein bisschen gesprochen habe, wie erstens ... wie der Zugang war, was ihnen auch vermittelt wurde, was ihnen noch in Erinnerung ist als Kerngedanke des Projekts... und auch ganz klar: interkulturelle Arbeit mit Sprachen und diesen Respekt gegenüber dem Anderen, dem Fremden, oder bevor man den Respekt entwickeln kann: das Kennenlernen des Anderen. Und eben ganz stark in Verbindung mit dieser Wertschätzung: ja, das ist ein Gut und nicht: ui, der ist anders oder pfui, das ist schlecht. Ich glaube, das funktioniert sehr gut. Ich weiß nicht, ob Sie das interessiert, aber der Kollege, der das jetzt macht, hat mir von den letzten zwei Projekten erzählt: das eine ist ... auf Multimedia-Schiene... [...] Die Schüler durften sich eine Sendung aussuchen eine Fernsehsendung, die mit ganz vielen verschiedenen Kulturen, Nationalitäten, einfach mit Personen unterschiedlicher Herkunft zu tun hat und die ihnen als Kinder und Jugendliche gefällt, keine klassische Kultursendung, sondern etwas, was in ist. und sie haben für sich genommen „Germany's Top Model“ [...]. Die Kandidatinnen gehen wirklich quer durch, es heißt zwar „Germany's Next Top Model“, aber sie kommen aus unterschiedlichsten Richtungen der Welt. Und haben daraus gemacht: „School's Next Top Model“ und haben diese Fernsehsendung karikiert im Hinblick auf die Stereotype und Vorurteile, sozusagen. [...] Der Kollege meint, der Film sei wirklich ganz toll geworden.

Das zweite war zum Thema Ausgrenzung. Da haben sie ein Drehbuch geschrieben, also die Schüler sollten sich ein Stück überlegen, und zwar geht es um einen Österreicher, einen Türken und einen Araber, die an sich einander überhaupt nicht verstehen und nicht mögen und sie haben ein gemeinsames Problem oder sie finden gemeinsam vor der Schule eine suspektere Person, also einen Drogendealer, und müssen jetzt mit diesem Problem umgehen und in diesem: was tun sie jetzt, wie schützen sie die Schule, wie gehen sie vor, entwickeln sie sich zu einem Team und arbeiten zusammen und überwinden ihre Vorurteile und kommen irgendwie darauf: die anderen sind in Wirklichkeit recht brauchbar und entwickeln eine gemeinsame Vorgehensweise. Und auch das wird gefilmt und kommt dann auch auf die Homepage.

[...] Der Projektkoordinator ist im Moment Herr X. [...] Er schaut auch, dass die Projekte nach außen getragen werden, dass man sie auch sieht.

KT: Wie oft haben Sie Kontakt zum VoXmi-Koordinator?

NH: Unterschiedlich. ich gehe jetzt nächste Woche, habe ich mir ausgemacht, hospitieren, zum Kollegen X und schaue es mir einmal live an eineinhalb Stunden, was sie und wie arbeiten. Was man ja wahrnimmt, sind die Produkte, die schon im Schulhaus hängen, also z.B. oben im Festsaal hängen Filmplakate, die sie gemacht haben zum Thema... ich will nicht sagen Ausgrenzung, aber... Migrationshintergrund kritisch betrachtet sozusagen. Und wenn ich solche Sachen sehe, spreche ich ihn an, spreche ich die Kinder an und sage. was habt ihr da gemacht, erzählt ein bisschen und die Kleinen erzählen natürlich ganz stolz und ganz viel und wann immer ich - ich bin am Nachmittag viel im Schulhaus - und oben im Festsaal und in der Bibliothek herumgehe - dort wird gearbeitet [...] Da bleibe ich ein bisschen und frage: wie geht's euch, was tut ihr da - also man hat ein bisschen einen kontinuierlichen Einblick, ohne dass ich jetzt wöchentlich hospitieren gehe in VoXmi-Stunden.

KT: Und so sehen Sie Ihre Aufgaben dann?

NH: Das Eine war einmal ganz wichtig, dass man sagt: wir nehmen diese unverbindliche Übung an und wir probieren sie so gut wie möglich zu etablieren und zu entwickeln. Und das Zweite wird sein, dass man sich mit den Kolleginnen, die das gemacht haben, unterhält. Ich will gar nicht sagen Evaluation, denn das wäre zu groß, dieses Wort. Aber einfach mal ein Reflexionsgespräch führt, d.h. was ist gut gelaufen, was ist nicht gut gelaufen, und was wären die Entwicklungschancen von VoXmi. und das was aus diesem Ergebnis rauskommt dann mit den Kollegen, die nächstes Jahr mit VoXmi arbeiten werden, dass man diese Ergebnisse zusammenspielt - es muss nicht jeder immer das Rad neu erfinden und es soll nicht jeder immer die gleichen Fehler wieder machen... und dass man schaut, dass die Erkenntnisse von VoXmi 1 so zu sagen wir VoXmi 2 überfließen können. es wird sicher eine andere Schiene sein nächstes Jahr und das macht man nächstes Jahr wieder und dann schaut man, ob man eine gleichbleibende Schiene für die Stubenbastei entwickeln kann. Dass sozusagen die EDV einen klar definierten Anteil an dem Projekt hat und dass es nicht Lehrersache ist, wie weit ich Sprache oder wie weit ich in EDV oder wo auch immer reingehen möchte, sondern dass es sozusagen, nicht ein starres, aber zumindest einmal ein definiertes Curriculum gibt. Auch für das Fach VoXmi. aber auch für nächstes Jahr bin ich sehr zuversichtlich, weil die zwei Kolleginnen, die das machen, werden schon sehr gute Verbindungen haben zum Thema „Interkulturelles Lernen“ und sich da auch sehr dafür interessieren und ich glaube, dass da auch sehr gute Dinge rausschauen werden.

KT: Sollten die Projektvorgaben etwas konkreter werden?

NH: Ich weiß gar nicht, ob die Projektvorgaben konkreter werden müssen, weil ich denke, dass wichtiger ist, dass viele es nicht aus dem Zufall nehmen, weil sie eine Werteinheit oder zwei bekommen, sondern dass sie sich schon überlegen, warum möchte ich es haben, bringt mir das was inhaltlich für die Schule und habe ich auch die Leute, die das gut machen können. Es wird wahrscheinlich wenig Direktoren geben, die sagen: ja, ich nehme es auf jeden Fall, ist mir egal, wer das macht und wie es läuft. da sehe ich geringere Gefahr.

und das birgt natürlich auch Chancen, wenn es so locker formuliert ist, weil die Schulen wirklich das daraus machen können, was a) wofür sie gute Expertinnen haben und b) wo sie glau-

ben, dass es der Schule etwas bringt. Nur die Aufgabe der Schulleitungen und dieser Teams ist es dann dingfest zu machen. also es nicht die nächsten fünf Jahre schwammig zu lassen, sondern zu sagen: gut, wir haben die Chance bekommen und wie soll das jetzt ausschauen und das dann an der Schule zu befestigen. Ich glaube, das ist durchaus ein guter Weg. und spannend wäre es wahrscheinlich für die VoXmi-Koordinatorinnen, diese Ergebnisse entweder im Zuge solcher Evaluierungen oder auch vielleicht nochmal inhaltlicher Gespräche mit den Schulen zu schauen, ob man das wieder rückspielen kann, diese einzelnen Ergebnisse von den 15 Schulen und ob man da noch einen gemeinsamen Leitfaden entwickelt, das muss ja nicht gleich ein Lehrplan sein: wohin soll es gehen? nicht so, dass wir den Stein der Weisen erfunden haben, sondern wir experimentieren herum oder es klappt nicht so gut, dass man sagt: es gibt so eine Grundrichtung. oder *best-practice*-Beispiele einfach: was hat bei euch gut funktioniert, vielleicht die Schulen zu einem gemeinsamen Meeting einladen und jede Schule zeigt ein bisschen, wie haben wir es aufgesetzt. Da denke ich mir, gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, dass man die guten Ergebnisse befestigt.

KT: Was wäre Ihnen noch wichtig, welche weiteren Ideen für dieses Projekt hätten Sie?

NH: Grundsätzlich glaube ich, dass es wichtig ist, wenn man solche Projekte lanciert, dass man sicher stellt, dass es eben nicht innerhalb von vier Wänden einer Klasse abläuft, weil die große Chance von VoXmi ist ja nicht nur für die teilnehmenden Schulen etwas zu bewirken, sondern für die ganze Schule was zu bewirken. einfach nur ein bisschen aufmerksam machen auf a) wertschätzender Umgang, unterschiedliche Herkunft ist eine Chance, er ist Experte für das, der kennt sich dort aus - die Schüler unterschiedlich wahrnehmen und Erfolg ist es dann, wenn mehr als nur - Erfolg ist es auch schon, wenn 15 Schüler einen tollen Unterricht haben - aber das glaube ich was angestrebt ist es natürlich, wenn diese Wirkung ein bisschen mehr streut innerhalb der Schule, der nächste Schritt wäre dann von Schule zur nächsten Schule, die es hat und die es nicht hat, d.h. wenn dieses Projekt auf einen fruchtbaren Boden fällt sozusagen. und ich glaube dass alleine solche Rückfragen, Interviews, Evaluierungen schon sehr stark dazu beitragen, dass wieder bewusst wird, wohin wollen sie hin mit dem Projekt, was tun Sie dazu als Schulleitung, dass es dort hinkommt, welche Gespräche führen Sie, weil das auch wieder in den Fokus rückt: Schulentwicklungsprojekt und nicht: das läuft jetzt nicht, sondern: ich kümmere mich darum. Wichtig wäre, wo Sie sagen: wo soll es hin? Dass man ein Prozedere findet, dass die Schulleitungen mit dem Output des Projekts irgendwas anfangen oder noch einfacher: dass dieses Projekt einen Output hat. Das wäre für mich wie ich denke. Und so wie es heuer läuft, gibt es da sehr viel Output und wenn es gelingt, dass andere Kolleginnen, andere Schüler der Schule das sehen oder das wahrnehmen können - das muss jetzt nicht immer auf der Homepage sein, dass kann in ganz unterschiedlichen Formen sein, dann glaube ich, ist diese Multiplikatorenwirkung erreicht worden und dann noch einmal der Mehrwert von VoXmi gesichert.

KT Danke. Noch ganz kurz: welche Sprachen werden hier als Muttersprachenunterricht angeboten? Russisch nehme ich an?

NH: Da haben wir nur zwei, und zwar haben wir Polnisch im Haus, ab dem kommenden Jahr Slowakisch im Haus.

2. Eva Mersits, BG Geblergasse 56, 30.05; 28.46

[...]

KT: Sie unterrichten selbst auch, oder? Informatik?

EM: Ja, ich habe Mathematik-Physiklehrerausbildung und unterrichte jetzt Informatik.

KT: Wie sieht es mit der Mehrsprachigkeit in Ihrer Schule aus, also wie viele Schüler haben z.B. Deutsch als einzige Muttersprache und welche nicht?

EM: Wir haben einen Schnitt, wo 50 % der Kinder muttersprachlich allein Deutsch sind und 50 % eine andere oder zweite Muttersprache.

KT: Wissen Sie auch, welche Muttersprachen?

EM: Ich kann Ihnen auch einen Ausdruck machen, aber ja, natürlich statistisch wissen wir das. Wir haben in der letzten Zeit gar nicht gezählt, es sind viele. Sicher 30-40 Sprachen. Praktisch alles. [...]

Die größten sind die BKS, die zweite Gruppe ist Türkisch, und dann kommt... dann weiß ich es nicht: Polnisch, Englisch, Arabisch, alles Mögliche. Ziemlich bunt.

KT: In welchen Sprachen gibt es Muttersprachenunterricht?

EM: Ich persönlich habe mich sehr bemüht vor einigen Jahren schon, den Kroatisch- oder BKS-Unterricht hier an der Schule muttersprachlich zu bekommen. Das hat persönliche Gründe, weil ich selbst zwar muttersprachlich reinrassig Deutsch bin, aber meine Eltern beide, also die Mutter- und Vatersprache ist nicht Deutsch, sondern das ist Burgenlandkroatisch. Und ich kann das nicht. Und da bin ich ein bisschen vorgespannt persönlich und ich bedauere es sehr, dass ich meine Mutter- und Vatersprache nicht kann und habe sehr viel Energie investiert und habe mit dieser Sprache begonnen, mir Lehrerinnen zu suchen, die das attraktiv genug unterrichten. Da habe ich auch eine Burgenlandkroatin, Kollegin X. Also das hat alles irgendwie damit begonnen, dass ich ein persönliches Interesse hatte, meine Mutter- und Vatersprache zu lernen und ich parallel dazu wollte, dass Kinder das auch hier valide und gut und institutionell lernen. So hat es angefangen.

Mittlerweile haben wir auch Türkisch, seit vorigem Jahr, und Arabisch besuchen die Kinder auswärts. Also BKS und Türkisch hier und Arabisch besuchen die Kinder auswärts.

Die polnischen Kinder besuchen - aber das geht an uns vorbei - nicht institutionalisiert eine polnische Schule, von der ich keine Ahnung habe, was sie da tun. [...] Das ist am Samstag oft eine Schule. Ich habe den Eindruck, dass die polnischen Eltern sehr dahinter sind. [...]

KT: Nun möchte ich ein bisschen mehr über VoXmi wissen: Wie läuft es bei Ihnen?

EM Ich habe mich absichtlich nicht informiert, wie es läuft, weil Sie wollen ja evaluieren und ... ich habe zwei Kollegen, die sich sehr dafür interessieren, die auch auf Fortbildung waren und wir sind ja eine der ersten Schulen, die eine Ganztagsklasse in der AHS etabliert haben, mit verschränktem Unterricht... Wir haben sehr viel Gehirnschmalz entwickelt in die Gestaltung... der Nachmittagsgestaltung der Kinder. Und haben das VoXmi-Projekt, weil dort sehr viele Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache sind, dort in den Nachmittag integriert. Dort gibt es eine VoXmi-Einheit, das ist ein Teil der Kurse, also gibt es einen Kochkurs und einen Philosophiekurs und das ist sozusagen ein Kurs extra, wo die Kinder sprachlich Projekte machen... mehrsprachige. Ich habe aber bis jetzt noch keine Präsentation gesehen, es ist sozusagen noch nichts an mich herangetragen worden, wo ich sagen kann: aha, so läuft es. Genauso wenig wie ich weiß, wie der Musikunterricht läuft, oder der Zeichenunterricht, weiß ich nicht, was ganz konkret passiert. Ich weiß nur, dass die Kinder sehr gerne hingehen, weil die Lehrer das sagen, und großes Interesse ist, dass das weiterläuft. Was schon passiert ist, seit dem wir den muttersprachlichen Unterricht haben und ich den Lehrern erlaube – den muttersprachlichen - Türkisch- und BKS-Lehrern durch die Klassen zu gehen und den Unterricht zu bewerben. Eine Zeit lang bin sogar ich mitgegangen. Am Schnuppertag bei den ersten Klassen sage ich vor versammelter Mannschaft: bitte, schicken Sie Ihre Kinder in den muttersprachlichen Unterricht, weil ich es selbst bedauere usw. Also ich mache das sehr persönlich. Läuft das schon mit großer Wertschätzung ab, diese Fremdsprachlichkeit, oder nicht nur Deutsch-Muttersprachlichkeit. Also die Kinder haben bei uns schon ein gutes Selbstgefühl oder entwickeln... das sagen wir auch, die Lehrer, entwickeln Selbstbewusstsein der eigenen Muttersprache gegenüber. Das war, wie... vor 10 Jahren war das noch anders. Da war in dieser Schule sozusagen eher üblich, dass irgendwie so – ich sage nicht irgendwie totsichweigen – aber am liebsten redet man nicht darüber, weil ... das macht ein schlechtes Bild. Das hat sich sehr geändert.

KT: Was glauben Sie, woran liegt das?

EM Die Zahl der Kinder hat zugenommen. Man kann nicht mehr so tun, als wäre die alleinige Deutschsprachigkeit, wie sie so schön gesagt haben, das Normale – ist es ja nicht. Und ich

glaube, es hat auch mehr Fortbildung, mehr Besprechungen gegeben, wo das immer wieder betont worden ist. Wir haben wahnsinnig viele Lehrerinnen, die DaZ/DaF-Ausbildung [Pädagogische Hochschule] haben. Die bringen das auch in den Lehrkörper hinein, diesen Respekt und auch das Know-How und auch das Verständnis... [...]. Ich glaube mindestens 10, wenn nicht 15 Lehrer, die diese Ausbildung haben. Also das ist wirklich eine große Anzahl und die bewirken schon was. Und auch der Herr Landesschulinspektor Blüml, der schon in Pension ist, hat da viel dazu beigetragen, der hat sich wirklich persönlich sehr engagiert und uns Direktoren immer wieder darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig dieser muttersprachliche Unterricht ist und wie wichtig es ist ... mit dem Textverständnis... dass man da die Kinder unterstützen muss und wie das zusammenhängt. Ich finde, da hat sich wahnsinnig viel an Bewusstsein geändert.

[...]

Ich habe es jetzt ein bisschen rosiger gezeichnet. Es gibt doch einen gewissen Anteil an Eltern, die bei der Einschreibung sagen: nein, wir brauchen keinen muttersprachlichen Unterricht, weil wir reden zu Hause eh – das Kind kann es eh. Es ist gar nicht leicht, diese Eltern davon zu überzeugen, dass das eine andere Qualität hat, dass es nicht gefestigt ist, dass die Grammatik fehlt, Fachvokabeln fehlen. Und dann gibt es schon auch bei den Lehrenden so ein gefühltes Unbehagen, wenn die Kinder nicht ordentlich Deutsch reden. Nach dem Motto: versagen wir. Verstehen sie überhaupt den Text? Diese hochkomplexen Texte, die sie lesen. Haben die Kinder einen Zugang, sind die überhaupt maturafähig, das ist schon in Herzen drinnen. Eine reine Freude ist die Mehrsprachigkeit nicht für Lehrer, weil die kämpfen damit, dass die Kinder einfache Texte nicht verstehen. Dass das manchmal auch reine deutschsprachige Kinder tun, steht auf einem anderen Papier. Es ist dann oft die Mehrsprachigkeit sozusagen der Fokus. Da gibt es schon ein großes Ärmel-Aufkrempeln. Wir haben auch ein Projekt in den ersten Klassen, wo wir in jedem Fach Textverständnis trainieren – hat nichts mit Mehrsprachigkeit zu tun, sondern nur indirekt. Wenn der Anteil der mehrsprachigen Kinder, die da drinnen sitzen, größer ist, ist das allgemeine Textverständnis geringer. Könnte auch gar nicht anders sein und daher unterstützen wir das. Aber das ist sehr problemlastig, nicht, die Maßnahme. VoXmi ist so eine Maßnahme, die eher weg vom Problem - Problem heißt nicht gut genug Deutsch, müssen wir stützen, fördern, DaZ, DaF usw. - zum: wie schön es ist, dass wie die Sprache können und können wir die Nachbarsprache auch nicht lernen. Oder Begriffe vergleichen, solche Dinge.

KT: Was sind für Sie die wichtigsten Ziele beim VoXmi? Warum wollten Sie mitmachen?

EM: Ich erhoffe mir, dass die Kinder einfach Sprache bewusster wahrnehmen, als etwas, was ein wesentlicher Teil von Menschen, Kulturen oder Ausdrucksmöglichkeiten ist, und das es spannend ist, hier möglichst offen zu sein, das eine oder andere Element der Sprache dazulernen und das man das auch lernt auszudrücken. Also einfach das Thema bewusst machen, möglichst früh, nicht zu spät wie bei mir (Lachen).

KT: Andere Gründe, warum Sie mitmachen?

EM: Weil ich Erika Hummer kenne und weiß, dass die eine tüchtige Frau ist. [...]. Es geht alles in die Richtung Förderung meiner Kinder. Ich ergreife jede Gelegenheit, was „meine Kinder“ hier als Unterstützungspotential und Erweiterungsressource... bringen können, weil ich mir denke, sie haben es eh nicht leicht. Alles, was sie da stützt und fördert und stärkt, das finde ich positiv und gewinnbringend.

KT: Wie viele Kinder nehmen am Unterricht teil, während der Nachmittagsbetreuung?

EM: Zwischen 70 und 100. VoXmi machen zwei Lehrer und nicht alle Kinder nehmen an VoXmi regelmäßig teil. Wie viel das genau sind, weiß ich nicht. [...] VoXmi haben wir wie eine unverbindliche Übung organisiert. Ja. Regelmäßig, wöchentlich.

[...] EM: Zweimal pro Jahr frage ich, wie es läuft (Lachen), weil es einfach so viel andere Sachen gibt, und der Kollege irrsinnig gut und engagiert ist und ich ihm wahnsinnig vertraue. Ich bin da vielleicht zu wenig neugierig, was da konkret ist. Aber wie gesagt, ich frage auch nicht nach, wie es beim Kochen geht, außer ich rieche was [...]

KT: Es ist schwierig zu sagen, aber gibt es irgendwelche Änderungen, die gerade VoXmi hervorgebracht hat?

EM: Was ich herausgehört habe: wir haben ja doch 5-6 Mal gesprochen, immer wieder so, ist, dass es den Kindern schon in Richtung Selbstwertgefühl bezüglich Sprache geht. Das ist glaube ich der Hauptgewinn bei dem ganzen.

KT: Seit wann läuft VoXmi eigentlich?

EM: Das zweite Jahr jetzt.

KT: Wie könnte man in Ihrer Schule VoXmi weiterentwickeln?

EM: Einfach dass Sie jetzt da sind und... eigentlich weiß ich selber viel zu wenig, was da jetzt an... was konkret passiert. Es braucht eine interne PR für das VoXmi bei mir in der Schule. Das habe ich mir auch schon vorgenommen, weil ich glaube, der Lehrkörper weiß gar nicht, dass es das gibt. Das passiert so im Untergrund, im wahrsten Sinne des Wortes, ohne viel Tamtam und Trara und das ist vielleicht gar nicht so gut. Das ist aber erklärlich damit, dass sozusagen wir grundsätzlich mit einer gewissen... wie soll ich sagen... Bescheidenheit an die Dinge herangehen. Wir schauen einmal. Aber das zweite Jahr hätte man jetzt schon können sagen: ja, das tun wir und schaut's: wir präsentieren oder gibt es irgendwo ein Plakat, das geht mir schon ein bisschen ab. Also die interne Information, was das Schöne und Spannende ist, wo die Kinder gerne hingehen, ist. Das fehlt mir schon. [...]

KT: Was für eine Unterstützung bräuchten Sie vom Ministerium?

EM: Da müssten wir den Kollegen fragen: ich weiß nicht, wie viel Material da ist. Also ich finde diese... es gibt diese Trio-Zeitschrift, die finde ich ganz gut. [...]

Vielleicht einmal... was ich recht interessant finde, ist dass das Projekt ohne Information der Direktoren abgelaufen ist. Das ist über die Kollegen gelaufen. Normalerweise erfahre ich etwas und ich gehe zu den Kollegen und sage: wollen Sie mitmachen. Und da war es irgendwie umgekehrt. Ich halte das für sehr gut, aber ich denke mir, es wäre nicht schlecht, auch die Direktoren von Ministeriumseite ein bisschen einzubinden und nicht nur die Lehrer, so dass man einmal alle fünf Jahre eine Fortbildungsveranstaltung oder eine Zusammenkunft oder eine Leistungsschau für die Direktoren und Schulen macht. Das würde ich schon gut finden. Das entspräche ein bisschen der Kommunikation nach außen. Ich habe das jetzt das innen, aber auch nach außen. Dass man uns auch gegenseitig ein bisschen Erfahrungsaustausch – das machen die Kollegen untereinander, aber ich finde es auf Direktorenebene nicht jedes Jahr, aber doch einmal nicht unwichtig. [...]

KT: Was wäre eine optimale Mehrsprachigkeitsförderung? Was würden Sie sich noch für die Schule wünschen?

EM: (Denkpause) Was mir zum Beispiel schwer fällt, ist einen Kurs eröffnen, weil die Öffnungszahlen sind eh nicht hoch, aber ich habe immer wieder Kinder, die sagen: ich möchte ein bisschen Kroatisch lernen, weil ich meine Freundin verstehen will. Oder ich habe Religionsaufsicht und die Kinder tun irrsinnig gerne im Wörterbuch ...[?] von fremden Ländern blättern. So Sprachschnupperkurse, die sehr niederschwellig ansetzen, wäre eine gute Möglichkeit... Ich habe noch nicht darüber nachgedacht, muss ich sagen. [...] Wir lernen zwei Monate Arabisch, wer meldet sich an. Nicht: wir lernen Arabisch, sondern wir schnuppern zwei Wochen Arabisch und lernen fünf Worte mit der anderen Schrift usw. Das wäre für mich eine Mehrsprachigkeitsförderung. Natürlich die Kinder in Deutsch stützen, das ist wichtig, weil... damit sie gut weiterkommen und keinen Nachteil haben, dass sie... einen Akzent haben und nicht jedes Vokabel wissen usw. ... Eltern davon überzeugen, Eltern medial davon überzeugen... Sie haben die Schule gemeint, ja? Ich würde gerne, wenn ich die Lehrer hätte, wenn es da so einen Pool gäbe, wo ich sage: von Jänner biete ich vier Wochen Arabisch an, wer Arabisch lernen will, und nächstes Jahr ist es Chinesisch und das übernächste Jahr Serbisch, dann macht es den Kindern Spaß, bin ich überzeugt, und das fördert die Mehrsprachigkeit auf einer anderen Ebene, weil es [Mehrsprachigkeitsförderung] so komplex ist. Das ist das Spiel mit der Sprache, wo dann auch nur muttersprachlich deutsche Kinder einsteigen

können. Und ich sehe, wie die Freundinnen oft sich gegenseitig Vokabeln lernen – die deutschsprachigen. Das erlebe ich oft, das ist ja sehr nett.

KT: Zu Deutschförderung wollte ich noch fragen: wie ist das organisiert, integrativ oder am Nachmittag?

EM: Wir haben beides. Wir haben Kurse: DaZ/DaF-Kurse, die sind als unverbindliche Übung, wo die Kinder hingehen müssen. Das sind die, die oft auch wirklich leistungsschwach sind, die können nicht gut Deutsch und sind auch leistungsschwach – die sollten dann zusätzlich noch in diese Kurse gehen - oder sie kommen von auswärts und können überhaupt nicht Deutsch. Die sitzen dann auch in diesen Kursen. [...]

Und dann gibt es die integrative Förderung und da unterscheiden wir zwei unterschiedliche Schienen, eigentlich drei. Die eine ist die DaZ/DaF-Lehrkraft, die einmal in der Woche mit der Hauptlehrkraft hineingeht und je nachdem mal die, mal die, mit denen intensiver übt oder parallel übt usw. Dann haben wir eine eigene Lesetrainingsschiene und dann gibt es sozusagen ein Projekt, wo alle Lehrer mitmachen... sollten: in den ersten, wo es um Textverständnis gibt, aber das ist sozusagen Leseverständnis trainieren. [...] Da wird glaube ich in Mathematik fünf Mal pro Jahr eine Stunde Leseverständnis trainiert nach dieser Methode. Es gibt verschiedene Methoden mit: Worte, die am häufigsten kommen, unterstreichen, einringeln und solche Dinge.

KT: Möchten Sie noch etwas zu Mehrsprachigkeit sagen? Sehr allgemein...

EM: Wenn es gelingt, und da gibt es Ansätze, dann würde ich daran bleiben, Mehrsprachigkeit tatsächlich als Vorteil und Gewinn zu sehen und den kleinen Nachteil, dass man halt nicht so gut Deutsch kann und ein paar Vokabeln nicht, in Kauf nimmt. Dass das etabliert wird, das wäre mir sehr wichtig: in den Medien, in der Schulbehörde, bei den Lehrkräften und da braucht es einfach viel viel Input, immer wieder kleine Reize: Mehrsprachigkeit ist was Tolles, ich kann viele Sprachen, ich bin nicht blöd, nur weil ich nicht dieses Vokabel auf Deutsch kann, solche Dinge. Das ist mir wahnsinnig wichtig. Und dass man halt sehr leicht die Sprache der Freundinnen lernt, diese Umgangssprache, dass man da sozusagen einen leichteren Zugang bekommt, dass das üblich wird und unterstützt wird. Weil die Kinder wollen es, ich sehe es ja. Ich habe einen Kurs, ich selbst habe Religionsaufsichtsstunden und sitze in der Bibliothek und da habe ich vier Mädels und die schreiben sich die Vokabeln auf und wollen Serbisch-Bosnisch-Kroatisch lernen – sie bringen sich die Sprache selber bei. Dass das einfach kein Zufallsprodukt ist, sondern das man das gut fördert und weiß, dass es passiert und dann noch unterstützt, in dem es z.B. einen Lehrer gibt, der das ein bisschen steuert. So ist das entstanden, die Idee.

3. Marliese Pick, RG/WRG 8 Feldgasse, 31.05; 27.58

[...]

MP: Wie mehrsprachig unsere Schule ist, das kann man sehr schwer beantworten und auch, man kann eigentlich nicht sagen, wie viele Kinder Deutsch als einzige Muttersprache haben. Das kann man in dem Sinne nicht so sagen, weil es viele Kinder gibt, die in Österreich geboren sind und Deutsch wie eine Muttersprache sprechen, aber trotzdem noch eine zweite Sprache haben. Das kann man nicht genau festlegen und darunter... die Immigrationsgeschichte in Österreich. Aber wir haben natürlich viele Kinder, die aus Ex-Jugoslawien stammen, also die Serbisch oder Kroatisch als Muttersprache haben, es hat ja eine Welle in Österreich gegeben, wo Polen nach Österreich gekommen sind, in den 70er Jahren, und da gibt es auch Kinder mit polnischer Herkunft, aber die sind zum Teil so... das ist schon so lange her jetzt, dass man bei manchen nicht genau weiß, ob sie eigentlich Polnisch oder Deutsch als Muttersprache empfinden würden. Wir haben aber auch – das sind dann eher einzelne – wie haben Kinder mit bulgarischem, chinesischem Hintergrund, spanischem oder lateinamerikanischem Hintergrund

und türkischem natürlich. Klar, ein großer Teil sind Kinder, wo die Großelterngeneration zum Beispiel als Gastarbeiter eingewandert sind nach Österreich, die also eigentlich Österreicher sind, aber im Hintergrund einen nicht-deutschsprachigen Hintergrund haben.

Der sozioökonomische Hintergrund ist sehr unterschiedlich. Die Schule ist in jeder Beziehung gemischt, sowohl was die Sprache betrifft – wie gesagt, das geht von Chinesisch bis Kroatisch, was relativ nah ist – und in meiner Schule sind es Kinder von Universitätsprofessoren mit einem fremdsprachigen Hintergrund, aber auch Kinder aus einfachen Verhältnissen, wo die Eltern Arbeiter sind oder die Mutter Putzfrau ist, also solche Kinder gibt es hier – das ist sehr gemischt bei mir.

KT: Was wissen Sie über VoXmi?

MP: VoXmi ist ein Projekt, das sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigt und dass... die Idee, die neuen Technologien mit dieser Mehrsprachigkeit verbunden sein sollen bzw. irgendwo auch angewandt werden sollen, innerhalb des Projektes, so ist das Projekt dargestellt worden. Wichtigste Projektziele, würde ich sagen, dass wirklich... den Stellenwert der Mehrsprachigkeit zu fördern und damit auch das Selbstwertgefühl von Schülern, die eine weitere Sprache außer den Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, schon mitbringen. Das ist meiner Meinung nach das wichtigste Ziel. Wir sind seit vorigem Jahr dabei, das ist jetzt das zweite Jahr. Ich bin nicht dazu gekommen, in eine Stunde selbst zu gehen, habe aber im Vorfeld und in der Nachbesprechung... also ich habe mit den Kolleginnen, die das koordinieren, relativ engen Kontakt, und wir haben oft darüber gesprochen, welche Ideen sie haben, was sie machen wollen, und sie haben mir dann auch erzählt, wie es damit gegangen ist und was besser funktioniert hat und was weniger gut funktioniert hat. Also selber konnte ich noch nicht dabei sein. Aber es sind verschiedene Projekte gelaufen, fächerübergreifend, in Verbindung mit anderen Fächern und es seien eben auch weitere Aktivitäten geplant. Also es hat in Fächern stattgefunden, in den ersten Klassen, haben verschiedene Projekte stattgefunden, und es hat auch in Gruppen, die außerhalb des direkten Unterrichts sind, haben interessante Projekte stattgefunden, aber vielleicht um eines zu erwähnen, weil da die Kolleginnen selber nicht sicher waren, ob die mitmachen werden, und zwar weil... die eine Kollegin hat eine Stunde Religionsaufsicht und da sind die Kinder, die nicht in die Religion gehen, von verschiedenen Klassen zusammen. Es ist eigentlich nur Aufsicht, ja. Es war für sie auch ein bisschen ein Experiment, ob die Kinder da mitmachen werden, aber es war wirklich sehr interessant, weil die Kinder sehr mitgegangen sind und es ihnen großen Spaß gemacht hat und diese Kollegin hat selber einen nicht-deutschsprachigen Hintergrund, sie ist nämlich gebürtige Ungarin und die Kinder haben irgendwie ihr vermittelt, dass sie jetzt da gerne mitmachen, weil sie so ist wie sie ist. Weil sie selber auch diesen anderen muttersprachigen Background hat. Das ist eine ganz interessante Kombination, dass die Kollegin mit VoXmi viel macht. VoXmi findet bei uns integriert statt, es ist keine eigene unverbindliche Übung und es finden Projekte in Zusammenarbeit mit anderen Fächern statt, bzw. dann auch in der Religionsaufsicht und wo auch viel gemacht wird – diese Kollegin ist auch viel in der Tagesbetreuung und in Tagesbetreuung sind auch viele mit einem nicht-deutschsprachigen Hintergrund und da macht sie auch sehr viel.

KT: Hat sie auch erzählt, was man am Projekt ändern oder verbessern könnte?

MP: Was die Kolleginnen mir gesagt haben... also was sie selber noch verbessern könnten: noch mehr neue Technologien einzubinden, es ist geplant, dass sie noch mehr mit Moodle machen, mit der Moodle-Plattform, die wir ja in der Schule haben und sie haben vor ein Projekt mit einer Volksschule in einem anderem Bundesland zu machen, wo es über E-Mail und Skype usw. Kontakte geben wird, das ist das was sie noch vor haben. Was man sich wünschen würde, ist natürlich, dass vom Projekt allgemein... dass es noch mehr Möglichkeiten gibt, mit anderen Schulen oder evt. mit Schulen im Ausland in Kontakt zu kommen. Also wovon sie geschwärmt haben, ist wie bei diesen COMENIUS-Projekten, lebenslanges Lernen usw., dass es da irgendwelche Möglichkeiten gäbe mit Schulen einerseits in Österreich bundesweit, aber auch im Ausland in Kontakt zu kommen, dass man mehr Kooperation mit anderen Schulen haben könnte. [...] Das kann man ja alles tun, aber dann muss man sich selber

diese anderen Kontakte finden. Das wäre ein Wunsch gewesen, da mehr Unterstützung zu bekommen in dieser Beziehung. Der Austausch findet ja einerseits über diesen Blog statt und über die... in dem man über zwei Monate irgendwas reinstellen muss, das finden sie eine gute Idee zum Austausch, auch diese verpflichtende Fortbildung, die es gibt, weil es da auch Kontakte mit den anderen gibt.

Worüber wir eigentlich nicht gesprochen haben: warum wir eigentlich beim Projekt mitmachen. Das ist etwas, was mir auch sehr wichtig ist und ich bin darüber sehr froh; das ist ja etwas relativ Neues eben, diese Idee, dass diese andere Sprache, die die Kinder in die Schule mitnehmen, also nicht das Englisch-Französisch-Italienisch oder Spanisch, das man in der Schule lernt, sondern diese andere Sprache, dass das etwas Wert ist, was die Kinder mitbringen, dass das nicht ein Ballast ist für die Kinder, der sie daran hindert, Deutsch zu lernen, sondern dass das etwas ist, ein Schatz eigentlich, den sie mitnehmen. Dieses Projekt eben das Selbstwertgefühl dieser Kinder, die hier mitmachen, unterstützt. Wir machen ja auch bei anderen solchen Projekten mit, z.B. gibt es einen mehrsprachigen Redewettbewerb „Sag's Multi“. Bei dem machen wir auch seit Anfang mit und haben da sogar eine schulinterne Ausscheidung gemacht, bevor wir unsere Kandidatinnen da hingeschickt haben: mit einer Jury, die einen anderen muttersprachlichen Hintergrund hat. Ich finde, dass alle diese Aktivitäten dazu beitragen, dass die Leute, deren Urgroßeltern schon in Österreich geboren sind, dass sie sich auch geschätzt fühlen. Bei der Jury z.B. war ein türkischer Vater, eine Mutter mit polnischem Hintergrund, ein Lehrer, der bei uns an der Schule unterrichtet, aber ein gebürtiger kroatischer... bosnischer Kroat ist. [...]. Alle diese Aktivitäten tragen dazu bei, dass die Leute, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, sich geschätzt fühlen, das trägt andererseits wieder zu einem sehr positiven Klima bei in der Schule und trägt auch dazu bei, auch zu der Leistungsbereitschaft der Schüler, die eben auch noch eine andere Sprache sprechen außer Deutsch und Englisch. Wenn jemand aus Amerika gekommen ist, hat man immer gesagt: wow, toll, der kann Englisch. Aber dass man eben sieht, dass andere Sprachen hier auch einen Wert bringen.

Allerdings muss man dazu sagen... es ist so, dass an der Schule selber der muttersprachliche Unterricht nicht stattfindet, aber es ist ja so, dass im AHS-Bereich es so geregelt ist, dass der muttersprachliche Unterricht angeboten wird: wer in den muttersprachlichen Unterricht gehen will, der findet da in vielen Sprachen einen Kurs, allerdings an einer anderen Schule. Es ist aber so, dass dieser muttersprachliche Unterricht sehr unterschiedlich angenommen wird. Ich bin ja der Meinung, dass es das Beste ist, wenn man in der Muttersprache alphabetisiert wird, weil man eine Sprache nur so gut lernen kann... man kann in der zweiten Sprache kein höheres Niveau erreichen als man es in der Muttersprache gehabt hat. Daher wäre es sehr wichtig, dass die Kinder in der Muttersprache alphabetisiert sind: die sprechen zwar zu Hause teilweise eine andere Sprache, aber ohne jegliche Sprachstruktur und das ist zum Teil auch Dialekt natürlich, was sie zu Hause sprechen. Es wird sehr unterschiedlich angenommen und ich würde das sehr gut finden, wenn das noch mehr angenommen würde. Es ist so, dass die Chinesen beispielsweise, die pflegen das sehr, die haben sogar ihre eigene chinesische Schule, wo die Kinder am Samstag zusätzlich hingehen. Es gehen auch Kinder mit bosnisch-kroatisch-serbischem Hintergrund in den muttersprachlichen Unterricht – teilweise. Die Kinder mit polnischen Hintergrund, die nehmen das sehr stark wahr, also das wird sehr gepflegt, nach wie vor. Aber die Kinder mit türkischem Hintergrund, die nehmen das sehr wenig wahr. Und das ist gerade sehr schade, weil ja diese Sprachstruktur doch etwas Anderes ist als die Sprachstruktur des Deutschen. Es würde den Kindern sehr helfen, wenn sie sich der Grammatik ihrer Muttersprache viel näher... stärker annähern würden, damit sie das Deutsch und auch das Englisch besser und richtig erlernen könnten, dass sie mit der Grammatik in der eigenen Muttersprache mehr beschäftigen würden. Die nehmen es aber leider nicht so gut an. Wenn ich da immer frage, bei der Anmeldung, ob die Kinder in den muttersprachlichen Zusatzunterricht gehen sollen, dann sagen diese türkischen Eltern oft: nein, das ist nicht notwendig, wir reden eh zu Hause Türkisch. Das ist es ja eigentlich nicht, um was es geht beim muttersprachlichen

Unterricht. Das ist schade, dass das hier zu wenig angenommen wird, weil gerade die Kinder mit einem türkischen Hintergrund sich tatsächlich beim Spracherwerb in Englisch oder auch in der weiteren Fremdsprache sich schon schwer tun. Wenn sie Latein wählen, weil sie schon wissen, dass sie sich mit einer weiteren Fremdsprache schwer tun, tun sie sich dort natürlich auch schwer, weil ja gerade das Latein sehr viel mit Grammatik arbeitet und wenn man nicht von früh auf gelernt hat: Subjekt-Prädikat-Objekt und wenn es in der eigenen Sprache auch anders ist im Satzbau, tun sie sich da natürlich schwer. Das wäre etwas, was ich mir noch denke, was noch mehr gefördert gehört. Da müsste man aber viel früher anfangen. Nicht erst im Gymnasium, sondern das müsste schon im Kindergartenalter beginnen, oder in der Volksschule zumindest. Und die Eltern müssten das auch besser verstehen. Das ist das, was ich zur Beliebtheit dieses Unterrichts sagen kann, dass das sehr sehr unterschiedlich ist.

Welche Änderungen hat VoXmi mit sich gebracht, über das habe ich mit den Kolleginnen auch gesprochen. Über Selbstwertgefühl und Wertschätzung habe ich ja schon gesprochen. Aber tatsächlich hat sich durch diese Projekte... bei den Kindern entsteht ein Interesse an Mehrsprachigkeit, überhaupt in der Schule entsteht ein Interesse an Mehrsprachigkeit und eine gewisse Neugierde. Das ist etwas, wo man das ganz allgemein sieht.

Dann fragen Sie nach der Deutschförderung. Einerseits haben wir Deutsch als Zweitsprache als eine eigene unverbindliche Übung und andererseits wird aber bei uns in der ersten und zweiten Klasse im Deutschunterricht... gibt es teilweise Teamteaching, wo speziell die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gefördert und unterstützt werden. [...]. [zuf.: Mehrsprachigkeit kann mit diesen Sprachen schulisch auf einem hohen Niveau gefördert werden, die in der Schule unterrichtet werden]. Wir haben ja auch eine bilinguale Klasse, wir haben jetzt schon eine dual language programme, nächstes Jahr dann eine bilinguale Klasse, wo noch mehr mit Englisch und Deutsch unterrichtet wird. Aber meine Vorstellung ist schon, dass es bei VoXmi darum geht, andere Sprachen außer denen wie Englisch oder dann die weiteren lebenden Fremdsprachen: Französisch, Italienisch, Latein bei uns, einen Stellenwert zu geben. Dass es nicht darum geht, dass man jetzt mehr bilinguale Klassen mit Englisch und Deutsch hat, sondern dass eben die anderen Sprachen einen Stellenwert bekommen. Man kann natürlich so was wie Mini-Sprachkurse machen wie die Kolleginnen das auch vorhaben. mit Internet und Moodle. Ich glaube, es geht vor allem um Wertschätzung. Klar, die Unterrichtssprache ist natürlich Deutsch, die Unterrichtssprache wird nicht Kroatisch oder Türkisch sein. Wobei ich das als sehr positiv empfinden würde, wenn... man kann ja als eine weitere lebende Fremdsprache z.B. Polnisch nehmen, in Polnisch eine Externistenprüfung machen und im Polnisch auch maturieren. Dasselbe geht mit Kroatisch, das geht mit Serbisch, aber es geht nach wie vor nicht mit Türkisch. [...] Ich bin der Meinung, warum sollte man nicht auf Türkisch maturieren können? Das heißt ja nicht wie der Herr Strache es verbreitet, dass die Österreicher auf Türkisch maturieren müssen, das ist ja ein Blödsinn. Das ist eine Hetzkampagne. Warum sollten nicht türkische Kinder als zweite lebende Fremdsprache auf Türkisch maturieren können, genauso wie das die Kroaten, die Polen und die Serben können? Bulgarisch z.B. geht auch nicht. Ungarisch kann man auch haben als zweite lebende Fremdsprache, aber ich glaube, im Bulgarisch kann man nicht maturieren. Es geht vor allem um Wertschätzung und was ich überhaupt wichtig empfinden würde, ist dass es in Österreich mehr Möglichkeiten geben würde, auch slawische Sprachen zu lernen. Wir sind wirklich am Tor zum Osten und dieses Tor ist offen seit über 20 Jahren. Man sollte mehr Möglichkeiten schaffen, dass man slawische Sprachen lernt. Warum nicht Tschechisch lernen z.B., das wäre erfreulich. Ich habe da z.B. schon nachgefragt: es gäbe ja die Möglichkeit, unverbindliche Übungen in Slowakisch oder Nachbarsprache – Tschechisch oder Ungarisch oder so anzubieten. Zum Beispiel gibt es Kinder, die einen slowakischen Hintergrund haben, die sagen: nein, ich würde diese unverbindliche Übung nicht nehmen, weil ich kann eh Slowakisch. Die ähnliche Argumentation wie wir schon gehabt haben. Das finde ich wäre was Wichtiges, dass man auch slawische Sprachen mehr fördert, die Sprachen der Nachbarländer.[...]

Die optimale Art und Weise, die Mehrsprachigkeit zu fördern... ist dass sie in der Muttersprache alphabetisiert werden. DaZ- und DaF- Ausbildung haben etliche Lehrerinnen. Wo bei... es gibt jüngere Kollegen, die Germanistik studiert haben und im Rahmen des Studiums eine zusätzliche DaZ-Ausbildung gemacht haben. Davon habe ich einige und ich habe auch einige... da gibt es Lehrgänge DaZ ... und ich habe jetzt gerade zwei, die diesen Lehrgang DaZ an der Pädagogischen Hochschule besuchen. [...]

Mehrsprachigkeit ist eine Realität, genauso wie Weihnachten und Ostern. Das heißt, man muss damit arbeiten und man muss dafür sorgen, dass das ein Schatz ist; es ist nichts, was man beiseite schieben soll und kann. Das ist eine Realität und ich finde es andererseits auch lächerlich, wie das in Schulen in Bundesländern, wie ich gehört habe, dass Kindern verboten worden ist, dort in ihrer Muttersprache miteinander zu sprechen. OK, es ist klar: die Unterrichtssprache ist Deutsch, das ist klar. Es ist nicht OK, wenn ein kroatisches Kind einem kroatischen Kind auf Kroatisch einsagt, z.B. (Lachen). Wenn mehrere zusammen sind, soll man sich einigen auf eine Sprache, die alle verstehen, aber warum sollen zwei Freundinnen nicht miteinander Türkisch oder Kroatisch reden? Das ist etwas, was ich weiß, das in Bundesländern speziell ein Problem ist [...].

KT:: Was für Änderungen würden Sie sich allgemein in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsförderung in den Schulen wünschen?

MP: Ich bin der Meinung, dass es mehr Initiativen geben sollte, dass wir hier in Österreich, wo wir in Mitteleuropa und am Tor zum Osten sind, dass wir hier speziell slawische Sprachen noch mehr fördern würden, weil ich glaube, dass das für diese Kinder, die schon eine slawische Sprache mitbringen, dass das für die in ihrem weiteren Leben in einem Europa mit offenen Grenzen irrsinnig hilfreich sein kann, auch in ihrem Beruf. Wenn sie diese Sprache, die sie irgendwo mitgebracht haben, auch professionell gelernt haben. Im Grunde genommen gilt dasselbe auch für Türkisch, weil Türkisch ein Handelspartner von Österreich ist und es ist die Rede davon... wann die Türkei in die EU kommen wird, weiß man nicht, aber trotzdem sind das diese Länder, mit denen Österreich in Handelsbeziehungen ist und in wirtschaftlichen Beziehungen ist. Ich denke, dass das daher mehr gefördert, mehr Möglichkeiten dazu gegeben werden sollen. Dass auch diese Sprachen angeboten werden. Wenn man phantasieren darf: es gibt ein Lycée Français mit einer Matura, die in Frankreich und Österreich gilt. Es gibt aber z.B. keine Schule, die als Schwerpunkt slawische Sprachen hat. Es kommt zwar dort und da vor, dass Russisch die zweite Fremdsprache ist, aber es geht ja nicht nur um Russisch. Das wäre eine Idee, das zu fördern. An und für sich finde es eine gute Idee schon alleine, dass Kinder sozusagen Experten sind mit ihrer Sprache und dass es da einen Austausch gibt. Es ist ja ganz interessant, wenn diese Kinder miteinander arbeiten, dass sie diese Ähnlichkeiten in ihren Sprachen auch erkennen. [...] Das schafft Gemeinschaft.

4. Eva Lindl, Volksschule Johann Hoffmannplatz, 31.05; 24.14

[...]

EL: Wir haben im Moment 288 Schüler und Schülerinnen in unserer Schule. [...] Ich denke, also mit 24 % BKS-Kinder, 32 % türkische Kinder und der Rest verteilt sich auf andere Muttersprachen, auf einzelne Nationen. 40% der Kinder sprechen als Erstsprache Deutsch.

KT: Wie läuft VoXmi bei Ihnen?

EL: Bei uns in der Schule gibt es seit zwei Jahren das Projekt VoXmi, das initiiert wurde von unserer Muttersprachenlehrerin, die diese Idee an die Schule herangetragen hat und von mir dann mit großer Freude aufgenommen wurde und ich sie bei ihren Aktivitäten, die sie gemeinsam mit den Klassenlehrerinnen an unserer Schule durchführt, sehr unterstütze und versuche, soweit möglich, Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen.

KT: D.h. finden VoXmi-Einheiten integrativ statt?

EL: Das ist korrekt, sie finden integrativ statt, auch in Zusammenarbeit mit einer weiterführenden Schule, mit einer AHS, die von uns deshalb als Partnerschule ausgewählt wurde, weil wir aufgrund der Statistik sehen können, dass einige Kinder nach der 4. Klasse Volksschule in diese Schule wechseln.

EL: Wir haben versucht, VoXmi auf verschiedenen Schienen aufzubauen, einerseits der Unterricht an der Volksschule an sich, d.h. Kinder-Lehrerin-Direktorin, dann mit unserer Partnerschule, d.h. AHS-Schüler-Volksschüler - diese Ebene vor allem erleichtert es... die Nahtstelle, die Nahtstellenproblematik wir dadurch wesentlich entschärft und die dritte Schiene oder das dritte Standbein ist die Zusammenarbeit Eltern-Schule, nämlich Volksschule als auch Eltern-AHS, da haben wir verschiedene Feste wahrgenommen und selbst initiiert, wie z.B. das Frühlingsfest in der Erlgasse, wo Eltern unserer Schule eingeladen waren, um das Projekt als auch den Kontakt zu dieser Schule, an der auch VoXmi stattfindet, zu legen.

KT: Was sind für Sie die wichtigsten Projektziele?

EL: Einerseits ist es sehr wichtig, die Förderung der Mehrsprachigkeit, d.h. diese sowohl im Unterricht einzubinden als auch die Erlebniswelt der Kinder wahrzunehmen und ihre Kultur als Schatz zu sehen, den sie mitbringen an unsere Schule und das für uns zu nützen. Das ist einerseits. Andere ist die Umsetzung des Interkulturellen Lernprinzips, das zu unterstützen und zu fördern und... was uns sehr an diesem Projekt gefallen hat: dass VoXmi sich nicht auf eine Schulart konzentriert, sondern dass es auf allen Schultypen möglich sein kann. Eine weitere Sache, die sehr erfreulich ist für uns als Volksschullehrerinnen ist der Austausch. Der Austausch unter Kolleginnen, aber nicht nur am Standort, sondern auch eben mit anderen Schulen und es erweitert einfach das Bewusstsein zum Thema Sprache.

KT: Könnten Sie ein Beispiel bringen, was machen Sie in VoXmi?

EL: Zum Beispiel... wir hatten ein Projekt „Ich für dich, du für mich“, d.h. an diesem Aufhänger sozusagen haben wir gearbeitet einander kennenzulernen, Muttersprachen des Anderen... über die Muttersprache mehr zu erfahren, vielleicht zu erkennen: hier gibt es Gemeinsamkeiten, diese Wörter werden nur anders ausgesprochen, aber sind eigentlich für die Kinder verständlich. Das voneinander Lernen - eben im Titel des Projektes - war für uns eine große Chance, das bedeutet: es wird in Kooperation mit den Klassenlehrerinnen an der Volksschule eingesetzt, das bedeutet: in Sachunterricht fächerübergreifend gemeinsam mit der Muttersprachenlehrerin. (Klopfen, unverständlich) dass die Kinder zum Bsp. wenn sie in die Erlgasse gehen, dort ein Unterricht miterleben dürfen, wir hatten ein Computerprojekt, wo die Kleinen von den Großen lernen, aber manchmal auch sind die Kleinen, ich meine die Volksschüler mit dem Handeln [?] am Computer viel schneller waren und man sich dadurch auch durch die Sprache austauschen konnte.

KT: Wie oft reden Sie mit Muttersprachenlehrerinnen über VoXmi?

EL: Das funktioniert so, dass man eine Planung für das Jahr trifft, dass man das sich genau überlegt: was sind unsere Ziele im heurigen Schuljahr. Wenn man diese Ziele fixiert hat, überlegen wir uns, wie wir die Stunden gerecht und sinnvoll vergeben können, um keine... zu sehr eine Bevorteilung der einzelnen Gruppen zu schaffen, sondern eine Ausgewogenheit und Sinnhaftigkeit. hierbei haben wir uns z.B. überlegt, dass wir eine unverbindliche Übung Theater haben... mehrsprachiges Theater. Da haben wir die große Chance, alle Schüler unserer Schule teilhaben zu lassen, da geht es nicht um BKS-Kinder oder türkische Kinder, sondern das ist ein gemeinsames Projekt und wird dann auch aufgeführt, so dass es die ganze Schulgemeinschaft erleben darf. Das ist einmal die Grobplanung. Bei der Wochen- und Tagesplanung setzen sich die Kolleginnen, die das Team bilden, zusammen und besprechen die Schwerpunkte der kommenden Wochen.

Die Kolleginnen, die sich für dieses Projekt entschieden haben, stehen im regen Austausch sowohl intern - schulintern - als auch z.B. mit der Betreuerin von VoXmi in Erlgasse. Da gibt immer wieder Treffen in regelmäßigen Abständen.

In unserer Schule ist dieses Projekt ganz eine tolle Sache, wir sind froh, dass wir es haben. Es ist einerseits sinnvoll, denn nur wer seine eigene Sprache, seine Muttersprache kennt und

kann, d.h. beherrscht, ist für Neues offen. Für die Kinder, die Erstsprache Deutsch haben, ist es ganz entscheidend, dass die Kinder einen Weitblick bekommen. Wir sind jetzt in einer Welt, in einer Gesellschaft, wo die Grenzen sich öffnen und wenn ich etwas kenne, dann habe ich davor auch nicht mehr Angst. Angst bereitet mir nur etwas, was ich nicht weiß und was ich nicht kenne. Prinzipiell ist es so: ein Projekt ist dann umsetzbar, wenn man auch die Ressourcen da hat. Im Moment ist es uns so wichtig an unserem Standort, das haben wir ausgemacht mit Kollegium, dass wir je vier Stunden zur Verfügung stellen. Das ist Idealismus, weil wir es sehr schätzen und weil wir das für sehr sinnvoll erachten. Inwieweit man das weiter, diese Kosten, Ressourcen der Standort tragen kann, das ist die Frage. Es wäre für uns als Schule sehr wichtig, wenn wir da Stunden bekämen, die wir richtig zweckgebunden einsetzen und verwenden dürften. Inhaltlich und didaktisch ist es ein sehr gut aufbereitetes Konzept, es gibt verschiedenste Fortbildungsveranstaltungen immer wieder, die die Kolleginnen wahrnehmen können. Da haben wir das Gefühl, dass wir sehr gut versorgt sind.

KT: Wie stellen Sie sich das vor, wie könnte eine optimale Sprachförderung in der Volksschule aussehen, im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit?

EL: Optimale Sprachförderung ist das, wenn dem Kind die Möglichkeit geboten wird, seine Erstsprache genau kennen zu lernen, das ist die eine Seite, und die andere Seite: immer im Kontext mit der deutschen Sprache, denn eins darf man nicht vergessen: es ist Ziel des Unterrichtes an einer österreichischen Schule, dass die Kinder selbstverständlich die deutsche Sprache erlernen. Die Grundlage ist, dass die Kinder ihre eigene Sprache können und hier wäre also optimal, wenn es Hand in Hand geht, wenn die Schulbücher aufeinander abgestimmt sind, also auf die einzelnen Sprachen, und sehr wichtig ist natürlich die Planung. Eine effiziente Planung, d.h. das Zusammensetzen der einzelnen Lehrerinnen, die in dieser Klasse unterrichten, ist hier ganz ganz wichtig.

KT: In welchem Ausmaß könnte die Muttersprachenförderung stattfinden?

EL: Es wäre mal jetzt... so viel wie möglich (Lachen). Wir haben in einer ersten Klasse 24 Stunden im Groben gesprochen und etwas ist auch wichtig: wenn ich der Muttersprache einen guten Stellenwert geben möchte, dann muss es ein gewisses Ausmaß an Stunden sein, dass die Kinder auch realisieren: es ist nicht so: wenn die Frau Lehrerin für eine Stunde in die Klasse kommt, dann werden die Kinder es nicht realisieren: jetzt wird Muttersprache gemacht. Wichtig ist: Kontinuität, Regelmäßigkeit und dass täglich dieser Unterricht integrativ stattfinden kann. Es kann auch z.B. Muttersprachenunterricht in den kreativen Fächern stattfinden. Sehr oft beschränkt es sich auf Deutsch klarerweise, in Kombination mit der Muttersprache in Sachunterricht. In unserer Schule - darüber bin ich sehr stolz und sehr sehr froh - ist es auch z.B. im Musikunterricht verstärkt: Lieder, Gedichte, Klangtexte in der Muttersprache der anderen Kinder, in der eigenen zu hören, zu erleben, wie hört sich das in dieser Sprache an, wenn jemand traurig ist, wie klingen da die Worte und wie ist das in der eigenen Muttersprache, wenn wir jetzt z.B. Deutsch lernen.

KT: Was mich noch interessieren würde, ist die Deutschförderung. Wie wird das in Ihrer Schule gemacht?

EL: Kinder haben ein Einstiegsgespräch mit der Frau Direktor, mit einer Frau Lehrerin, um den Stand kennen zu lernen und festzulegen. Je nach dem, wie weit oder wie gering der ist, werden Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt. An unserer Schule haben wir das Prinzip sowohl die Sprachförderung für die Schülerinnen und Schüler als auch für Eltern anzubieten. Das bedeutet, Eltern haben die Möglichkeit, an unserer Schule am Nachmittag zweimal wöchentlich einen Kurs zu belegen, im Speziellen die Mütter und damit dass überhaupt stattfinden kann, gibt es auch eine Betreuung der Kinder in dieser Zeit. Die eine Schiene.

Die andere Schiene ist die Schülerinnen und Schüler durch einen Sprachförderkurs zu unterstützen, sie zu begleiten, d.h. die Sprache kennen zu lernen, die deutsche Sprache, um sie zu fördern. In weiterer Hinsicht haben wir dann noch Deutschkurse, um eventuelle Defizite, die nach dem Kurs noch vorherrschen, dem entgegenzuwirken.

KT: Werden diese Maßnahmen zu Ende der Volksschulzeit auch evaluiert?

EL: Ja, das wird selbstverständlich vom Stadtschulrat gemacht. Hier gibt es verschiedenste Faktoren zu beachten: erster Faktor: wie ist der Schulbesuch der Kinder – ist es ein regelmäßiger Schulbesuch oder ein sporadischer Schulbesuch. Demnach kann Sprachförderung greifen oder nicht greifen. Zweiter Punkt: wie bereit sind die Eltern, dies zu unterstützen, d.h. mit dem Klassenlehrer Kontakt aufzunehmen, Vorschläge anzunehmen, diese auch umzusetzen. Denn wenn ein Kind an einer öffentlichen Halbtagsvolksschule von 8 bis 12 Uhr in der Schule ist, sind es vier Stunden, die dieses Kind Deutsch hört und Deutsch spricht. Bekanntlich hat der Tag nicht vier Stunden, die restliche Zeit verbringt das Kind, wenn es keinen Hort besucht, in der eigenen Familie und hört seine eigene Muttersprache, d.h. im Verhältnis mehr Muttersprache als deutsche Sprache und das wird das österreichische Schulsystem auf die Schnelle nicht bewältigen, wenn es hier keine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus gibt.

[...] An Mama-lernt-Deutsch Kursen nehmen im Schnitt drei bis vier Eltern pro Klasse teil.

KT: Welche DaZ-Ausbildung haben Ihre Lehrenden?

EL: Wir haben drei verschiedene Arten von Ausbildungen: wir haben die Kolleginnen, die an der PH diese Zusatzausbildung genossen haben, wir haben zwei Kolleginnen, die das an der Uni als Studium gerade machen – an der Uni Wien, DaF und wir haben Lehrerinnen, die sich in einzelnen Kursen fortgebildet haben.

KT: Unterrichten Sie eigentlich selber auch?

EL: Ich habe 16 Jahre unterrichtet und leite jetzt die Volksschule und bin vom Unterricht freigestellt.

KT: Mich würde interessieren, ob Sie im Laufe der Zeit auch gewisse Änderungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit bemerkt haben?

EL: Ich bin nicht so lang hier Schulleiterin, ich sehe Folgendes, dass etwas in Gang gekommen ist, was mich sehr freut, nämlich eine gewisse Selbstverständlichkeit und eine gewisse Gleichwertigkeit der einzelnen Sprachen. Das ist mir sehr wichtig, der Respekt und Anerkennung einer anderen Sprache, d.h. dass es unter Führungszeichen gute und schlechte Sprachen gibt. Das ist an unserem Haus hier durch dieses Projekt wirklich gelungen. Das was ich schon sagen muss: die Unterrichtssprache und die Sprache unter den Kindern, um eine allgemeine Basis zu schaffen, ist Deutsch.

KT: Was würden Sie sich noch im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsförderung für Unterstützung wünschen, vielleicht weitere Projekte oder auf strukturellen Ebene Änderungen?

EL: Was mich sehr freuen würde, ist: mehrsprachige Projekte, Förderung der eigenen Muttersprache – ja, aber bitte nicht mehr (betont) in mehr als Stunde in den Vormittagsunterricht, wenn es eine klassische Halbtagesvolksschule ist. Wenn ich eine offene Schule habe oder eine Ganztageschule, dann finde ich es ganz sinnvoll und effizient, wenn die Mehrsprachigkeit, die einzelnen Einheiten, integrativ über den ganzen Tag verteilt sind. Das ist sinnvoll, weil es nicht geballt kommt und immer wieder und das Wiederkehrende ist sehr sinnvoll. In einer Halbtagesvolksschule wird sehr viel klarerweise in den Vormittag gestellt, und ich glaube, es wäre schön, wenn es unverbindliche Übungen – wir haben eine, die haben wir noch gerettet – am Nachmittag haben, also ein zusätzliches Angebot, aus dem die Kinder wählen können. Und dafür muss ich jetzt ehrlich sagen, haben wir nicht das Budget, für das Zusätzliche. Wir haben einen Kurs, einen Theaterkurs, wir haben zwei Kurse mit je 15 Kindern und beide Kurse sind voll – das sind 30 Kinder, die daran teilnehmen können. Mehr ist bei so einem Kurs nicht sehr sinnvoll, weil da geht es darum, dass alle sprechen können, dass alle teilnehmen können. Sonst ist das nicht effizient. [...]

Die DaZ-Förderung ist soweit... für die Sprachförderkurse werden die Kinder herausgenommen, von den Lehrerinnen, die diese Ausbildung haben und werden intensiv – sagen wir 11 Stunden ist der Sprachförderkurs gefördert – in der Woche. Das ist sehr sinnvoll und das ist sehr gut, um möglichst rasch den Kindern eine Basis zu geben, dass sie am Unterrichtsgeschehen teilhaben können. [...] Sie könnten ja dem Unterricht nicht folgen, weil sie ja die sprachliche Basis nicht haben. Eigentlich versäumen sie nichts, sie müssen erstmals die Basis bekommen.

KT: Was spricht eigentlich dagegen, dass die ganze DaZ-Förderung am Nachmittag stattfindet?

EL: Das ist, soweit ich informiert bin, nicht vom Stadtschulrat vorgesehen.

[...] Sehr viel ist schon erreicht worden durch das verpflichtende Kindergartenjahr, da ist die Sprachkompetenz sicherlich schon höher als es vor Jahren war. Eine zusätzliche Deutschförderung am Nachmittag, eine Verlagerung vom Vormittag in den Nachmittag fände ich sehr sinnvoll aus folgendem Grund, weil es zusätzlich ist, weil es ein Mehr für die Kinder bedeutet, aber im Sinne von mehr Gutes.

[...] Was mir ganz ganz wichtig ist... prinzipiell die Wichtigkeit der Sprache hervorzuheben. Und da hat Ingeborg Bachmann gesagt: „Hätten wir das Wort, hätten wir die Sprache, wir bräuchten die Waffen nicht“. Das denke ich, wäre ein guter Abschlussatz: das stimmt. Habe ich die Möglichkeit, mich auszudrücken, kann ich etwas sagen, ist es mir möglich, dem Anderen durch die Sprache, mit der Sprache zu begegnen, würde sich Vieles von selbst lösen.

6. Christian Schreger, Volksschule Ortnergasse 4, 19.06; zirka 40 Minuten

Das online-Interview mit Herrn Schreger wurde von Lotte Krisper-Ullyett geführt und ist von der öffentlich nicht zugänglichen Plattform "Kreativ- Innovativ 2020" (<http://kreativinnovativ2020.ning.com>) entnommen worden.¹⁴

LKU: Wie kamst Du zu voXmi, wie kam voXmi zu Dir?

CS: Ich wurde kurz nach dem Gewinn des Staatspreis-Förderpreis für mein Projekt "WeltABC" im Herbst 2007 von Erika Hummer und Franz Riegler kontaktiert. Sie hätten da ein Projekt in Arbeit, zum [sic!] dem meine Arbeit wunderbar passen würde. Das "WeltABC" ist aber nur eines von vielen Projekten, dazu gehört auch das Konzept für die heute so erfolgreichen "Wiener Mehrstufenklassen", das ich Ende der 1990er mit Luzia Bäck und Ingrid Passweg verfasst und eingereicht habe.

Besonders reizvoll fand ich die Tatsache, dass im voXmi-Projekt Lehrer und Lehrerinnen der unterschiedlichen Schularten ein gemeinsames Ziel verfolgen, bei dem es vorrangig um die Kinder geht.

Es kann ja nicht sein, dass Kinder in der VS jahrelang aufgebaut und gefördert werden, um dann in der SEK gleich einmal zu hören kriegen, dass jetzt die Schule erst richtig anfangen und alles davor nur Babykram war.

Leider gibt es viele Beispiele dieser "auf dem Kopf stehenden Archäologie" im Bildungssystem: je höher man kommt, desto steinzeitlicher werden die Methoden. Bei voXmi ist der Dialog wichtig und das voneinander Lernen bezieht sich durchaus auch auf die Lehrer und Lehrerinnen aus den unterschiedlichen Bildungsstufen, nicht nur auf die Kinder.

Mein Interesse galt immer den mehrsprachigen Kindern. voXmi bot eine überraschende Möglichkeit, die künstliche Naht zwischen Volksschule und weiterführenden Schulen zu durchbrechen und dabei einen Fokus auf Mehrsprachigkeit zu legen. Als Volksschullehrer gehört man nicht gerade zum angesehenen Teil des Personals im österreichischen Schulsystem. Umso mehr hat es mich gefreut, dass der Kontakt mit den voXmi-Leuten einfach Themen sichtbar machte, die alle Kinder betreffen - egal, ob sie jetzt 6 oder 17 sind.

¹⁴ In der Volksschule Ortnergasse fehlt zurzeit die Direktorin, so habe ich für die Untersuchung mit dem VoXmi-Koordinator Herrn Schreger. Da es mit dem Diktiergerät technische Probleme gab, konnte das Interview nur teilweise aufgenommen werden. So diente zur Datenanalyse vor allem das Interview mit Herrn Schreger aus der Onlinepräsenz der Initiative "Kreativ- Innovativ 2020"¹⁴ Es handelt sich um ein E-Mail-Interview zwischen Lotte Krisper-Ullyett und Christian Schreger und wurde im Zeitraum von Anfang bis Ende Mai 2012 verfasst.

Ein weiterer spannender Aspekt war die Nutzung des eLearnings, das bei voXmi einfach dazugehört.

Obwohl ich kein Anhänger des "Social Webs" bin bietet die Technik so viele Möglichkeiten, dass es einfach nur traurig ist, wenn sich immer noch viele Lehrer und Lehrerinnen dagegen sperren, weil sie sich nicht damit befassen wollen. Die Kinder kennen diese Berührungsängste nicht - gerade darum braucht es Menschen, die ihnen kompetent zur Seite stehen können.

Viele meiner Projekte nutzen Computer und Internet, allerdings stellen sie die Technik in den Dienst der Arbeit mit den und für die Kinder. Die seltsame Hoffnung, man könne Kinder einfach vor den Bildschirm setzen und sie würden dann automatisch lernen, ist ein völliger Irrtum, den voXmi-Lehrer und Lehrerinnen sicher nicht machen.

LKU: Lieber Christian, Du erwähnst gleich zu Beginn zwei Projekte, das WeltABC und die Wiener Mehrstufenklasse. Ich möchte daran anknüpfen. Läuft das WeltABC noch? Wächst das immer noch bzw. kann man da immer noch mitmachen?

Zur Wiener Mehrstufenklasse. Ich war kürzlich bei der Filmpremiere von 1+1=100 oder Die Schule des Lebens und erhielt einen sehr umfassenden, unter die Haut gehenden Eindruck einer Wiener Mehrstufenklasse. Hast Du den Film gesehen? Transportiert er Deiner Meinung nach gut die Grundidee, die Ihr - Konzeptschreiber - damals vor mehr als 15 Jahren niedergeschrieben habt? Inwieweit gibt es für Dich einen Zusammenhang zwischen den Projekten voXmi und der Mehrstufenklasse? PS. Kannst gerne die Fragen einzeln in Ruhe beantworten, in einem eigenen Thread. Es sind ja drei Fragen auf einmal.

CS:

WeltABC:

Das Projekt läuft immer noch und hat nichts an seiner Funktionalität eingebüßt - sprich: mitmachen ist jederzeit möglich. Es wächst immer noch, bald werden 800 Begriffe erreicht sein. Wie ich an den Statistiken ablese wird es viel im Unterricht benutzt. Auch die kurdische Version wächst, schneller sogar als die deutsche. Dies mag auch mit den Kurdischkursen zu tun haben, die es als Mutterschprachenkurse das zweite Jahr in Wien gibt. Im KurdîABC gibt es derzeit über 300 Begriffe.

Mehrstufenklasse: Leider habe ich bisher nur den Trailer gesehen, aber ich vermute, dass es in die richtige Richtung geht:

Uns war einfach bewusst, dass bloßes Stillsitzen und Nachbeten der Schulbuchinhalte das riesige Potenzial der Kinder völlig brach liegen lassen. Die Möglichkeit des voneinander und miteinander Lernens, die spannenden Ideen und Fragen sowie die Versuche, zu antworten sind eine große Motivation im altersheterogenen Umfeld. Da hier Unterschiede ganz natürlich zum Klassenleben gehören lernen die Kinder auch viel nachhaltiger mit ihnen umzugehen: ich habe in den Jahren in der Mehrstufenklasse kaum Hierarchiekämpfe erlebt, wie sie in altershomogenen Klassen häufig anzutreffen sind.

Man muss es einmal offen aussprechen: wer Altershomogenität als Maßstab für einen erwünschten Entwicklungszustand anlegt, der kann nur bitter enttäuscht werden.

Unser Anliegen war, Leben in die Klassen zu bringen und Leben findet eher nicht dort statt, wo gleichgerichtet funktioniert werden muss.

VoXmi stellt das Miteinander- und Voneinanderlernen in den Mittelpunkt, ohne gleich einmal in Schultypen zu unterscheiden - es geht um Gemeinsames.

Ich bin immer wieder dankbar, wenn ich erfahre, welche Erfolge aber auch Probleme es an anderen Schulen, Schularten gibt. Scham über Misserfolge oder die Angst vor Schande sind keine guten Ratgeber, denn sie verhindern und lösen nichts.

Wer jemals erlebt hat, wie nach einem ehrlichen "Aber ich kann das einfach nicht!" eine Welle der Hilfsbereitschaft ausgebrochen ist unter den Kindern in der Klasse, der wünscht sich solches Verhalten auch bei Erwachsenen. Gleiches gilt bei der Schilderung erfolgreicher Projekte, wenn nicht in Bewunderung erstarrt und still auf das neue pädagogische Wundermittel gehofft, sondern gefragt wird.

Ich denke, voXmi ist da auf einem ausgezeichneten Weg.

LKU: Ihr habt einen tollen Blog: <http://www.voXmi.at/cms/> Mit vielen Fotos, Geschichten, Unterrichtsbeispielen. Vielleicht kannst Du für uns daraus etwas heraussuchen, was Deiner Meinung nach das Anliegen von voXmi besonders gut veranschaulicht? Was wäre eine Geschichte, die sich über voXmi weitererzählen ließe à la "Weißt Du was die machen? Die machen es so..."

CS: Der voXmi Blog ist eigentlich immer lesenswert. Hervorheben möchte ich "Building Bridges - Creating Networks" an dem sich drei Schultypen beteiligt haben:

3 voXmi-Schulen in Sizilien

Frühlingstreffen

Derzeit ist eine voXmi-Schule (Erlgasse) in Den Haag, nächste Wochen fahren zwei Schulen (Johann Hoffmannplatz und KMSi Sechshauserstraße) nach Helsinki.

Auch in Graz tut sich einiges:

voXmi in Graz

voXmi Juni 2011

In meiner Klasse läuft derzeit das Projekt "Zeitreisepass", bei dem sich die Kinder mit ihren Großeltern beschäftigen: wie sah deren Kindheit aus, als sie so alt waren wie ihre Enkel heute? Es ist erstaunlich, wie viel Gemeinsames quer durch die Kulturen trotz tausender Kilometer Entfernung dabei zu entdecken ist. Das Projekt ist allerdings noch nicht im voXmi-Blog enthalten, eine Beschreibung gibt es auf der M2 Projektseite.

LKU: Weil das Wochenende naht, stelle ich gleich noch eine Frage: Ist voXmi auch für Kinder interessant, die nicht mehrsprachig aufwachsen?

CS: voXmi für deutschsprachige Kinder? Das voXmi-Projekt verdeutlicht (neben der Präsentation vieler Praxisbeispiele) vor allem eine Haltung, wie mit Mehrsprachigkeit sinnvoll und bereichernd umgegangen werden kann. Manchmal gewinnt man den Eindruck, das österreichische Schulwesen betrachte Mehrsprachigkeit als Krankheit, die mit Deutschkursen, Leseinitiativen und standardisierten Tests in den Griff zu bekommen und zu heilen ist. Tatsächlich sieht es ganz anders aus: Viele Eltern haben Interesse daran, dass ihre Kinder in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld auch in der Klasse aufwachsen. Besonders auf meine Klasse trifft das zu. Seit ein paar Jahren melden sich vermehrt deutschsprachige Eltern, die das multikulturelle Umfeld als Bereicherung sehen. Eine der Folgen ist neben einer äußerst engagierten Zusammenarbeit mit den Eltern leider auch die Tatsache, dass die Zahl der mehrsprachigen Kinder in meiner Klasse immer weiter sinkt. Zugleich unterrichte ich heute mehrsprachige Kinder, deren große Geschwister schon vor mehr als 10 Jahren bei mir in der Klasse waren. Insgesamt gibt es viele Familien, die die Gelegenheit der Mehrstufenklasse nutzen und alle ihre Kinder in die M2 schicken. Dabei handelt es sich um österreichische Familien genauso wie um solche mit migrantischem Hintergrund. In meinen Augen ein klarer Beweis dafür, dass voXmi als Grundhaltung ganz große Akzeptanz findet.

LKU: Und noch eine. Die Leitfrage dieser Plattform lautet: Wie kommt das Neue ins System? Wie entwickelt sich das voXmi Netzwerk? Ist die Wachstumskurve steigend oder abflachend? Was würdest Du Dir für voXmi wünschen? Soll es ein kleines, überschaubares persönliches Netzwerk bleiben? Oder soll voXmi als Standard im System ankommen?

CS: Wie kommt das Neue ins System? Mein Eindruck ist, dass kein Interesse daran besteht, Neues ins System zu lassen, im Gegenteil: Der Trend zeigt zurück in Richtung 1950er Jahre, es ist erschreckend mit welcher Ignoranz mit den Erkenntnissen der Sprachforschung und den Best-Practice-Beispielen umgegangen wird. Mit fragwürdigen Einheitstests werden unter großem Aufwand Statistiken befüllt, die alles Mögliche belegen sollen, sicher aber nicht die Fähigkeiten der Prüflinge repräsentieren, allenfalls deren Fähigkeit, sich in die Gedankenwelt der Testschreiber hineinzufinden. Engagierte Projekte wie voXmi drohen dann auch noch dem Sparstift zum Opfer zu fallen, selbst wenn sich immer mehr Schulen dafür interessieren: Im Herbst hätten die Koordinationsstunden für voXmi gestrichen werden sollen. Jetzt bleibt zumindest die Hälfte erhalten (7 Werteinheiten, das sind 14 Arbeitsstunden). Wir werden die-

se geteilt in Wien und Graz für die Bundeskoordination nutzen, haben vor, in allen Bundesländern an den pädagogischen Hochschulen und Landesschulräten "Verbündete" zu suchen, die an einer Kooperation interessiert sind und dort operativ für das Projekt tätig sind: Wir werden in erster Linie auf die NMS zugehen, die Gymnasien weiter pflegen und intensiv mit den bestehenden voXmi Schulen zusammenarbeiten, weil von dort die besten Impulse kommen.

Wünschen würde ich mir, dass Initiativen wie voXmi als Beispiele gelungener Kooperation gesehen und gefördert werden. In einer vielfältigen Welt kann es keine standardisierte Einheitslösung geben, die nur einfältig sein würde.

LKU: Lieber Christian, du machst mich nachdenklich. Es muss was dran sein, wenn ein Mensch wie du, der jahrzehntelang ganz nah an den Kindern und gleichzeitig strukturell arbeitet, so etwas sagt. Ich komme gerade aus dem Austria Center, in dem vorige Woche 800 Teilnehmer/innen die Gesetzeswerdung der Neuen Mittelschule zum Thema hatten, 40 Workshops zu neuen pädagogischen Ideen liefen und der Existenzanalytiker Günter Funke sagt: Nach 25 Jahren hat die Pädagogik, für die ich stehe, ein Haus gefunden etc. Ich versuche deine Aussage und die Bilder zusammenzubekommen. Gibt es von dem Haus zu Euren schönen wilden Gärten vielleicht keinen Verbindungsweg? Ich glaube, dieser Frage müssen wir einmal bei einer nächsten Begegnung nachgehen.

Ich möchte dir zum Abschluss eine andere, einfachere Frage stellen: Gibt es irgendwo in Österreich, in einem anderen Bundesland, eine Schule, von der du denkst: Da tut sich was interessantes, denen würde ich gerne über die Schulter schauen was sie da machen?

CS: Ich glaube, dass es nicht reicht sich in Österreich umzusehen. Mein Eindruck ist, dass man sich hier von jeder Idee ein pädagogisches Wunder erwartet, das alle Probleme schlagartig und kostenfrei löst. Natürlich passiert das nicht, also wird auf die nächste Idee gewartet. Das österreichische Schulsystem ist einfach nicht zeitgemäß.

Es gibt unzählig viele winzige Bereiche/Klassen/LehrerInnen, in denen mit Eigeninitiative gearbeitet wird, auf eigene Kosten, damit sinnvoller Unterricht möglich bleibt. Natürlich sind Anstrengungen wie die Neue Mittelschule prinzipiell sinnvoll, da sie einen breiteren Zugang zur Bildung schaffen. Man muss aber auch zugeben, dass die Kosten dafür aus anderen Bildungsbereichen abgezogen werden. Bildung kostet Geld, es fragt sich, was diese einem Staat wert ist. In Österreich ist das erschreckend wenig. Es erstaunt mich nicht, dass der Theologe Günter Funke ein pädagogisches Haus in Österreich findet. Schließlich fußt unser Schulsystem immer noch auf den Grundlagen aus Maria Theresias Zeit: 50 Minuten exerzieren, dann 10 Minuten Betmöglichkeit - heute halt Unterricht und Pause. Seit knapp 30 Jahren versuche ich das zu verändern.

Die in den letzten Jahren verbreitete Romantik, die baltischen und skandinavischen Staaten würden alles gut machen, stimmt so auch nicht. Auch dort wird gespart wenn es um Minderheiten geht und es gibt massive Probleme mit Zuwanderung, die vor allem die Ballungszentren betrifft. Allerdings hat man etwa in Finnland erkannt, dass Förderung vor Forderung stehen muss. In Österreich sieht man das umgekehrt, schließlich waren wir ja "Kaiser" und müssen nun "PISA" besiegen und da sind wohl alle Mittel recht.

Nur um die Kinder geht es nicht, aber die sollten ja eigentlich der Mittelpunkt aller Anstrengung sein, nicht die makellose Statistik.

Umso erstaunlicher ist es, wenn gerade von denen Rückmeldungen aus der ganzen Welt kommen. Das Projekt "Kleine Bücher" hat Kinder in Lappland, Schweden und Südafrika zum Schreiben eigener Bücher angeregt, die wieder zurück in die Klasse kommen. Brigitta Busch hat das Projekt in Auckland/Neuseeland präsentiert. Das ist voXmi live.

LKU: Lieber Christian, danke für den Hinweis auf das Projekt "Kleine Bücher", hier der Link: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html>. Ich danke Dir für Deine offenen Worte in diesem Gespräch. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Du gibst uns Einblick in Deine Skepsis und Kritik zur "Lage der Nation". Und Du richtest unsere Aufmerksamkeit auf die kleinen Initiativen landauf und landab, und auf die einzelnen Menschen, von denen es

abhängt, ob Kinder gute Bildungserfahrungen machen. Dein [sic!] hältst ein generelles Plädoyer für kleine Keimzellen von innovativer Pädagogik, in der die Lehrer/innen sich als Entwickler verstehen können. So wie beispielsweise bei voXmi.

7. Elfriede Wotke, GRg 12 Erlgasse, 25.06; 13.14

Gedächtnisprotokoll:

Ich weiß nicht, ob ich die richtige Person bin, mit wem Sie über VoXmi sprechen sollten. Ich weiß von VoXmi genauso wenig, wie viel ich weiß, was in Matheunterricht gemacht wird. Im Projekt geht es um die Mehrsprachigkeit und ihre Förderung.

Transkript:

KT: Sie wünschen sich mehr Muttersprachen-Zusatzunterricht?

EW: ja, schon, und ich würde mir wünschen, dass die Kinder ihn besuchen. Das findet nämlich nur marginal statt und das ist eigentlich sehr schade. Ich glaube, dass es im Sinne von Mehrsprachigkeit das Beste wäre und auch im Sinne des Spracherwerbs. Es meldet sich keiner für den Muttersprachen-Zusatzunterricht an. Also BKS schon, im Türkisch nicht, keine Ahnung, warum.

KT: Haben Sie die Lehrer und die Eltern gefragt, warum?

EW: Ich kann den Eltern nicht einzeln nachlaufen, das sind ja Kinder aus allen möglichen Klassen. Ich sage immer bei der Aufnahme der ersten Klassen, sie sollen die Kinder unbedingt in den muttersprachlichen Unterricht schicken. Die Eltern sagen manchmal: jaja, manche sagen: kommt gar nicht in Frage, interessiert mich nicht, das Kind soll Deutsch lernen und das Argument, dass man über die Muttersprache am besten Deutsch lernt, das zieht dann nicht, das wollen sie nicht.

KT: War das integrativ oder am Nachmittag, kann es daran liegen?

EW: Am Nachmittag natürlich. Es kann nicht integrativ sein, wie soll das gehen im normalen Unterricht? Eine Volksschule ist wo ich sage jetzt mal 90 % türkische Kinder in einer Klasse sitzen, da kann ich mir das schon vorstellen, aber bei uns sind das fünf und die anderen sind Serben oder Kroaten oder Polen oder Österreicher. So kann es nicht laufen. Da braucht man ganz viele Muttersprachenlehrer, dann könnten die Kinder am Vormittag in den muttersprachlichen Unterricht haben.

KT: Gibt es bei Ihnen in der Schule große Gruppen an mehrsprachigen Kindern?

EW: Nein, wir sind ziemlich aufgesplittert. 60 % sind Deutsch-Muttersprachler.

KT: Warum denken Sie, dass Muttersprachenunterricht auch Deutsch fördert?

EW: Es gibt Studien dazu.

KT: DaZ-Unterricht haben Sie auch in der Schule?

EW: Ja: erste Klasse: integrativ, zweite Klasse: meistens extra.

KT: Kommt das gut bei den Kindern an?

EW: Ganz unterschiedlich. Manche empfinden es sehr hilfreich, andere sind eher angefressen, wenn sie da hingehen müssen, wenn sie die Betreute sind, weil es für sie ein Gesichtverlust ist. Aber für viele ist es sehr nett.

KT: Was macht man dort?

EW: Ganz unterschiedlich. Wir haben dann eben einen zweiten Lehrer in der Klasse, weil es in der ersten Klasse integrativ läuft, und die Kinder, die Schwierigkeiten haben, egal wo, die arbeiten dann gezielt mit dem zweiten Lehrer, der unterstützt dann, oder nimmt eine Kleingruppe raus und übt diesen Teil noch mal extra, je nach dem.

KT: Gibt es da genug an Lehrern?

EW: Ja.

KT: Wozu sollte die Schule die Mehrsprachigkeit fördern? Was sehen Sie da für Vorteile?

EW: Ich glaube, dass es um die kulturelle Identität der Kinder geht. Meiner Meinung nach ist es total wichtig, dass die Kinder sich in einer Kultur daheim fühlen und das ist oft nicht die ursprüngliche Kultur des Gastlandes sozusagen. Selbst wenn sie sich hier daheim fühlen, meine ich sie, müssen sie ihre Wurzeln kennenlernen.

KT: Was für andere Änderungen würden Sie sich wünschen, damit es besser läuft mit der Sprachförderung?

EW: Gar keine.

KT: Mehr Deutschstunden zum Beispiel?

EW: Wir hätten da eigentlich die Ressourcen, um die Klassen in Deutsch zu teilen, mehr oder weniger, mehr brauchen wir nicht. Das würde zu Lasten anderer Fächer gehen, bei uns geht es um die Allgemeinbildung, d.h. eine Steuerung, wie wir es jetzt in der Schule haben, ist gut. Und mehr an Unterricht... irgendwann ist die Grenze erreicht, weil es die Kinder überfordert.

KT: Können die Kinder gut Deutsch, wenn sie die Schule abschließen?

EW: Ja.

KT: Schriftlich auch?

EW: Ja, schon.

KT: Möchten Sie noch etwas zu Mehrsprachigkeit sagen?

EW: Ich wüsste jetzt nicht, was.

KT: Haben Sie irgendwelche Ideen für neue Projekte?

EW: Ich weiß es nicht. Wenn jemand mehrere Sprachen spricht, dann ist es ein irrsinniger Benefit für den betreffenden. Ich denke, dass das Bildungsministerium wäre gut beraten, wenn es die Schule mal arbeiten ließe und nicht permanent irgendwelche Projekte in die Schule bampft. Weil hier die normale Arbeit, die wäre total wichtig für die Kinder und auch für die Kolleginnen und Kollegen, dieses in Ruhe einmal irgendetwas umsetzen dürfen, ohne das schon wieder das nächste Projekt, das nächste, das nächste kommt. Das stört eigentlich mehr als es nützt. Wir sind jetzt gerade in einer sehr sensiblen Phase, wo einerseits sehr viele Lehrer in Pension gehen, andererseits die, die bleiben, irrsinnig viel Überstunden leisten müssen, im Hintergrund ein Dienstrecht droht, für das – oder vielmehr gegen das wir alle bereit sind, auf die Straße zu gehen, auch wenn es nicht mehr uns trifft, sondern nur mehr die jungen Kolleginnen und Kollegen, weil es wirklich nur um eine Ausbeutung von jungen Menschen geht. Und ich denke mir, dass das Bildungsministerium wäre gut beraten, einfach man Ruhe in die Schulen einkehren zu lassen. Mehrsprachigkeit oder nicht – wenn wir in Ruhe mit den Kindern arbeiten können, bringen wir die auch weiter und dann fühlen sich die auch wohl.

KT: Ich dachte, dass die Projektteilnahme freiwillig ist, VoXmi, ELSA usw.

EW: Ja, wir haben ganz viele Projekte an der Schule und logisch kam ganz viel durch Erika Hummer, also wir sind – glaube ich, das war vor meiner Zeit - durch ihre Initiative ELSA-Schule geworden, dann ELSA-Advanced-Schule, VoXmi-Schule geworden. Es gibt COMENIUS-Projekte, die auf ihre Initiative zurückgehen. Ich finde es toll, es ist auf der anderen Seite auch ein bisschen überfordernd, weil... was für eine Zeit für ein bestimmtes Team passt, das ist nicht selbstverständlich, dass die Leute, die nachwachsen, das auch weiter betreuen wollen. Und dadurch kommt es zu einer Überforderung und das ist eigentlich schade. Weil es dient dem Projekt nicht, es schleift dann so dahin und es ist für die Leute, die sich irgendwie gezwungen fühlen, da weiter zu machen, irgendwie lästig.

Und wie gesagt, VoXmi läuft bei uns völlig unauffällig jetzt im Sinne von: Kinder, die teilnehmen wollen, nehmen teil; die Lehrer, die es unterrichten wollen, unterrichten es und es hat wie gesagt einen großen Event gegeben... das Frühlingsfest.

KT: Wieso stören so viele Projekte den Normalunterricht?

EW: Weil ... es läuft nicht klassenweise üblicherweise. D.h., die Kinder werden aus dem normalen Unterricht abgezogen und müssen da wieder nacharbeiten. Die Lehrer, denen die Kinder abgezogen werden, sind ein bisschen angefressen; dann sind Kinder irgendwo weg, Lehrer auch, irgendwo im Ausland an irgendeinem Projektort wieder. D.h., dieser Lehrer muss suppliert werden, die Lehrer, die supplieren, sind wieder angefressen, weil sie wieder

halbe Klasse supplieren. Das ist natürlich toll, im Sinne des Projekts ist es toll, dass es stattfinden kann; im Sinne des Regelbetriebs ist das zu viel eine Katastrophe. Ich habe das Gefühl, bei uns ist es im Moment zu viel, also es gibt auch relativ kritische Stimmen und das kann ich zum Teil nachvollziehen.

KT: Von Seiten der Schüler auch?

EW: Ich denke schon, weil die, die dann weg sind, wenn sie zurückkommen und damit konfrontiert sind, dass sie nacharbeiten müssen, spätestens dann passt es nicht mehr.

[...]

8. Bernhard Heinisch, KMS Sechshauser Straße, 27.06; 27.42

BH: An unserer Schule gibt es 220 Kinder mit 35 oder 38 verschiedenen Muttersprachen. Wir haben an die 90 % Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.

KT: Warum machen Sie bei VoXmi mit?

BH: Wir haben Schwerpunkt Informatik und das Sprachenlernen über Internet und mit neuen Medien bietet sich an. Wir haben eine Partnerschule in Bratislava und wir haben auch mit COMENIUS-Projekt Partnerschulen in Sizilien, in Holland, in Finnland und auch noch zwei in Wien. Und da ist das Medium Computer gut geeignet und das kommt zu unserem Schwerpunkt entgegen.

Wir sind seit zirka fünf Jahren bei VoXmi.

KT: Was sind für Sie die wichtigsten Ziele? Computer plus Sprachenlernen, ...?

BH: Dass die Kinder aus unterschiedlichen Ländern sich verständigen können. Wir machen auch gemeinsame Treffen, Kinder aus Bratislava kommen einmal im Jahr nach Wien und wir machen einen Gegenbesuch und unternehmen gemeinsam einen Besuch auf Eislaufplatz, wenn es im Winter ist oder in Bratislava einen Stadtpaziergang und die Kinder unterhalten sich meistens dann auf Englisch. Weil Bratislava ist ja... wir haben wenige Kinder, die das verstehen [Slowakisch]. Und in Helsinki war ich selber mit, vor einem Monat. Die Sprache ist ja für uns ganz unbekannt und mit Englisch ist es sehr gut gegangen. [...]

Wir haben einen AHS-Lehrer aus der Erlgasse gehabt, aber leider in diesem Schuljahr nicht mehr. Der hat eine unverbindliche Übung... der hat eine Gruppe geleitet. Die haben für VoXmi gearbeitet: die haben Gedichte in verschiedenen Sprachen verfasst und gestaltet mit einem Computerprogramm und eine zweite Gruppe, die hat im Internet Räume gestaltet als Museen und die Kunstwerke, also die Gedichte, die Zeichnungen wurden dann in diese Räume im Internet [aufgehängt?] und dann konnte man im Internet die Gedichte in verschiedenen Sprachen sehen. [...]

KT: Haben Sie für nächstes Jahr bereits einen Jahresschwerpunkt oder Ideen für Weiterentwicklung des Projektes?

BH: Ideen haben wir schon, im Sommer gibt es eine Woche, wo die Pläne fürs nächste Jahr festgelegt werden, ich weiß noch nicht. Aber die Kinder machen sehr gerne mit, das ist Lernen mit Spaß eigentlich. Es ist nicht so auf Schularbeitsdruck wie Englisch oder in Deutsch und sie kommen sehr schnell mit anderen Kindern ins Gespräch dadurch. VoXmi funktioniert bei uns klassenübergreifend.

Abgesehen von dem Spaß, den die Kinder haben, auch die Einstellung der Lehrer zum Computer geändert, weil... wir haben jetzt die dritte Generation Kinder, die da mitmachen und es kommen immer Jahrgänge – heuer ist die sechste Schulstufe daran gewesen – und es kommen immer Lehrer dazu, die das erst neu entdecken. Die merken dann, dass es den Kindern etwas bringt und dass es auch interessanter ist, wenn die Kinder Spaß haben. Ich finde, dass sich die Einstellung zum Computer im Unterricht bei einigen Kollegen geändert hat – zum Positiven.

KT: In Bezug auf die Sprache oder Sprachförderung?

BH: Unser Problem ist abgesehen von den vielen Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, dass sehr oft Kinder mit 14, 15 Jahren neu nach Österreich kommen und da kann man nicht in einem halben Jahr Deutsch lernen, das ist ganz schwer und das sind unsere Sorgen. Wenn die Kinder in die erste Klasse kommen, haben wir vier Jahre Zeit. Sie können zwei Jahre außerordentlich sein, damit sie gut Deutsch lernen, aber wenn sie – wie heuer – da war erst die Präsidentin vom Stadtschulrat da, weil wir so einen neuen Deutschkurs haben, weil in dem Kalenderjahr, seit Jänner, über 12 Ausländerkinder gekommen sind, die nicht Deutsch können und vor allem in die vierte Klasse.

Die vierzehnjährigen außerordentlichen Schüler haben die Möglichkeit, noch einmal die vierte Klasse zu machen und sollen dann ein Abschlusszeugnis haben. Aber das ist nicht möglich in eineinhalb Jahren Deutsch und die Unterrichtsgegenstände so zu beherrschen, dass sie dann ein gutes Abschlusszeugnis kriegen. Da ist natürlich am Arbeitsmarkt sehr schwer, wenn man kein gutes Abschlusszeugnis hat. Also das Problem haben wir noch nicht lösen können. Wir haben zwar Lehrer für Muttersprache Türkisch, die mithelfen, aber das geht halt nicht. Mit 14 Jahren kann man nicht in zwei Jahren so gut Deutsch lernen, dass man es bis zum Abschlusszeugnis schafft. Es gibt, glaube ich, dann von AMS noch weiterführende Lehrgänge, aber... bei uns ist das wirklich ein großes Problem: viele alte Kinder kommen als Seiteneinsteiger.

Wir haben hier die Volksschule Ortnergasse und in Erlgasse das Gymnasium ist auch nicht weit... und da gibt es regelmäßig Treffen. Also aus meiner Sicht funktioniert es sehr gut [VoXmi], es gibt keine Probleme.

Die finanziellen Mittel sind noch ein Problem, weil die Bundeschulen bekommen Unterstützung für das VoXmi-Projekt, wir sind eine Schule der Gemeinde Wien und es ist gar nicht sicher, ob wir für die Projekte auch unterstützt werden. Die Lehrerstunden, die für VoXmi vom Ministerium zur Verfügung gestellt werden, kommen nur sehr schwer an die Pflichtschulen, an die Bundesschulen viel leichter. Das ist ein Problem, das mir in der Diskussion aufgefallen ist. [Telefon ...] Bei uns ist der Ansprechpartner im Ministerium der Herr X. Der ist auch zuständig für das VoXmi. Der sagt das zu, aber irgendwie... für meine Schule die Stunden bekomme ich vom Bezirksinspektor. Und das kommt nicht durch, ich weiß nicht warum, ich habe es nicht herausgefunden. [...]

KT: Wohin soll es mit VoXmi gehen?

BH: Wir haben gute Erfahrungen mit... dieses Projekt heißt Live Online-Räume. Da kann man übers Internet zwei Klassen verbinden. Da haben wir schon Deutschstunden für Bratislava gehalten und die haben Englischstunden für uns gehalten. Das kostet allerdings etwas, also... in die Richtung, dass man da so eine Plattform im Internet besser unterstützt, das kann ich mir gut vorstellen. Da würde man sich auch die Reisekosten sparen. Die Kinder sind eigentlich sehr gern dabei. Trotzdem ist es notwendig, dass sie sich ab und zu treffen, damit man auch sieht, mit wem man über das Internet gechattet oder gelernt hat.

KT: Wie viele Lehrerinnen ungefähr haben eine DaZ-Ausbildung?

[...] Sind das die Kurse, die das Sprachförderzentrum anbietet?

KT: Ja, oder die Pädagogische Hochschule.

BH: Also vier Lehrer und drei Lehrer für Muttersprachen. Diese drei sind alle für Türkisch. Von denen zwei unterrichten auch Kurdisch und eine kann Arabisch. Diese drei Lehrer sind nicht 21 Stunden bei mir, sondern jeweils für 10 Stunden. Die Kinder gehen gerne in den Muttersprachenunterricht, allerdings nicht alle. Wir haben vor zwei Jahren noch einen Albanisch-Muttersprachenlehrer gehabt und die Albaner – da waren die Eltern da – da protestierten sie: sie sind Österreicher und sie wollen nicht Muttersprachenlehrer haben. Gerade die Gruppe der albanischen Kinder. Alle anderen gehen eigentlich gerne. Und wir haben am meisten Kinder mit türkischer Muttersprache, aber die Gruppen, wo viele verschiedene Sprachen sind, die gehen am besten. Wir haben die 4c in der Kanzlei, die haben wir erst neu aufgemacht in dem Schuljahr, weil so viele Kinder in der vierten Klasse waren und das sind, ich glaube 10 verschiedene Muttersprachen. Da können sie sich am besten auf Deutsch unterhalten. Wenn die Gruppe der Türken überwiegt, dann ist es schwieriger, aber wenn die aufgeteilt

sind, ist es wirklich gut und die gehen gerne in den Deutschkurs, machen zweimal in der Woche intensiv Deutsch, den Rest dann in der Klasse wieder. Also parallel zum Unterricht. Die Kinder gehen in den Deutschkurs am Vormittag und in den restlichen drei Tagen sind sie in der Klasse und machen da mit, was geht.

Wir haben 33 % türkische Kinder, danach 24,5 %, nicht-deutsch gesamt sind 98,6 %.

KT: Wie sieht die Deutschförderung aus?

BH: Naja, das haben die Kolleginnen am Sprachförderzentrum gelernt und sie haben da eigene Bücher. Es gibt einen bestimmten Topf und wir haben von der Schule, also von der MA 56 Budget dafür, also Unterrichtsmaterialien sind gut und ausreichend.

KT: Wozu sollte man die Muttersprache fördern, was sehen Sie da für Gründe?

BH: Naja, ich habe Volksschullehramt gemacht und ich weiß schon, dass wenn man die Muttersprache nicht kann, [dass man dann] eine zweite Sprache sehr schwer und nicht gescheit lernen kann und das ist sehr wichtig, die Muttersprache zu können. Wir kriegen aber Kinder aus der Türkei, die die Muttersprache auch nicht können oder nicht gut können. Weil ich weiß von den Lehrern für türkische Muttersprache, dass in der Türkei sehr viele unterschiedliche Dialekte gibt, und dass die so genannte Hochsprache, das Türkische, von etlichen Leuten nicht gerne gesprochen wird. Und wir haben auch viele Kurden, die wieder andere Dialekte haben, und kommen dann darauf, dass auch die die eigene Muttersprache nicht gut beherrschen und haben dann natürlich auch Probleme in Deutsch und auch in Englisch.

Es ist die Aufgabe der Schule, die Muttersprachen zu fördern, damit das Lernen in einer zweiten oder dritten Sprache besser geht. [...] Dieses Angebot an Muttersprachenunterricht sollte man noch weiter aufbauen, vor allem für Schulen wie im 15. Bezirk. Es gibt sicher auch in Linz und ich glaube auch in Bregenz Schulen mit ähnlicher Dichte an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, dort würde ich es noch intensiver machen.

KT: Was machen Sie mit den Seiteneinsteigern? Haben sie einen Intensivkurs, etwa 11 Stunden pro Woche?

BH: Ja

KT: Wie lang dauert das?

BH: Es hängt von den Kindern ab. Wenn sie schon so weit sind, dass sie dem Unterricht einigermaßen folgen können [? Glocke], schaut man, dass sie dann integrativ in der Klasse unterstützt werden, wie viele Wochen, kann ich jetzt nicht genau sagen.

KT: So ungefähr... ein halbes Jahr?

BH: Ja, so ungefähr.

KT: Was funktioniert gut an Ihrer Schule, was die Sprachförderung betrifft?

BH: Ich weiß nur, dass die Zusammenarbeit mit der Volksschule Ortnergasse sehr gut läuft und da gibt es auch ein Projekt. [...]

Was mir noch eingefallen ist zu diesem Thema... Es gibt von der Europäischen Union eine Vorgabe an Kompetenzen und da ist eine der ersten Stellen die muttersprachliche Kompetenz und das ist aber, was ich vom Ministerium und von überall gehört habe, nicht die wirkliche Muttersprache, sondern die Unterrichtssprache ist damit gemeint. Das finde ich eigentlich sehr verwirrend und daher auch bedenklich. Es steht zwar überall muttersprachliche Kompetenz, aber gemeint ist die Unterrichtssprache. Ich finde es ein bisschen unverständlich, dass es so gemeint ist.

KT: Gibt es auch Fälle, wo die Kinder doch nicht so gut in Deutsch werden?

BH: Es gibt sicher. Aber wir haben auch Highlights. Wir haben ein Kind in die vierte Klasse gekriegt aus Bratislava. Die hat innerhalb eines Vierteljahres Deutsch gelernt und hat ein Zeugnis. Also die hat gut gelernt, war fleißig, selbständig, und geht jetzt in das Gymnasium weiter. Die meisten Kinder lernen das in zwei Jahren und fangen dann erst an, in Mathematik und Realien dann mitzukommen. Und es gibt auch welche, die wirklich Probleme haben. Die sind dann die, die in der Muttersprache schon Probleme haben. Die einfach viel langsamer lernen. Zwar durch den Spaß am Computer zwar viel lernen, aber es geht trotzdem sehr langsam und die sprechen dann auch sehr schlecht, wenn sie die vierte Klasse verlassen.

KT: Was für eine Unterstützung würden Sie noch brauchen, um die Kinder sprachlich fürs Leben besser vorzubereiten?

BH: Unterstützung wäre von Lehrern, die die Volksschulbildung haben, also die wissen, wie man den, die nicht lesen können, Lesen beibringt. Der Hauptschullehrer, der in der Mittelstufe... sind Fachlehrer: die haben gelernt, wie man Physik den Kindern erklärt, wie man Geographie, wie man Mathematik, aber sie wissen nicht, wie man einem Kind z.B. Lesen beibringt, das nicht lesen kann. Damit würde man sehr viel Verständnis bei den Kindern wecken [?] und ich glaube, es wäre dann schneller möglich, die Sprache besser zu lernen.

KT: Das betrifft jetzt die Seiteneinsteiger?

BH: Seiteneinsteiger, oder die, die nicht lesen gelernt haben. Wir haben – auch das ist ein Einzelfall, aber das gibt es - wir haben ein Kind in die zweite Klasse bekommen, 12 Jahre. Bub aus Wien. Der war noch nie in der Schule. Der hat irgendwo versteckt oder als U-Boot gelebt und durch die Fürsorge ist man anscheinend darauf gekommen und der... der kann nicht einmal gescheit gehen, weil er fast immer in der Wohnung eingesperrt war. Das sind Einzelfälle, aber so was gibt es. Für gewisse Dinge würden wir Unterstützung von Grundschullehrern brauchen, die eben das gelernt haben, wie man das Grundwerkzeug vermittelt.

Zum Beispiel die Unterstützungen für die Deutschkurse sind an die Außerordentlichkeit gebunden. D.h., das Ministerium stellt nur Stunden zur Verfügung, die für außerordentliche Kinder... sie werden gezählt und dafür bringt man diese Unterstützung. Es gibt aber viele Kinder, die nach zwei Jahren noch immer nicht gut Deutsch können und da wäre wirklich noch mehr notwendig. Das ist eine große Diskrepanz: die Außerordentlichkeit, da gibt es ja ein Gesetz, das wird in zwei Jahren oder ein bisschen mehr auslaufen. Wenn wir jährlich eine Bildungsdokumentation machen, ist das dem Ministerium offensichtlich, wie viele Außerordentliche es sind, gibt es entsprechende Ressourcen. Da würde man sich wünschen, dass es nicht an die Außerordentlichkeit, sondern an die Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gebunden wäre. Da wäre es einfacher und wir könnten mehr Kurse anbieten.

KT: Die Kinder gehen prinzipiell schon sehr gerne in den Deutschkurs?

BH: Jaja, sehr gerne. Da ist die Gruppe im Haus, die eine Mustergruppe war. Das sind etliche Mädchen, die mit 13 oder 14 nach Österreich gekommen sind und wirklich jetzt in dem Jahr sehr gut gelernt haben. Vor allem merkt man das am Auftreten: sie fühlen sich wohl, die sind froh, dass sie das jetzt geschafft haben und sind auch untereinander sehr gut befreundet. Es ist wirklich ein großes Erfolgserlebnis für die Kinder.

9. Andrea Weitlaner, BG Dreihackengasse Graz, 05.07; 34.10

KT: Wie mehrsprachig ist Ihre Schule?

AW: Einmal vom Lehrplan her wird bei uns angeboten ab der ersten Klasse Englisch, in der 3. Klasse Französisch oder Latein im Sprachgymnasium und im Musikgymnasium Italienisch und in der 5. Klasse, in der Oberstufe vice versa [...] und die Musiker haben weiterhin Italienisch und keine neue Fremdsprache dazu. Das ist die Lehrplansituation; die Ausgangssituation in der Schule ist schon eine andere. Von der Sprachensituation der Schülerinnen und Schüler ist es schon anders – da muss ich wieder trennen zwischen Gymnasium und Musikgymnasium – ich beziehe mich jetzt nur aufs Gymnasium. Wir haben da einen sehr sehr hohen Anteil an Kindern, wo die Familien aus anderen Herkunftsländern kommen, die zum Teil einen ganz anderen sprachlichen Hintergrund als Deutsch mitbringen. Wobei auch das wieder unterschiedlich zu bewerten ist: Es gibt manche Kinder, die pflegen ihre Muttersprache, sei das Arabisch oder Türkisch oder was auch immer, tatsächlich auch zu Hause. Es wird dort auch gesprochen, d.h. sie beherrschen das zumindest mündlich. Es gibt aber auch Kinder, die zu Hause schon eine Mischsprache erleben, wo die Eltern schon z.B. in Österreich geboren sind, in ihren Familien aber noch ihre ursprüngliche Muttersprache gelernt haben, gleichzeitig

aber Deutsch mitbekommen haben und wo so eine Mischform entstanden ist. Das sind die Kinder, die es meiner Ansicht nach am Schwierigsten haben.

Es dürfte in den heurigen ersten Klassen 17 verschiedene Herkunftssprachen geben und was die Kinder allerdings gemeinsam haben, ist dass sie alle schon in Österreich in die Volksschule gegangen sind und in der Volksschule gemeinsam Deutsch gelernt haben. Aber manche von ihnen haben tatsächlich erst mit dem Schuleintritt Deutsch gelernt.

Seiteneinsteiger haben wir auch manchmal. Die gibt es immer in jedem Jahrgang eigentlich und das ist auch ganz unterschiedlich, also manche kommen mit Herkunftssprache Deutsch, andere mit einer anderen Herkunftssprache. Da merkt man aber schon, dass sie sich länger mit der deutschen Sprache beschäftigt haben. Es ist auch ganz interessant: bei manchen Schülerinnen und Schüler würde man es nicht glauben, dass sie eine andere Muttersprache haben als Deutsch, d.h. sie sind durch Kindergarten, durch Schule und vielleicht auch durch ihr Umfeld, durch Freunde etc. so weit im Deutschen gefestigt, dass kein Unterschied hörbar ist, es gibt aber schon eine schöne Zahl an Schülerinnen und Schülern, die kämpft mit der deutschen Sprache im Unterricht. Was auch interessant ist, dass vor allem die arabisch sprechenden Schülerinnen und Schüler in den Pausen eigentlich nur ganz selten Deutsch miteinander sprechen, was wieder von anderen Kindern als sehr unangenehm wahrgenommen wird, weil eigentlich unsere Regel im Haus heißt: Unsere gemeinsame Sprache, die wir alle sprechen, ist Deutsch, und das führt manchmal zu Konflikten, wenn sich dann einzelne Schülerinnen und Schüler in ihrer Herkunftssprache unterhalten, weil andere wieder glauben, sie werden ausgelacht, es wird schlecht über sie geredet etc. Das erzeugt einfach viel Unmut und soziale Probleme eigentlich eher als sprachliche Probleme. Wobei man auch wieder sagen muss – ich verwende das Wort Probleme eigentlich ungerne, ich denke, das sind Herausforderungen, das sind Situationen, wo erwartet wird, dass wir mit den jungen Leuten gemeinsam eine Lösung finden, weil das ist auch das, was sie in Zukunft erwarten wird: Sie müssen irgendwie damit zurande kommen, auch in der Gesellschaft, im Berufsleben irgendwie ihren Platz zu finden und ich denke mir, das ist die Aufgabe der Schule, sie darauf vorzubereiten, ein gutes Rüstzeug mitzugeben. Aber es stellt uns schon vor einige Herausforderungen, auch in sozialer Hinsicht, weil es sind nicht nur die Sprachen, die da aufeinander treffen, sondern es sind vor allem kulturelle Hintergründe, die die Kinder mitbringen, die da aufeinander treffen und die natürlich unterschiedlich sind und manchmal zu Irritationen, zu Streitereien führen. Da es schwer ist, im Alter von 10 oder 11 Jahren eine andere Kultur wirklich zu verstehen. Das muss man lernen, das muss wachsen und das geht halt nicht von einer Sekunde auf die andere. Es passiert schon, dass es zu Raufereien kommt, dass es zu verbalen Auseinandersetzungen kommt und dass manche Kinder sich ausgegrenzt fühlen, dass diese Situationen manchmal sogar so weit gehen, wenn Kinder eine andere Sprache verwenden und vermeintlich jemand anderen auslachen, dass sie sich dann auch gemobbt fühlen.

Wir haben eine große Gruppe im Gymnasium in der Unterstufe mit einer anderen Herkunftssprache, das liegt bei uns bei 70 bis 80 %, diese Gruppe ist sehr heterogen.

KT: Interessant, dass arabischsprachige...

AW: Ja, das ist das, was vornehmlich von Mitschülern erzählt wird, dass das die arabischsprachigen Kinder sind, die gerne in den Pausen miteinander Arabisch sprechen und nicht die gemeinsame deutsche Sprache verwenden. Ich muss dazu sagen, ich würde es nicht negativ darstellen. Wenn ich das sage, dann ist es kein Negativbeispiel, sondern ich denke mir, es ist unsere Aufgabe, daran zu arbeiten, für die Kinder ist es wahrscheinlich eine Frage des Stolzes, auch ihre Herkunft und ihre Heimat einzubringen und sich da stark zu fühlen damit. Aber das ist das, was wir versuchen, unter Integration zu verstehen: dass Integration auf jeden Fall eines braucht, nämlich eine gemeinsame Sprache und wenn es nur ganz wenige gibt, die Arabisch sprechen, aber ganz viele gibt, die Deutsch sprechen, dann denke ich mir, dass man für die Kommunikation das wählt, was alle Kinder können, manche besser, manche schlechter.

KT: Ich habe schon gesehen, hier wird Arabisch und Persisch als Muttersprachenunterricht unterrichtet...

AW: Ja, aber nur als Freigegegenstand, nicht als Pflichtgegenstand. Arabisch ist ein so genannter Mehrschulenkurs, d.h. da kommen Schülerinnen und Schüler aus ganz Graz zusammen, um Arabisch zu lernen, und es muss nicht Muttersprachenunterricht sein, das können auch andere Schülerinnen und Schüler besuchen. Das ist überhaupt mit all diesen Fremdsprachen so: Es ist nicht ausdrücklich oder ausschließlich Muttersprachenunterricht. Es gibt Muttersprachenunterricht, aber diese Kurse werden auch von Kindern besucht, deren Muttersprache nicht Arabisch oder Persisch ist.

KT: Das ist interessant. Was ist ihre Motivation?

AW: Interesse, etwas Spannendes Neues kennen lernen wollen, vielleicht auch eine ganz exotische Sprache kennen lernen zu wollen, ...

KT: Wie kommen die Lehrer damit zurecht, dass da jetzt ganz unterschiedliche Niveaus vorkommen?

AW: Ja, das ist die Herausforderung, vor der wir stehen. Wir arbeiten derzeit an einem Konzept für unsere Unterstufe, die es eben ermöglicht, mit diesen verschiedenen Niveaus und Kenntnissen zurande zu kommen. Das, was uns aufgefallen ist – wir haben es heuer zum ersten Mal so probiert – und das ist heuer gelungen: Es ist einerseits notwendig, ganz intensive Sprachförderung durchzuführen, jetzt ganz konkret die Deutschförderung, und auf der anderen Seite ist es notwendig, ganz intensiv soziales Lernen zu betreiben. Und gerade in diesem Bereich soziales Lernen ist dieses Projekt VoXmi uns zugute gekommen, weil es gelungen ist, mit diesen beiden Klassen diese Vielfalt an Sprachen als eine positive Ressource zu nutzen. Man hat damit begonnen vom Konzept her: Kinder stellen sich selbst vor, ihr Herkunftsland vor, sie stellen ihre Sprache vor, ihre Kultur vor, es hat dann im Februar einmal ein gemeinsames großes Frühstück gegeben – zu Kultur gehört auch Essen – wo einige der Kinder fremd anmutende Speisen mitgebracht haben. Das war das Eine, sie in ihrem Lebensumfeld kennen zu lernen. Die andere Aufgabe war, diese Verbindung zu schaffen: wir kommen aus einem anderen Lebensumfeld, wir kommen aus verschiedensten Ländern, aber unsere gemeinsame Situation ist: Wir leben in Graz. Und das war das Motto im 2. Semester und das haben wir dann auch in 12 oder 13 verschiedenen Sprachen aufgearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler haben jetzt am vergangenen Mittwoch ihre Arbeitsergebnisse präsentiert und in einer wirklich ganz tollen Show – es waren 12 Beiträge, von Rollenspielen über Theaterbeiträge, über Raps, über Lieder – die wurden präsentiert, es hat eine Jury gegeben, die haben folgende Kategorien gehabt: beste Idee, beste Gestaltung und Sprachenvielfalt. [...]. Es war eine tolle Präsentation und wir waren alle beeindruckt davon, wie das Konzept aufgegangen ist, das ist nämlich wirklich sehr stark rübergekommen: Wir haben daran gearbeitet, wir halten uns daran. Und für mich war es so eindrucksvoll, weil ich das Gefühl gehabt habe: man hat nicht nur für eine Präsentation hingearbeitet und hat dann irgendwelche Ergebnisse gehabt, die den Alltag verfälschen, sondern diese Ergebnisse waren eine ehrliche Darstellung dessen, was da im Alltag abgelaufen ist. Das hat man an den Texten erlebt, die die Kinder verfasst haben. Es war ganz eindrucksvoll, wie ernst sie diese Arbeit genommen haben und wie gut letztlich auch das soziale Gefüge in den beiden Klassen geworden ist, nämlich respektvoll und mit sehr viel Würde ausgestattet.

KT: Warum machen Sie bei VoXmi mit, was für Ziele setzen Sie sich?

AW: VoXmi ist für uns eine Hilfe – ich habe es kurz angedeutet, wir haben einfach mit dieser Sprachenvielfalt zu tun und wir sind überzeugt davon, dass sie etwas Positives ist und wir möchten dieses positive Erleben von Sprachenvielfalt fördern und wir möchten das, was ursprünglich vielleicht mal ein Problem war oder eine Schwierigkeit für uns war, möchten wir in eine positive Ressource umwandeln. Dass wir dafür 2 Werteinheiten zur Verfügung gestellt bekommen haben, hat bedeutet, dass wir 2 Lehrer mit genau diesen Aufgaben betrauen konnten. Jeder der beiden Kollegen hat eine Werteinheit erhalten und sie haben es miteinander, gemeinsam mit den Klassenvorständen, auch in den Stunden betreut. Die Wahl auf die beiden Kollegen ist so gefallen: Der Kollege X hat die Ausbildung DaF von der Uni Graz und wurde deshalb ausgesucht, und die zweite ist die Kollegin X, die hat als zweiten Gegenstand BKS

und ist deshalb uns als günstig vorgekommen. Es sind zwei junge Kollegen, die sich wirklich sehr engagiert haben in diesem Projekt, die auch die VoXmi-Seminare mitgemacht haben. Es war für uns eine ganz große Hilfe, diese Werteinheiten zu haben, weil sonst hätten die Kollegen das nicht machen können. Und das ist gleich meine Bitte und mein Appell, dass wir diese Werteinheiten wieder bekommen können, weil uns ist das echt eine ganz ganz große Unterstützung. Wir haben heuer in der 1. Klasse begonnen und wir möchten das Projekt aufbauend weiterführen. Es soll nächstes Jahr mit diesen Schülern fortgeführt werden, gleichzeitig soll aber auch der neue 1. Jahrgang damit betraut werden, mit diesen Werteinheiten.

KT: Wie oft haben Sie mit den VoXmi-Lehrern über VoXmi Kontakt?

AW: Zu den Seminaren gehen die beiden Kollegen, ich persönlich habe da keinen Kontakt, aber die beiden haben mir über jede Veranstaltung berichtet und ich bin an sich am Laufenden mit den Informationen. [...]

KT: Was für Ergebnisse hat VoXmi gebracht?

AW: Die beiden Lehrer, die das betreut haben, waren oder sind höchst überzeugt davon, dass VoXmi genau das war, das wir gebraucht haben, nämlich die Möglichkeit, Sprachen in den Mittelpunkt zu stellen, Sprachen als verbindendes Element kennen zu lernen und mit den Kindern ganz intensiv daran zu arbeiten, dass das als Gut und als positiv erkannt wird, dass Sprachen so ein Bindeglied sind, weil die Kommunikation ist einfach das A und O [?] für uns Menschen. Von den anderen Lehrerinnen und Lehrern habe ich gehört, dass es in den beiden Klassen ganz stark spürbar war, dass da gearbeitet wird an genau diesen Dingen: dass an Sprachen, an sozialem Miteinander gearbeitet wird im Rahmen von VoXmi. Das wurde von allen Klassenlehrern als sehr positiv im Rahmen des Klassenklimas wahrgenommen. Ob es schon einen Einfluss auf die Ergebnisse in den anderen Gegenständen hat, ob es einen Einfluss auf ein besseres Verständnis von Mathematik hat, das können wir momentan noch nicht beurteilen. Das ist noch zu früh. Aber der gute Geist, der dadurch entstanden ist, ist jedenfalls stark spürbar.

KT: Haben die Lehrer über die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von VoXmi berichtet?

AW: Naja, es hat einiges an Anlaufzeit gebraucht, weil... der Kollege Riegler war zwei- oder dreimal bei uns, der das VoXmi uns vorgestellt hat, wir haben das Gefühl gehabt, dass das ein Projekt ist, das für unsere Schule gut passt. Wir haben eigentlich, als wir begonnen haben, relativ wenig über VoXmi gewusst. Das war sicher auch unsere Bringschuld, wir haben uns nicht ganz intensiv damit beschäftigt. Aber die beiden Kollegen, die das betreut haben, waren gleich bald nach Schulbeginn [...] bei einer Schulung. Dann sind sie zurückgekommen und haben gesagt: Jetzt wissen wir, in welche Richtung wir arbeiten sollen, was von uns erwartet wird. Und da haben sie ganz schnell begonnen, das Konzept für dieses Schuljahr fertig und für die Schüler anwendbar zu machen. Es waren sicher Anlaufprobleme, erst Mitte Oktober haben wir richtig mit VoXmi begonnen.

KT: Haben Sie schon einen Plan oder einen Schwerpunkt fürs nächste Jahr?

AW: Auf jeden Fall so wie heuer, was die zeitliche Zuordnung betrifft. Diese eine Stunde soll auch im nächsten Jahr weiter bearbeitet werden. Wir sind gerade erst dabei, die Ergebnisse dieses Präsentationstages aufzuarbeiten und wenn diese Ergebnisse fertig sind, dann wird das Konzept fürs nächste Jahr fertig gemacht. Wie genau das dann umgesetzt wird, das erfahre ich Anfang September. Es gibt jedenfalls Ideen.

KT: Was könnte man an VoXmi ändern oder verbessern?

AW: Wir kommen mit den [Projekt]Vorgaben gut zurande, jetzt wo wir wissen, wie es geht. Rückblickend betrachtet, was wir am Anfang gebraucht hätten, wäre mehr Information. Wir haben sie dann durch diese Fortbildung erhalten, wenn es da so irgendwie ein Schreiben oder einfach Auflistung von Punkten, was ist zu erfüllen, wenn man bei VoXmi mitmacht, was wird von der Schule erwartet, wenn nicht nur das Angebot, sondern gleichzeitig auch das Erwartungshorizont klar und deutlich herauskäme, das wäre für die Schulen, die neu zusteigen, sehr hilfreich. Weil dann muss man sich nicht mühsam um Informationen kümmern, sondern dann hätte man schon so was wie einen Leitfaden. Das wäre fein. Ansonsten... die Kollegen

haben gesagt, dass der Erfahrungsaustausch mit den Kollegen sehr sehr interessant war, das haben sie als ganz ganz wichtig betrachtet und das hat gut funktioniert bei diesen Fortbildungen. Sie sind dort auch darauf gekommen, dass unsere Ideen in dieses Konzept passen und das war das, was für uns am Anfang ein bisschen wenig stimmig war. Wir haben die Ideen gehabt aber wie eh schon gesagt, nicht gewusst, ob das passt oder nicht, es war dann ein Zufall, dass es gepasst hat. [...] Es ist schön, wenn es nicht zu viele Einschränkungen gibt, weil man dadurch Freiheiten hat. Trotzdem braucht man gewisse Hinweise, weil man dann weiß, dass man gewisse Dinge von vornherein ausschließen kann. Es ist manchmal schade um die Zeit, die investiert wurde, wenn womöglich irgendwelche Kriterien nicht erfüllt werden. Ein Kriterienkatalog kann ja auch sehr weit gefasst sein, aber das wäre irgendwie hilfreich.

KT: Was für Maßnahmen für Mehrsprachigkeitsförderung gibt es in Ihrer Schule?

AW: Wir haben eine Nachmittagsbetreuung und wir haben in deren Rahmen einen Nachmittag Deutschförderkurs angeboten, also zusätzlich zur Nachmittagsbetreuung. Dann gibt es – das entspricht dem Förderkonzept der Schule: Manche Lehrer bieten Förderkurse an für Schüler, wo Schwächen erkennbar sind, andere machen es in Form von Team-Teaching, wo einmal in der Woche in einer Stunde ein zweiter Lehrer mitgeht. Das wird über den Förderunterricht abgegolten. Das ist einerseits die Deutschförderung. Andererseits dieses Förderunterrichtssystem ist auch für alle anderen Gegenstände, auch für Fremdsprachen anwendbar. [...] Wir planen für das kommende Schuljahr den Freigegegenstand BKS. Wie der angenommen wird, wissen wir noch nicht. [...] Unser Wunsch wäre, dass wir in der Oberstufe den Wahlpflichtgegenstand BKS anbieten könnten. [...] Zum bestehenden Sprachenangebot gibt es in der Oberstufe die Möglichkeit, Spanisch zu lernen, auch im Rahmen des Wahlpflichtgegenstandes. [...] Wir bieten im Übrigen auch Italienisch an. [...]

Es gibt genügend Forschungen – wir sind ja auch mit dem Fremdsprachenzentrum in Kontakt – die eindeutig darauf hinweisen, dass ein ordentlicher Fremdspracherwerb nur dann möglich ist, wenn man in der Muttersprache sattelfest ist. D.h. eigentlich, wenn man diesen Studien Glauben schenkt, ich bin ja selbst auch Anglistin, [...] ist die vorrangige Aufgabe der Schule, die Muttersprache der Kinder zu fördern. Dass das natürlich, wenn man 17 verschiedene Muttersprachen in der Klasse hat, nicht möglich ist, ist auch klar, und wir sind in einer österreichischen Schule, da ist sicher Deutsch die gemeinsame Sprache, das ist auch keine Frage, weil die Kinder leben hier und müssen das [Deutsch] auch lernen. Aber offensichtlich haben viele Kinder Schwierigkeiten beim Deutschlernen, weil sie in ihrer Muttersprache nicht sattelfest sind, vielleicht nur mündlich beherrschen, aber nicht Schrift, und mündlich vielleicht auch nicht perfekt. Es kommt automatisch zu einem Vermischen der verschiedenen Sprachen. Jetzt kommen sie zu uns und sind 10 Jahre alt. Da haben sie ihre Muttersprache erworben, dann sollen sie aus der Volksschule heraus Deutsch sprechen, das sollten sie eigentlich können, sollten das Deutsch, das für sie eigentlich eine Fremdsprache ist, in allen Gegenständen anwenden, sind aber in ihrer Muttersprache noch nicht sattelfest und müssen dazu noch Englisch lernen. Spätestens im Alter von 10 Jahren kommt es zu einer Überlappung von verschiedenen Sprachen und dass die Kinder damit Schwierigkeiten haben, ist vorprogrammiert. Es geht darum, dass man schaut: was muss gestützt werden und welche Aufgaben hat die Schule in dem Zusammenhang zu leisten. Das Gymnasium kann diesen muttersprachlichen Unterricht nur mehr begrenzt anbieten, das müsste eigentlich bis zum Alter von 10 Jahren abgeschlossen sein. Meine persönliche Meinung ist, dass die Kinder von Anfang an in ihrer Muttersprache sattelfest gefördert werden und dann auch in der Sprache ihrer Lebenswelt. Die müssten von Anfang an wirklich und echt zweisprachig behandelt werden, das wäre die tollste Version. Dass das in der Realität nicht so ist, erleben wir jeden Tag.

KT: Ich habe nun viel darüber gelesen, dass die Deutschfördermaßnahmen im Laufe der Schulzeit abnehmen. Was sagen Sie dazu?

AW: Sagen wir so: Wir würden gerne fördern – es liegt nicht daran, dass die Schule das nicht möchte. Ich spreche jetzt nicht von meiner Schule, sondern von jeder Schule. Wir würden gerne das fördern, aber es stehen die Ressourcen und Mittel nicht zur Verfügung. Da muss

man sagen, wenn die Kinder das Gymnasium besuchen und hier bleiben wollen, dann muss man auch davon ausgehen, dass das eine Altersphase ist, wo diese Deutschförderung eigentlich abgeschlossen sein muss, wo es darum geht, dass sie die deutsche Sprache anwenden können. Sie haben das eine verpflichtende Kindergartenjahr, sie haben vier Jahre Volksschule, sie haben vier Jahre AHS? oder Neue Mittelschule Unterstufe – das sind 9 Jahre schon und in diesen 9 Jahren sollte eigentlich das Meiste an Förderung abgeschlossen sein. Ich bin überzeugt davon, dass die Deutschförderung und die Muttersprachenförderung in das frühe Kindesalter verlegt werden sollen. Die Kinder sollten mit dem Schuleintritt schon in diesen beiden Sprachen bestimmte Kompetenzen erworben haben und nicht erst im Laufe der Volksschule erwerben müssen. Es ist ja schwer: Wie soll ein Kind in der Lage sein, eine Textaufgabe in der Mathematik ordentlich zu lösen, wenn es die Sprache nicht beherrscht? D.h. nicht, dass die Kinder nicht rechnen können, sondern die können die Aufgabe oft nicht lösen, weil sie nicht verstehen, was von ihnen verlangt wird. D.h. je früher dieses Verständnis auf sprachlicher Ebene erzeugt wird, desto leichter tun sie sich in ihrem weiteren Bildungsweg. [...] In Kindergärten könnte mehr gemacht werden, auch da fehlen die Ressourcen. [...]

Unsere Schule ist in so einem Bezirk, wo sehr viele Zuwanderer leben. Wir haben alles da, natürlich einen großen Anteil an Kindern aus sehr einfachen sozialen Verhältnissen, wir haben aber auch Kinder von Akademikerfamilien, da ist alles vertreten. Wobei der Anteil derer, die aus ärmlichen Verhältnissen kommen, eindeutig größer ist.

KT: Was für weitere Maßnahmen und Unterstützung würden Sie sich wünschen, um die Mehrsprachigkeitsförderung noch zu verbessern?

AW: Jedenfalls, zumindest in der Unterstufe, also von 10 bis 14 Jahren, dass es für alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eines muttersprachlichen Unterrichts gäbe. Und dass wir in diesen 4 Unterstufenjahren in jeder Deutschstunde mit 2 Lehrern arbeiten könnten, und zwar in jeder einzelnen Stunde. Dass dieses Team-Teachingsystem ein Automatismus wird, auch unabhängig von der Klassengröße, dass es nicht irgendwelche Teilungszahlen gibt, sondern dass es ein Automatismus ist: in jeder Klasse sind 2 Deutschlehrer drinnen. Das würde sehr sehr vieles erreichen.

10. BRG Graz, Keplerstraße Wolfgang Pickl, Franz Riegler, 05.07; 50.28

BRG Graz, Keplerstraße Wolfgang Pickl, Franz Riegler; 50.28

Das Interview fand während eines gemeinsamen Mittagessens statt. Aufgrund der Hintergrundgeräusche gab es teilweise Verständnisschwierigkeiten. Die Stellen, wo der genaue Wortlaut unerkennbar war, sind mit einem Fragezeichen in eckigen Klammern markiert.

Die Anmerkungen in runden Klammern stammen von Herrn Riegler.

KT: Wie mehrsprachig ist Ihre Schule?

WP: 20 % von uns in etwa haben einen Migrationshintergrund, d.h. sie haben in irgendeiner Form elterlicherseits einen Hintergrund. Es gibt natürlich sehr viel vom Balkan... aber wir haben auch relativ viele Afrikaner, es gab in den letzten 5 Jahren eine extreme Entwicklung. Wir haben in der Schule etwa 20 verschiedene Nationen. D.h. von Türkisch bis zu Tschetschenisch und wie gesagt, Afrikanisch. Hauptsache ist natürlich das ehemalige Jugoslawien, und Türkisch auch. Bei uns ist es inzwischen auch bei der Religion so, dass muslimisch eine größere Gruppe ist als evangelisch. Es ist auch eine Entwicklung der letzten 10 Jahre. Es hat sich bei uns der Schule insofern geändert – ich bin seit 26 Jahren in der Schule – als ich kam, hatten wir meistens Perser aus dem Iran. [...] Das hat sich dann geändert mit dem Zerfall Jugoslawiens, da kamen sehr viele Flüchtlinge, aus Kosovo, ... [...] Wir haben Kurden, Türken. Jetzt kommt einer aus Somalia und ist aus irgendeinem Flüchtlingscamp zu uns gekommen.

[...] Die Kinder, die zu uns kommen, können schon relativ gut Deutsch, die Volksschulen und Hauptschulen haben ganz andere Probleme, was nicht heißt, dass wir auch nicht etwas brauchen würden [an Fördermaßnahmen].

[...] Es hat sich in den letzten 10 Jahren viel geändert, wobei das Angebot, das wir haben, hat sich nicht so viel geändert. [...]

Es gibt bei uns Förderkurse für Deutsch, aber es gibt keine speziellen Kurse für Leute, die ein prinzipielles Problem haben mit Deutsch, weil sie eben zu wenig haben. Wir haben z.B. jetzt einen Rumänen, 11jähriger, wir haben da einen Lehrer, der macht da Förderung für DaF. Aber das sind Einzeldinge, das ist kein Konzept.

FR: Weil die Ressourcen fehlen auch.

WP: Es gibt nichts, wo man sagen könnte: hier gibt es jetzt zwei Werteinheiten, damit ihr daraus etwas unternehmen könnt, da kriegen wir nichts. (Gemeint sind hier vor allem Angebote von speziellen Deutschkursen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den AHS) D.h. das Ganze ist irgendwie aus Mitleid... (Gemeint ist, dass es einzelne Kollegen/innen gibt, die ohne Bezahlung einzelne Schüler/innen so gut wie möglich unterstützen beim Erlernen der deutschen Sprache.)

Der junge Mann hat das Glück, dass die Eltern beide Informatiker sind und sie zahlen den Lehrer privat. [...] Aber das ist auch nur eine Privathilfe. [...] Wir haben heuer die Werteinheiten fürs VoXmi gehabt, da sind wir schon privilegiert. In der Steiermark gibt es nur 5 VoXmi-Schulen, am Land draußen ist es schwer, aber in Graz könnten es sicherlich mehr Schulen sein.

[...] [Das Modell der Mischfinanzierung des Sprachförderunterrichts durch Bund und Gemeinde ist problematisch] Einerseits kann man nicht sagen: du musst jetzt, andererseits ist es schwer zu helfen, wenn jemand es wirklich will. Die Kinder sind da schon sehr allein gelassen, das ist mein Eindruck. Wenn ich vergleiche mit Dingen wie in Kanada, wo es prinzipiell einen Versuch gibt... Wenn man bei uns z.B. sagt: sie sollen die Muttersprache lernen, sagt man: um Gottes willen nicht, weil dann lernen sie ja nie Deutsch, was ja völlig falsch ist. Aber die Meinung ist ja weit verbreitet.

KT: Was ich von anderen Direktoren gehört habe: gerade die Eltern der Kinder, die in allen Sprachen Probleme haben, halten es nicht für wichtig, ihre Kinder in den Muttersprachenunterricht zu schicken.

WP: Ja, da kommt das Problem her, vom Elternhaus her gibt es keine Unterstützung und die Schule kann dann auch keine leisten. Wir haben das Problem: sie können die Muttersprache nicht und Deutsch auch nicht und bleiben dann irgendwo auf einem Niveau hängen, dass sie sprachlich überhaupt nicht mithalten können, sie können sich nicht artikulieren. Wir haben aber ganz wenige solche, die kommen nicht zu uns, die schaffen es bei uns [im Gymnasium] auf keinen Fall. Das Problem ist aber sicher da. (In der Regel sind diese Kinder und Jugendlichen in den NMS bzw. Hauptschulen und melden sich erst gar nicht an einer AHS an.)

Ich sage es zynisch: es ist die Umverteilung von nichts. Wenn ich da was wegnehme, fehlt es dann da, das ist das Problem. Insgesamt ist das Korsett sehr eng. Zum Teil wird das Problem unter den Teppich gekehrt. [...]

Wir sind eine Schule, wo wir relativ viele Projekte machen. Es geht um die Bewusstseinsbildung. [...] Wir haben 20 verschiedene Muttersprachen, das ist viel mehr als ich selbst erwartet habe, da war ich selber überrascht.

KT: Kann es am niedrigen Selbstwertgefühl liegen, dass die Kinder teilweise nicht sagen, was für Sprachen sie sprachen?

WP: Ich glaube, bei uns ist das eher nicht der Fall. Die Leute, die wir haben, die wollen sich schon eingliedern. Wir haben die nicht, die sagen: ich will es gar nicht eigentlich. Wir haben eine Ägypterin, die trägt zwar eine Kopfbedeckung, aber spricht steirischen Dialekt, die will Ärztin werden. Die weiß, was sie will. Sie ist vor 2 Jahren aus der Hauptschule gekommen mit einem sehr guten Zeugnis, hat im ersten Jahr zu kämpfen gehabt, jetzt nach der 5. Klasse hat sie einen ausgezeichneten Erfolg, weil sie ihre Chancen nützen. Einige Leute wissen ge-

nau, was sie wollen, andere, die von zu Hause keinen Rückhalt haben, fallen relativ bald raus. Wobei das sind auch Einheimische, das ist immer so. (Gemeint ist, wenn nicht auch die notwendige Unterstützung von den Eltern kommt)

Es ist eine Neuentwicklung, es gibt ja die Totalverweigerer. Die sind 14 und sagen, mich interessiert nichts. Das hat mit Migrant-Sein nichts zu tun. Bei uns ist das schon so, dass die Eltern versuchen zumindest irgendetwas zu erreichen und sehr oft ist es bei den Migranten das Bewusstsein nicht da. Weil die Eltern auch eine relativ schlechte Schulbildung haben. Man müsste die türkischen Mütter etwa dazu bringen, dass sie Deutsch lernen. Sie werden weggesperrt, sagen wir so, ich sehe es, wenn die Eltern in die Sprechstunde kommen: es kommt der Papa, nicht die Mutter. Bei den Österreichern kommt die Mutter. Es ist ganz selten bei den türkischen Eltern, dass die Mutter kommt. Die Familienstruktur ist eine andere als bei einer durchschnittlichen österreichischen Familie. [...]

KT: Was wissen sie so über VoXmi?

WP: Ich bin eigentlich konfrontiert damit, wenn wir ein Projekt durchführen und ich weiß, welche Lehrer das verfolgen. Es ist wesentlich, dass in diesem Bereich etwas passiert. Interkulturelles Lernen ist etwas Brauchbares, aber was haben wir dafür? Es ist eine Möglichkeit, so etwas zu machen. Allein schon deshalb ist es eine sinnvolle Aktion.

FR: Wir besprechen es immer, wenn Aktionen im Bereich voXmi geplant sind

WP: [... Projekt ?]

FR: Wir Lehrer fragen in der Direktion, wenn wir ein Projekt machen möchten: können wir das machen, können wir Freiräume für die Durchführung des Projekts erhalten. (Gemeint ist z.B., dass dabei der Unterricht nicht stundenplanmäßig durchgeführt wird, sondern projektartig gearbeitet wird. Dazu benötigt man die Genehmigung durch die Direktion.)

WP: Z.B. Ich will den Vormittag haben. Ich weiß natürlich welche Leute das VoXmi machen überhaupt [...] Es sind ja nicht alle Kollegen bereit mitzumachen, dann muss man fragen: wer will. Beim Zwangsverpflichteten kommt nichts heraus. [...]

FR: Wir setzen uns zusammen, besprechen welche Zeiten brauchen wir, wir planen... Bis jetzt haben wir immer die Genehmigung bekommen: ja, ihr dürft's.

WP: Ich sage: ihr dürft alles haben, solange es nichts kostet [Lachen], das ist immer die Voraussetzung. (Schlicht und einfach deshalb, weil unser Schulbudget kaum Spielräume dafür bietet. Optimal ist es aber, wenn wir z.B. Projekte dazu durchführen, wo wir wenigstens ein bisschen etwas bekommen, wie zuletzt in diesem Schuljahr ein Projekt aus der Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“)

Das ist durchaus auch so, dass wir das Interesse aus der Schülerseite schon haben. [...] Im Alltag geht so was unter, außer es gibt ein akutes Problem. Zum Beispiel wenn es irgendwo kracht, Serben gegen Türken, wobei es wird von außen herangetragen, kommt es zu Handgreiflichkeiten.

FR: Ich muss dazu sagen, wir haben ganz viele Burschen in der Klasse und nur wenige Mädchen, 20 %, das ist eine andere Dynamik.

WP: [...] Es kommt bei uns nicht sehr oft vor. Wenn es vorkommt, dann ist es heftig. Darum ist alles, was in die Richtung geht, wichtig, dass sie einander besser verstehen. Angst habe ich vor Fremden nur, wenn ich sie nicht kenne. Oder wenn jemand Angst macht und provoziert.

KT: Was hat VoXmi gebracht?

WP: Dass darüber geredet wird [Vielfalt an Sprachen, Kulturen], zum Beispiel diese Tafeln [Begrüßung in mehreren Sprachen]. (Im Eingangsbereich unserer Schule hängen Plexiglas-Tafeln in den Sprachen unserer Schüler/innen. (übrigens wurden diese Tafeln mit dem voXmi-Schulbudget finanziert.) Bericht dazu und Bilder siehe hier: <http://voXmi.wordpress.com/2012/02/10/willkommen/>)

Das heißt z. B.: Kurdisch - wer ist bei uns Kurde? Die in den Klassen wissen das, aber in der Summe ist das nicht bekannt. Es liefert insgesamt den Ansatz, darüber nachzudenken und zu reden. In irgendeiner Form reden die Lehrer und Schüler darüber. Das ist das, was ich unter „interkulturell“ verstehe: ich sehe, das ist anders, aber ich habe Verständnis dafür. Jeder ist

individuell und ich kann das nicht ablehnen, nur weil der aus der Türkei kommt. Es gibt gewisse Probleme, diese sollten auch angesprochen werden.

FR: Dass jeder Schüler, jeder Lehrer sich darüber Gedanken macht.

KT: Haben Sie Ideen, wie könnte man den Multiplikatoreffekt noch verstärken?

WP: Wenn ich die Ressourcen hätte (zeitlich und finanziell. Die zwei Werteinheiten für eine Unverbindliche Übung sind zwar sehr erfreulich und willkommen, aber bei über 600 Schüler/innen und 70 Lehrer/innen sehr wenig.), das ist das Entscheidende. Wir haben ein Projekt gemacht, das nächste kommt in drei Monaten, etwas mehr Dichte wäre schon gut, Kontinuität. Sonst sind das nur Einzelinitiativen von einem Lehrer.

FR: Das Projekt geht jetzt mit meinem Ausscheiden in eine neue Phase (gemeint ist mein Ausscheiden auf Bundesebene, In der Schule ist mir voXmi natürlich weiterhin ein Anliegen als Schulleiter.), wo wir die pädagogischen Hochschulen einbinden. Die Pädagogische Hochschule Steiermark wird federführend für ganz Österreich sein, da arbeiten vor allem drei Leute für das Projekt. Das Projekt soll von der Anfangsphase, wo nur Wien und Steiermark beteiligt waren, auf ganz Österreich ausgeweitet werden. Es wurde ein Fortbildungskonzept für die VoXmi-Lehrer erarbeitet und dieses Konzept wird dann an anderen pädagogischen Hochschulen gezeigt. [...] Das Problem ist, dass wenn mehr Schulen dabei sind, kostet es wieder mehr, weil da mehr Betreuer sein müssen. Diese Betreuer können ja nicht unendlich arbeiten: sie können weniger unterrichten, weil sie österreichweit herumfahren und das kostet. Da gibt es jetzt Bestrebungen auch die Landes- und Bezirksschulräte mit einzubeziehen: Die Landesschulräte werden informiert, dass auch von dort Ressourcen kommen, weil es müssen ja auch die Länder mitspielen, die Gemeinden, (als Erhalter der Pflichtschulen {VS, HS, NMS}) der Bürgermeister muss sagen: es ist etwas Gutes, dass auch von da Geld kommt. Nur dann kann man in die Breite gehen.

Es gibt österreichweit ungefähr 6000 Schulen, man kann nicht vom Ministerium aus diese Schulen bezahlen, sondern man macht immer Pilotprojekte und VoXmi ist eben so ein Pilotprojekt, wo man mit wenigen Schulen startet und dann in die Breite geht. Da ist sehr viel Kommunikation notwendig, dass man dann von diesen Musterschulen sozusagen in die Breite geht. Da ist jetzt der wichtige Punkt, dass es von Einzelpersonen wie Erika Hummer und mir übergeht zu den pädagogischen Hochschulen, die diese Idee aufgreifen und in ihrem normalen Curriculum, wo sie auch Geld für Fortbildung haben, aufnehmen, dort Junglehrer und Lehrer, die schon unterrichten, dann ausbilden, mit ihrem eigenen Budget. [...] Dieses Konzept wird nächstes Jahr allen pädagogischen Hochschulen vorgestellt. Man kann es nicht verordnen, weil jede Pädagogische Hochschule ist selbst verantwortlich für ihre eigenen Ressourcen und ist nur zu einem kleinen Teil abhängig vom Ministerium. [...] Meines Wissens muss 15 % von dem was da passiert, eins zu eins mit dem Ministerium koordiniert werden, für die restlichen Prozente bestimmt die jeweilige PH selbst die Schwerpunkt bzw. kann jede Schule auch selbst Schwerpunktsetzungen machen. [...] Da ist jetzt Überzeugungsarbeit notwendig.

WP: Bei uns in der Schule geht es auch weiter. Es muss mit dem Bewusstsein unter den Lehrern gearbeitet werden. Bis jetzt war es so, dass 2 Lehrer gemacht haben: die eine ist unsere Konfliktlöserin, die andere war selbst 8 Jahre in der Türkei tätig als Lehrer.

FR: Es gibt eine Reihe von weiteren KollegInnen, die schon mitmachen, aber nicht so involviert sind. Wir gehen jedes Jahr einen Schritt weiter, dass wir weitere KollegInnen ansprechen, grundsätzlich darüber nachzudenken und da oder dort Projektinitiativen zu machen für den eigenen Unterricht zu überlegen, wo man hier Schritte machen kann und da oder dort das Thema Mehrsprachigkeit positiv besetzen.

WP: Ich glaube es geht vor allem darum, dass Mehrsprachigkeit ein Gewinn ist. Das klarzustellen, dass ich einen Vorteil habe, wenn ich Kurdisch kann, wenn ich beides gut kann. Beides ist gefragt, sorg dafür, dass deine Muttersprache nicht verkommt, dass du am Ball bleibst und ordentlich Deutsch lernst, beides... das Öffentlichkeitsverständnis dazu. Sie würden alle sagen, sie müssen alle Deutsch lernen. Türkisch müssen sie nicht können.

FR: Bei den Eltern ist es sehr schwer, wenn wir sagen: es passt schon so, diese Mischung ist gut so, dass wir eben Kinder mit anderen Sprachen in der Schule haben, machen die Eltern meistens einen Schritt zurück und sagen: für mein Kind möchte ich es aber nicht.

WP: Letztes Jahr z.B. war die erste Frage: wie viele „Ausländer“ haben Sie in der Klasse?

FR: Nämlich das Wort „Ausländer“ dazu. Wenn eine große Zahl genannt wird, melden sie ihr Kind nicht an. Hier müssen wir ganz viel arbeiten. Das ist schwierig, wenn die Eltern für eine Stunde in unsere Schule kommen und informieren sich darüber und gehen gleich wieder. Ich kann nicht in einer Stunde das alles im Bereich Mehrsprachigkeit und interkulturellem Bereich erklären, weil die Eltern Fragen ja andere Sachen auch (hauptsächlich wird über den Bildungsweg gesprochen die speziellen Auswahlmöglichkeiten (Schwerpunkte) unserer Schule, Betreuungsmöglichkeiten an Nachmittag, etc.). Da merken wir, dass großer Nachholbedarf noch allgemein da ist.

WP: Die Schule kann Dinge vorantreiben, aber sie kann es nur... wenn man darüber spricht, aber solange es jetzt keine Maßnahmen gibt... (Gemeint sind längerfristige Maßnahmen. So erfahren wir beispielsweise erst am Ende des Schuljahres, ob es im nächsten Jahr noch voXmi-Werteinheiten im kommenden Jahr geben wird. Und perspektivisch werden wir sie im kommenden Schuljahr das letzte Mal erhalten.) dass ich damit auch nächstes Jahr rechnen kann, ich kann darauf aufbauen. Und nicht: ich habe für heuer irgendeine Dose erwischt, nächstes Jahr kriegen wir wieder nichts.

FR: Es braucht immer so Kümmerer, die sich darum kümmern und die anderen mitreißen, sie erinnern daran, bewusst machen. Man braucht natürlich viel Zeit und Gespräche miteinander, Überzeugungsarbeit. Es kommen immer wieder neue Eltern, muss man wieder neue überzeugen. Da braucht es einfach viel Zeit und viel Energie. Da ist es wichtig, wenn man an der Schaltstelle jemanden hat, der die Direktion unterstützt dabei, in Form so wie ein mittleres Management (Ein/e voXmi-Koordinator/in wäre eine solche Person).

WP: Der Direktor selbst hat sicher keine Zeit dafür. Aber es muss – genauso wie Franz [F.R.] sagt – wenn ich weiß, in der Informatik habe ich einen, ich habe einen, der kümmert sich um das. Und der muss es dann natürlich betreiben, aber alleine schafft er das natürlich auch nicht. Er könnte dafür eine Werteinheit haben.

FR: Da kann man ihn auch ansprechen, guten Gewissens. D.h. er bekommt sonst nichts dafür, hat seine normale Arbeit, und muss jede Woche zwei-drei Stunden zur Verfügung stehen. Irgendwann sagt er: warum immer ich? Das sind immer die gleichen.

WP: Das ist nur der Idealismus, das ist das Problem.

FR: Das ist das große Problem, auch in der Direktion: wie schafft man einen Ausgleich, was kann man für die tun, die sich ganz viel einsetzen.

WP: Bei denen gibt es schon das Problem, dass sie irgendwann das Burnout haben, das sind die, die schmeißen sich rein, und irgendwann nach 10-15 Jahren kommt das Gefühl: das schaffe ich nicht mehr.

FR: Da ist es manchmal ganz gut, wenn man sagen kann: ich kann dir einen kleinen Zeitpolster anbieten in Form von voXmi-Einheiten. Dann kannst du dir ein bisschen Zeit nehmen, musst du weniger unterrichten und ich kann dich ruhigen Gewissens ansprechen.

WP: Wir haben z.B. heuer Werteinheiten für Schulentwicklung bekommen. D.h. der junge Kollege bekommt Zeit, damit er sich bemüht, sich darüber Gedanken zu machen. Es ist eine Menge Arbeit. Ich weiß, ich habe jemanden dafür und er macht das nicht für Gotteslohn. [...]

FR: Diese Einheiten, die wir für VoXmi bekommen, sind für den Unterricht mit Kindern gedacht, und das ist gut so. Es gibt aber keine Ressourcen dafür, dass ich Administration mache, verwalte, Konzepte schreibe und viele (zeitaufwändige) Gespräche mit allen Schulpartnern führe. Wenn manche Leute ganz viele Dinge machen und überall eingesetzt werden, dann können sie irgendwann nicht mehr. Die guten Leute verlangen nicht Geld, sondern Zeit. Die sagen: ich definiere mich nicht über Geld, sondern über Zeit, weil das ist das Einzige, was letztlich bleibt. Da muss man irgendwo Ressourcen schaffen, um jemanden guten Gewissens

arbeiten zu lassen, für längerfristig. Dass es an jeder Schule jemanden gibt, der sich das Thema annimmt, dort motiviert und das Thema immer am Laufen hält.

WP: Es fehlt dieses mittlere Management. Wie in Kanada: da gibt es die heads für irgendwas: du bist zuständig, du hast zwar dem Direktor zu berichten, aber du bist für den Ablauf zuständig, das sind deine Leute und dafür kriegst du ja auch was.

FR: Bei uns gibt es einen Direktor und alle anderen sind gleich, also „normale“ Lehrer. Das macht es sehr schwer.

WP: Das wäre in solchen Fällen sicherlich eine wesentliche Hilfe.

[...]

FR: Der Direktor kann da was Kleines wegnehmen, aber dann fehlt es an einer anderen Stelle. Er kann auch Leute freistellen für Projekte.

WP: Für Projekte ist es mal nett und gut, aber kontinuierlich ist es nicht durchführbar.

FR: Wir haben wahrscheinlich nächstes Jahr das letzte Mal VoXmi-Einheiten. Diese Wertseinheiten sollen zu neuen Schulen gehen – ist auch gut so, dass andere dazukommen. Aber wir müssen an der Schule natürlich schauen: bemühen sich die Kollegen das ganze Jahr arbeiten, entweder machen sie dann weniger und voXmi rückt wieder aus dem Zentrum des Interesses, oder wir müssen andere Wege finden, um Kollegen einbauen zu können, so dass der Arbeitsaufwand auch zu bewältigen ist.

WP: Das ist eben der Aspekt, der dazu kommt: ich kann es nicht anderswo wegnehmen.

KT: Was denken Sie: wäre es gut, wenn die Direktoren auch theoretisches Wissen über Sprachwissenschaft, Spracherwerb hätten?

WP: Der Direktor muss es nicht haben im Endeffekt. Der Direktor muss ein Manager sein. Er hat ohnehin hunderttausend Dinge, darum ist es wichtig, dass er einen hat, der da der Ansprechpartner (im mittleren Management = ausgebildeter voXmi-Koordinator, der das Vertrauen der Direktion genießt) ist.

FR: Ich glaube aber, dass ein Grundverständnis für Spracherwerb und Mehrsprachigkeit schon wichtig ist.

WP: Das ist schon richtig.

FR: Wir sind ja beide Sprachlehrer.

WP: Wenn ein Direktor an eine AHS bestellt wird, dann erwarte ich das sowieso. Sonst ist er falsch am Platz. Das Problem ist dann die Umsetzung. Ich glaube nicht, dass irgendein AHS-Direktor sagt: nein, das ist ein Blödsinn. Wir sind allgemeinbildende Schulen und dieser Aspekt gehört dazu [hohe Bedeutung der Sprache].

KT: Wenn Sie in die neuen VoXmi-Schulen gehen würden, was würden Sie den Direktoren sagen, warum sollten Sie mitmachen?

WP: Ich nehme an, dass sie das gleiche Problem haben wie wir. Probleme – das ist nichts Negatives. Beim Problem geht es immer um Problemlösungen. Dass VoXmi dazu beiträgt, steht für mich außer Zweifel. Das ist etwas, was man weitertransportieren kann.

FR: Hier gibt es Ressourcen, hier gibt es eine Begleitausbildung, d.h., hier kann sich die Lehrperson professionalisieren. Das muss für einen Direktor mehr als ein Anreiz sein. Wenn ich die Kollegen habe, die sich engagieren, bekomme ich Zeitressourcen (durch die zwei voXmi-Werteinheiten), die sie dafür widmen können und sie kriegen eine tolle Ausbildung (durch die PH) dazu.

WP: Der Direktor muss ja die Schule verkaufen können. Ich kann ja nicht sagen: wir haben keine „Ausländer“. Jeder weiß, dass das nicht der Fall ist. Darum sage ich: schauen Sie, was tun wir: das, das, das und das [jeweils betont]. Das ist genauso wenn ich sage: Nachmittagsbetreuung – ja, wir sind eine von 7 Schulen, die haben ein Zertifikat. Oder wir haben young science. Das ist alles wichtig. Oder dass wir voXmi haben. Das ist alles für mich für Marketing entscheidend und das begreift jeder, weil in so einer Situation steht jeder Direktor.

FR: Es ist leicht, neue Schulen für voXmi zu finden, allerdings bekommen nur 5 Schulen in der Steiermark die Wertseinheiten dafür. Jede weitere Schule darf mitmachen, bekommt aber gar nichts dafür. Es würden auch etliche Schulen mitmachen ohne Ressourcen, wenn sie we-

nigstens bei der Fortbildung dabei sein dürfen, wenn dafür die Direktoren die Projekte bewilligen, allein deshalb würden sie schon mitmachen. Wir haben aber deshalb gebremst, weil Erika Hummer und ich nur zwei Personen sind, die auch nicht unendlich viele Schulen betreuen können. Ich habe nicht nur voXmi, sondern andere Projekte auch, ich habe begonnen mit 4 Schulen zu betreuen, mittlerweile sind es über 80. Man kann sich vorstellen, wie viel Zeit ich für jede Schule habe, wenn ich das ernst nehme. Wenn ich sage: in Graz und Umgebung könnte ich locker alle Neuen Mittelschulen dazu nehmen, habe ich gleich ca. 30 Schulen mehr dabei. Hier sagen wir: jetzt müssen die pädagogischen Hochschulen einsteigen, dann können wir wieder neue Schulen dazu zu nehmen. [...]

KT: Wie viele Lehrer haben eine DaZ-Ausbildung?

WP: Jetzt kommt eine neue Kollegin dazu, die wir gerade deshalb angeworben haben.

FR: Wir haben sehr viele Kollegen, die Richtung Pension gehen und deshalb hat es seit vielen Jahren im Bereich Deutsch kaum Änderungen gegeben. Alle jungen Lehrer werden darauf angesprochen, dass sie die Zusatzausbildung haben oder bereit sind, etwas in diese Richtung zu machen. [...]

KT: Was sagen Sie den Eltern, die sagen, es gibt zu viele Ausländer hier?

WP: Wir sagen, das ist ein Vorteil und zeigen, was für Projekte wir dazu alles machen.

FR: Wir versuchen, mit den Eltern das zu thematisieren, über die Mehrsprachigkeit zu reden und seriöse Informationen zu geben. Das Bild, das die Eltern haben, zu verändern. Dass sie mit ihren Kindern zu Hause viel sprechen.

WP: Wir haben das Gefühl, dass der Großteil der Eltern das schon akzeptiert und nicht ablehnt. [...]

KT: Sollte voXmi etwas mehr in die Richtung Elternarbeit machen?

WP: Das wäre ja... sicher.

FR: Wir haben jetzt z.B. bewusst diese eine Kollegin, die in Istanbul gearbeitet hat, als Klassenvorstand in den ersten Klassen eingesetzt. Sie bemüht sich als Klassenvorstand auch um dieses Thema z.B. beim Elternabend. Aber wir haben traditionell nicht so viel Elternkontakt wie vielleicht in anderen Schulen. D.h., wenn wir z.B. Elternabend haben, kommen oft nicht wahnsinnig viele Eltern. Es geht darum viel mehr Eltern zu erreichen und an stärker als Schulpartner an die Schule zu binden.

WP: Wo man es ansprechen muss, ist wenn sie überhaupt an die Schule kommen, damit man sagt: so ist die Situation und das tun wir.

FR: Wir sagen: es [die Mehrsprachigkeit] ist positiv und warum wir es positiv sehen.

KT: Weitere Ideen für die Verbesserung von Mehrsprachigkeitsförderung?

FR: Wenn es in der Lehrerausbildung schon drinnen wäre, wenn junge Kollegen schon zu uns kommen: Denn die wissen über dieses Thema nicht Bescheid. Wenn man Glück hat, die Anglisten, aber ein Geographielehrer, Mathematiker hat keine Ahnung.

WP: Das Bewusstsein ist vielleicht bei den Fremdsprachenlehrern da.

FR: D.h. man müsste das in das Curriculum jedes Studiums aufnehmen, weil jeder Gegenstand ist auch ein Sprachgegenstand, weil man Sprache als wesentliches Instrument in jedem Unterricht einsetzt. Bei jedem Lehrer müsste es im Kopf verankert sein, was bedeutet es, wenn ich eine andere Muttersprache habe und was bedeutet es für meinen Unterrichtsgegenstand. [...] Gerade bei diesen Fachsprachen, die sind ja eine große Schwierigkeit, das wäre ja eine große Hilfe. Das haben sie [Fachlehrer] nirgends gelernt, das hat ihnen niemand gesagt. Die meisten Lehrer/innen (Ausnahme natürlich die Sprachlehrer/innen) haben keine linguistische, sondern nur eine Fachausbildung.

Das Zweite wäre, dass die Landesschulinspektoren, Bezirksschulinspektoren auch diese Bedeutung mitbekommen, vor allem im AHS-Bereich, wie immens wichtig das ist, dass man das mit anderen Augen sieht. Dass das auch bei der Schulaufsicht thematisiert wird, dass es dementsprechend wertgeschätzt wird. Wenn ich sage, wir bekommen vom Bund so und so viel Ressourcen und ich gehe zum Landesschulinspektor, Bezirksschulinspektor und der sagt mir: in der Steiermark haben wir keine Ressourcen dafür, dann fühle ich mich auch oft nicht ernst

genommen, weil es gibt schon Ressourcen, aber die werden für andere Dinge verwendet. Oft sind Verantwortungsträger nicht bereit, Ressourcen dafür zu verwenden oder umzuwidmen, weil sie Angst haben, jemandem anderen etwas wegzunehmen. Aber in Wirklichkeit vergessen sie auf dieses Thema. Ich war vor Kurzem bei einer Sitzung der Landesschulinspektoren für die AHS in der Steiermark und da hat der Landeschulinspektor X gesagt: ich weiß, wir wollten etwas machen, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen, aber es ist uns nicht gelungen. Warum nicht – es ist auch die Einstellung: ist es mir wichtig oder nicht. Es ist ihnen doch nicht so wichtig, dass sie es angepackt hätten, ganz bewusst. Natürlich: Standards, Reifeprüfung – das sind große Themen, aber trotzdem darf man nicht vergessen, dass wir latent ganz eine wichtige Sache haben, mit der wir uns tagtäglich in der Schule auseinandersetzen müssen.

[...]

WP: Da kommt jetzt ein Generationenwechsel...

FR: Und da wäre eine Riesenchance, wenn die Jungen mit diesen Ideen kommen würden, schon sensibilisiert sind.

[...]

11. Fritz Fink, VoXmi-Lehrkräfte Peter Nikoloff, Françoise Ipostegui-Sturm, NMS St. Andrä Graz, 05.07; 36.41

Beim Interviewtermin waren sowohl Herr Direktor Fritz Fink als auch die beiden VoXmi-Lehrer Herr Mag. Peter Nikoloff und Frau Mag. Françoise Ipostegui-Sturm anwesend. Es war sehr erfreulich, auch unterschiedliche Perspektiven auf VoXmi erfahren zu dürfen, allerdings liegt der Nachteil von Gruppeninterviews darin, dass dadurch der Redeanteil einer einzelnen Person kleiner wird.

Es war der letzte Schultag, das Lehrerzimmer war dementsprechend hektisch. Im Kabinett des Direktors gab es immer wieder Gäste, das Fenster war offen. Aufgrund der niedrigen Qualität von der Aufnahme beinhaltet die Niederschrift einige Lücken.

FF: VoXmi – eigentlich das Thema Mehrsprachigkeit in der Schule haben wir schon immer gehabt, weil wir sind eine multikulturelle, multinationale Schule und... wir haben momentan 28 Nationen, 20 verschiedene Sprachen und das ist immer Thema in der Schule gewesen. Das wird auch bei den KollegInnen gelebt [...]. Der Anteil der nicht-muttersprachlichen Kinder liegt bei 98 %.

Wir sind die Stammschule aller Muttersprachenlehrer, für den muttersprachlichen Zusatzunterricht, wir haben 20 native speaker praktisch im Haus, die am Nachmittag in 154 Gruppen Muttersprache unterrichten. Und in dem Kontext das VoXmi zu sehen ist natürlich naheliegend, dass man VoXmi macht. Herr Riegler kannte die Schule schon vorher, der weiß, was bei uns in der Schule passiert und der hat das sicher bewusst ausgesucht, damit alles wirklich in einem Haus ist... die Lehrer dolmetschen, wenn jemand es brauchen würde. Zwei Kollegen sind bei uns für VoXmi verantwortlich: Herr Mag. Nikoloff und Frau Mag. Ipostegui. [...]

FI: VoXmi läuft sehr gut, wir sind auch sehr zufrieden, ich merke allerdings immer wieder ein bisschen so eine Ablehnung den Kollegen gegenüber, die versuchen das zu machen, was mich betrifft. Ich mache das am Nachmittag während der Nachmittagsbetreuung. [...] Mit Scheu und Vorsicht, was das betrifft. Als ob man Zeit verlieren würde, wenn man sich nicht unbedingt auf Deutsch unterhält oder 5 Minuten etwas Anderes macht, Vergleich von verschiedenen Sprachen oder zum Beispiel bei den Quereinsteigern [?]: es muss unbedingt auf Deutsch geschehen, die sind ja da, um Deutsch zu lernen.

PN: Ich sehe das überhaupt nicht so, ich bin einer anderen Meinung. Ich mache es in Mathematik auch und [...] wir machen das z.B. dreisprachig, das ist kein Problem. Und ich finde es gut. Mein Ansatz war immer, dass die Kinder, wenn sie etwas nicht verstehen, sich das gegenseitig erklären in ihrer Erstsprache. Sie verstehen manchmal ganz banale Sachen nicht, wo ich sage: das müssten sie verstehen. Z.B. das Paradebeispiel: was ist „Angabe“. [...]

FI: Ich bin für Deutschstunden zuständig. In der Mathematik kann ich mir das gut vorstellen, dass das gut funktioniert, weil ich selber Französin bin und die Rechnungen z.B. ganz anders aufgestellt sind. Ich rechne genau anders wie es in Österreich gemacht wird.

PN: [unverständlich]

FI: [...] Sobald die Kinder in ihrer Muttersprache etwas machen sollen, heißt es: ich kann es doch nicht so gut.

PN: ... andere hören aufmerksam zu: wie klingt diese Sprache. VoXmi hat viel mit Selbstwert und Selbstvertrauen zu tun. [unverständlich]

KT: Was sind für Sie die wichtigsten Ziele bei VoXmi?

PN: Austausch einmal, Sprachaustausch.

PN: Soweit ich mich erinnern kann, VoXmi bedeutet voneinander und miteinander lernen und das ist schon das Wichtigste für mich. Da geht es für mich nicht so um Sprachaustausch, sondern einfach um die Akzeptanz von einer anderen Kultur, von anderen Lösungsstrategien, in Mathematik z.B. dividieren die türkischen Kinder anders. [...]

Wir haben einmal gemacht: Witze. Es hat nicht so richtig funktioniert, es ist etwas Anderes. Da geht es um Akzeptanz bei mir, voneinander und miteinander [...].

KT: Inwiefern kann durch so ein Projekt wie VoXmi der Wert einer Sprache erhöht werden? Inwiefern funktioniert das?

FI: Ja, ich finde schon, am Anfang immer ein wenig Respekt und dann sobald sie drinnen sind [...] funktioniert es sehr gut.

PN: Was ich sehe, ist dass wenn ich meine Erstsprache nicht beherrsche, dann tue ich mir schwer beim Spracherwerb. [...] Da sind die Muttersprachenlehrerinnen ganz gefordert.

FF: In Graz sind 1800 Kinder, die in den Muttersprachenunterricht gehen müssen. Es ist viel, aber trotzdem fehlen in der Schule unendlich viele Kinder, die nicht angemeldet sind für den Muttersprachenunterricht. Viele kommen einfach nicht, obwohl sie es dringend notwendig hätten. Das am Nachmittag zu machen, im Pflichtschulbereich, das ist schwierig. [...] Aber das wäre schon notwendig, dass die Kinder in ihrer Erstsprache gefördert werden. Die Frage ist aber: will ich das.

KT: Was sagen die Eltern: warum schicken sie ihre Kinder nicht in den Muttersprachenunterricht und lieber in den Sportkurs?

FF: Ich weiß es von einigen: am Nachmittag in die Schule zu gehen ist nicht jedermanns Sache. Manchen Eltern ist das egal. Sie sprechen zu Hause teilweise nicht mehr, teilweise schon ihre Muttersprache. Dieser Wortschatz, den sie verwenden, reicht, die Grammatik brauchen sie nicht zum Sprechen. Es ist eine schlampige Sprache, aber das reicht ihnen. Ich sehe das voll bei den Tschetschenen, die die Muttersprache nicht wirklich ausnützen. [...] Sie wollen in den Russischunterricht, dürfen bei uns aber nicht, weil Tschetschenisch ihre Erstsprache ist und Russisch eine zusätzliche Fremdsprache.

Die Stunden sind nie genug. Wir haben vor 3 Jahren 900 Muttersprachenschüler und die gleiche Stunden- und Ressourcenanzahl für 20 Lehrer wie jetzt für 1800. Da kann die Antwort nur sein: nein, wir haben nicht genug Ressourcen, weil sich nichts geändert hat. [...]

PN: VoXmi findet ein Jahr nur am Nachmittag statt. Das ist eine schwierige Geschichte, ob die Kinder noch kommen. Es basiert auf freiwilliger Basis. In Projektform: es war geplant, dass wir am Nachmittag mehrere Stunden bekommen und dann in drei-vier Stunden das abwickeln. Zusätzlich nun integrativ im Unterricht. Das ist der Sinn und Zweck, dass ich es in den Unterricht einfließen lasse, dass es mehrsprachig gestaltet wird.

FF: Wir hätten gerne zwei Werteinheiten je Lehrer. Das ist ein sehr wertvolles Projekt, aber da fehlen auch die Ressourcen. Es wird sehr viel und gut mit Muttersprachenlehrern zusam-

mengearbeitet, es funktioniert eh gut. Immer wenn zu wenige Ressourcen da sind, kann man keine großen Projekte starten. Im Moment, wenn ich genügend Lehrerstunden habe, kann ich auch jedes Projekt starten. Ich kann nicht von Lehrern verlangen, in ihrer Freizeit zu planen, zu planen, zu planen, sich zusammenzusetzen – irgendwo ist auch der gute Wille weg. Die Leistung muss irgendwie abgegolten werden.

PN: Qualitativ... es gibt Probleme mit der Zusammenarbeit mit Mag. Riegler. Die war heuer nicht so intensiv, weil er sehr beschäftigt ist [?]. Wir haben ausgemacht, dass wir uns einmal pro Jahr treffen [Schülertreffen] und im ersten Jahr waren wir viermal im Jahr bei ihm, diese Zusammenarbeit mit den Schulen würde den Kindern gut gefallen, eine neue Schule zu sehen, wie das dort gemacht wird, dieses E-Learning – dabei ist Riegler Franz ein absoluter Spezialist. Das wäre super, wenn so was passieren würde.

FF: Er wird jetzt der Direktor des Gymnasiums, hat er ganz andere Aufgaben und hat wahrscheinlich nicht mehr die Zeit, sich diesem Projekt zu widmen [...]. Die Zusammenarbeit mit ihm war perfekt, nur er ist auch irgendwo am Plafond seiner Ressourcen angelangt.

PN: Herr Riegler war in den Schulen [...?] qualitativ... das war super, ganz toll [...?]

KT: Warum ist diese Kooperation zwischen den Schulen so wichtig?

FI: Weil Ideenaustausch da stattfindet... Ideen bekommen, andere Sichtweisen.

FF: Man kann mit anderen Schülern sozusagen arbeiten, nicht immer nur mit den gleichen Schülern in der Klasse [unverständlich]

PN: Von den Ressourcen möchte ich noch sagen, dass wir heuer das Afrika-Projekt geplant haben. Das hat nicht stattgefunden, weil das Projekt pro Schüler 12.50 statt 17 Euro gekostet hat: so viel Geld haben wir nicht gehabt. [...]

FF: Die Finanzierung... Herr Mag. Riegler versucht es irgendwie über den Bund zu organisieren, über das Ministerium. Es kann nicht alles funktionieren, bei Geld wird gespart. Es wird zu Jahresbeginn Vieles zugesagt, was dann im Endeffekt nicht machbar ist, einfach weil das Geld nicht da ist, und dann bleiben solche Projekte auf der Strecke. Die Arbeit wurde ja schon gemacht [...]

Das ist auch bei VoXmi die Frage, ob die Lehrer das organisieren müssen, was das Geld betrifft. Das VoXmi ist ein Projekt, das sicher viel Geld kostet, aber man kann es nicht erwarten, dass die Kollegen von Haus zu Haus von einem Verein zum anderen „betteln“ gehen, um ein Projekt zu machen, dann brauche ich das VoXmi nicht mehr, das sind verlorene Ressourcen. Entweder man steht dazu: man weiß, das kostet was und gibt die Ressourcen dafür her, oder man macht es nicht. Man müsste längerfristig planen, weiter voraus, mit fixen Zusagen.

FI: Dass von Beginn an eine gewisse Summe zur Verfügung steht [...?]

FF: Es hat nicht so viel mit VoXmi zu tun. Die Finanzierung ist überall ein Problem. Die Lage hat sich nicht verschlechtert, aber sie ist nicht besser geworden. Beim Muttersprachenunterricht weiß ich nur, dass die Zahlen gleich geblieben sind, aber Schülerzahlen rapid gestiegen. [...]

KT: Wie könnte man die Muttersprachen noch besser fördern?

FF: Das kann ich Ihnen am Montag sagen, dann findet eine große Konferenz statt zum Muttersprachenunterricht: wie weit man evaluieren kann, evaluieren soll, ob es da ein Kompetenzzentrum geben soll [...] Wir in Graz haben alle Muttersprachen hier im Haus. Die Muttersprachenlehrer haben hier ihre Stammschule, ihre Konferenz, das gibt es sonst nicht [...]. Wir haben irrsinnig viele schulinterne Fortbildungen, heuer waren es 6 oder 7 für Muttersprachenlehrer, es passiert viel, aber es gibt Einiges zu tun. [...]

FI: Es wäre gut, wenn diese Stunden auch untertags stattfinden würden, dann könnten wir die Schüler holen, wenn wir sie brauchen. [...?]. Eine Stunde am Vormittag, könnte ich mir gut vorstellen; dass wir auch die Berechtigung hätten, diese Schüler zu holen, weil zwingen kann man niemanden, das ist auf freiwilliger Basis.

FF: Graz und Steiermark haben, was den Muttersprachenunterricht betrifft, eine Sonderstellung in dieser Hinsicht, dass die Öffnungszahlen für Gruppen kleiner sind als in Wien, schon ab 5 Kinder, was sonst nicht möglich wäre. Wir arbeiten sehr viel integrativ [...]

FF: Die Sprachförderkurse haben wir sowieso. Alle neue Schüler, die noch nicht Deutsch können, die neu aus dem Ausland kommen, können jede Woche in einem Jahr den Sprachförderkurs besuchen. [...] Diese 11 Stunden sind so wertvoll, weil da lernen sie wirklich Deutsch und nicht zusätzlich. Ich glaube, da ist Österreich ganz weit vorne auf der Welt.

PN: Was ist der Anreiz für Kinder, zusätzlich etwas zu machen? [Muttersprachenunterricht] [...]

KT: Warum sollte die Muttersprache gefördert werden – die meisten bleiben ja sowieso in Österreich?

FF: Es ist eher so, dass sie nicht hier bleiben. Wenn jemand hier ist, um nur die Kinderbeihilfe zu kassieren und dann nach zwei Jahren wieder geht, dann ist der Muttersprachenunterricht vergeudetes Geld [?]. Aber wenn er hier bleibt, ist die Muttersprache wichtig, weil er braucht das zum Deutschlernen, er muss seine Muttersprache in Grundzügen der Grammatik beherrschen. Ich gehe davon aus, dass der Großteil der Migranten, der zu uns kommt, doch da bleibt und somit der Muttersprachenunterricht schon seine Berechtigung hat. [...]

PN: Es ist die Frage, inwiefern das eine politische Geschichte ist: Muttersprachenunterricht oder Deutschförderung. Die gehören zusammen.

KT: Sollte man das Ausmaß der Stunden in Muttersprachenunterricht ausweiten?

FI: Für diejenige, die kommen, reicht es mal für die Basis. [...]

FF: Das Bewusstsein, dass es so was überhaupt gibt, ist bei den Eltern sehr gering. Wir haben versucht Slowenisch – das ist unser Nachbarland – Unterricht zu organisieren, wir haben 18 Schüler: es reicht gerade zur Eröffnung einer Gruppe. In Graz gibt es 600 oder 400 Schüler, die slowenische Wurzeln haben, die nicht erreicht wird. Viele wissen nicht, dass es den Muttersprachenunterricht gibt. Wir erreichen diese Kinder nicht, wir wissen nicht, wo sie sind. [...] Das wird sich sicher in der Zukunft durch Mundpropaganda verbessern.

KT: Was hat VoXmi konkret gebracht?

FI: Dass es gelungen [?] ist, im österreichischen Schulsystem die Erstsprachen einzubauen und sich nicht vor diese Erstsprache zu verstecken. [...]

PN: [...] Ich sehe, dass das Selbstwertgefühl der Schüler etwas besser ist. [...]

FI: Ich habe eine aus der Dominikanischen Republik in der zweiten Klasse, die eigentlich in Deutsch kaum gelesen hat, weder laut noch irgendwie. Ich habe gedacht, die ist Analphabet. Dann hatte sie ein spanisches Buch und liest da einmal vor! Sie war wie ausgewechselt: die Stimme, die Tonlage, die Bewegungen... Dann habe ich gewusst: sie kann [betont] lesen. Dann war es mit deutschen Schwierigkeiten vorbei.

PN: Es gibt Schüler, die sind seit ein paar Monaten in Österreich, verstehen praktisch kein Deutsch. Diese Hilfeleistung, die andere Kinder erbringen – das kann ich nicht leisten. Dieses miteinander und voneinander Lernen ist wirklich etwas, was VoXmi leisten kann

Wie geht es Ihnen, wenn Sie ihre Sprachen nicht verstehen?

FI: Wurscht. Ich werde da vielleicht ein bisschen humaner, weil ich verstehen kann, wie blöd man da ist, wie man da sitzen und kein Wort verstehen kann. Wir haben vor zwei Wochen eine Stunde gemacht, wo die Schüler versucht haben, mir etwas beizubringen. Mehr als 5 Wörter pro Stunde habe ich nicht gelernt, es ist schwierig, habe ich sowieso alle vergessen.

PN: Es ist schwierig, etwas Neues zu lernen. Aber prinzipiell muss man sagen: Unterrichtssprache ist Deutsch. Und in gewissen Situationen verlange ich, dass Deutsch gesprochen wird, was alle oder zumindest 99,9 % verstehen.

[... ?]

FI: Das ist das Gemeinsame. Was können wir besser machen, anders machen? [...] ich versuche, mehr Materialien ins Internet zu stellen.

Lebenslauf**Persönliche Daten:**

Name	Kaia Tomson
Geburtsdatum	08.04.1987
Adresse	Sõpruse pst. 200/92, 13423 Tallinn, Estland
E-Mail	kaiatoms@gmail.com

Ausbildung:

2010- 2013	Masterstudium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache
2007-2010	Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
1994-2006	Tallinner 21. Schule mit dem Schwerpunkt Geisteswissenschaften und Fremdsprachen; Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

Auslandsaufenthalte:

2011 Feb.-Juni	Auslandspraktikum an der Arabajew Universität, KGUSTA und der Geisteswissenschaftlichen Universität in Bischkek, Kirgisistan
2012 Aug. – Dez.	Austauschsemester an der Ottawa University in Kanada: Second Language Teaching und Linguistics

Berufliche Praxis (in Auswahl):

2011 Juli-August	Praktikum bei der Deutsch-Baltischen Handelskammer in Tallinn
2008 Juli-Sept.	Praktikum bei der Estnischen Hochschülerschaft
seit 2006	Englisch- und deutschsprachige Touristenführerin in Tallinn