



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Positionierungen von NMS-Lehrkräften im Umgang
mit sprachlicher Heterogenität“

verfasst von / submitted by

Clara Holzinger

gemeinsam mit / together with

Mag. phil. Anna-Katharina Draxl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016/ Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
UG 2002

Betreut von/ Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Kooperation und Hilfsbereitschaft zahlreicher Personen, denen wir an dieser Stelle unsere aufrichtige Dankbarkeit ausdrücken möchten.

Allen voran möchten wir uns bei den interviewten Lehrkräften bedanken - für ihre Zeit und die persönlichen Einblicke, die sie uns gewährten.

Unser Dank gilt auch unserer Betreuerin İnci Dirim, die uns mit ihrem Vertrauen und ihrer wertschätzenden Haltung, die sie uns entgegenbrachte, in unserem Forschungsvorhaben ermutigte und uns mit ihrem fachlichen Wissen zur Seite stand.

Von unschätzbarem Wert waren auch viele andere Personen, die uns inhaltlich und organisatorisch weiterhalfen, indem sie uns Interviewpartnerinnen und -partner vermittelten, fachliche Fragen beantworteten, Informationen weiterleiteten oder diese Arbeit in irgend-einer anderen Art inspirierten.

Einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag zum Entstehen dieser Arbeit lieferten außerdem eine Handvoll Wiener Kaffeehäuser, die uns eine angenehme Atmosphäre und die notwendige kulinarische Verpflegung bei stundenlangen Analysensitzungen und Diskussionen boten.

Zu guter Letzt möchten wir uns aus ganzem Herzen bei unseren Freundinnen, Freunden und Familien bedanken - für ihre Geduld, ihren moralischen Beistand, ihre Motivation und ihre liebevolle Unterstützung. Ganz besonderer Dank gilt Jan, der mit der vorliegenden Arbeit sichtbar mitgewachsen ist und dabei das Wort „Positionierung“ wahrscheinlich öfter hören musste als jedes andere Kind in seinem Alter...

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	3
1. FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE ANSÄTZE	5
1.1 BILDUNGSBENACHTEILIGUNG UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT (HOLZINGER)	5
1.1.1 Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit	7
1.1.2 Spracherwerb im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit	9
1.1.3 Sprache und Schulerfolg	12
1.1.4 Sprachförderung im österreichischen Bildungssystem	17
1.2 LEHRENDENHANDELN IM KONTEXT SPRACHLICHER HETEROGENITÄT (DRAXL)	24
1.2.1 Pädagogische Professionalität – Anforderungen an das Lehrendenhandeln.....	24
1.2.1.1 Anforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität	30
1.2.2 Einstellungen von Lehrenden im Kontext von Heterogenität.....	34
1.2.2.1 Einstellungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität.....	40
1.2.3 Lehrendenhandeln und strukturelle Rahmenbedingungen	43
1.2.4 „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ – „mehrsprachige Lehrkräfte“	46
2. THEORETISCHE UND METHODISCHE HERANGEHENSWEISE.....	51
2.1 THEORETISCHE PERSPEKTIVE (DRAXL, HOLZINGER)	51
2.1.1 Subjektpositionen und Diskurse.....	53
2.1.2 Positioning Theory	54
2.1.3 Narration und Positionierung	56
2.1.4 Kontextspezifische Positionierungen	57
2.1.5 Positionierungen im Kontext unserer Arbeit.....	59
2.2 METHODISCHE VORGANGSWEISE (HOLZINGER)	60
2.2.1 Grounded Theory	60
2.2.2 Beschreibung des Samples	62
2.2.3 Die Erhebungsmethode: problemzentrierte Interviews	65
2.2.4 Datenauswertung.....	68
3. DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	74
3.1 BESCHREIBUNG DES HANDLUNGSFELDES (HOLZINGER)	75
3.1.1 Horizontale Positionierung der NMS: „Parallelschulsystem“ und Hierarchisierungen	75
3.1.1.1 Von Lehrkräften, „durch die auch das Niveau ein bissel herabgesetzt wird“ - Hierarchisierungsprozesse zwischen AHS- und NMS-Lehrkräften.....	78
3.1.1.2 Eine „falsche Zusammensetzung“ - Positionierungen der Schülerinnen und Schüler an der NMS	82
3.1.1.3 „schulformabhängig[e]“ Unterschiede in den Aufgaben	85
3.1.1.4 „die kommen sich dann ja auch a bissl schlechter vor“: Benachteiligung, Stigmatisierung und Widerstand	87
3.1.1.5 Von „Restschulen“ und „hohen Erfolgsquoten“: Unterschiede in der Positionierung einzelner Standorte.....	90
3.1.2 Vertikale Positionierung der NMS: Beschreibung der Schnittstellen.....	96
3.1.2.1 Der Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I	96
3.1.2.2 Wohin nach der Pflichtschule?	112
3.1.3 Über den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Bildungssystem.....	122

3.1.3.1 Schule und gesellschaftlicher Wandel	122
3.1.3.2 „wo es einfach ausgeblendet wird, dass Mehrsprachigkeit existiert“ - Kritik am nicht „zeitgemäßen“ Umgang mit Mehrsprachigkeit	126
3.1.3.3 Deutschförderung als Aufgabe der NMS	128
3.1.4 Fazit	135
3.2 POSITIONIERUNGEN IM HANDLUNGSFELD: AUFGABEN UND AKTEURINNEN (DRAXL)	138
3.2.1 Ein Feld divergierender Ideen über Sprache(n).....	138
3.2.1.1 Ideen über Spracherwerb und Sprachbeherrschung	140
3.2.1.2 Monolingualität als Norm? – Ideen zum Sprachgebrauch in der Schule	146
3.2.2 Sprachbezogene Aufgaben der Lehrkräfte	151
3.2.2.1 Aufgaben im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch	151
3.2.2.2 Aufgaben im Zusammenhang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler.....	159
3.2.2.3 Konkurrenz und Komplementarität sprachbezogener Aufgaben	162
3.2.2.4 (Selbst)Positionierungen in Bezug auf sprachbezogene Aufgaben	167
3.2.3 Zuständigkeit für sprachliche Bildung – AkteurInnen im Handlungsfeld	172
3.2.3.1 Bildungsinstitutionen vor der NMS.....	173
3.2.3.2 Unterrichtende von Sprach- und Sachfächern	175
3.2.3.3 „Leute, [...] die sowas richtig können“ – SpezialistInnen und der Wunsch nach Professionalisierung	181
3.2.3.4 Lehrkräfte für den ‚muttersprachlichen Unterricht‘	184
3.2.3.5 Mehrsprachige Lehrkräfte	189
3.2.3.6 Schülerinnen und Schüler.....	196
3.2.3.7 Außerschulische AkteurInnen und deren Rolle für sprachliche Bildung	204
3.2.4 Fazit	213
3.3 POSITIONIERUNGEN DURCH BEZUGNAHME AUF (EIGENE) BIOGRAFIE (DRAXL, HOLZINGER)	217
3.3.1 Lernerfahrungen und Vergleiche mit der eigenen Schulzeit	218
3.3.1.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf eigene Erfahrungen aus der Schulzeit	218
3.3.1.2 „Das wird auch den Kindern so vorgelebt“: Betonung sozio-ökonomischer Differenzen und Wertvorstellungen	224
3.3.1.3 „wenn man selbst eine Sprache lernt“: die Bedeutung von Sprachlernerfahrungen für das eigene pädagogische Handeln	228
3.3.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als geteilte Erfahrung	233
3.3.2.1 Bezugnahmen auf Mehrsprachigkeit im eigenen Alltag	233
3.3.2.2 Erinnerungen an das Aufwachsen mit mehreren Sprachen	237
3.3.3 „Einerseits ist es halt ein Plus und andererseits bringt es halt eigene Schwierigkeiten mit sich“ – Erfahrungen mit der Positionierung als ‚mehrsprachige Lehrkraft‘	244
3.3.4 Fazit	253
CONCLUSIO	257
LITERATUR.....	260
ANHANG.....	268
INTERVIEWLEITFADEN	268
HINWEISE ZUR TRANSKRIPTION	270
ZUSAMMENFASSUNG.....	272
LEBENSLÄUFE	273

Einleitung

Sprachliche Heterogenität, Sprachförderung und Sprachgebrauch sind Schlagwörter, die aktuell den medialen und politischen Diskurs rund um Schule entscheidend prägen. Besonders das Thema geflüchteter Kinder und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem, deren Zahl sich im September 2015 markant erhöht hat, wird momentan in diesem Zusammenhang viel besprochen. Die aktuelle Diskussion darüber, wie diese SeiteneinsteigerInnen¹ ins Bildungssystem zu integrieren seien, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie das Bildungssystem mit sprachlicher Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgehen kann und soll. Dadurch rückte zwar die Bedeutung von Sprache im schulischen Kontext in den Fokus, jedoch wird dabei oft die Tatsache vernachlässigt, dass der Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht nur in Bezug auf geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung für das Bildungssystem darstellt. Bildungsungleichheiten in Zusammenhang mit sprachlicher Heterogenität sind seit Jahrzehnten durch zahlreiche Studien belegt, denen zufolge generell Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als/neben Deutsch beispielsweise bei Leistungstests im Durchschnitt schlechter abschneiden und überproportional häufig niedriger qualifizierende Schulformen besuchen (vgl. u.a. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012 und de Cillia 2012). Zwar können ein Teil dieser Bildungsungleichheiten durch sozioökonomische Merkmale und die familiäre Primärsozialisation erklärt werden, der Sprache kommt dabei allerdings erwiesenermaßen ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Festgestellt wurde, dass für Bildungserfolg vor allem das spezifische Register der Bildungssprache erforderlich ist, das sich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet (vgl. u.a. Gogolin und Lange 2011).

Für Lehrende stellt der Umgang mit sprachlicher Heterogenität in einem monolingual geprägten Schulsystem eine große Herausforderung dar, die mit spezifischen Anforderungen an ihr Handeln verbunden ist. Dies gilt für Lehrkräfte sämtlicher Fächer, da (bildungs)sprachliche Aspekte bei der Vermittlung aller Unterrichtsinhalte von Bedeutung sind. Im österreichischen Schulsystem sowie der Lehrendenausbildung wird dieser Tatsache jedoch nur ungenügend Rechnung getragen (vgl. u.a. de Cillia 2012). Nichtsdestotrotz sind Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag mit unterschiedlichen sprachlichen Vo-

¹ In der vorliegenden Arbeit verwenden wir im Allgemeinen sowohl die weibliche als auch die männliche Form bei Personenbezeichnungen. In den Fällen, in denen unseres Erachtens die Lesbarkeit beeinträchtigt wird (z.B. bei Komposita oder in komplexen Satzkonstruktionen) haben wir jedoch auf das Binnen-I zurückgegriffen. Eine Fortschreibung der starren Geschlechterdichotomie ist damit nicht beabsichtigt.

raussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert und gezwungen in ihrem Handeln darauf zu reagieren. Obwohl viele Studien das Lehrendenhandeln untersuchen, wird der Perspektive der Lehrkräfte in der Forschung verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Für uns stellte sich in diesem Zusammenhang daher die Frage, wie Lehrkräfte selbst ihre Rolle sehen. Wie beschreiben sie ihren Umgang mit sprachlicher Heterogenität, welche Aufgaben definieren sie in diesem Bereich für sich und andere und wie reagieren sie auf Anforderungen und Zuschreibungen, die in diesem Kontext von anderen an sie herangetragen werden? Es geht uns dabei jedoch weniger um konkrete Praxen sprachlicher Förderung oder Bildung. Vielmehr wollten wir durch die Konzipierung von Schule als Handlungsfeld und den Fokus auf die Perspektive darin handelnder AkteurInnen die Aufgabenverteilung untersuchen und so der Frage nach Zuständigkeiten im Spannungsfeld von Handlungsmöglichkeiten und Strukturen nachgehen. Grundannahme war für uns, dass in unserem Forschungsfeld verschiedene AkteurInnen handeln, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler, Schulleiterinnen und -leiter, Eltern sowie Lehrer und Lehrerinnen mit diversen disziplinären als auch sprachbiografischen Hintergründen und unterschiedlichen Ausbildungen. Das Handlungsfeld dieser AkteurInnen ist dabei in größere gesellschaftliche und organisatorische Strukturen und Diskurse eingebettet, wie dem Bildungssystem sowie bildungs- und sprachenpolitischen Diskursen. Im Zentrum stand folglich die Frage, wie Lehrkräfte die vorgefundene Rahmenbedingungen dieses Feldes beschreiben und welche Handlungsvorgaben, aber auch -möglichkeiten sie darin wahrnehmen. Von grundlegendem Interesse war für uns der Blick der handelnden AkteurInnen auf das Spannungsverhältnis zwischen strukturellen Gegebenheiten und individueller Handlungsmacht (agency). Konkret beschäftigten wir uns in der vorliegenden empirischen Arbeit daher mit der Frage, wie Lehrkräfte sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext positionieren und welchen Zuschreibungen sie dabei begegnen.

Den Fokus unserer Arbeit legten wir auf Lehrkräfte, die an Neuen Mittelschulen in Wien tätig sind. Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als/neben Deutsch, ist an dieser Schulform die Thematik des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität unseres Erachtens nämlich von besonderer Relevanz. Während sich diesbezügliche Forschungsarbeiten meist auf vorschulische Bildungsinstitutionen oder die Primarstufe konzentrieren, gibt es relativ wenige Studien, die sich dem Pflichtschulbereich in der Sekundarstufe I widmen. Zur Untersuchung unserer Forschungsfrage wählten wir eine qualitative Herangehensweise, wobei unsere Analyse

primär auf Daten basiert, die in problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften erhoben wurden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst gehen wir auf Forschungsergebnisse ein, die für unsere Forschung von Relevanz sind. Im zweiten Teil beschreiben wir sowohl die unserer Arbeit zugrundeliegende theoretische Perspektive als auch den methodischen Zugang unserer Forschung. Der letzte Teil widmet sich der Darstellung und Diskussion unserer Forschungsergebnisse, wobei wir uns der Forschungsfrage auf drei Ebenen annähern: erstens über Beschreibungen, durch die das institutionelle Handlungsfeld positioniert wird, zweitens anhand der Positionierungen der darin handelnden AkteurInnen und drittens mithilfe biografiebezogener Selbstpositionierungen.

1. Forschungsstand und theoretische Ansätze

Im Folgenden stellen wir vorliegende Forschungsergebnisse dar, um unser Forschungsprojekt in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen. Dabei stellen wir einerseits empirische Belege und theoretische Erklärungsansätze in Bezug auf Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit sprachlicher Heterogenität vor und geben einen Überblick über sprachförderliche Maßnahmen im österreichischen Bildungssystem. Andererseits setzen wir uns auf theoretischer Ebene mit dem Handeln von Lehrkräften auseinander, wobei wir den Fokus auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität legen.

1.1 Bildungsbeteiligung und sprachliche Heterogenität (Clara Holzinger)

Deutsch ist in Österreich Staatssprache (§ 8, Abs. 1 Bundesverfassung) und Unterrichtssprache (§ 16, Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz). Wenn man jedoch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit eines beachtlichen Teils der Schülerinnen und Schüler in Betracht zieht, die ein Blick auf die statistische Datenlage zeigt, können viele Schulen in Österreich als de facto mehrsprachig bezeichnet werden (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 238). Österreichweit hatten im Schuljahr 2013/14 der Schulstatistik zufolge

rund 21% aller Schülerinnen und Schüler eine „andere Erstsprache als Deutsch“². Wien stellt hierbei einen Sonderfall dar, der Anteil der „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ ist in der Bundeshauptstadt mit rund 46% weitaus höher als im Rest Österreichs (Zahlen für 2013/14, vgl. BMBF 2015). Wien ist außerdem das einzige Bundesland, in dem es mehr Schülerinnen und Schüler in der AHS-Unterstufe als in der Hauptschule beziehungsweise Neuen Mittelschule gibt: 2013/14 gingen rund 53% der Kinder in der fünften Schulstufe in die AHS (Statistik Austria 2015: 146). Dies gilt jedoch nicht für diejenigen der Schülerinnen und Schüler in Wien, die laut Schulstatistik eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Sie besuchen überproportional häufig niedriger qualifizierende Schulformen wie Sonderschulen, Hauptschulen oder Neue Mittelschulen. In der AHS-Unterstufe betrug ihr Anteil 2013/14 nur knapp 34%, in der Neuen Mittelschule hingegen war er beinahe doppelt so hoch, nämlich rund 66% (vgl. BMBF 2015). Nach der Sekundarstufe I wechseln „Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache“³ überdies seltener in eine höhere Schule als Gleichaltrige „mit deutscher Umgangssprache“⁴ und auch der Anteil an Repetentinnen und Repetenten unter ihnen ist höher (vgl. Statistik Austria 2015: 50). Überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache beenden außerdem nach Ende der Schulpflicht ihre schulische Ausbildung überhaupt (vgl. Statistik Austria 2015: 50). Unterschiede zeigen sich auch bei internationalen Leistungstests wie PISA, TIMSS oder PIRLS, wo Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Durchschnitt schlechter abschneiden als Gleichaltrige mit deutscher Erstsprache (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 249). Eine Erstsprache zu haben, die von der Unterrichtssprache abweicht, bedeutet in Österreich folglich eine höhere Wahrscheinlichkeit auf niedrige Bildungsbeteiligung (frühere Abgänge, niedriger qualifizierende Schulabschlüsse) und auch geringeren Bildungserfolg (Probleme beim Erwerb schulischer Kompetenzen, schlechtere Noten). Dieser hier für Österreich konstatierte Zusammenfall von Mehrsprachigkeit und geringeren Bildungschancen ist jedoch nicht zwingend, wie internationale Vergleichsstudien zeigen, sondern durchaus von den

² Tatsächlich werden bei der Erhebung jedoch die „im Alltag gebrauchten Sprachen“ abgefragt. Mehrfachnennungen sind hier möglich, wobei die erste Angabe laut BMBF darüber entscheidet, ob jemand in die Kategorie „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ fällt (vgl. BMBF 2015). Erstsprache ist diesem Verständnis nach diejenige Sprache, die von den Befragten als erste genannt wird. Diese Definition weicht folglich von der in der Forschung üblichen Terminologie ab (vgl. z.B. de Cillia 2014: 3), da die genannte nicht unbedingt die Sprache sein muss, welche die Kinder als erste erworben haben. Auch der Tatsache, dass ein Mensch mehr als eine Erstsprache haben kann, wird so statistisch nicht Rechnung getragen.

³ so die Bezeichnung der Statistik Austria (Statistik Austria 2015).

⁴ Am Ende der Neuen Mittelschule liegt der Unterschied österreichweit bei 10,7 Prozentpunkten (Statistik Austria 2015:50).

strukturellen Bedingungen des jeweiligen Einwanderungslandes beeinflusst (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 230, 251). Im Folgenden werden wir daher einen kurzen Überblick über aktuelle Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern geben.

1.1.1 Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit

In Bezug auf Bildungserfolg gibt es bislang keine allgemein akzeptierte Theorie zur Erklärung der Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Hingegen liegen entlang des Unterscheidungsmerkmals „Migrationshintergrund“ eine Reihe von Erklärungsansätzen vor, welche vor allem die Rolle des sozioökonomischen Status der Familie, des kulturellen Kapitals und der Kenntnisse der Unterrichtssprache hervorheben (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012, Diefenbach 2007). Auch wenn es zwischen diesen zwei Kategorien eine sehr große Schnittmenge gibt, da in Österreich der überwiegende Teil der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund⁵ stammt (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 238), setzen wir bei der folgenden Betrachtung den Fokus auf das Unterscheidungsmerkmal „Mehrsprachigkeit“.

Bildungsungleichheiten werden in der Öffentlichkeit oft auf einen vermeintlichen ‚Identitätskonflikt‘ von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zurückgeführt oder damit erklärt, dass die Umgangssprachen in ihren Familien von der Unterrichtssprache abweichen (vgl. Stojanov 2011). Diesem verbreiteten Erklärungsmuster zufolge, das angebliche ‚sprachliche und kulturelle Defizite‘ fokussiert, erfüllten SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer vermeintlichen ‚Halbsprachigkeit‘⁶ und ihres kulturellen Erbes oft nicht die Erwartungen der Bildungsinstitutionen (z.B. traditionelle Einstellung zu Schule und Lernen). Obwohl empirische Belege für diesen auf angebliche kulturelle Defizite bezogenen Erklärungsansatz ausstehen und auch Unterschiede zwischen verschiedenen ‚ethnischen‘ Gruppen dadurch nur bedingt erklärt werden können, so ist dieser

⁵ Wir beziehen uns bei der Verwendung dieses Begriffs im Folgenden auf die Definition der Statistik Austria: „Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ (Statistik Austria,

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, 11.12.2015). Dabei ist uns bewusst, dass dieser Begriff durchaus kritisch zu betrachten ist (siehe beispielsweise Mecheril und Rigelsky 2007, Peters 2013).

⁶ Die wissenschaftlich nicht haltbare These der doppelseitigen Halbsprachigkeit besagt, „dass bei biografisch gewissermaßen zu früh einsetzender Bilingualität weder die eine noch die andere Sprache ausreichend erlernt werde“ (Dirim und Mecheril 2010a: 17).

Fokus in der öffentlichen Debatte sehr präsent und liegt vielen kompensatorischen Maßnahmen im Bildungssystem zugrunde (vgl. Diefenbach 2007, Stojanov 2011).

Nachweisbar hingegen ist, dass Bildungsungleichheiten zu großen Teilen mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund erklärt werden können (vgl. Gogolin und Lange 2011, Herzog-Punzenberger und Schnell 2012). Während in manchen Ländern (wie z.B. den USA) allerdings die Leistungsdifferenzen verschwinden, sobald Bildungsabschlüsse sowie berufliche Positionen der Eltern berücksichtigt werden, so erklärt der sozio-ökonomische Status in Österreich Bildungsungleichheiten zwischen den Kategorien der ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nur zum Teil (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012). Wroblewski (2006) zeigte beispielsweise anhand der PISA Daten aus dem Jahr 2000, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprachen als Deutsch haben, deutlich schlechter bei der Messung der Lesekompetenz abschnitten als ihre erstsprachlich deutsch sozialisierten Mitschüler und Mitschülerinnen, auch wenn der Einfluss des aktuellen Schultyps und der Schulcharakteristika, der Vorbildung, des kulturellen familiären Kapitals sowie des sozio-ökonomischen Hintergrundes des Elternhauses kontrolliert wurden. Auch wenn diese bestehenden Unterschiede teilweise damit zusammenhängen mögen, dass kulturelles Kapital (das sich z.B. in Bildungsabschlüssen materialisiert) in der Migration an Wert verliert (vgl. Diefenbach 2007), so weist viel darauf hin, dass auch sprachbezogene Faktoren eine hohe Erklärungskraft haben, wie wir weiter unten sehen werden. Deutlich wird jedenfalls, dass es nicht einen einzigen entscheidenden Faktor für die Benachteiligung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gibt, sondern dass bei der sich systematisch abzeichnende Bildungsbeneachteiligung mehrere Faktoren zusammenspielen (vgl. Diefenbach 2007, Herzog-Punzenberger und Schnell 2012). Im Folgenden werden wir Theoretisierungen betrachten, die zu erklären versuchen, auf welche Weise Sprache bei der Produktion von Bildungsungleichheiten wirksam werden kann beziehungsweise durch welche strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen Sprache überhaupt im schulischen Kontext bedeutsam gemacht wird.

Mit dem Zusammenhang von Sprache und sozialer Ungleichheit beschäftigt sich die Soziolinguistik seit Jahrzehnten, wobei ein besonderer Fokus auf dem Bildungssystem liegt. Bereits in den 1960ern wurde festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten sozialen Schichten ebenso wie DialektsprecherInnen benachteiligt sind, da sich Schulen an den (sprachlichen) Normen der Mittelschicht orientieren (vgl. de Cillia 2014, Bourdieu 2005). Man führte bereits damals den Begriff der „Sprachbarriere“ ein, worunter „sprachliche Mechanismen der Differenzierung und Diskriminierung“ zu ver-

stehen sind, die zum „empirisch nachweisbaren starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg maßgeblich beitragen“ (Kaesler 2005: 132). Sprachbarrieren werden wirksam, indem sie Einfluss auf jede einzelne Bildungsbiografie haben und so auf der Makroebene zu Disparitäten im Bildungswesen führen. Soziale Ungleichheiten (re)produzieren sich demnach im Schulsystem über und durch Sprache (vgl. auch Bourdieu 2005), wobei dies nicht nur für Schülerinnen und Schüler gilt, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache abweicht. Bei den weiteren Ausführungen wollen wir uns allerdings aufgrund des Schwerpunkts unserer Arbeit auf diese Gruppe konzentrieren und Diskriminierungsmechanismen in den Blick nehmen, durch die gerade diese SchülerInnenpopulation benachteiligt wird.

1.1.2 Spracherwerb im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

Anzumerken ist hier zunächst, dass gewisse Gruppen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Leistungsdifferenzen nicht schlechter, sondern sogar besser als ihre „einsprachigen“ Mitschülerinnen und -schüler abschneiden. So gibt es einerseits Unterschiede unter mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verschiedener Sprachgruppen, andererseits auch Differenzen zwischen L1-SprecherInnen von Minderheitensprachen, die in Österreich nicht anerkannt sind, und solchen, die offiziell anerkannt sind⁷, wie etwa die Kärntner Sloweninnen und Slowenen oder Burgenland-Kroatinnen und -Kroaten, die eine höhere intergenerationale Bildungsmobilität aufweisen und im Schnitt auch höhere akademische Abschlüsse haben (vgl. Brizić 2007, Herzog-Punzenberger und Schnell 2012). Diese statistischen Beobachtungen unterstreichen Ergebnisse der Spracherwerbsforschung, wonach der Umstand der Mehrsprachigkeit an sich als Erklärung für schlechtere schulische Leistungen ausgeschlossen werden kann. Thesen, denen zufolge Mehrsprachigkeit ein Hindernis für die generelle Entwicklung oder beim schulischen Lernen darstellen könne, gelten heute als wissenschaftlich widerlegt (vgl. u.a. Gogolin und Krüger-Potratz 2012, Herzog-Punzenberger und Schnell 2012, de Cillia 2014).

Dabei ist einzuräumen, dass „Mehrsprachigkeit“ an sich kein eindeutig definierter und unproblematischer Begriff ist, sondern in der angewandten Sprachwissenschaften zunehmend kritisch diskutiert wird. Insbesondere die oft implizite Annahme, dass Sprachen

⁷ Offiziell anerkannte „autochthone“ Volksgruppensprachen sind Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romanes (Parlamentsdirektion Republik Österreich, <https://www.parlament.gv.at/PERK/VERF/VOLK/>, 11.12.2015).

klar voneinander abgrenzbare und daherzählbare Entitäten seien, wird hierbei in Frage gestellt (vgl. Busch 2013). Auch wenn der Begriff Mehrsprachigkeit meist nur auf die Koexistenz verschiedener Sprachen angewandt wird, so kann davon ausgegangen werden, dass Einsprachigkeit im engeren Sinne eigentlich gar nicht existiert, da jede Sprache eine innere Differenziertheit aufweist, vielfältig und dynamisch ist und vom Sprachkontakt lebt, also Elemente aus anderen Sprachen aufnimmt (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2012). Gerade im deutschsprachigen Raum spielen soziale und regionale Varietäten, die Diglossie zwischen Dialekt und Standardsprache sowie plurizentrische Variationen eine wichtige Rolle, weshalb man in der Forschung neben „lebensweltlicher“ (mehr als eine Sprache wird im Alltag gebraucht) und „fremdsprachlicher“ (meist im institutionellen Kontext und gesteuert erworbene Sprachkenntnisse sind vorhanden) auch von „innersprachlicher Mehrsprachigkeit“ spricht (vgl. de Cillia 2013). In dieser Arbeit werden wir uns auf Schülerinnen und Schüler konzentrieren, deren Lebenswelt von der Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachen geprägt ist, die unserer Definition zufolge also als „lebensweltlich mehrsprachig“ bezeichnet werden können.

Unterschieden wird in der Spracherwerbsforschung generell auch zwischen simultaner (gleichzeitiger) und sukzessiver (aufeinanderfolgender) Mehrsprachigkeit (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012, de Cillia 2014). Frühe beziehungsweise simultane Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt demnach vor, wenn zwei oder mehr Sprachen bereits im Kleinkindalter erworben werden, andernfalls unterscheidet man zwischen Erst- und Zweitsprache(n) (vgl. de Cillia 2014). In der Erstsprache vollzieht sich der Erwerb der Kerngrammatik bei den meisten Kindern bereits im Vorschulalter, jedoch ist die sprachliche Entwicklung bei Schuleintritt keineswegs abgeschlossen, sondern wird in der schulischen Sozialisation vertieft, nicht zuletzt durch das Erlernen literaler Praktiken (vgl. ebd.). Bei Kindern, die in Österreich mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwachsen, findet die Weiterentwicklung dieser Sprachen nach Schuleintritt jedoch selten statt, was wiederum auch auf den Zweitspracherwerb großen Einfluss haben kann (vgl. ebd.). Wenn auch empirisch nicht eindeutig bewiesen, so wird nämlich ein Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung angenommen, den auch Cummins bekannte „Interdependenzhypothese“ postuliert: Da die menschliche Spracherwerbsfähigkeit unteilbar sei, habe eine mangelhafte Sozialisation in der Erstsprache auch negative Folgen auf den Erwerb weiterer Sprachen (vgl. ebd.). Die Forschungslage zum genauen Verhältnis der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache ist uneindeutig, Konsens besteht allerdings darüber, dass „die gesamte sprachliche Entwicklung als einheitlicher Prozess zu betrachten

ist, bei dem Fähigkeiten und Wissen aus der einen in die andere Sprache übertragen werden“ (Fürstenau 2010: 37). Aus psycholinguistischer Sicht scheint es daher angebracht, einen Bruch in der sprachlichen Entwicklung zu vermeiden und die Familiensprachen auch in der Schule zu fördern (ebd.). Wenn auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern der jeweilige Wortschatz in den einzelnen Sprachen (zeitweise) weniger umfangreich als bei einsprachig aufwachsenden Gleichaltrigen sein kann, so gilt es als weitgehend unumstritten, dass zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen und Leben generell einen Vorteil für die kognitive Entwicklung und Leistungsfähigkeit darstellen kann (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2012). In der schulbezogenen Forschung steht jedoch meist nur die unterrichtssprachliche Kompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012), was nicht zuletzt deswegen problematisch ist, weil bereits in den 1980er Jahren François Grosjean (1989) die Formulierung prägte, dass bilinguale Sprecherinnen und Sprecher nicht zwei monolinguale in einer Person seien und ihre Kompetenzen in der jeweiligen Sprache dementsprechend nicht einfach an einsprachigen Maßstäben gemessen werden dürften. Analog gilt es, den Erwerbsprozess in der Zweitsprache nicht einfach mit dem Erstspracherwerb gleichzusetzen, wenn auch dem momentanen Forschungsstand zufolge davon ausgegangen werden kann, dass der sukzessive Zweitspracherwerb vor allem bis Schulbeginn stark dem einsprachigen Erwerb ähnelt (vgl. de Cillia 2014). Bisher gibt es jedoch wenig Forschung, die sich mit dem (zwei- oder mehrsprachigen) Spracherwerb im schulischen Kontext beschäftigt (vgl. Gogolin 2010). Als unumstritten gilt jedenfalls, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch, selbst wenn er in der Schule gefördert wird, mehrere Jahre dauert (etwa fünf bis acht Jahre für das bildungssprachliche Register, vgl. Fürstenau 2010: 36) und von verschiedenen Einflussfaktoren, wie beispielsweise dem Alter bei Erwerbsbeginn, der Lernmotivation sowie dem Umfang und der Qualität des sprachlichen Inputs beeinflusst wird (vgl. de Cillia 2014). Festgestellt werden kann außerdem eine Doppelbelastung bei Kindern, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache abweicht, da bei ihnen die Zweitsprache sowohl Lerninhalt als auch Medium zum Wissenserwerb ist (vgl. Ehlers 2009). Auf Basis des hier vorgestellten Forschungsstandes kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Mehrsprachigkeit an sich sowie eine von der Unterrichtssprache abweichende Erstsprache keineswegs zur Schlechterstellung im Bildungssystem führen muss, sondern es die jeweiligen Rahmenbedingungen zu hinterfragen gilt, die dazu beitragen (vgl. u.a. Dirim/Mecheril 2010c). Im Folgenden werden wir uns demnach Faktoren, Pro-

zessen und Mechanismen auf schulischer Ebene widmen, die zur Benachteiligung bestimmter mehrsprachiger SchülerInnengruppen beitragen können.

1.1.3 Sprache und Schulerfolg

Ein Modell, das die verschiedenen sozialen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) integriert, lieferte Katharina Brizić, die sich mit der Rolle des sprachlichen Kapitals⁸ beschäftigte. Ausgegangen war sie dabei von der konstatierten ethnischen Segregation im Bildungsbereich, also der Beobachtung, dass sich in Österreich große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen zeigen (vgl. Dirim et al. 2010, Brizić 2007, 2009 und 2011). Für diese beobachtbaren Unterschiede zwischen Sprachgruppen lieferte Brizić (2007) einen neuen Erklärungsansatz, indem sie die Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern in der Schulsprache (Deutsch) in Zusammenhang mit den Kenntnissen der Familiensprache brachte und dabei feststellte, dass die beiden oft positiv korrelieren (d.h. Probleme mit der Schulsprache gehen oft Hand in Hand mit Problemen in der Familiensprache). Brizić kam zu dem Schluss, dass die „schwächsten“ Gruppen in Österreich vor der Migration einen Sprachwechsel von einer (prestigeärmeren) Minderheitensprache (z.B. Kurdisch) zu einer (prestigeträchtigeren) Mehrheitssprache (z.B. Türkisch) vollzogen hätten, der zum Verlust von Sprachkapital, also kulturellem Kapital geführt hätte. Sprachliche Ungleichheiten werden auf diese Weise in soziale überetzt, indem die neue Familiensprache aufgrund des Sprachwechsels nur eingeschränkt vorhanden ist und es so bei der sprachlichen Entwicklung in der Erst- aber auch ZweitSprache zu Verzögerungen und Unregelmäßigkeiten kommen kann, die letztendlich auch zu geringeren schulischen Leistungen führen können. Sprachwechsel beziehungsweise Sprachtod haben darüber hinaus einen starken Einfluss auf das (schul)sprachliche Selbstvertrauen und auch das Selbstwertgefühl, das „eine der bedeutendsten Variablen für den Bildungserfolg in der Migration ist“ (Brizić 2009: 148).

Auch wenn empirisch repräsentative Belege für ihre These noch ausstehen, so zeigt Brizić' Ansatz sehr deutlich, wie die Makroebene (z.B. sprachpolitische Bestimmungen), die Mesoebene (z.B. Schulen) und die Mikroebene (z.B. die Schülerinnen und Schüler) der Gesellschaft ineinander greifen und wie (sprach)politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Herkunfts- und des Einwanderungslandes auf einzelne Bildungsbiographien einwirken. Außerdem verweisen Brizić' Arbeiten auf die Wichtigkeit von Kennt-

⁸ Sprachliches Kapital wird hier als Sonderform von kulturellem Kapital verstanden (vgl. Bourdieu 2005: 69).

nissen in der Familiensprache beim Erwerb der Schulsprache und auf den Faktor sprachlichen Selbstvertrauens, das den Einfluss der Motivation bei weitem übertrifft (vgl. ebd.).

Ein weiterer, in den letzten Jahren viel rezipierter Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheiten lässt sich unter dem Stichwort „institutionelle Diskriminierung“ zusammenfassen. In die deutschsprachige Debatte eingeführt wurde dieser Begriff von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, denen zufolge

„Schulerfolg oder -misserfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von den Entscheidungspraktiken der Schulen abhängt, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (Gomolla und Radtke 2002, zitiert in Diefenbach 2007: 241).

Gomolla und Radtke untersuchten in den 1990ern Übergangsentscheidungen in einer Grundschule in Bielefeld und kamen dabei zu dem Ergebnis, dass die Schullaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund „von Mustern der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Lern- und Sprachfähigkeit [geprägt ist], wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschichtkindern entsprechen“ (Gomolla 2011: 188). Schulen reagieren auf strukturelle Probleme im Umgang mit Heterogenität mit dem Versuch, durch Selektion homogene Lerngruppen zu bilden, wobei sie sich systematisch „Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes“ bedienen, die sie als „Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen“ einsetzen (Gomolla 2011: 188), und so schlechtere Schulleistungen mit vermeintlichen kulturellen Unterschieden oder Sprachdefiziten begründen. Schulische Selektionsmechanismen bauen Gomolla und Radtke zufolge also auf bestimmten Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit (Mittelschicht mit Erstsprache Deutsch) auf, wodurch Eingangsdifferenzen (v.a. Deutschkenntnisse) in der Schule als Leistungsdifferenzen abgebildet werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010c). Wichtig hervorzuheben ist bei diesem Ansatz, dass Diskriminierung im Schulalltag nicht nur „aus individuellen Einstellungsmustern und sozialen Interaktionen resultiert, sondern zu einem Großteil in den formalen Rahmenbedingungen des professionellen Handelns angelegt ist“ (Gomolla 2011: 187). Prozesse institutioneller Diskriminierung sind diesem Konzept zufolge nicht einfach auf individuelle Praktiken und bewusste Entscheidungen einzelner Akteure rückführbar, sondern entstehen aus dem

„Zusammenspiel von politischen Vorgaben, Merkmalen des lokalen Schulsystems, organisatorischen Handlungswängen und etablierten Praktiken in einzelnen Schulen sowie

einem pädagogischen Handlungswissen, das stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist“ (Gomolla 2011: 189).

Mit Diskriminierungsmechanismen auf institutioneller Ebene beschäftigte sich auch die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin, die in ihrem Buch „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (1994) einen oft zitierten Begriff prägte. Der „monolinguale Habitus“, worunter Gogolin das Selbstverständnis versteht, „dass Monolingualität einer Nation und der in ihr lebenden Menschen der ‚natürliche Normalfall‘ seien“, entstand der Autorin zufolge im Europa des 19. Jahrhunderts. Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird demnach als Gefährdung gesehen, „als Störung für das Funktionieren des Staatswesens und der Gemeinschaft ebenso wie als Gefährdung der ‚normalen‘ sprachlichen Entwicklung des einzelnen Menschen“ (Gogolin 2010: 536). Die Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg, besonders ab den 1970er Jahren in Zusammenhang mit der europäischen Integration und der Globalisierung, haben eine Neuordnung der sprachlichen Verhältnisse in Europa mit sich gebracht: die Sprachenvielfalt innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen hat rasant zugenommen (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2012). Wie bereits einleitend erwähnt spricht in Österreich rund ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch, an manchen Wiener Schulen ist es sogar die Mehrheit. Dennoch bleibt die de facto „multilinguale“ Schule laut Gogolin dem „monolingualen Habitus“ verhaftet und unterteilt Sprachkenntnisse in legitime (Schulsprache und Schulfremdsprachen) und illegitime (die meisten Minderheitensprachen). Gogolin bezieht sich hierbei auf Bourdieu, demzufolge das Bildungssystem, maßgeblich dazu beiträgt, „die unterdrückten Sprachformen auch zu solchen zu machen, da die bloße Tatsache, dass der herrschende Sprachgebrauch gelehrt wird, ihn auch sichtbar als den einzigen legitimen bestätigt“ (Bourdieu 2005: 66).

Die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft wird seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend in pädagogischen Diskursen aufgegriffen, wobei anfangs allerdings die rasche Vermittlung des Deutschen im Vordergrund stand und nur manchmal auch HerkunftsSprachenunterricht zum „Erhalt der Rückkehrfähigkeit“ ein Thema war (Gogolin und Krüger-Potratz 2012: 12). Heute ist man sich in der Bildungsforschung allerdings weitgehend einig, dass sprachliche Heterogenität das Lernen gründlich und dauerhaft beeinflusst und es in Bezug auf sprachliche Bildung einer Revision von Lehr-Traditionen bedarf (vgl. ebd.). Gogolin und Krüger-Potratz gehen davon aus, dass in Mehrsprachigkeit potenziell kognitive und lernstrategische Vorteile angelegt sind, diese sich jedoch nur dann weiter

entfalten können, wenn sie systematisch im Unterricht aufgegriffen und ihre Entwicklung unterstützt wird (vgl. ebd.).

Den Einfluss des Unterrichts auf die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstreicht das Konzept der „Bildungssprache“ und die damit einhergehende Forderung nach „durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin und Lange 2011). Gogolin und Lange räumen zwar ein, dass außerschulische Faktoren (wie die Familiensprache oder der Bildungshintergrund der Eltern) den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, betonen aber auch, dass der *Unterricht* selbst eine Rolle dabei spielt, „welche für die schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten Kinder und Jugendliche erwerben – oder nicht erwerben“ (ebd.: 109). Hier kommt dem Konzept der Bildungssprache besondere Bedeutung zu, das sich nicht auf die Sprachfähigkeit allgemein bezieht, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit (ein Register), der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist (vgl. ebd.: 107). Die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache geht auf die englischsprachige Sprachforschung zurück, vor allem auf die Functional Grammar nach Michael Hallidays (wo nach Äußerungen je nach Funktion unterschiedlich ausfallen), auf Jim Cummins Unterscheidung zwischen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), die in relativ kurzer Zeit erworben werden können, und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), deren Erwerb weitaus länger dauert, sowie Basil Bernsteins Code-Theorie. Ähnlich wie Bernstein zwischen einem restringierten (alltäglichen) und einem elaborierten (kontextgebundenen) Code differenziert (vgl. Kaesler 2005), so unterscheiden Gogolin und Lange auch zwischen alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Situationen, die den Bezug auf verschiedene Register bedingen. So kann in der Alltagssprache beispielsweise die Verwendung von sogenannten deiktischen Mitteln (also etwa von Zeigegesten begleiteten Mitteln) durchaus angebracht sein, da sich die Sprecherinnen und Sprecher „in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen“ (Gogolin und Lange 2011: 112). Auch auf grammatischer Ebene im strengen Sinne ‚unkorrekte‘ Sätze können in alltagssprachlichen Situationen mitunter ihre Berechtigung haben, wohingegen in bildungssprachlichen Situationen eine präzise Wahl der sprachlichen Mittel notwendig ist, „um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren“, da sich die Sprecherinnen und Sprecher auf Inhalte beziehen, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden, weshalb beispielsweise Zusammenhänge ausdrücklich formu-

liert werden müssen (vgl. ebd.). Allgemein unterscheidet Bildungssprache sich nicht nur auf lexikalischer, sondern auch auf morphosyntaktischer und textlicher Ebene von anderen Sprachregistern (vgl. ebd.). Unklar ist, ob es beim Erwerb der Bildungssprache Unterschiede zwischen mehr- und einsprachigen Schülerinnen und Schülern gibt. Gogolin und Lange gehen allerdings davon, dass Bildungssprache auf den einzelnen Stufen der Bildungsbiographie schrittweise entwickelt und ausgebaut wird, wobei insbesondere für Kinder und Jugendliche, die in der Zweitsprache lernen, eine durchgängige Unterstützung erforderlich ist, da bei ihnen die Anforderungen im Unterricht auf zwei Ebenen liegen, der inhaltlichen und der sprachlichen. Sie müssen nämlich „in der Zweitsprache ein Sprachregister anwenden, das sich von der mündlichen Alltagssprache unterscheidet, während andererseits die Bildungsinhalte in der Zweitsprache vermittelt werden“ (ebd.: 119). Sprachliche Bildung sollte sich daher auf die gesamte Bildungsbiographie beziehen und auf der Kooperation aller Beteiligten beruhen, wobei „unterschiedliche vertikale und horizontale Verbindungsstellen zu berücksichtigen“ sind (ebd.: 118). „Durchgängige Sprachbildung“ ist also fächer- und schulstufenübergreifend angelegt und soll dadurch „die Besonderheiten des Zugangs zu Sprache, die ein Leben in zwei Sprachen mit sich bringt“, (nicht zuletzt in Hinblick auf die Lernzeit) angemessen berücksichtigen, um Bedingungen zu schaffen, unter denen „Zweisprachigkeit als Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung [...] nicht per se eine Erschwernis für das Lernen“ bedeutet (ebd.: 123). Dieses Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, das im Rahmen des FörMig-Programms (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) in Deutschland entwickelt wurde, wird in Österreich derzeit weder in den Ausbildungscurricula von Lehrkräften noch in den Lehrplänen der Schulen berücksichtigt.

Deutlich wird aus dem eben Erwähnten, dass es keine monokausale Erklärung für die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt. Auf der Mikroebene spielen sozioökonomischer Hintergrund und Sprachkenntnisse eine Rolle, aber auch sprachenpolitische Rahmenbedingungen auf der Makroebene sind bedeutsam. Entscheidend ist ebenfalls, wie die Institution Schule mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler umgeht. Die Tatsache, dass Schule ein bedeutender Faktor ist, sowie das Potenzial, das der Unterricht für den Erfolg von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen darstellen kann, werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Mehrsprachigkeit oft vernachlässigt (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 253-254). Diese Arbeit konzentriert sich deshalb auf

das Geschehen in der Schule (Mesoebene), das zwischen den sprachpolitischen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler vermittelt. Auf der Schul- und Unterrichtsebene spielen bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern laut Chudaske neben den Lehrer-Schüler-Interaktionen, der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik, der Zusammensetzung der Klasse und der Ausstattung der Schule sowie der Elternarbeit auch die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Nach einer Beschreibung der sprachpolitischen Rahmenbedingungen und der Verankerung von Sprachförderung (mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler) im österreichischen Schulsystem werden wir deshalb auf den aktuellen Forschungsstand zu Lehrerhandeln im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität eingehen.

1.1.4 Sprachförderung im österreichischen Bildungssystem

Mehrsprachigkeit, so kann man jedenfalls mit Blick auf die existierenden Bildungsungleichheiten folgern, stellt nach wie vor eine Herausforderung für das österreichische Bildungssystem dar - vor allem wenn man bedenkt, dass die große Mehrzahl der betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert hat. Nur bei einem verhältnismäßig kleinen Prozentsatz handelt es sich um sogenannte „Seiteneinsteiger“, die aus einem anderssprachigen Schulsystem in das österreichische wechseln. Seit Beginn der 1990er Jahre begegnet die österreichische Bildungspolitik der wachsenden Anzahl mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (mit anderen Erstsprachen als Deutsch) mit vier grundlegenden Maßnahmen: Deutschförderung (Deutsch als Zweitsprache), Förderung der Erstsprache („muttersprachlicher“ Unterricht), das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ sowie der Status „außerordentliche“ (a.o.) Schülerin beziehungsweise Schüler (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012, de Cillia 2012). Diese Grundpfeiler gelten zwar einheitlich für ganz Österreich, aufgrund der „Veränderung“ der Zuständigkeiten und Finanzierung gibt es in der Umsetzung jedoch regionale Unterschiede (vgl. de Cillia 2012). Im Folgenden werden wir uns aufgrund des Fokus unserer Arbeit bei der detaillierteren Beschreibung auf die Situation in Wien konzentrieren.

Rechtliche Grundlagen

Die neunjährige Schulpflicht gilt in Österreich „für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status (§ 1 Abs. 1 SchPflG)“ (BMBF 2014: 7). Die zuständige Sprengelschule hat dementsprechend alle schulpflichtigen Kinder aufzunehmen (ebd.).

Falls Schülerinnen oder Schüler nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht ohne Weiteres folgen zu können, so sind sie für die Dauer von maximal einem Jahr als außerordentliche Schülerinnen beziehungsweise Schüler aufzunehmen (§ 4 Abs. 2 und 3 SchUG) (vgl. BMBF 2014: 9). Schulpflichtige Kinder oder Jugendliche mit außerordentlichem Status sind „unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen“ (SchUG § 18 Abs. 9) und erhalten in den Schulfächern keine Note, in denen sie „wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache“ die erforderlichen Leistungen nicht erbringen können (SchUG § 22 Abs. 11). Der außerordentliche Status kann um maximal ein weiteres Jahr verlängert werden, sobald jedoch einmal der ordentliche Status zuerkannt wurde, ist eine Rückversetzung in den außerordentlichen nicht mehr möglich (vgl. BMBF 2014: 10). Über die Zuerkennung des außerordentlichen Status entscheidet die Schulleitung, wobei eine Verweigerung „auf Grund der Tatsache, dass das Kind in Österreich geboren wurde und/oder die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt beziehungsweise eine Zeitlang [sic] den Kindergarten in Österreich besucht hat“, unzulässig ist (vgl. BMBF 2014: 9-10).

Während eine „noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache“ also die Zuerkennung des außerordentlichen Status bedingt, so rechtfertigt sie hingegen nicht „die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beziehungsweise bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe“ (BMBF 2014: 10). De Cillia sieht jedoch die Tendenz, Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse als unzureichend eingeschätzt werden, „mit sonderpädagogischen Maßnahmen zu versorgen“ und sie bei Schuleintritt für nicht schulreif zu erklären, was den gesetzlichen Vorgaben widerspricht, „denen zufolge die Schulreife von der allgemeinen Entwicklung abhängt, nicht jedoch vom Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch“ (2012: 195).

Sprachfördermaßnahmen

Sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Bereich sind Maßnahmen vorgesehen, die auf Sprachförderung abzielen. Der Großteil der Maßnahmen konzentriert sich hierbei jedoch ausschließlich auf Deutschförderung. Als ein weiteres großes Problem des öster-

reichischen Bildungssystems kann der mangelnde Rechtsanspruch auf Deutschförderung gesehen werden. Es bleibt den regionalen Behörden und Schulen überlassen, auf welche Art, in welchem Ausmaß und auf welcher Niveaustufe sie Förderung anbieten. (vgl. ÖSZ et al. 2009; Herzog-Punzenberger und Schnell 2012).

Im vorschulischen Bereich können, was die gesetzlich verankerte Zuständigkeit für Sprachförderung betrifft, zwei Akteure ausgemacht werden. Einerseits ist der Kindergarten verantwortlich, (auch in sprachlicher Hinsicht) auf den Schulbesuch vorzubereiten, die Umsetzung gesamtösterreichischer Fördermaßnahmen gestaltet sich aufgrund der Tatsache, dass Kindergärten in die Kompetenz der Länder fallen, jedoch als problematisch (vgl. de Cillia 2012). Andererseits liegt die Verpflichtung auch bei den Erziehungsberichtstigten, die seit einer Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes im Jahr 2007 „dafür Sorge zu tragen [haben], dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (SchUG § 3 Abs. 3). Für die Beherrschung der Unterrichtssprache zu Schuleintritt werden hier also seitens der Bildungspolitik die Eltern verantwortlich gemacht, wobei auch Sanktionen bei Versäumnissen angedacht wurden (vgl. de Cillia 2012: 190). In Bezug auf die vorschulische Sprachförderung insgesamt spricht de Cillia von „einer noch unfertigen, sich rasch entwickelnden Baustelle, auf der der Schwerpunkt v. a. auf dem Testen und der deutschen Sprache liegt“ (2012: 194).

Im österreichischen Schulsystem beruht die Förderung überwiegend auf dem fachspezifischen Förderunterricht, der durch zusätzliche Lernangebote Schülerinnen und Schüler vor Schulversagen bewahren soll (vgl. Herzog-Punzenberger 2012). Im Bereich Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen sind Fördermaßnahmen seit 1992 an den allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) verankert (vgl. BMBF 2014). Grundlage dafür ist an Volks- und Sonderschulen der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (ebd.). Für die Sekundarstufe I enthält der Lehrplan seit 2000/01 „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (Hauptschulen/Neue Mittelschulen sowie AHS-Unterstufe), welcher als Grundlage sowohl für Sprachförderkurse für außerordentliche als auch für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen dient (ebd.).

An den **allgemein bildenden Pflichtschulen** ist neben speziellen Deutschförderkursen für außerordentliche Schülerinnen und Schüler auch der eben erwähnte „besondere Förderunterricht in Deutsch“ (Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht) für ordentliche Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen vorgesehen. Dieser kann integrativ, parallel oder zusätzlich zum Unterricht stattfinden und in Volks- und an Sonderschulen bis zu fünf, an Hauptschulen/Neuen Mittelschulen und an der Polytechnischen Schule bis zu sechs Wochenstunden betragen (ebd.).

Für außerordentliche Schülerinnen und Schüler wurden 2006/07 Deutsch-Sprachförderkurse (gemäß SchOG §8e) an Volksschulen eingerichtet, die seit 2007/08 auch an Hauptschulen/Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen durchgeführt werden. Diese Sprachförderkurse finden im Ausmaß von elf Wochenstunden anstelle der vorgesehenen Pflichtgegenstände statt und können sowohl integrativ als auch unterrichtsparallel geführt werden (in letzterem Fall auch schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend) (ebd.).

In Wien fanden 2014/15 an Volksschulen in Wien 178 Kurse, an Hauptschulen/Neuen Mittelschulen 59 Kurse und an Polytechnischen Schulen sechs Kurse statt, an denen insgesamt 6245 Kinder und Jugendliche teilnahmen. Dass die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Wien seit Einrichtung der Kurse kontinuierlich gestiegen ist, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Anzahl der (geflüchteten) SeiteneinsteigerInnen zugenommen hat (vgl. SFZ 2015a). Ein weiterer Grund ist allerdings auch die Tatsache, dass begleitende Lehrkräfte zur Unterstützung ordentlicher Schülerinnen und Schüler vielerorts fehlen. Der außerordentliche Status von Schülerinnen und Schülern, die eigentlich bereits als ordentliche geführt werden könnten, aber dennoch bildungssprachliche Hilfestellungen benötigen, wird daher in den meisten Fällen auf die maximale Dauer von zwei Jahren verlängert, um den Betroffenen auf diesem Wege weiterhin Sprachförderung zukommen zu lassen (ebd.).

2012 wurden außerdem für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sogenannte „Neu in Wien-Kurse“ eingerichtet. SeiteneinsteigerInnen können darin im ersten Jahr der Außenordentlichkeit an zwei aufeinander folgenden Tagen während der regulären Schulzeiten disloziert unterrichtet werden, wenn der Besuch eines Deutschförderkurses am Standort nicht möglich (vgl. Sprachförderzentrum 2015b). Im Schuljahr 2014/15 fanden in Wien insgesamt 26 Kurse an 24 Standorten statt, an denen insgesamt 407 Schülerinnen und Schüler teilnahmen (ebd.). Für außerordentliche Schülerinnen und Schüler der Se-

kundarstufe I werden außerdem Alphabetisierungskurse im Ausmaß von bis zu zehn Stunden disloziert angeboten (ebd.).

An **allgemein bildenden höheren Schulen** kann in allen Schulstufen „Deutsch als Zweitsprache“ im Rahmen einer unverbindlichen Übung angeboten werden (vgl. BMBF 2014). Das Wochenstundenausmaß dafür wird in der Unterstufe an der Schule festgelegt, an der Oberstufe sind zwei Wochenstunden vorgesehen, soweit keine anderen schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen. Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen können außerdem am regulären Förderunterricht teilnehmen, der in Kursform, geblockt oder integriert in den regulären Unterricht stattfinden kann, wobei eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler in einem Höchstausmaß von 48 Unterrichtsstunden je Unterrichtsjahr gefördert werden kann (ebd.).

Sprachförderkurse für außerordentliche Schülerinnen und Schüler wie an den allgemein bildenden Pflichtschulen sind im Schulorganisationsgesetz auch für die Unterstufe der AHS vorgesehen (vgl. SchOG § 8e. Abs. 1). Zumindest bis zum Schuljahr 2015/16 wurden jedoch an keiner AHS-Unterstufe in Wien Sprachförderkurse abgehalten (vgl. Sprachförderzentrum 2015a), was mit der Tatsache zusammenhängen mag, dass allgemein bildende höhere Schulen nicht verpflichtet sind, außerordentliche Schülerinnen oder Schüler aufzunehmen, sondern es der Schulleitung obliegt zu entscheiden, ob auf Grund einer entsprechenden Vorbildung die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der AHS gegeben sind. Während in den allgemein bildenden Pflichtschulen jedenfalls die zuständige Behörde über die Einrichtung von Sprachförderkursen entscheidet und die dafür erforderlichen Personalressourcen den Ländern vom Ministerium zugeteilt werden, so sind es bei allgemein bildenden höheren Schulen die Schulen selbst, die vom Ministerium einen zweckgebundenen Zuschlag zur Verfügung gestellt bekommen, wenn sie Bedarf anmelden (vgl. BMBF 2014).

Wenn der Fokus der schulischen Sprachförderung auch auf Deutsch liegt, so sind im Regelschulwesen seit den 1990ern auch Maßnahmen zur **Förderung der von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen** vorgesehen. Während die ersten Fachlehrpläne für den ‚muttersprachlichen‘ Unterricht an den allgemein bildenden Pflichtschulen 1992 verordnet wurden, trat 2000/01 erstmals ein Fachlehrplan für den ‚mutter-sprachlichen‘ Unterricht an der AHS-Unterstufe in Kraft, vier Jahre später wurde dann

auch ein Lehrplan für die AHS-Oberstufe erlassen (vgl. Fleck 2011). Die Teilnahme am ‚muttersprachlichen‘ Unterricht ist freiwillig, er wird entweder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) oder als Freigelegenstand (mit Benotung) angeboten, zumeist am Nachmittag. Eine Möglichkeit ist auch die integrative Führung während der regulären Unterrichtszeiten, wenn etwa eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern mit der gleichen Familiensprache eine Klasse besucht. In diesem Fall unterrichtet die ‚muttersprachliche‘ Lehrkraft im Team mit der Fachlehrkraft. Das vorgesehene Wochenausmaß schwankt zwischen zwei und sechs Stunden (ebd.). Teilnahmeberechtigt am ‚muttersprachlichen‘ Unterricht sind „Schüler/innen mit entsprechenden Erstsprachen, beziehungsweise mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen, die die unterrichtete Sprache im Familienverband aktiv benutzen“ (vgl. Sprachförderzentrum 2015c). In Wien erhielten im Schuljahr 2013/14 knapp ein Viertel aller in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler (23,3%) ‚muttersprachlichen‘ Unterricht, wobei der Großteil dieses Angebots an Volksschulen stattfindet. An Wiener Haupt- und Neuen Mittelschulen nahmen im selben Jahr 15,7% dieses Angebot wahr, an allgemein bildenden höheren Schulen waren es nur 6,7% (vgl. Garnitschnig 2015: 12). 2013/14 wurden insgesamt 25 Sprachen angeboten, und zwar Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Mehr als drei Viertel aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler besuchten den Unterricht in BKS oder Türkisch (vgl. ebd.: 50).

Als weitere sprachfördernde Maßnahme kann letztendlich das Anfang der 1990er Jahre eingeführte Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, demzufolge Schulen und Lehrkräfte die in den Klassen vorhandene sprachliche und kulturelle Vielfalt in allen Unterrichtsfächern berücksichtigen sollen, wodurch Zwei- oder Mehrsprachigkeit positiv besetzt werden soll (vgl. de Cilia 2009).

Bewertung und Kritik

Wenn in den gesetzlichen Rahmenbedingungen auch gute Voraussetzungen „für Sprachförderung in einem integrierten Sprachunterricht, der Zweit- und Erstsprachen sowie Interkulturalität einbezieht“, gesehen werden können (de Cilia 2012: 197), so werden in der Literatur auch mehrere Kritikpunkte hervorgehoben. Eine „wesentliche Schwachstelle“

ist für Herzog-Punzenberger und Schnell etwa die „fehlende Verpflichtung der Schulen sowie die mangelnde Dokumentation und Qualitätssicherung“ (vgl. 2012: 238). Große Probleme werden auch in der LehrerInnenausbildung verortet, da es an den Pädagogischen Hochschulen keine formelle DaZ-Ausbildung gibt und DaZ nur an wenigen ein Pflichtfach ist (vgl. de Cilia 2012: 196, siehe auch Kapitel 1.2.1.1). Es gibt in der PflichtschullehrerInnenausbildung außerdem keine Lehramtsstudien für die Migrationssprachen, lediglich an den Universitäten in Wien und Graz gibt es ein Lehramt für Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serisch (vgl. ebd.). Kritisiert wird außerdem die Marginalisierung des ‚muttersprachlichen‘ Unterrichts, der keinerlei Relevanz für die Schulkarriere hat (vgl. ebd.).

Zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler müssen sich nach wie vor in einem monolingual geprägten Schulsystem zurechtfinden, in dem trotz der sprachlich heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen die erstsprachliche Kompetenz des Deutschen als Norm gilt (ebd.). Sprachförderung wird de facto meist nur durch Zusatzangebote organisiert, erstsprachliche oder zweisprachige Unterrichtsangebote werden nicht regelhaft angeboten (vgl. de Cillia et al. 2009). Auch die Lehrerinnen und Lehrer in Österreich werden, wie bereits erwähnt, nicht ausreichend für den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen ausgebildet.

2008 wurde die Abteilung „Diversitäts- und Sprachpolitik“ im österreichischen Unterrichtsministerium eingerichtet und es wurden Schritte in Richtung Strategieentwicklung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität gesetzt. Als „wichtigen Schritt zur systematischen Weiterentwicklung der österreichischen Schulsprachenpolitik“ bezeichnen Krumm und Reich den vom Europarat angeregten LEPP-Prozess (Language Education Policy Profiling), in dessen Zusammenhang die beiden Autoren auch den Auftrag erhielten, ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ zu entwickeln, „welches es erlauben sollte, den Gedanken der Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung zu verankern“ und auch „die in der Primärsozialisation vermittelten Sprachenkenntnisse und die persönlichen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ miteinbezieht (2013: 22-24). Derzeit ist allerdings eine derartige Mehrsprachigkeitsdidaktik in Österreich nicht in der LehrerInnenbildung verankert und dementsprechend auch im Unterricht nicht die Regel (de Cillia und Krumm 2009). Dies ist letztendlich wenig verwunderlich, da im öffentlichen Diskurs Sprachförderung „üblicherweise verkürzt als Förderung im Erwerb der jeweiligen Staatssprache

durch Sprachkurse definiert beziehungsweise verstanden“ wird und vor allem Politiker und Politikerinnen „bevorzugt die Staatssprache – in unserem Fall Deutsch – mit „Sprache“ schlechthin gleich[setzen]“ (de Cillia 2012: 191).

1.2 Lehrendenhandeln im Kontext sprachlicher Heterogenität (Anna-Katharina Draxl)

Lehrkräften wird bezüglich des Umgangs mit Heterogenität im schulischen Kontext eine zentrale Rolle zuerkannt. Entscheidend scheinen hier Bewusstsein und Engagement einzelner Lehrkräfte zu sein (vgl. Michalak 2013: 211) und auch hinsichtlich der Erklärung von Bildungsungleichheiten auf Schul- und Unterrichtsebene wurde bereits auf Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen hingewiesen (vgl. Kapitel 1.1.3).

Im Folgenden sollen daher die ‚Protagonisten und Protagonistinnen‘ der vorliegenden Arbeit, die Lehrkräfte selbst, ins Zentrum gerückt und das Lehrendenhandeln im Kontext sprachlicher Heterogenität anhand vorliegender Forschungsergebnisse näher beleuchtet werden.

Dabei gehen wir zuerst auf Anforderungen an beziehungsweise Aufgaben von Lehrenden ein, die in der wissenschaftlichen Literatur zu pädagogischer Professionalität im Kontext (sprachlicher) Heterogenität formuliert werden. Danach werden Perspektiven und Sichtweisen von Lehrpersonen bezüglich der Mehrsprachigkeit in ihren Klassen in den Blick genommen und anschließend ihre Handlungsmöglichkeiten in institutionellen Strukturen behandelt. Der letzte Teil beschäftigt sich schließlich mit ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘ beziehungsweise ‚mehrsprachigen Lehrkräften‘ und spezifischen Rollen, die diesen zugeschrieben werden.

1.2.1 Pädagogische Professionalität – Anforderungen an das Lehrendenhandeln

Zur Beschreibung von Lehrkompetenzen wurden schon etliche Modelle formuliert. Gemeinsam ist ihnen die Formulierung von Teilkompetenzen, die als Sachkompetenz, Diagnosekompetenz, Didaktisch-methodische Kompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zusammenfasst werden können, wie Michalak in einem Vergleich verschiedener Definitionen zeigt (vgl. 2013: 215). Mattias Trautmann und Beate Wischer beschreiben und diskutieren in ihrer Einführung zu *Heterogenität in der Schule* (2011) drei Anforderungen, die „im Reformdiskurs für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität“ (Trautmann und Wischer 2011:106) an Lehrkräfte gestellt werden: Sie betreffen erstens

Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften, zweitens eine diagnostische Kompetenz, über die Lehrende verfügen sollen und drittens didaktisch-methodische Kompetenzen, die die konkrete Unterrichtsgestaltung anbelangen (vgl. Trautmann und Wischer 2011). Diese Anforderungen werden nun gemeinsam mit einer abschließenden Bewertung dargestellt und anschließend um einen weiteren Aspekt (Reflexivität) ergänzt, der in der Literatur zu pädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit Heterogenität vorzufindenden ist. In weiterer Folge werden wir außerdem noch speziell auf Anforderungen an Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität eingehen.

Einstellungen

Eine zentrale Anforderung an professionelles Lehrendenhandeln wird im Bereich der Einstellungen von Lehrkräften verortet. Für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität sei es notwendig, diese als Chance wahrzunehmen, im Zentrum stehen dabei Begriffe wie ‚Wertschätzung‘ und ‚Anerkennung‘ von Differenzen. Der Umgang mit Heterogenität wird somit als normative Perspektive dargestellt, bei der es „um Mentalitäten, Einstellungen, Menschenbilder und das Verständnis der eigenen Lehrerrolle“ (Trautmann und Wischer 2011: 108) gehe. Innerhalb der Erziehungswissenschaft herrsche Konsens über die generelle Bedeutung von Einstellungen, so Trautmann und Wischer, da man davon ausgehe, dass diese das Lehrendenhandeln weitgehend steuern (vgl. Kapitel 1.2.2). Allerdings bemerken die AutorInnen kritisch, dass die Forderungen in diese Richtung letztlich recht allgemein bleiben und die empirische Befundlage dünn sei. Als Schwierigkeit hinsichtlich einer solchen Anforderung im Umgang mit Heterogenität, die die Haltungen von Lehrkräften betrifft, sehen Trautmann und Wischer die Frage, wie ein Einstellungswandel herbeigeführt werden kann. In vielen Studien sei nämlich eine starke „Resistenz subjektiver Lerntheorien“ (2011: 112) festgestellt worden. Auf die Thematik der Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie deren Handlungsmacht wird weiter unten noch genauer eingegangen.

Diagnostische Kompetenz

An Lehrpersonen wird außerdem die Anforderung gestellt, die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen sensibel wahrzunehmen und Lernvoraussetzungen zuverlässig einzuschätzen, um Diskriminierungen zu vermeiden und Förderentscheidungen treffen zu können (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 114). In Zusammenhang mit der Beurtei-

lungskompetenz von Lehrkräften, führen Trautmann und Wischer ein Ergebnis der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 an, auf das in der Forschung häufig Bezug genommen werde. An ausgewählten Hauptschulen in Deutschland wurden Lehrkräfte nach den ‚schwachen LeserInnen‘ in ihren Klassen gefragt, deren Lesefähigkeit als ‚deutlich unterhalb der Lesefähigkeit gleichaltriger Schülerinnen und Schüler derselben Schulform‘ liege und die beim Übergang ins Berufsleben ein ‚ernsthaftes Problem‘ darstellen könne (vgl. Artelt et al. 2001: 119, zit. in Trautmann und Wischer 2011: 116-117). Etwa 90% der im Test als RisikoschülerInnen eingestuften Personen wurden von den befragten Lehrkräften nicht als solche wahrgenommen, ihre Leseschwäche folglich nicht erkannt. Trautmann und Wischer betonen allerdings, dass es problematisch sei, von diesen Ergebnissen auf diagnostische Fähigkeiten im Allgemeinen zu schließen. Denn andere Studien kämen zu der Einschätzung, dass es zwar erhebliche Unterschiede zwischen den Lehrenden gäbe, was die diagnostische Kompetenz betreffe, diese im Durchschnitt jedoch gar nicht so schlecht ausfalle (vgl. 2011: 116-117).

Allgemein weisen Trautmann und Wischer auf Dilemmata und Schwierigkeiten hin, die sie hinsichtlich der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen und dem Diagnostizieren im Allgemeinen wahrnehmen. Diagnostizieren habe eine Doppelfunktion (Fördern und Auslesen), wobei häufig versucht werde, zwischen ‚guter Förderdiagnostik‘ (welche prozessorientiert sei und nicht klassifizieren oder kategorisieren solle) und ‚schlechter Selektionsdiagnostik‘ zu unterscheiden (vgl. ebd.: 114-115). Die AutorInnen sprechen dabei auch das Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, Unterschiede wahrzunehmen, und dem Problem der Normierung und Etikettierung an. Personen sollten daher nur in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext charakterisiert werden, was dieses Aufgabenfeld jedoch zusätzlich verkompliziere und einen erheblichen Aufwand darstelle (vgl. ebd.: 118-119). Außerdem lasse sich Diagnostik, so die AutorInnen, zwar auf semantischer Ebene als ‚Förderdiagnostik‘ umdeklarieren, ‚es bleibt aber als Problem, dass immer feinere Diagnosen auch zu immer feinerer (zumindest besser legitimierbarer) Platzierung verwendet werden können‘ (ebd.: 119). Eine ganzheitliche und kontinuierliche Erfassung der SchülerInnenpersönlichkeit stelle außerdem hinsichtlich der Aspekte Macht und pädagogischer Kontrolle ein Problem dar (vgl. ebd.).

Didaktisch-methodische Kompetenzen

Anforderungen werden ebenso an die konkrete Unterrichtsgestaltung gestellt. Gefordert wird diesbezüglich, im Unterricht an die unterschiedlichen Lernendenvoraussetzungen

anzuknüpfen. Tanja Tajmel betont etwa, dass Unterricht oft Vorwissen voraussetze, das bei den Kindern unterschiedlich vorhanden sei (was eher mit Bildung und Beruf der Eltern zusammenhänge als mit deren Nationalität). Aufgabe der Lehrkraft sei es daher, diese Tatsache zu berücksichtigen und das nötige Vorwissen im Unterricht aufzubauen. Erforderlich sei es im Zuge dessen, dass Lehrkräfte „sich selbst, ihren Unterricht, ihre Sprache, die eigenen Erwartungen und Wahrnehmungen als schichtspezifisch geprägt“ (Tajmel 2013: 17) erkennen und die Reflexion darüber in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen (vgl. ebd.: 15-17). Bereits seit Langem wird außerdem vorgeschlagen, im Unterricht auf Teilgruppen (=innere Differenzierung) beziehungsweise einzelne Lernende (=Individualisierung) „richtig“ abgestimmte Lernaktivitäten durchzuführen (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 120). Jedoch verläuft die Implementierung dieser Ansätze nicht immer problemlos. Empirische Studien weisen auf eine eher geringe Verbreitung der inneren Differenzierung in der Schulpraxis hin und auch zur Wirksamkeit liegen kontroverse empirische Befunde vor, so Trautmann und Wischer, die davor warnen, mangelnde Lehrerbereitschaft für Implementationsprobleme verantwortlich zu machen. Institutionelle sowie strukturelle Rahmenbedingungen (etwa die Orientierung an Bildungsstandards, aber auch organisatorische Faktoren wie beispielsweise Stundeneinteilungen) seien hierbei oft ein Hindernis. Ein enormer Komplexitätszuwachs für das Lehrendenhandeln sowie die Gefahr eines reduzierten Curriculums für bestimmte SchülerInnengruppen, die in Folge in einem Niveau „gefangen“ sein könnten, werden als weitere zu bedenkende Schwierigkeiten in Zusammenhang mit innerer Differenzierung dargestellt (vgl. ebd.: 121-129). Trautmann und Wischer betonen, sich nicht gegen Reformforderungen aussprechen zu wollen, weisen jedoch darauf hin, „dass „der Teufel im Detail steckt“ und dass innere Differenzierung für Lehrende eine nicht zu unterschätzende psychologische Belastung darstellen kann“ (ebd.: 130).

Bewertung der genannten Anforderungen

Kritisch in Bezug auf Anforderungen im Umgang mit Heterogenität sehen Trautmann und Wischer im Allgemeinen das Ausblenden von kapazitären Grenzen, was etwa Zeit und Ressourcen betrifft. Unzureichender Umgang mit Heterogenität könne nicht vorrangig falschen Einstellungen von Lehrkräften zugeschrieben werden, sondern sei vor allem auch eine Frage von Ausbildung und Kompetenzen. Durch die Forderung „umzudenken“, werde in erster Linie an das Gewissen der Lehrkräfte appelliert und Reformen somit eher

als Frage des Wollens dargestellt, Wissen und Können jedoch weniger beachtet (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 133-136). Durch eine Fokussierung auf das Lehrendenhandeln läuft dieses außerdem Gefahr zu einem „Fluchtpunkt für Reformen“ (ebd.: 135) zu werden, wodurch man sich eine weitere Reflexion von tiefer gehenden Problemen und Widersprüchen erspare. Probleme im Umgang mit Heterogenität seien jedoch nicht nur auf der Unterrichtsebene zu verorten, sondern auch auf strukturelle Rahmenbedingungen der Institution Schule zurückzuführen (vgl. ebd.: 133-136). Allgemein bezeichnen Trautmann und Wischer „Professionalles Handeln“ nicht zuletzt als ein „kompetentes Ausbalancieren antinomischer Anforderungen“ (ebd.: 133):

„Dazu gehören verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien und Forderungen nach Differenz *und* Gleichheit ebenso wie etwa die Bewahrung von Handlungssicherheit in einem von multiplen, von widersprüchlichen Zielen geprägten Berufsfeld“ (ebd.).

Dieses Verständnis von Umgang mit Heterogenität als „Balanceakt“ (ebd.: 130), beispielsweise zwischen Fördern und Auslesen, erfordere eine „reflexive Bearbeitung“ (vgl. ebd.: 134) von Seiten der Lehrkräfte, worunter wir eine weitere Anforderung an Lehrkräfte verstehen, die im Folgenden näher behandelt wird.

Reflexivität

Diese weitere Anforderung an Lehrkräfte kann auch als ‚Querschnittsanforderung‘ verstanden und unter dem Begriff ‚Reflexivität‘ zusammengefasst werden. Sie geht über die genannten Aspekte hinaus und wird besonders in Beiträgen zum Lehrendenhandeln und zum Umgang mit Heterogenität eingebracht, die den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext miteinbeziehen.

Doris Edelmann fordert diesbezüglich etwa den „reflexive[n] Umgang mit der Dialektik der Differenz“ (2007: 227) und verweist hier, ähnlich wie soeben bezüglich professionalen Handelns als „kompetentes Ausbalancieren antinomischer Anforderungen“ (Trautmann und Wischer 2011: 133) dargestellt, auf den unlösbaren Widerspruch im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Als Lehrkraft befindet man sich, so Edelmann, in einem permanenten Spannungsfeld zwischen Wahrnehmung und Ignoranz von Gleichheit und Differenz. Diese Balance müsse in jeder Interaktion gefunden werden, denn Lehrende positionieren sich ständig in ihrem Handeln (vgl. Edelmann 2007: 227). In einem ExpertInneninterview aus Edelmanns Studie zu *Pädagogischer Professionalität im transnationalen Raum* (2007, siehe auch Kapitel 1.2.2) wird dies an einem Beispiel erläutert:

„Sie [die Lehrpersonen, Anm. AKD] können zu einem Kind nicht sagen: ‚Du bist einfach so wie alle anderen‘, weil es ja Besonderungserfahrungen hat. Und sie können auf der anderen Seite nicht die Gleichheitsdimension vernachlässigen, weil dann die Nichtzugehörigkeit zementiert wird.“ (Exp. C, zit. nach Edelmann 2007: 81)

Aufgabe von Lehrpersonen sei es, in ihrem professionellen Handeln eine Balance zwischen Beachtung und Nichtbeachtung, zwischen Partikularitäts- und Universalitätsorientierungen, zu finden. SchülerInnen müssten sowohl als gleich als auch als besonders behandeln werden, ohne einen Aspekt überwiegen zu lassen. In einer entwertenden Überreibung könnte die Betonung von Gleichheit sonst zu Ignoranz, Assimilation und Diskriminierung führen, die Betonung von Partikularität und Differenz zu Kulturalisierung und Stigmatisierung (vgl. ebd.: 223). Edelmann bezeichnet daher den reflexiven Umgang mit der „Dialektik der Differenz“ als „grundlegendes Element pädagogischer Professionalität im transnationalen sozialen Raum“ (ebd.: 227).

Allgemein gilt es bezüglich des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität darauf hinzuweisen, dass Verschiedenheit nicht nur im Kontext von Migration vorzufinden ist und im Grunde keine Lerngruppe als homogen bezeichnet werden kann. Katrin Huxel merkt jedoch an, dass „Heterogenität entlang sozialer Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse“ nicht mit anderen Dimensionen von Verschiedenheit gleichzusetzen ist, da es sich bei diesen Formen um „sozial vermittelte Ungleichheit“ handle (vgl. 2012: 26). Methodenkompetenz und heterogenitätsbewusste Didaktik allein seien aufgrund der weitreichenden Wirkung dieser Differenzlinien nicht ausreichend für pädagogisch professionelles Handeln, weshalb auch sie Reflexivität einfordert.

„Stattdessen sollten Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt werden, die im Feld geltenden Regeln und vor allem auch die ungeschriebenen Regularitäten zu erkennen, geteilte Glaubenssätze und diesen innewohnende Normvorstellungen zu identifizieren und so die eigene Positioniertheit innerhalb verschiedener Differenzen zu reflektieren.“ (Huxel 2012: 37)

Es geht Huxel zufolge also einerseits um ein Wissen um und Erkennen von Wirkungsweisen von Differenzen, andererseits jedoch auch um eine Reflexion des eigenen ‚Eingebundenseins‘ („die eigene Positioniertheit“) in Konstruktionsprozesse sozialer Differenz. Ähnlich schreibt auch Anja Steinbach:

„Das eigene ‚Eingebundensein‘ in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Unterscheidungspraxen, die auch in der Schule wirksam werden, zu erkennen und reflexiv mit der eigenen Verstrickung in Normalitätskonstruktionen umzugehen und sich darin zu positionieren, ist eine wesentliche Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, wenn es um tatsächliche Chancengleichheit in und durch Schule gehen soll.“ (2015: 361)

Steinbach bezeichnet Pädagogische Professionalität in diesem Zusammenhang als „Entwicklung einer kritischen, fragenden, forschenden Haltung“ (ebd.: 362), die jedoch nicht nur die Reflexion von Ungleichheit bedeutet, sondern auch mit einer „Auseinandersetzung mit (eigener) Dominanz und Privilegien“ (ebd.) einhergeht. Hierfür zieht sie den Begriff der „involvierten Professionalität“ (in Anlehnung an Messerschmidt 2011) heran, um die eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse und Unterscheidungspraxen zu betonen (vgl. Steinbach 2015: 362). Pädagogische Professionalität, so könnte man zusammenfassend sagen, beinhaltet demzufolge nicht nur „das Hinterfragen von Normalitätsvorstellungen“, sondern auch einen „kritische[n] Blick auf das beabsichtigte und unbeabsichtigte Transportieren dieser Normalitätsvorstellungen“ (Huxel 2012: 37).

Ähnlich wie Trautmann und Wischer in Zusammenhang mit den Einstellungen von Lehrkräften und der Forderung ‚umzudenken‘ angemerkt haben, kann Reflexivität von Lehrpersonen jedoch „nicht einfach nur eingefordert werden“ (Steinbach 2015: 361). Vielmehr bedarf es eines „über Ausbildung und erfahrungsgrundete Bildung ermöglichten reflexiven Habitus [...], der zu einer interpretativen Praxis der Kritik in der Lage ist“ (Mecheril 2011: 191, zit. nach Steinbach 2015: 361). Gefordert sind hier also besonders auch Zuständige für die Organisation der Lehrendenausbildung. Für eine „intensive und kritische Auseinandersetzung“ mit Materialien, Konzepten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen „müssen dringend (mehr) Räume geschaffen werden“, so Steinbach (2015: 361).

Im Folgenden sollen daher nicht nur Anforderungen an Unterrichtende, sondern auch Konsequenzen für die Ausbildung in den Blick genommen werden – beides konkret für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

1.2.1.1 Anforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Die bis jetzt genannten Aufgabenfelder von Lehrkräften bezogen sich auf den Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen. Hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität stellen sich allerdings noch weitere (spezifische) Anforderungen an das Lehrendenhandeln, welche nun dargestellt werden sollen. Wie in Kapitel 1.1.3 behandelt wurde, stellt die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen einen Aufgabe für alle Lehrpersonen dar, da das bildungssprachliche Register für alle Unterrichtsfächer relevant ist und Schwierigkeiten im Bereich der Bildungssprache das schulische Lernen benachteiligen (vgl. Dannerer, Knappik und Springsits 2013: 32-33). Sprachförderkonzepte wie das der

durchgängigen Sprachbildung, die in den Regelunterricht integrierte Sprachbildung vorsehen, bedeuten für Lehrende zweifelsohne eine Erweiterung des Aufgabenbereichs und machen somit bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig. Um sprachliche Bildung in den Regelunterricht zu integrieren, müssen Lehrende die sprachlichen Lernvor aussetzungen ihrer Schüler und Schülerinnen kennen und „Lernentwicklungen unter dem Aspekt der Sprache systematisch beobachten und analysieren“, wozu auch Grundkenntnisse über Erst- und Zweitspracherwerb nötig sind (vgl. Riebling 2011: 234). Die „Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Sprachbildung“ und die „Einbeziehung DaZ- spezifischer Inhalte“ sind daher für die PädagogInnenausbildung als „unabdingbar“ zu sehen (vgl. Dannerer, Knappik und Springsits 2013: 33).

Laut Wildemann muss eine solche Lehrendenausbildung ausgerichtet sein auf die Entwicklung von

- Einstellungen (notwendig sei hier ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität als Grundbedingung pädagogischen Handelns und nicht als Beeinträchtigung),
- Kenntnissen (etwa über interkulturelle Bildung oder (Zweit-)Sprachendidaktik und
- Fähigkeiten (worunter „praktisches Können“ zu verstehen ist, das mit erfahrungs- basiertem Wissen in Zusammenhang steht und durch Unterrichtspraxis gefördert wird).

(vgl. Wildemann 2008, zit. nach Riebling 2011: 235-236)

Diese Forderungen decken sich im Grunde mit der Formulierung von Lehrkompetenz im Europäischen Kerncurriculum für integriertes Unterrichten der Bildungssprache⁹. Lehrkompetenz wird dabei als Kombination von a) Wissen, b) Fähigkeiten und c) Einstellungen definiert. Innerhalb der Teilbereiche werden folgende Erfordernisse genannt:

- a) Wissen: linguistische Kenntnisse der Sprache selbst, Erkennen von Unterschieden zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Einsatz adäquater Instrumente zur Sprachstandserhebung, fundierte didaktisch-methodische Kenntnis se
- b) Fähigkeiten: das Durchführen von Bedarfsanalysen, zielgruppengerechte Anpas- sung von Lernmethoden und -materialien

⁹ Dieses wurde im Rahmen des Projekts EUCIM-TE (European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education) entwickelt (vgl. Michalak 2013: 216).

- c) Einstellungen: z.B. Flexibilität und Offenheit hinsichtlich der Berücksichtigung sprachlicher Voraussetzungen von SchülerInnen, soziales Engagement, Reflexionsfähigkeit (vgl. Michalak 2013: 216)

Für die Ausbildung von PädagogInnen formuliert das Curriculum Mehrsprachigkeit (siehe dazu auch Kapitel 1.1.4) konkrete „Umsetzungsszenarien“ und unterscheidet diesbezüglich zwischen drei Formen der Qualifikation:

- „a) eine Grundqualifikation für alle Lehrkräfte unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach, da jeder Unterricht sprachliche Fähigkeiten voraussetzt wie auch zu deren Weiterentwicklung beiträgt;
- b) spezifische Kompetenzen, über die alle in sprachlichen Fächern tätigen Lehrkräfte verfügen sollen;
- c) und eine spezielle Fachqualifikation für die Erteilung des Mehrsprachigkeitsunterrichts beziehungsweise die Wahrnehmung spezifischer sprachbezogener Funktionen (z.B. SprachenberaterInn beziehungsweise „Ombudsperson für Sprachen und sprachliche Bildung“).“ (Krumm und Reich 2011: 1, zit. nach de Cillia 2013: 17)

Hier wird also zwischen verschiedenen Funktionen innerhalb des Handlungsfeldes unterschieden, wenngleich die Zuständigkeit allen Lehrenden zugeschrieben wird, weshalb eine Grundqualifikation für alle Lehrkräfte vorgesehen ist. Auch Linda Riebling unterscheidet im Bereich der Sprachförderung zwischen Sprachlehrkräften und Sachlehrkräften, für die sie unterschiedliche Aufgabenbereiche formuliert. Aufgabe von ersteren sei es, eine „differenzierte Einschätzung des Sprachstandes“ der Schüler und Schülerinnen vorzunehmen und Umsetzung sowie schulische Koordination von Fördermaßnahmen durchzuführen (vgl. 2011: 234). Sachlehrkräfte wiederum müssten

„die spezifischen Sprachanforderungen des Unterrichts und die Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler kennen, diese in der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts berücksichtigen und sprachliche Lernprozesse im Zusammenhang mit der fachlichen Progression systematisch unterstützen.“ (ebd.)

Wichtig erscheint Riebling hierfür die „Kenntnis von didaktischen Modellen“, die nicht nur auf die Entwicklung des Wortschatzes, sondern auch auf diskursive Leistungen ausgerichtet sind. „Die Bereitstellung bildungssprachlicher Mittel und die Ermöglichung hoher Schüleranteile an konzeptionell-schriftsprachlicher Kommunikation sind hierbei von wichtiger Bedeutung [...]“ (ebd.). Die Autorin weist diesbezüglich jedoch auch darauf hin, dass dies für das Lehrendenhandeln sehr voraussetzungsreich sei und Fachlehre-

rInnen in der Regel nicht für sprachbildenden Unterricht ausgebildet werden (vgl. ebd.: 233). Deshalb seien „umfassende Maßnahmen der Professionalisierung und Qualifizierung in der Lehreraus- und -weiterbildung erforderlich“ (ebd.), womit sie sich an bereits erwähnte Forderungen an die LehrerInnenausbildung anschließt.

Was die tatsächliche Qualifikation der Lehrkräfte im österreichischen Kontext betrifft, ergab die PIRLS 2011-Erhebung, dass 45 % der Kinder „mit Migrationshintergrund“ von einer Lehrkraft ohne entsprechende Aus- oder Fortbildung zum Thema „Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache“ unterrichtet wurden. 42 % dieser Kinder hatten eine Lehrkraft, die im Rahmen ihrer Aus- oder Weiterbildung einen Überblick oder eine Einführung in das Thema erhalten hatten. Ein Lehrer oder eine Lehrerin, der beziehungsweise die sich in ihrer Ausbildung „schwerpunktmaßig mit „Deutsch als Fremdsprache“ auseinandergesetzt hat“, konnte hingegen nur für 13 % der Kinder „mit Migrationshintergrund“ eingesetzt werden (vgl. Herzog-Punzenberger 2014: 38). Dannerer et al. bemerken allerdings einen „Prozess der Öffnung gegenüber der mehrsprachigen migrationsgesellschaftlichen Realität“ (Dannerer, Knappik und Springsits 2013: 37) an den Pädagogischen Hochschulen (PHs). Am Großteil der PHs werden mittlerweile verpflichtende DaZ-Lehrveranstaltungen angeboten¹⁰, an den PHs Steiermark, Wien und Burgenland in einem größeren Umfang als in den übrigen Bundesländern¹¹. In Wien müssen die Studierenden aller Studiengänge Lehrveranstaltungen zu DaZ und Mehrsprachigkeitsdidaktik absolvieren (4 Semesterwochenstunden Pflicht-, 2 Semesterwochenstunden Wahlfächer). Für das Erstfach Deutsch (Hauptschule) existieren zusätzlich die verpflichtenden einstündigen Lehrveranstaltungen „Motivierende Sprachlernsituationen planen“ sowie „Einführung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (vgl. ebd.: 37-41). De Cillia sieht im Bereich der LehrerInnenbildung jedoch nach wie vor große Lücken. Es gebe keine formelle LehrerInnenausbildung für DaZ an den PHs, nur an wenigen PHs sei DaZ tatsächlich Pflichtfach und es gebe nur Zusatzstudien auf freiwilliger Basis. Er kritisiert außerdem das Fehlen von Lehramtsstudien für die Migrationssprachen in der PflichtschullehrerInnenausbildung (vgl. de Cillia 2013: 9). Dannerer et al. bewerten das bestehende Angebot hingegen grundsätzlich als positiv, wenn auch nicht ausreichend:

¹⁰ Die hier dargestellten Ausbildungsangebote beziehen sich auf die Ausbildung der NMS-Lehrkräfte.

¹¹ An einigen PHs werden einschlägige Lehrveranstaltungen mit nur ein bis zwei SWST pro Studiengang angeboten.

„Angesichts der besonderen Schwierigkeit, in der sechssemestrigen LehrerInnenausbildung an einer PH zusätzliche Inhalte in das Curriculum einzuführen, ist das bestehende Angebot auf jeden Fall zu würdigen, auch wenn eine geringe Anzahl an SWST als Indiz für eine noch nicht ausreichende Vorbereitung der künftigen LehrerInnen auf das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen angesehen werden kann.“ (Dannerer, Knappik und Springsits 2013: 38)

Kritisch sehen die Autorinnen, dass viele PHs (bezogen auf den Hauptschulbereich) nur im Erstfach Deutsch DaZ-Inhalte vermitteln, Studierende anderer Studienzweige also keine Schulung in diese Richtung erhalten und somit nicht geklärt wird, „welche fachspezifischen Anforderungen sich aus den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen ergeben“ (ebd.). Positiv beurteilen sie die Tatsache, dass an den PHs DaZ-Weiterbildungslehrgänge angesiedelt sind (vgl. ebd.).

Abschließend kann angemerkt werden, dass hinsichtlich der oben dargestellten Anforderungen und daraus resultierenden erforderlichen Maßnahmen für die Qualifizierung der Lehrkräfte trotz Verbesserungen in den letzten Jahren noch weiterer Handlungsbedarf auf der Aus- beziehungsweise Weiterbildungsebene festzustellen ist.

Es konnte gezeigt werden, dass der Umgang mit sprachlicher Heterogenität spezifische Anforderungen an das Lehrendenhandeln stellt. Diese betreffen linguistische, diagnostische sowie didaktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten, gefordert wird aber auch Offenheit hinsichtlich der Berücksichtigung sprachlicher Voraussetzungen oder Reflexionsfähigkeit.

Die behandelten Anforderungen an das pädagogische Handeln können gewissermaßen als von außen gestellte Forderungen an die Lehrenden und den Umgang von Lehrkräften mit (sprachlicher) Heterogenität verstanden werden. Sie werden beispielsweise in Form von bildungspolitischen Richtlinien, Ausbildungsmaßnahmen oder wissenschaftlichen Analysen an Lehrende gerichtet. Im nächsten Abschnitt wollen wir uns nun näher mit den Sichtweisen von Lehrkräften selbst befassen und Forschungsergebnisse zu Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität präsentieren.

1.2.2 Einstellungen von Lehrenden im Kontext von Heterogenität

Da im Mittelpunkt unserer Untersuchung die Perspektiven von Lehrkräften auf ihr Aufgaben- und Handlungsfeld stehen, sollen im Folgenden einige Forschungsergebnisse zu Einstellungen vorgestellt werden, die mit dem Lehrendenhandeln im Allgemeinen und dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Besonderen in Zusammenhang stehen.

Derartige Studien greifen häufig auf unterschiedliche Begrifflichkeiten zurück. So finden sich etwa die Termini ‚Sichtweisen‘, ‚Einstellungen‘, ‚Vorstellungen‘, ‚Bilder‘, ‚subjektive Theorien‘, ‚soziale Repräsentationen‘ oder ‚Deutungsmuster‘, was auf Ausrichtung und methodische Herangehensweise der Untersuchungen zurückzuführen ist (vgl. Steinbach 2011: 336). Einig sind sich diese allerdings darin, dass „[...] derartige Orientierungen das Lehrerhandeln prinzipiell nicht unerheblich steuern“ (Trautmann 2011: 108, zit. nach Steinbach 2015: 336), was auch folgendes Zitat deutlich macht:

„In der Schule treffen Lehrende und Lernende in ihren sozialen Rollen aufeinander. Zur Rolle der Lehrperson gehört, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs zu fördern, aber auch zu beurteilen. In ihrem professionellen Handeln kann die Lehrkraft jedoch auch von Faktoren wie persönlichen Einstellungen, Überzeugungen, Erfahrungen sowie von kulturellen Stereotypen beeinflusst werden.“ (Hirschauer und Kullmann 2010: 352)

Maria Hirschauer und Harry Kullmann machen hier darauf aufmerksam, dass Lehrkräfte als soziale AkteurInnen nicht losgelöst von ihren Einstellungen und Erfahrungen handeln und diese ihre Arbeit durchaus beeinträchtigen können. Hinsichtlich der Wirkungsmacht sind jedoch auch Widersprüchlichkeiten zu erwähnen, denn diese Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen beeinflussen Handlungsorientierungen,

„obwohl bestimmte realisierte Handlungen nicht immer mit der eigenen (eingeschränkten) Perspektive in Verbindung gebracht werden (können), da sie kaum oder nicht bewussten Routinen und Abläufen in Organisationen und Strukturen oder entsprechenden diskursiven Begründungsmustern folgen.“ (Steinbach 2015: 336)

Steinbach bringt in diesem Zitat also zum Ausdruck, dass Einstellungen das Handeln nicht direkt steuern und weist auf die für das Handeln ebenso maßgebliche Rolle von Routinen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie das ‚Eingebundensein‘ in Diskursen hin. Widersprüchlichkeiten zwischen Einstellungen und Handeln werden jedoch oft nicht wahrgenommen und eine „bewusste Reflexion“ darüber gilt teilweise sogar als Risiko für die Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.). Die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten gilt also nicht als eine direkte und unmittelbare. In der Sozialpsychologie galt lange Zeit sogar, dass diesbezüglich gar nicht von einer starken Beziehung auszugehen sei. In den 1960ern zeigten Studien jedoch, dass es sehr wohl einen Zusammenhang gebe, wenn man den Kontext berücksichtigt. „Hier wurde deutlich, dass es auf die 'Passung' zwischen Einstellung und Verhalten einer Person und dem Rahmen, in dem die Verhaltensweise auftritt, ankommt“ (ebd.: 337). Erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse konnten außerdem belegen, dass Normalitätskonstruktionen und damit verbundene

Sichtweisen von Lehrkräften etwas mit deren Schülerinnen und Schülern ‚machen‘ (vgl. ebd.).

Stereotype Sichtweisen beispielsweise können nachweislich Konsequenzen in Bezug auf Leistungserwartungen von Lehrpersonen gegenüber Angehörigen bestimmter Gruppen haben (vgl. Hirschauer und Kullmann 2010: 353-355). Dies zeigt beispielsweise eine Untersuchung von über 100 Lehrpersonen, die die sprachlichen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen mussten. Die von Schülern und Schülerinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ erwarteten Leistungen wurden dabei von den Lehrkräften signifikant schlechter angesiedelt als jene von Schülern und Schülerinnen ‚ohne Migrationshintergrund‘. Die effektiven Testleistungen der beiden Gruppen waren jedoch vergleichbar (vgl. Edelmann 2006: 238). ‚Migrationshintergrund‘ kann hier also als Risikofaktor hinsichtlich der Wahrnehmung und Einschätzung durch Lehrkräfte angesehen gesehen werden. Problematisch ist diesbezüglich vor allem auch, dass derartige Erwartungshaltungen eine Auswirkung auf die tatsächliche Leistung von Gruppenmitgliedern haben können. Dieser sogenannte ‚Pygmalion-Effekt‘ ist empirisch belegt und es gibt Hinweise, dass stigmatisierte Gruppen davon besonders betroffen sind (vgl. Hirschauer und Kullmann 2010: 355).

Doch nicht nur die Leistungserwartung, auch die Beurteilungspraxis kann Untersuchungen zufolge von Stereotypen beeinflusst werden, wobei diesbezüglich Uneinigkeit darüber besteht, welche Rolle beispielsweise der ‚Migrationshintergrund‘ bei Beurteilungen durch Lehrkräfte spielt. Ein Einfluss von Stereotypen auf die Beurteilungspraxis von Lehrkräften kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, so Hirschauer und Kullmann (vgl. 2010: 356).

Einstellungen und Alltagstheorien können durch davon beeinflusste Handlungen folglich einerseits Auswirkungen auf Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern (besonders etwa an Schnittstellen im Bildungssystem) haben. Sie nehmen andererseits aber auch

„Einfluss auf das, was Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund über Vielfalt und Zugehörigkeiten sowie Differenz- und Machtverhältnisse lernen beziehungsweise wie sie selbst diese erleben, wahrnehmen und sich darin verorten.“ (Steinbach 2015: 338)

Aufgrund der genannten Wirkungen auf Bildungskarrieren und Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen können Untersuchungen zu den Perspektiven von Lehrpersonen als zentral angesehen werden. Trotzdem standen Sicht- und Handlungsweisen von Lehrkräften im Kontext von Migration erst relativ spät im Fokus von Forschungen. Wäh-

rend früher meist vor allem Schüler und Schülerinnen beziehungsweise deren Familien in den Blick genommen wurden, rückten die Schule und die dort handelnden AkteurInnen erst Anfang des 21. Jahrhunderts vermehrt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. ebd.: 338-339). So stellt Edelmann im Jahr 2006 fest, dass „sowohl im deutsch-europäischen als auch im internationalen Kontext theoretische Konzepte dominieren“ (Edelmann 2006: 238) und „bislang kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse über Sichtweisen und Orientierungen von Lehrpersonen und Dozent/innen bezüglich der kulturellen Heterogenität“ (ebd.: 239) vorliegen. In einem Vergleich realisierter Forschungsprojekte verweist sie auf drei Aspekte hinsichtlich der Sichtweisen von Lehrenden, die als übergreifende Ergebnisse der Untersuchungen gesehen werden können:

- Orientierung an der gesellschaftlichen Mehrheit: Die auf die gesellschaftliche Mehrheit ausgerichtete Orientierung der Bildungsinstitutionen kann sich den durchgeführten Forschungen zufolge auf das pädagogische Handeln von Lehrenden auswirken. Edelmann nennt dabei Desinteresse von Lehrenden für den „kulturellen Hintergrund“ der Schüler und Schülerinnen sowie das Verständnis, diesen als Defizit oder auch bedeutungslos zu verstehen.
- Dominanz der persönlichen Einstellung von Lehrpersonen: Deutlich wird in vielen Untersuchungen die Bedeutung der einzelnen Lehrperson für den Umgang mit „kultureller Vielfalt“ im Unterricht, wobei diesbezüglich die kollegiale Zusammenarbeit auch eine entscheidende Rolle spielt.
- Unsicherheit im Umgang mit der ‚Dialektik der Differenz‘: Schwierig ist für Lehrkräfte besonders, „die Balance zwischen Beachtung und Nichtbeachtung kultureller Hintergründe“ ihrer Schüler und Schülerinnen zu halten.

(vgl. ebd.)

In Zusammenhang mit dem Aspekt der Orientierung an der gesellschaftlichen Mehrheit meint Gomolla, dass die „mangelnde Anpassung von Unterricht und Schule an Heterogenität“ dazu führe, dass „migrationsbedingte sprachlich-kulturelle Heterogenität [...] als Verunsicherung erlebt“ werde (vgl. 2009: 31) und spricht damit Unsicherheiten und Überforderungen von Lehrpersonen im Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität an, die noch an weiteren Stellen in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden (vgl. Kapitel 3.2.2.1 und 3.2.2.4).

Allgemein ist zu beobachten, dass Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität sehr unterschiedliche Handlungsstile entwickeln (von ‚Ignorieren‘ bis zu einem

,professionellen Umgang‘), die „oft von Orientierungen und Kompetenzen beeinflusst [sind], die nicht in der Institution Schule erworben werden (z.B. ein eigener Migrationshintergrund, Auslandserfahrungen)“ (Gomolla 2009: 33-34). Eine Studie, die sich mit unterschiedlichen Handlungsorientierungen von Lehrkräften auseinandersetzt, ist die im vorherigen Kapitel bereits erwähnte Forschung von Edelmann zu *Pädagogischer Professionalität im transnationalen Raum* (2007). Im Fokus stehen dabei subjektive Wahrnehmungen und individuelle Sichtweisen von PrimarstufenlehrerInnen in Zürich im Zusammenhang mit dem Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Sie führte problemzentrierte Interviews mit 40 Primarstufenlehrpersonen aus 29 verschiedenen Schulen (15 davon gemäß Selbstzuschreibung „mit Migrationshintergrund“) und identifizierte auf Basis der Auswertung dieser Interviews verschiedene Haltungen, genauer gesagt sechs Lehrerentypen (vgl. Edelmann 2006, 2007):

- Der abgrenzend-distanzierte Typus zeichnet sich durch weitgehende Ignoranz sprachlich-kultureller Heterogenität gegenüber aus und sieht diese für sein pädagogisches Handeln als bedeutungslos an. Sprachliche Schwierigkeiten von SchülerInnen werden angesprochen, spezielle Fördermaßnahmen jedoch an „spezielle Fachlehrpersonen“ delegiert, mit denen sie nicht weiter zusammenarbeiten.
- Für den stillschweigend-anerkennende Typus sind Gleichberechtigung und Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler wesentliche Merkmale des pädagogischen Handelns. Heterogenität wird jedoch nicht explizit als Lernpotenzial genutzt und mögliche Differenzen sowie Gemeinsamkeiten unausgesprochen gelassen.
- Anders der individuell-sprachorientierte Typus und der kooperativ-sprachorientierte Typus: Lehrkräfte dieser Typen beziehen die sprachliche Heterogenität ihrer Klassen bewusst in den Unterricht ein und sehen „strukturierte Sprachförderung“ als Notwendigkeit, um die schulischen Chancen aller Schüler und Schülerinnen zu erhöhen. Die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler werden als wichtige Ressource für die Förderung des Deutschen angesehen. Der kooperativ-sprachorientierte Typus kann im Unterschied zum individuell-sprachorientierten Typus auf ein Kollegium zurückgreifen, das sich „in einem fachlichen Austausch mit der kulturellen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert“ (Edelmann 2006: 243), während der individuell-sprachorientierte Typ auf sich gestellt ist.
- Der individuell-synergieorientierte Typus und der kooperativ-synergieorientierte Typus zeichnen sich durch die Einstellung aus, kulturelle Heterogenität als Lern-

potenzial zu sehen und im Unterricht zu berücksichtigen. Die beiden Typen unterscheidet wiederum die Einbindung in ein Team und eine Schulkultur, die intensive Zusammenarbeit und Weiterentwicklung im Umgang mit kultureller Heterogenität fördert.

(vgl. Edelmann 2006: 242-243, Edelmann 2007: 133-189)

Die Ergebnisse von Edelmanns Untersuchung zeigen, dass der Umgang mit kulturell heterogenen Klassensituationen wesentlich von den subjektiven Interpretationen und persönlichen Interessen der Lehrpersonen beeinflusst wird (vgl. Edelmann 2007: 229). Mit Resultaten anderer Untersuchungen vergleichend, nennt Edelmann Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass kulturelle Heterogenität als Potenzial verstanden wird: a) das persönliche Interesse der Lehrperson an migrationsbedingter Heterogenität und Sprachenvielfalt, b) die Integration in ein innovatives Team sowie c) eine Schule, deren Ziel ein konstruktiver Umgang mit kultureller Heterogenität ist, d) biografische Erfahrungen der Lehrkräfte (wie ein persönlicher ‚Migrationshintergrund‘ oder eine binationale Partnerschaft) und e) fundierte Kenntnisse über den Zweitspracherwerb (vgl. ebd.: 201).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern durchaus einen Einfluss auf deren professionelles Handeln haben können, was jedoch gerade im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit und gesellschaftlichen Bedeutung problematisch sein kann, so Hirschauer und Kullmann:

„Da Lehrpersonen die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler in zentraler Weise bestimmen und sie somit eine große gesellschaftliche Verantwortung tragen, ist es gerade bei ihnen von erheblicher Bedeutung, dass sich kulturelle Stereotype nicht im professionellen Handeln manifestieren.“ (2010: 358)

Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verantwortung kann es also als essentiell erachtet werden, Einstellungen von Lehrkräften sowie deren Auswirkungen auf die schulische Tätigkeit zu untersuchen und das Wissen darüber in Kombination mit einer reflexiven Bearbeitung in die Lehrendenausbildung zu integrieren.

Nachdem nun Sichtweisen und Handlungsorientierungen im Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität im Allgemeinen in den Blick genommen wurden, wird im nächsten Teil der Fokus wieder auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität gelenkt. Dabei soll der Forschungsstand zu Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext kurz dargestellt werden. Besonderes Augenmerk möchten wir dabei auch

auf wahrgenommene Aufgaben und Zuständigkeiten lenken, da diese Frage hinsichtlich der bereits in Kapitel 1.2.1.1 beschriebenen Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, von Relevanz ist.

1.2.2.1 Einstellungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Lehrpersonen sind in ihrem Alltag stets mit Sprachen und verschiedenen Sprechweisen konfrontiert. Sie sind einerseits Medium des Unterrichts, um beispielsweise Inhalte zu vermitteln, Meinungen auszudrücken oder Wissen zu überprüfen, andererseits werden Sprachen auch unterrichtet, sind also Ziel des Unterrichts. Lehrkräfte haben dabei stets eine vermittelnde und fördernde, aber ebenso eine bewertende und lenkende Funktion. Diesbezüglich gilt es beispielsweise zu fragen, welche Sprachen und Sprechweisen im schulischen Kontext als legitime Sprechweisen anerkannt oder als illegitime unterbunden werden und welches Prestige diese Sprachen und Sprachpraktiken haben, also die Machtdimension bei der Auseinandersetzung mit Sprache und Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Die Haltungen von Lehrkräften gegenüber verschiedenen Sprachen und Sprechweisen sind daher von zentraler Bedeutung. Steinbach meint in diesem Zusammenhang:

„Lehrerinnen und Lehrer stehen in einem bestimmten Verhältnis zu solchen Fragen und müssen sich positionieren, inwiefern sie durch ihr pädagogisches Handeln eine Hierarchisierung von Sprachen unterstützen oder diese aufbrechen wollen.“ (2015: 345)

Auf Ergebnisse älterer und neuerer Untersuchungen bezugnehmend stellt Steinbach fest, dass Einstellungen von Lehrkräften im Kontext von Migration überwiegend von einem Fokus auf angebliche Defizite¹² im Deutschen geprägt sind und Mehrsprachigkeit als Problem wahrgenommen wird.

In einer Studie von Heidrun Czock (1986) konnte beispielsweise anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern festgestellt werden, dass sprachliche Heterogenität an Schulen nicht beachtet wurde und sich Unterricht vor allem an jene richtete, die Zugang zur Bildungssprache hatten. Verständnissicherung war kein Thema und das eigene Lehrendenhandeln wurde nicht hinterfragt (vgl. Steinbach 2015: 346). Eine quantitative Untersuchung (n=180) von Isabell Diehm und Christoph Kodron (1990) zeigte, dass sich die Lehrkräfte überwiegend für Erstsprachenförderung aussprachen, wobei dahinterliegende Motive für diese Zustimmung nicht erhoben wurden. Steinbach bringt das Ergebnis dieser Untersuchung jedoch in Zusammenhang mit den Ansätzen

¹² Anstelle von Defiziten ist es unserer Ansicht nach angebrachter von einer Diskrepanz zwischen einer schulischen Erwartungshaltung und den mitgebrachten (Zweit-)Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu sprechen (vgl. auch Kapitel 1.1.1).

zen der damals vorherrschenden ‚Ausländerpädagogik‘, welche die Förderung der Herkunftssprachen mit der Rückkehrfähigkeit der zugewanderten Familien begründete. Durch die Angaben der Befragten, dass dieser Unterricht separat stattfinden sollte, wird dessen Verortung außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Regellehrperson deutlich. Die Sichtweisen der untersuchten Lehrenden lassen des Weiteren die Erwartung sprachlicher Assimilation zur Erlangung besserer Zugangsmöglichkeiten zu Bildung erkennen, die Herkunftssprachen wurden der Studie zufolge für die Zukunft der Schüler und Schülerinnen nicht als bedeutsam angesehen (vgl. ebd.).

Besonders sichtbar wird die Negativperspektive auf sprachliche Heterogenität an Schulen durch eine neuere Studie von Elisabeth Rangosch-Schneck (2012). Die im Rahmen einer schriftlichen Befragung von 137 Lehrkräften gestellte Frage „Wenn von SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Rede ist, woran denken Sie?“ wurde von der Mehrheit mit dem Verweis auf „Sprachprobleme“, „Sprachschwierigkeiten“ oder der „Überwindung von Sprachbarrieren“ beantwortet, eine positive Perspektive auf Mehrsprachigkeit war in den Antworten der befragten Personen nicht feststellbar (vgl. ebd.: 347). Steinbach wirft diesbezüglich die Frage auf, inwieweit dieses Ergebnis mit dem „Mythos der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘“ zusammenhänge, womit sich auch Ulrike Pörnbacher (2011) in ihrer Untersuchung zu „alltagstheoretischen Wirklichkeitskonstruktionen“ von GrundschullehrerInnen auseinandersetzte. Von diesen wurde in den Interviews häufig auf mangelnde Fähigkeiten in beiden Sprachen hingewiesen, was mit der Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen in Zusammenhang gebracht wird. Durch in den Interviews auftauchende Verweise darauf, dass die Kinder „keine richtige Denksprache“ hätten, bringen die befragten Lehrkräfte mangelnde Sprachkenntnisse außerdem in Verbindung mit der kognitiven Entwicklung eines Kindes – eine Sichtweise, die eng mit pessimistischen Prognosen für die Bildungslaufbahnen von Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Als Grund für schlechte Schulleistungen wird die Mehrsprachigkeit der Familien genannt (vgl. ebd.: 347-348). Die Verantwortung im familiären Bereich ist ebenso im Rahmen einer Studie von Jessica Löser (2010) zentrales Thema. Anhand von ExpertInneninterviews mit Schulleitungen und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zeigt sich, dass die Zuständigkeit für den Deutscherwerb bei den Eltern gesehen wird, was meist mit der Aufforderung von den Lehrenden, zu Hause Deutsch zu sprechen, einhergeht. Einige Lehrkräfte distanzierten sich zwar von dieser Handlungsweise und verwiesen auf die Bedeutung der Erstsprachen, erwarteten sich dadurch jedoch vor allem wiederum positive Effekte für den

Deutscherwerb (vgl. Steinbach 2015.: 348-349). Eine explorative Studie von Sara Fürstenau (2009) ergab zwar, dass nicht die Mehrsprachigkeit als Ursache für schwache Schulleistungen gesehen wird, sondern die sozioökonomischen Bedingungen angesprochen werden, doch auch hier standen auszugleichende Defizite im Fokus. Im Gegensatz zum Ergebnis von Löser wurde dies jedoch von den Interviewten als Aufgabe der Institution und nicht der Eltern dargestellt (vgl. ebd.: 349).

Der häufig festgestellte Fokus auf Probleme und Defizite bedingt allerdings nicht automatisch, dass von Seiten der Lehrkräfte ein Bewusstsein über Schwierigkeiten vorhanden ist, mit denen SchülerInnen im Unterricht konfrontiert werden (wie bereits hinsichtlich der Wahrnehmung von Leseschwächen angesprochen, siehe Kapitel 1.2.1). Die Studie CO-AKTIV konnte beispielsweise aufzeigen, dass Leistungen von Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutschen Familiensprachen sogar häufig überschätzt werden und die sprachliche Komplexität gestellter Aufgaben¹³ und Anforderungen nicht erkannt wird (vgl. Hachfeld 2012, zit. in Steinbach 2015: 350).

Steinbach stellt fest, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in fast allen Studien als Überforderung im beruflichen Alltag der Lehrkräfte dargestellt wird. Thematisiert werden häufig die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden, die nicht ausreichend auf die Situation sprachlicher Heterogenität und des Umgangs damit vorbereitet sind (vgl. Steinbach 2015: 350).

„Damit verweisen sie auch auf problematische strukturelle Bedingungen, die Bildungsungleichheit hervorbringen und/oder verstärken, jedoch bleibt der eigene Handlungsrahmen in der Regel unthematisiert.“ (ebd.)

Kritisiert werden hier also einerseits strukturelle Rahmenbedingungen und Ausbildungsmaßnahmen für spezifische Anforderungen, andererseits deutet Steinbach an, dass durch den Verweis auf „problematische strukturelle Bedingungen“ der „eigene Handlungsrahmen“ unhinterfragt bleibt, eine Thematik auf die wir im nächsten Abschnitt näher eingehen. Bezuglich der „zielgerichteten Aus- und Weiterbildung“ von Lehrkräften schreiben Herzog-Punzenberger und Schnell im *Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012*, dass hierzu keine Dokumentation existiere. „Eine der wenigen Untersuchungen zum Thema des Wissens und der Einstellungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Österreich im Bereich des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit (Furch, 2009) ergab deutliche Unsicherheiten und Informationsmängel bei Lehrpersonen in Wiener Grund-

¹³ In der Studie sollten Lehrkräfte die Leistungen zufällig ausgewählter Schüler und Schülerinnen in Matheematik(text)aufgaben prognostizieren (vgl. Hachfeld 2012, zit. nach Steinbach 2015: 350).

beziehungsweise Volksschulen“ (Herzog-Punzenberger und Schnell 2012: 240). Weiterbildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache stellt auch Edelmann auf Basis ihrer Untersuchung in der Schweiz fest. Dieses Themenfeld werde ihrer Beobachtung zufolge außerdem „von vielen Lehrpersonen (noch) nicht als Aufgabe ihrer pädagogischen Professionalität erkannt und daher ignoriert oder an Fachpersonen ‚delegiert‘“ (Edelmann 2006: 247). Wissenslücken seien hinsichtlich individualisierenden Unterrichts, entsprechender Beurteilungsformen und Möglichkeiten der Elternzusammenarbeit bemerkbar. Edelmann spricht sich bezüglich der Professionalisierung amtierender Lehrpersonen besonders für Teamfortbildungen an den Schulen aus, da sich „Veränderungen im Schulbereich nur dann nachhaltig entfalten können, wenn sie in eine Gesamtstrategie eingebunden und durch ein entsprechendes pädagogisches Klima der Schule unterstützt werden“ (ebd.).

Das vorliegende Kapitel themisierte die Bedeutung von Lehrpersonen und deren Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität. Wichtige Aspekte scheinen dabei der Fokus auf Probleme und sprachliche Defizite, die Rolle der Erstsprache(n) und die Frage der Zuständigkeit für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu sein. In verschiedenen Studien deutlich gewordene Überforderung und Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität im beruflichen Handeln werden häufig mit institutionellen und strukturellen Gegebenheiten in Verbindung gebracht.

Im Folgenden gehen wir daher auf die Frage der Wechselwirkungen von Sicht- beziehungsweise Handlungsweisen von Lehrkräften und strukturellen Rahmenbedingungen ein. Die Rolle des institutionellen und gesellschaftlichen Kontexts für das Lehrendenhandeln, das schon mehrfach thematisiert wurde (etwa soeben im Zitat von Steinbach beziehungsweise in Kapitel 1.2.2), soll somit noch genauer in den Blick genommen werden.

1.2.3 Lehrendenhandeln und strukturelle Rahmenbedingungen

Es stellt sich also im Zusammenhang mit Anforderungen an das Lehrendenhandeln und der Rolle der Einstellungen die Frage nach der Handlungsmacht und den Handlungsmöglichkeiten von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern. Von Interesse ist auch, wie die Sicht- und Handlungsweisen von Lehrkräften mit dem strukturellen Kontext zusammenhängen. Steinbach betont diesbezüglich, dass Ungleichbehandlung und Benachteiligung von „Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“ nicht nur auf Einstellungen und

Informationslücken von Seiten der Lehrenden zurückgeführt werden können. Monolinguale, kulturalisierende und defizitorientierte Sicht- und Handlungsweisen seien empirischen Studien zufolge an den Schulen vorzufinden, auch wenn dies von den Lehrkräften nicht intendiert werde. Ein Vergleich verschiedener Forschungen habe außerdem gezeigt, dass Sichtweisen immer im Kontext von schulischen Rahmenbedingungen und Normalitätskonstruktionen zu untersuchen seien (vgl. Steinbach 2015: 351). So zeigt eine Studie von Jessica Löser (2010) in einem Vergleich von Schulen in Schweden, Kanada und Deutschland, dass sich das Nationalverständnis eines Landes auf Homogenisierungsbestrebungen und Assimilationserwartungen in der Schule auswirken. Diesbezüglich sind beispielsweise die Ergebnisse zu Kanada von Interesse, denen zufolge die gesellschaftliche Anerkennung von Mehrsprachigkeit auch im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und in den Haltungen des Lehrpersonals sichtbar wird (z.B. Unterstützung beim Erlernen der Familiensprachen, mehrsprachige Lernmaterialien in jedem Klassenraum, Anerkennung mehrsprachiger Sprachpraxis in der Schule) (vgl. Steinbach 2015: 356-357). Ähnliches stellt Edelmann für den Zürcher Raum fest. Als mögliche Ursachen für Unterschiede zu anderen Studien vermutet sie strukturelle Gegebenheiten, nämlich den konstruktiven Umgang mit kultureller Heterogenität im „innovative[n] Kontext der Stadt Zürich“ (Edelmann 2007: 202) von Seiten der Schulbehörde sowie die generelle Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihren Klassen und den Arbeitsbedingungen (vgl. ebd.: 202-203).

Festzuhalten ist demzufolge, dass man in Bezug auf Sicht- und Handlungsweisen nicht nur von „Privatmeinungen“ ausgehen kann, sondern Lehrpersonen immer auch auf die Struktur des Schulsystems und gesellschaftliche Kontexte verweisen (vgl. Steinbach 2015: 351). Ähnlich formulieren dies ebenso Trautmann und Wischer. Einstellungen zu Heterogenität seien häufig „Ausdruck professionsbezogener Anforderungen“, so die AutorInnen, da LehrerInnen „in der Schule nicht als Privatpersonen“ agieren, sondern „regelgeleitet und normiert“ handeln (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 112). Wenn Heterogenität beispielsweise als Belastung wahrgenommen werde¹⁴, gilt es auch zu fragen, welche strukturellen Bedingungen einer positiven Einstellung gegenüber Heterogenität entgegenstehen. Der Umgang mit Heterogenität hänge weniger von persönlichen Einstellungen ab, sondern vor allem mit den Möglichkeiten der Organisation, deren Strukturen und institu-

¹⁴ Wischer zufolge gibt es hierzu nur wenige empirische Studien. Ergebnisse etwa aus der TIMS-Studie lassen jedoch darauf schließen, dass Heterogenität von Lehrkräften als Belastung empfunden wird. Dabei bezeichneten 55% der Lehrkräfte in Deutschland „Begabungsunterschiede“ als starke Berufserschweris (vgl. Wischer 2007: 35).

tionellen sowie materiellen Vorgaben zusammen, argumentieren Trautmann und Wischer unter Bezugnahme auf die These der institutionellen Diskriminierung von Gomolla und Radtke (vgl. ebd.: 107-113). Sie betonen somit die strukturellen Bedingungen und die „Wirkmächtigkeit der Struktur und Logik der Institution“ Schule gegenüber der Einstellungen einzelner Lehrkräfte.

„Wenn Schule eine ‚Normalbiographie‘ unterstellt beziehungsweise aufgrund ihrer Ausstattung sogar unterstellen muss, dass Schüler bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse ‚mitbringen‘, genau dies aber nicht mehr vorausgesetzt werden kann, dann muss mehr passieren als auf (erhöhtes) Engagement und eine bejahende Haltung der Lehrkräfte zu diesen Veränderungen ihres Berufs zu setzen und ansonsten alles beim Alten zu lassen.“ (ebd.: 113)

Trautmann und Wischer machen hier also deutlich, dass das Handeln von Lehrkräften immer in Strukturen und institutionelle Bedingungen eingebettet ist, welche ihren Haltungen und ihrem persönlichen Einsatz entgegenwirken können. Der Ansatz, allein auf die Ebene der Einstellungen und des Lehrendenhandelns zu bauen, habe keine Wirkung, wenn strukturell keine Maßnahmen ergriffen würden. Diskriminierende Mechanismen entlang sprachlich-kultureller Trennlinien können trotz Anstrengungen seitens der Lehrkräfte bestehen bleiben, so auch Gomolla, vor allem wenn die „monolinguale Grundüberzeugung“ und „die für den Bildungserfolg relevanten Prozesse im regulären (Fach-)Unterricht, die Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen und schullaufbahnrelevante Entscheidungen“ unangetastet bleiben (vgl. Gomolla 2009: 32). Fürstenau spricht sogar davon, dass spezielle Fördermaßnahmen für benachteiligte Schülergruppen offensichtlich kaum wirksam seien, „wenn die sprachlichen und soziokulturellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in diesen Gruppen [...] weiterhin als Abweichung von der Norm gelten.“ (Fürstenau 2012: 4). Diese Aussagen sprechen dem persönlichen Engagement und individuellem Handeln von Lehrkräften im Grunde nur eine begrenzte Rolle und einen beschränkten Handlungsspielraum zu. Huxel weist allerdings darauf hin, dass auch institutionelle Rahmenbedingungen nicht unangreifbar sind: „Ebenso wie für andere Felder gilt jedoch auch für die Schule: Die im Feld wirkenden Interessen sind nicht ahistorisch und universell, sie sind zeit- und kontextgebunden und damit veränderbar.“ (Huxel 2012: 28). Steinbach wiederum verweist einerseits darauf, dass es zu kurz gegriffen wäre, die „alleinige Verantwortung“ bei den Lehrenden zu sehen, spricht sich jedoch auch gegen eine „Entlastung“ dieser aus:

„In den je eigenen Möglichkeitsräumen gibt es durchaus Handlungsalternativen, wenn auch strukturell-diskursiv gerahmt und vielfach 'verstellt' und 'behindert', und um diese zu ergreifen, den jeweiligen Ansatzpunkt zu finden und an den entsprechenden Realisierungsmöglichkeiten (gemeinsam mit anderen) zu arbeiten, dafür liegt die Verantwortung in der Tat bei den Akteuren.“ (Steinbach 2015: 359)

Steinbach betont hier die zentrale Bedeutung der Lehrkräfte als AkteurInnen innerhalb des strukturellen Kontextes, in dem sie sich bewegen. Auch innerhalb von Handlungsvorgaben und -einschränkungen seien „Handlungsalternativen“ auszumachen, wofür sie die Lehrkräfte in die Verantwortung nimmt.

Es zeigt sich also eine komplexe Beziehung zwischen den Handlungsmöglichkeiten einzelner Lehrkräfte und der „Wirkmächtigkeit“ (Trautmann und Wischer 2011) struktureller Rahmenbedingungen. Deutlich wird dabei, dass „Lehrendenhandeln im Kontext sprachlicher Heterogenität“ nicht nur als „Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern“ zu betrachten ist, sondern auch „Umgang“ mit benachteiligenden Mechanismen und strukturellen Gegebenheiten bedeutet. Festzuhalten ist diesbezüglich vor allem, dass Sicht- und Handlungsweisen von Lehrkräften daher stets im Kontext von schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu untersuchen sind.

Nachdem wir uns nun mit dem Lehrendenhandeln im Kontext sprachlicher Heterogenität im Allgemeinen auseinandergesetzt haben, soll im nächsten Abschnitt das Lehrendenhandeln einer spezifischen „Gruppe“ von Lehrenden in den Blick genommen werden.

1.2.4 „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ – „mehrsprachige Lehrkräfte“

Im Folgenden wollen wir uns noch einer im Kontext (sprachlicher) Heterogenität häufig thematisierten „Gruppe“ von Lehrkräften widmen, die über die bereits behandelten Anforderungen hinaus mit spezifischen Erwartungen und somit auch Aufgaben in Zusammenhang gebracht wird und die auch im Rahmen unserer Untersuchung angesprochen wurde: mehrsprachigen Lehrkräften beziehungsweise Pädagogen und Pädagoginnen mit sogenanntem Migrationshintergrund. Diese einerseits als solche konstruierte, andererseits jedoch teilweise in Form von Netzwerken¹⁵ organisierte „Gruppe“ wird sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in der bildungspolitischen Diskussion zum Thema ge-

¹⁵ Siehe beispielsweise das *Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund* (<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/nach-der-schule/lehrernetzwerk.html>, Zugriff: 8.12.2015) oder LeMi, Bayrisches Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte (<http://www.lemi-netzwerk.de/>, Zugriff: 8.12.2015).

macht (siehe dazu beispielsweise Rotter 2012, Edelmann 2013, Herzog-Punzenberger 2014). An deren Einsatz werden bestimmte Hoffnungen sowie erwartete Effekte geknüpft und es wird auf Potenziale für die Arbeit in der Schule hingewiesen, beispielsweise in Form von schulischen Rollenvorbildern, „die aus den Reihen der Migranten selbst stammen“ (vgl. Brizić 2007:66). Für Deutschland beschreiben Akbaba et al. (2013) auf Basis einer Analyse politischer Texte¹⁶ derartige Erwartungen, die an Lehrer und Lehrerinnen „mit Migrationshintergrund“ gerichtet werden. Dazu zählen zugeschriebene Funktionen als Vorbilder und Modelle für gelungene Integration und geglückte Bildungskarrieren, als IntegrationshelperInnen und MultiplikatorInnen des deutschen Wertesystems sowie als (Ver-)MittlerInnen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Ebenso wird ihnen auf Basis angenommener geteilter Erfahrungen die Rolle als Vertrauenspersonen zugeschrieben und eine besondere Form der Ermutigung und Wertschätzung erwartet. Aus Erfahrungen im Kontext mit Migration wird des Weiteren häufig eine Art „Zusatzqualifikation“ und „natürlich erworbene multikulturelle Kompetenz“ abgeleitet und die eigene Mehrsprachigkeit als nützliche Ressource etwa in der Kommunikation mit Eltern, aber auch zur Diagnose und zur Förderung von Sprachkompetenz angesehen (vgl. Akbaba, Bräu und Zimmer 2013: 41-44). Als Zielgruppen dieses erwarteten Wirkens und Lehren- und Handelns werden, wie sich erkennen lässt, einerseits „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und deren Eltern genannt, jedoch auch „SchülerInnen ohne Migrationshintergrund“ und KollegInnen in der Schule (vgl. ebd.: 44-45).

Neben diesen Fremdpositionierungen in Form von zugeschriebenen Aufgabenbereichen und Funktionen wurden auch empirische Studien zu Selbstkonzepten beziehungsweise -positionierungen sogenannter „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ durchgeführt. Edelmann (2007) untersuchte in ihrer Studie zur Wahrnehmung migrationsbedingter Heterogenität (siehe auch Kapitel 1.2.2) beispielsweise, inwieweit Lehrkräfte in Zürich ihren eigenen biografischen Hintergrund in irgendeiner Weise als Ressource in den Unterricht einbringen können. Auf Basis von Interviews mit 15 PrimarstufenlehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ (gemäß Selbstzuschreibung), was Edelmann zufolge annähernd einer Vollerhebung in Zürich gleichkommt, kam sie zu folgenden Einschätzungen der Wirkungspotenziale beziehungsweise Einsatzmöglichkeiten durch die eigenen Migrationser-

¹⁶ Sie bezogen sich dabei auf politische Texte, die auf Länderebene entstanden sind (z.B. Konzeptpapiere, Landtagsdebatten, Anfragen).

fahrungen¹⁷: Besonders häufig wurde *Empathie* genannt, über die man aufgrund persönlicher Erfahrungen in Bezug auf die Situation der Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“ verfüge, so Edelmann. Hier wird also auf das Teilen von Erfahrungen hingewiesen, etwa in Zusammenhang mit Ausgrenzung. Aufgrund eigener Erlebnisse sei es vielen nun als Lehrpersonen im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern „mit Migrationshintergrund“ wichtig, dass diese nicht ausgegrenzt oder unnötigerweise auf ihre Herkunft angesprochen werden (vgl. Edelmann 2007: 195-196). Auch der *Wunsch als Vorbilder zu wirken*, wurde zum Ausdruck gebracht. Bezuglich sprachlicher Aspekte wird angegeben, dass die eigene Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachförderung hilfreich sei, weil dadurch „mögliche „Hürden“ der Deutschen [sic!] Sprache mit Leichtigkeit“ erkannt werden könnten (vgl. ebd.: 196). Einige Lehrpersonen setzen außerdem ihre *Herkunftssprache im Unterricht* zur Erklärung fachlicher Inhalte ein, während andere dies jedoch ablehnen, um Schüler und Schülerinnen derselben Herkunft nicht zu „bevorzugen“. Konsens besteht allerdings hinsichtlich des Anliegens, ihre Schülerinnen und Schüler für den Besuch des HSK (Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur) motivieren zu wollen (vgl. ebd.: 197), was Edelmann ebenfalls mit biografischen Erfahrungen in Verbindung bringt. Mehrere jüngere befragte Lehrpersonen hätten angegeben, ihre Familiensprache nicht erlernt zu haben, weil ihren Eltern damals davon abgeraten worden war, weshalb sie selbst heute den Eltern ihrer Schüler und Schülerinnen gezielt zur Pflege der Familiensprachen raten (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Kommunikation mit den *Eltern* merken einige Lehrkräfte an, dass sie mit Eltern, deren Sprache sie sprechen, auch in dieser kommunizieren würden, was eine Vertrauensbasis und „offene herzliche Gesprächssituationen“ schaffe. Eine Lehrperson berichtet jedoch, dass sie nichts über ihren Migrationshintergrund berichte, um Vorurteile zu vermeiden (vgl. ebd.: 197-198). In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen fühle man sich akzeptiert, von einer Abwertung beruflicher Qualifikationen werde nicht berichtet, so gehe aus den Interviews hervor (vgl. ebd.: 199). Edelmann merkt allerdings an, dass es allen Interviewten ein zentrales Anliegen sei,

„dass ihnen innerhalb des Kollegiums weder die Rolle einer Vertreterin / eines Vertreters ihrer Herkunftskultur, noch die Verantwortung für sämtliche Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird“ (ebd.: 200).

¹⁷ Ähnliche Ergebnisse siehe auch Rotter 2012.

Hier wird deutlich, dass eine ethnisierende Aufgabenzuschreibung beziehungsweise fachliche Zuständigkeit aufgrund biografischer Erfahrungen abgelehnt wird, auch wenn bestimmte Aufgaben und Funktionen, wie dargestellt wurde, durchaus wahr- und angenommen werden. Carolin Rotter (2012) entwickelte auf Basis ihrer Forschung zu individuellen Umgangsweisen mit den genannten Erwartungen an Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ drei Typen des Verhaltens und zeigt damit, dass der Umgang mit Fremdzuschreibungen unterschiedlich in das berufliche Selbstkonzept integriert wird. Beim Typ „Rollenbild und Kulturvermittler als Selbst- und Fremdzuschreibung“ decken sich Fremd- und Selbstkonzept. Für hier zuzuordnende Lehrende ist die eigene Zuwanderungsgeschichte „zentraler Bestandteil ihrer Identität“. Beim „Rollenbild und Kulturvermittler als (akzeptierte) Fremdzuschreibung“ geht es hingegen um eine angenommene Fremdzuschreibung. Aufgabenbereiche, die ihnen von anderen zugeschrieben werden, sind Lehrkräfte, die zu diesem Typ zugeordnet werden, bereit zu erfüllen. Von sich selbst aus artikulieren sie jedoch keine spezifischen Funktionen für Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“, sie möchten vielmehr für alle Schülerinnen und Schüler als Vorbild fungieren (vgl. Rotter 2012: 215-217). „Der universalistische Fachlehrer“ wiederum lehnt Fremdzuschreibungen ab und definiert sich vor allem als Fachlehrer. „Explizit wehren sich diese Lehrkräfte gegen eine Übernahme der an sie herangetragenen Erwartungen“ (ebd.: 217). Kulturelle Zuschreibungen und Differenzen zwischen den Schülern und Schülerinnen werden relativiert („auch manches so reininterpretiert“) und Kulturalisierung von (schulischen) Problemen kritisiert (vgl. ebd.: 215-216).

In den beiden Untersuchungen wird also auch die Befürchtung geäußert, Lehrkräfte „mit Migrationsgeschichte“ auf diesen Aspekt ihrer Biografie zu „reduzieren“ und Aufgaben an Einzelpersonen „abzuschieben“. Rotter spricht von einer Gefahr, „der deprofessionalisierenden Stigmatisierung“ (2013: 12). Des Weiteren sei in Bezug auf die Nutzbarmachung von Fähigkeiten, die allein auf der Biografie der Lehrer und Lehrerinnen basieren, zu bedenken, dass diese für das Handeln im professionellen pädagogischen Kontext auch weiterentwickelt und ausgebildet werden sollten. Allgemein rät sie dazu, „die Lehramtsausbildung um selbstreflexive Anteile zu erweitern“, was für alle Lehrkräfte mit und ohne „Migrationsgeschichte“ relevant sei (vgl. Rotter 2012: 219). Magdalena Michalak konnte in einer Befragung von angehenden Lehrkräften feststellen, dass sich die Selbsteinschätzung von mehrsprachigen Studierenden hinsichtlich ihres linguistischen Grundlagenwissens nicht von ihren einsprachigen Kolleginnen und Kollegen unterscheidet. Zwar könn-

ten sprachliche Probleme besser nachvollzogen werden, in Bezug auf sprachliche Förderung fühle man sich aber genauso unsicher. (vgl. Michalak 2013: 231). Josef Strasser und Corinna Steber bezeichnen die Hoffnungen, die in Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ gesetzt werden, als nicht unberechtigt. Potenziale seien jedoch nicht mit einer aus biografischen Erfahrungen abgeleiteten größeren pädagogischen Kompetenz zu begründen, sondern vielmehr auf eine Reihe indirekter Wirkungen zurückzuführen. Notwendig sei auf jeden Fall eine Einbettung in eine „Gesamtstrategie für den pädagogischen Umgang mit kultureller Heterogenität“, man könne nicht „von einer quasiamtatischen Wirkung einer heterogenen Lehrerschaft“ ausgehen (vgl. Strasser und Steber 2010: 117-118). Ähnlich fordert auch Rotter Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ als „selbstverständlicher Bestandteil von Lehrerkollegien an deutschen Schulen“, warnt allerdings „vor einer pädagogischen Omnipotenzvorstellung“, die sie in der aktuellen Debatte wahrnimmt (vgl. Rotter 2012: 219).

Kompetenz im Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität müsse Aufgabe der gesamten Institution sein, wie die Arbeitsgruppe „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ formuliert:

„In einer Gesellschaft wie Österreich, in der bis zu 54% der Schüler/innen einen so genannten Migrationshintergrund zugewiesen bekommen beziehungsweise mehrsprachig sind, würde sich Diversitäts- und Mehrsprachigkeitskompetenz im Bildungssystem zeigen, wenn es als Aufgabe aller Lehrer/innen – unabhängig von Migrationshintergrund, Erstsprachen oder Staatsbürgerschaft – verstanden wird, im Umgang mit Interkulturalität und Interreligiosität, Migration, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung kompetent zu sein.“ (Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen 2013: 4)

Deutlich wird in dieser Stellungnahme, dass hier Kompetenz im Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht nur für eine Gruppe von Lehrkräften als relevant erachtet wird, sondern diese vielmehr als Anforderung an alle Lehrkräfte zu sehen sei.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Reihe an Erwartungen an „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ beziehungsweise „mehrsprachige Lehrkräfte“ gerichtet werden, die vor allem in Zusammenhang mit ihren biografischen Erfahrungen gesehen werden. Die Fremdzuschreibungen decken sich dabei teilweise mit den Selbstzuschreibungen und für sich selbst wahrgenommenen Aufgaben dieser Lehrkräfte, wobei es auch zur Ablehnung dieser Rolle kommen kann. Deutlich wurde anhand der präsentierten Forschungsergebnisse jedoch auch, dass biografische Ressourcen nicht ohne Weiteres als berufliche Kompetenzen verstanden werden sollten und ein von Seiten der Bildungsinsti-

tutionen kompetenter Umgang mit sprachlicher Heterogenität eine breitere Strategie unter Einbezug aller Lehrkräfte erfordere.

2. Theoretische und methodische Herangehensweise

Nachdem es im vorangegangen Teil darum ging, unsere Forschung im wissenschaftlichen Kontext zu verorten, gehen wir nun konkret auf unsere Herangehensweise ein. Zunächst stellen wir die theoretischen Annahmen und Konzepte vor, die unserer Arbeit zugrunde liegen. Im Anschluss beschreiben wir methodologische Überlegungen und die den methodischen Zugang im Detail.

2.1 Theoretische Perspektive **(Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger)**

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich unsere Arbeit mit der Frage, wie NMS-Lehrkräfte sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext positionieren und welchen Zuschreibungen sie dabei begegnen. Es geht uns folglich um eine Rekonstruktion von handlungsorientierenden Vorstellungen, die AkteurInnen von sich selbst und anderen AkteurInnen sowie von den Kontextbedingungen, in denen ihr Handeln stattfindet, haben. Unsere grundlegende Annahme dabei ist, dass Individuen immer im sozialen Raum handeln und dabei in gesellschaftliche, institutionelle Strukturen und Diskurse eingebettet sind, die ihr Handeln prägen. Wir gehen jedoch davon aus, dass Individuen auch über eine gewisse Handlungsmacht (Agency) verfügen und ihr Handeln dementsprechend nicht einfach von den Strukturen bestimmt ist. Dieses Wechselspiel von Struktur und Agency wurde bereits im Kapitel 1.2.3 für das Lehrendenhandeln im schulischen Kontext beschrieben: weder determinieren die vorgefundenen institutionellen Rahmenbedingungen die Handlungen der AkteurInnen vollkommen noch sind die Lehrkräfte gänzlich frei in ihren Entscheidungen und Möglichkeiten (vgl. Steinbach 2015).

Wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt, spielen Ideen und Vorstellungen von der sozialen Wirklichkeit eine Schlüsselrolle im Verhältnis zwischen Agency und Strukturen, indem sie zwischen AkteurInnen und ihrem Umfeld vermitteln (vgl. auch Hay 2002, Berger und Luckmann 2000, Luckmann 2008). In Berger und Luckmanns Worten: „Die All-

tagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (2000: 21). AkteurInnen müssen die Kontextbedingungen, in denen sie sich befinden, also erst interpretieren, um sich orientieren und entsprechend strategisch handeln zu können. Handlungen werden folglich entscheidend von den Vorstellungen geprägt, die Handelnde über ihr Umfeld haben (vgl. Hay 2002).

Zur Erforschung der Ideen¹⁸, die Lehrkräfte über ihre eigenen Aufgaben, über die Rolle anderer AkteurInnen und über den Handlungskontext haben, beziehen wir uns auf das Konzept der Positionierung nach Hall (1994 u.a., vgl. auch Lucius-Hoene und Deppermann 2004, Spies 2013, Varga und Munsch 2014), welches wir im Folgenden näher erläutern möchten. Grundsätzlich ist dabei zunächst auf die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs ‚Position‘ hinzuweisen. Dieser kann nach allgemeinem Sprachgebrauch unter anderem eine Stelle in einer Institution, in einem System oder einer gegebenen Ordnung bezeichnen oder auch als Meinung, grundsätzliche Auffassung beziehungsweise Einstellung verstanden werden (vgl. Harré und Van Langenhove 2010).

In den Sozialwissenschaften tauchte das Konzept *positioning* in der *discursive psychology* auf, wobei darunter ganz allgemein die „diskursiven Praktiken“ verstanden werden,

„mit denen Menschen sich selbst als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zugeschreiben [...]“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 168).

Das Konzept der Positionierung stellt die Frage ins Zentrum, wie AkteurInnen von ihren InteraktionspartnerInnen gesehen und behandelt werden wollen, was wiederum eng mit der Herstellung und Reproduktion von Identität(en) in Verbindung steht. Der Blick wird dabei auf jene sprachlichen Handlungen gerichtet, in denen sich Sprechende (in Interaktionen) als soziale AkteurInnen erkennbar machen, bestimmte Positionen im sozialen Raum und in sozialen Beziehungen einnehmen und durch die sprachliche Verarbeitung (das Erzählen davon) zeigen, wie sie wahrgenommen werden wollen. Somit positionieren sich Personen durch das Sprechen einerseits selbst (*Selbstpositionierung*). Durch diese Selbstpositionierung und mit der Adressierung von InteraktionspartnerInnen wird jedoch auch diesen eine soziale Position zugewiesen, was als *Fremdpositionierung* bezeichnet werden kann (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 168-169). Da *Positionierung* außerdem die „Setzung beziehungsweise Stellung einer Person innerhalb einer gültigen sozialen (Differenz-) Ordnung“ meint und somit immer „Ausdruck einer sozialen Relati-

¹⁸ Wir verwenden den Begriff ‚Idee‘ hier im Sinne von ‚Vorstellung‘ bzw. ‚Auffassung‘.

on“ (Varga und Munsch 2014: 6) ist, verweist der Begriff auch auf gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse. In diesem Zusammenhang findet man den Begriff etwa bei Stuart Hall, dessen Verständnis von Positionierung „sich vor allem auf Diskurse, die Menschen entlang von Differenzkategorien Subjektpositionen zuweisen“, bezieht (Varga und Munsch 2014: 12).

2.1.1 Subjektpositionen und Diskurse

Position beziehungsweise Positionierung findet man bei Hall in Verbindung mit dem Begriff *Subjektposition*, die innerhalb von Diskursen entstehen und in diese eingebettet sind. Subjekte werden in Subjektpositionen „hineingerufen“ und bekommen somit (von außen) Positionen zugewiesen. Erst durch diese „Anrufung“ werden sie als Subjekte konstituiert (vgl. Hall zitiert in Spies 2013: 159). Um diese Subjektpositionen allerdings auch einnehmen zu können, muss auf die Anrufung reagiert, „in die Position investiert“ (Spies 2009: 54) werden. In diesem Moment der Anrufung liegt nun aber auch die Handlungsmacht oder Handlungsfähigkeit von Individuen. Denn Positionen können je nach Situation und kommunikativer Bedingung angenommen oder abgelehnt werden (vgl. Spies 2013: 162).

Hall geht davon aus, dass Individuen positioniert sein, also Subjektpositionen einnehmen müssen, um überhaupt etwas sagen zu können:

„Selbst wenn sie sich nur positionieren, um später diese Positionen wieder aufzugeben, selbst wenn sie es später zurücknehmen wollen: Sie müssen in die Sprache eintreten, um aus ihr herauszukommen“ (Hall 1994: 76-77).

Die Haltung zu oder Reaktion auf eine „Anrufung“ – anders gesagt die Identifikation mit einer Position – kann sich jedoch auch ändern. Bei einer Verschiebung des Diskurses ist die Identifizierung mit einer anderen Position möglich.

Zusätzlich lassen sich Personen nicht nur innerhalb *eines* Diskurses verorten, sondern nehmen auch innerhalb verschiedener Diskurse unterschiedliche Subjektpositionen ein. Diese können sich verstärken, aber auch widersprüchlich sein (vgl. Spies 2009: 46-47). Hier zeigt sich auch der Zusammenhang mit Halls Vorstellung von *Identität*, die er als Treffpunkt oder Nahtstelle zwischen Diskursen und Praktiken einerseits und Subjektivierungsprozessen andererseits beziehungsweise als temporäre Verbindungen mit Subjektpositionen versteht, die aus diskursiven Praktiken hervorgehen (vgl. Spies 2009: 14, Hall 2000). Diese Verknüpfungen von Subjekten mit Diskursen bezeichnet Hall (2000) in An-

Lehnung an Ernesto Laclau als *Artikulation*. Hall richtet sich dabei gegen ein Verständnis fixierter Identitäten, „wehrt sich aber auch gegen eine Vorstellung absoluter Nicht-Fixiertheit“ (Spies 2009: 56), wie dies teilweise in einer extremen Form des Dekonstruktivismus geschieht (vgl. Spies 2009: 56). Es geht ihm vielmehr darum, „die Spannung zwischen dem auszuhalten, was zugleich platziert und dennoch [...] nicht an seinem Platz festgeschrieben ist“ (Hall 1994: 76). Positionierungen – so könnte man hier folgern – sind also keine absoluten Festschreibungen, sondern lassen immer auch Raum für die Handlungsmöglichkeiten beziehungsweise die Handlungsmacht von Individuen. Diese Konzipierung von Handlungsmacht bei der Annahme beziehungsweise Ablehnung von Subjektpositionen war für uns bei der Bearbeitung unserer Forschungsfrage grundlegend. Neben den Arbeiten Halls waren uns dabei noch weitere Herangehensweisen hilfreich, etwa die *Positioning Theory* nach Harré und Van Langenhove, die sich vorrangig auf die Analyse von Konversationen beziehen.

2.1.2 Positioning Theory

Harré und Van Langenhove gehen davon aus, dass die soziale Welt in Konversationen geschaffen wird, innerhalb derer soziale Handlungen und gesellschaftliche Symbole generiert und reproduziert werden (vgl. Harré und Van Langenhove 2010: 107). Dabei spielen Positionierungen eine entscheidende Rolle:

„[...] it can be said that in all discursive processes two essential things happen: (i) people position themselves and others and (ii) people present versions of the material and social world by means of rhetorical reconstructions“ (Van Langenhove und Harré 2010: 239).

Die Autoren gehen folglich davon aus, dass Personen sich und andere ständig in irgendeiner Form positionieren (zu den verschiedenen Formen der Positionierungen weiter unten) und ihr materielles und soziales Umfeld diskursiv rekonstruieren und darstellen.

Innerhalb der Sozialwissenschaften wurde das Konzept *position* beziehungsweise *positioning* erstmals von Hollway (1984) im Zusammenhang mit der Konstruktion von Subjektivität („subjectivity“) im Kontext heterosexueller Beziehungen herangezogen, um das Sprechverhalten gemischtgeschlechtlicher Gruppen zu erklären. Man stellte fest, dass Frauen in diesen Gesprächskonstellationen weniger sprechen als Männer, wohingegen in gleichgeschlechtlichen Gruppen Frauen (wenn sie mit Frauen sprechen) mehr sagen als Männer in gleichgeschlechtlichen Gruppen. Hollway sieht den Grund hierfür darin, dass Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen als Personen positioniert werden, die weniger Rechte haben als ihre männlichen Gesprächspartner (vgl. Van Langenhove und Harré

2010: 239). Hollway unterscheidet dabei zwischen „positioning oneself“ und „taking up positions“, was auch Van Langenhove und Harré übernehmen (vgl. Harré und Van Langenhove 2010: 108). Die Praktiken jedes institutionellen/institutionalisierten Feldes („institutionalized field“), so ihr Ansatz, könnten durch die Untersuchung von „positioning activities“ verstanden werden. Dies sei möglich, indem analysiert wird, wie die diskursiven Praktiken, die für ein Feld typisch sind, spezifische Beschreibungen von Aspekten der sozialen Welt generieren und somit konstituieren (vgl. Van Langenhove und Harré 2010: 239).

Eine Position einzunehmen bedeutet rhetorische Mittel zu verwenden, um sich und andere in bestimmte Beziehungen zu setzen – „rhetorical devices by which oneself and other speakers are presented as standing in various kinds of relations“ (Van Langenhove und Harré 2010: 239). Diese verschiedenen Beziehungen sind dabei beispielsweise auch in „relations of power, relations of competence (knowledge/ignorance), relations of moral standing (trustworthy/trusting)“ (Van Langenhove und Harré 2010: 239) eingebettet. Positionierungen können ‚natürlich‘ aus dem Kontext entstehen, Personen können aber auch in bestimmte Positionen gedrängt werden, die sie von sich aus nicht einnehmen würden. Positionierungen werden jedoch nicht immer angenommen, sondern auch herausgefordert („challenged“) und SprecherInnen dabei ‚repositioniert‘ (vgl. Harré und Van Langenhove 2010: 109). Diesbezüglich weisen die Autoren auch auf die Frage nach den Unterschieden im Positionieren hin. Individuen unterscheiden sich in ihrer Fähigkeit zu positionieren („the mastery of the techniques“), in ihren Intentionen zu positionieren und positioniert zu werden und in ihrer Macht, Positionierungen ausführen zu können. Man kann annehmen, dass Positionierungen einerseits aufgrund individueller Faktoren variieren (z.B. Gesprächsdominanz/„conversational dominance“), andererseits jedoch auch von kulturellen Stereotypen und Zuschreibungen abhängen (vgl. Harré und Van Langenhove 2010: 120).

Für die empirische Forschung seien Positionierungen deshalb ein so interessantes Thema, weil Personen ständig in Positionierungsprozesse eingebunden sind:

„Clearly, persons are constantly engaged in positioning themselves and others. The concrete forms such positioning will take differ according to the situations in which they occur.“ (Harré und Van Langenhove 2010: 119-120).

In diesem Zitat wird der situative Aspekt von Positionierungen hervorgehoben und damit auf die Beweglichkeit- und Veränderlichkeit von Positionierungen hingewiesen. Zentral für

die Forschung ist des Weiteren, dass Positionierungen auch beeinflussen, wie wir Handlungen interpretieren. Je nachdem, ob eine Person als abhängig und unselbstständig oder als dominant wahrgenommen wird, kann ein und dieselbe Aktion verschieden verstanden werden (z.B. als Schmerzschrei oder als Protestschrei; vgl. Harré und Van Langenhove 2010: 108).

2.1.3 Narration und Positionierung

Während Harré und Van Langenhove sich in erster Linie mit Positionierungen in dialogischen sozialen Interaktionen auseinandersetzen, wurde das Konzept von anderen Forschenden auch auf monologisches Sprechen, auf Narrationen angewandt.

Michael Bamberg beispielsweise wies mit dem Konzept des *narrative positioning*, das für seine *Positioning Analysis* grundlegend war, darauf hin, dass Erzählungen nicht nur Repräsentationen von vergangenen Ereignissen sind. Sie stellen auch eine Möglichkeit dar, eine Perspektive oder einen Standpunkt („point-of-view“) zu entwickeln. Der/Die Erzählende positioniert sich im Erzählen auch gegenüber einem tatsächlichen oder vorgestellten Publikum (vgl. Korobov 2001: 22-23). „The referential establishment of character, events, norms, or cultural repertoires are a means to an end – that is, of establishing a self that is positioned within a moral order“ (Korobov 2001: 23). Die Analyse von Positionierungen muss demnach auf mehreren Ebenen stattfinden. Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) definieren beispielsweise vier verschiedene Ebenen, auf denen Positionierungen in Erzählungen stattfinden können. Sie fokussieren dabei hauptsächlich die Positionierungen zwischen Personen und weniger, wie Themen oder Gesprächseinheiten situiert werden.

- „Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb des erzählten Ereignisses“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 173): Durch Erzählungen werden vergangene Interaktionen reinszeniert, wodurch Positionierungen der an der beschriebenen Interaktion Beteiligten zugänglich werden.
- „Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der erzählten Geschichte durch das erzählende Ich“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 174): In einer Erzählung erfährt man Rede und Handlungen der agierenden Personen durch die Vermittlung des Erzählers/der Erzählerin. Durch die Art der Darstellung werden die erzählten Personen von der erzählenden Person positioniert. Diese hat Gestaltungsmacht

über die eigene Erzählung und kann entscheiden, wie die erzählten Personen (auch die eigene Person) auftreten:

„Er [Der Erzähler] kann also über die Positionierungen verfügen und sie genau so zuweisen, dass die Erzählung ihre angestrebte Funktion – Selbstdarstellung, Rechtfertigung, Anklage, Beweis, Belustigung etc. – erfüllen kann“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 175).

- „Selbstbezügliche Positionierung des erzählenden Ich durch die Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der Geschichte“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 176): Wie die erzählende Person handelnde AkteurInnen (das vergangene Ich, andere Personen) darstellt, bewirkt eine Selbstpositionierung in der Gegenwart. Es kann eine Distanzierung von früheren Situationen, Verhaltensweisen oder Einstellungen deutlich werden oder auch die heutige Haltung belegt und bekräftigt werden.
- „Positionierungen zwischen erzählendem Ich und Zuhörer“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 177): Einerseits können ZuhörerInnen von der erzählenden Person positioniert werden, andererseits haben sie auch Einfluss auf deren Selbstpositionierung. Dies kann zum einen indirekt passieren, etwa in der Art, wie die HörerInnen einbezogen werden und welche Rolle (z.B. ExpertInnenrolle) eingenommen wird. Positionierungen können hier auch dadurch stattfinden, welche Einstellungen, welches Vorwissen, welche Interessen und welche Rollen den Zuhörenden zugeschrieben werden. ErzählerIn und HörerIn können sich aber auch explizit positionieren. Dies kann beispielsweise in der Ein- beziehungsweise Ausleitung oder auch in dialogischen Passagen innerhalb der Erzählung geschehen.

2.1.4 Kontextspezifische Positionierungen

Varga und Munsch (2014) entwickelten aus den bereits vorgestellten Arbeiten einen Ansatz, der zum Ziel hat, kontextspezifische Positionierungen als Forschungszugang und Analysestrategie qualitativer Migrationsforschung einzuführen. Dieser soll es ermöglichen, „weniger die Subjekte in ihrer Besonderheit als vielmehr die Kontexte und Relationen“ in den Blick zu nehmen, „aufgrund derer sich Subjekte beispielsweise als Menschen „mit Migrationshintergrund“, als Frauen oder als „Alte“ zu anderen in Verhältnis setzen und positionieren“ (Varga und Munsch 2014: 4). Der erste Fokus auf die Positionierungen von Personen, soll in Folge also wieder von diesen auf die dahinterliegenden Kontexte und Diskurse gelenkt werden. Der Ansatz verbindet den Positionierungsbegriff nach

Hall als theoretisch-analytische Grundlage mit der *Positioning Theory* nach Harré und Van Langenhove, der Positionierungsanalyse in Anlehnung an Lucius-Hoene und Depermann und der Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin. Methodologischen Rahmen bietet wiederum die Grounded Theory (vgl. Varga und Munsch 2014: 5).

Positionierung wird dabei (ähnlich) wie in den bereits vorgestellten Arbeiten als „Setzung beziehungsweise Stellung einer Person innerhalb einer gültigen sozialen (Differenz-) Ordnung“ verstanden, die „Ausdruck einer sozialen Relation ist“ und „eine Verhältnis- und Bezugsetzung von Personen zueinander“ (Varga und Munsch 2014: 6) beschreibt. Durch ihre Verbindung mit den ihnen zugrunde liegenden sozialen Ordnungen und Bedeutungen verweisen sie außerdem auf „Diskurse und Repräsentationen, Regeln und Normen sowie Strukturen und damit verbundene Grenzsetzungen und Hierarchien“ (Varga und Munsch 2014: 6). Selbstpositionierungen verstehen die Autorinnen als „kontextspezifische Umgangsweisen mit wahrgenommenen Fremdpositionierungen“ (Varga und Munsch 2014: 11).

Ziel des Analyseansatzes ist es zusammenfassend gesagt, „Positionierungen – in narrativen biografischen Erzählungen – entlang hierarchischer Ordnungen im sozialen Raum zu rekonstruieren und die Bedeutung und Bezüge migrationsbezogener (und weiterer) Differenzsetzungen zu beleuchten“ (Varga und Munsch 2014: 14). Als wesentlicher Aspekt hat sich dabei der Bezug zu Kontexten herausgestellt, so Varga und Munsch. Sie konnten exemplarisch anhand eines narrativen Interviews feststellen, dass die Selbstpositionierungen des Interviewten in Bezug zu den Fremdpositionierungen in unterschiedlichen Kontexten variierten. Es konnte gezeigt werden, dass es nicht einen allgemeinen, sondern viele verschiedene schulische Kontexte gibt, die für die unterschiedlichen Positionierungen relevant sind. Als Kontextebenen konnten konkrete Interaktionen, gesellschaftliche Diskurse, Werte und Normen sowie schulische und gesellschaftliche Strukturen festgestellt werden. Sie unterscheiden sich zusätzlich je nach InteraktionspartnerInnen. Die verschiedenen Positionierungen und Kontexte wurden (unter Einbezug spezifischer Eigenschaften von spezifischen Kontexten; z.B. wertschätzend oder abwertend) außerdem miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Varga und Munsch 2014: 57-63), wodurch die Analyse sich „dem Phänomen der Konstruktion von (migrationsspezifischen) Differenzsetzungen und Zugehörigkeiten in ihrer Fluidität im Alltag wesentlich annähern“ (Varga und Munsch 2014: 63) konnte.

2.1.5 Positionierungen im Kontext unserer Arbeit

Für die vorliegende Masterarbeit galt es, die für unser Vorhaben relevanten Aspekte und Charakteristika von Positionierungen zusammenzuführen. Halls Konzepte der *Artikulation*, *Agency* und *Subjektpositionen* bilden dabei die (theoretische) Basis für unsere Auseinandersetzung mit Positionierungen. Wesentlich erschien uns hierbei die Einbettung der Subjektpositionen in Diskurse, also die Verbindung mit der Ebene der Strukturen und Ideologien. Wie Personen auf ‚Anrufungen‘ reagieren und welche möglichen Formen des Widerstands es hier gibt, war ein weiterer zentraler Aspekt. Für unser Forschungsvorhaben stellte sich außerdem die Frage, welche verfügbaren Positionen von den Lehrkräften überhaupt wahrgenommen werden.

Die *Positioning Theory* und speziell die Formen der Positionierungen in Erzählungen stellten für uns nicht nur theoretischen Bezugsrahmen, sondern auch ein sinnvolles Werkzeug für die Analyse unseres Datenmaterials dar. Wie vom Ansatz der *kontextspezifischen Positionierungen* angeregt, berücksichtigten wir dabei auch den Einfluss der verschiedenen Kontexte auf die unterschiedlichen Positionierungen.

Dieser gewählte Ansatz erlaubte es unseres Erachtens außerdem, die der Arbeit zugrunde liegende theoretische Perspektive mit den, im Folgenden beschriebenen, konkreten Methoden zu verbinden - ein Unterfangen, das zwar entscheidend ist, aber oft vernachlässigt wird:

„Reconciling the theoretical insights that ground different qualitative methodologies with the actual analytic methods that supposedly follow from such theories is a crucial undertaking that is far too often left obscure in qualitative social research.“ (Korobov 2001: 1)

Im folgenden Kapitel möchten wir nun unsere konkrete empirische Herangehensweise beschreiben und dabei gegen Ende darauf eingehen, wie wir den Positionierungsansatz als Analysemethode einsetzen.

2.2 Methodische Vorgangsweise (Clara Holzinger)

Wie bereits dargelegt, beschäftigt sich unsere Arbeit mit den Sichtweisen und Perspektiven von Lehrkräften auf sprachliche Bildung und AkteurInnen, die sie dabei im Kontext (migrationsbedingter) sprachlicher Heterogenität in der Schule definieren. Unsere Studie zielt nicht auf das Überprüfen einer oder mehrere Hypothesen ab, sondern es ging uns vielmehr darum, explorativ ein soziales Phänomen über die „Bedeutungszuschreibung der Handelnden“ zu erfassen (Hoffmann-Riem 1980: 343). Diese Ausrichtung legt ein qualitativ-interpretatives Vorgehen nahe, dessen Prämisse es ist, über die „Wirklichkeitskonzeption der Handelnden“ auf gesellschaftliche Tatsachen zuzugreifen (ebd.). Konkret entschieden wir uns aus mehreren Gründen für eine an der Grounded Theory orientierte Vorgehensweise, wobei die Daten vorrangig in problemzentrierten Interviews erhoben und an das Kodierverfahren der Grounded Theory angelehnt ausgewertet wurden. Im Folgenden soll der methodische Zugang sowie die Datenerhebung und -auswertung vor gestellt werden.

2.2.1 Grounded Theory

Die Grounded Theory ist ein Ansatz zur systematischen Auswertung qualitativer Daten mit dem Ziel der Theoriegenerierung. Grundsätzlich geht es darum, Theorien in enger Beziehung mit der sozialen Realität (also grounded = gegenstandsverankert, datenbasiert) zu erarbeiten. Theoretische Konzepte werden hierbei im Zuge der Datenanalyse entdeckt und müssen sich an den Daten bewähren. (vgl. Hildenbrand 2012: 33). Streng genommen ist die Grounded Theory keine einzelne Methode, sondern eher eine Reihe von ineinander greifenden Verfahren.

Entwickelt wurde die Grounded Theory in den 1960er Jahren von den Sozialwissenschaftlern Anselm Strauss und Barney Glaser in den USA. Sie lehnten es ab, qualitative Forschung auf die Aufgabe der Verifizierung entwickelter Theorien zu reduzieren und sich auf standardisierte Methoden zu beschränken (vgl. Strauss 1994). Im Gegensatz dazu liegt der Fokus in der Grounded Theory auf der Exploration, also dem Erkunden von Forschungsfragen und/oder Phänomenen sowie der Hypothesengenerierung (vgl. ebd.). Es geht folglich nicht darum, mit starren Hypothesen ins Feld zu gehen und deren Haltbarkeit zu überprüfen, sondern in der Grounded Theory stellt sich erst im Forschungsprozess heraus, was zur Beantwortung einer Fragestellung wirklich relevant ist (vgl. ebd.). Die

entwickelten Theorien bleiben immer sehr stark auf ein bestimmtes Forschungsfeld (beziehungsweise einen bestimmten Fall) bezogen und müssen sich immer wieder an neuen Fällen beweisen (vgl. ebd.). Die Entstehung der Grounded Theory war vom amerikanischen Pragmatismus, dem symbolischen Interaktionismus und der Chicago School of Sociology beeinflusst und setzt dementsprechend den Fokus auf Handlungen von Subjekten und Problemlösungsprozesse. Interaktionen werden vor allem anhand von Sprache und Kommunikation untersucht (vgl. Hildenbrand 2012).

Was den Forschungsprozess angeht, so gestaltet er sich zyklisch und triadisch (vgl. ebd.). Die drei elementaren Arbeitsschritte sind: Daten erheben, kodieren und Memos schreiben. Diese Phasen sind nicht in linearer Abfolge abzuarbeiten, sondern können beziehungsweise sollen sich wiederholen und überschneiden (vgl. Strauss 1994). Begonnen wird mit einem sehr offenen Forschungsziel, die Forschungsfragen konkretisieren sich erst im Laufe des Forschungsprozesses (vgl. ebd.). Zunächst werden einige wenige Daten erhoben und Fragen an dieses Material gestellt (vgl. ebd.). Entscheidend ist, dass die Phase der Erhebung nicht von der Analyse des Materials getrennt wird, sondern dass das Material die Analyse leitet und umgekehrt die Analyseergebnisse die weitere Datenerhebung lenken (vgl. ebd.). Durch das Verfassen von Memos, das die Phasen der Datenerhebung und -auswertung (kodieren) ständig begleitet, sollen schließlich systematisch Theorien entwickelt und der Forschungsprozess reflektiert und kontrolliert werden (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt der Analyse in der Grounded Theory liegt nicht darauf „Massen von Daten“ zu erheben und zu ordnen, sondern darauf „die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher [sic] bei der Analyse der Daten kommen“ zu organisieren (Strauss 1994: 51). Auch wenn vor allem das Kodieren sehr aufwändig und arbeitsintensiv ist, so können deshalb mithilfe der Grounded Theory bereits auf Basis eines wenig umfanglichen Datenmaterials zumindest begrenzte Ausschnitte sozialer Lebenswelten untersucht werden und also mit einem „minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung“ erreicht werden (Hildenbrand 2012: 42). Im Wesentlichen geht es der Grounded Theory „um eine Integration des aus der Analyse eines fraglichen Phänomens neu entwickelten Wissens mit dem bereits verfügbaren Bestand an alltäglichem oder wissenschaftlichem Wissen“ (Strübing 2008: 51). Diese Vorgehensweise erlaubt daher die Erschließung von Forschungsbereichen, über die noch wenig systematisch entfaltetes Wissen vorliegt oder die durch starke Veränderungen geprägt sind.

Diese beiden Vorteile der Grounded Theory sind es, die uns dazu bewogen haben, uns für unser Forschungsprojekt an ihr zu orientieren: Einerseits erlaubte uns diese Vorgehensweise, bereits mit verhältnismäßig wenigen Fällen unsere Forschungsfrage zu untersuchen, da eine großangelegte Datenerhebung den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt hätte. Andererseits handelt es sich bei unserer Arbeit um eine explorative Studie in einem Feld, das von Wandel und Veränderungen geprägt ist (z.B. veränderte Auffassung von Sprachförderung und Stellenwert von Mehrsprachigkeit im Bildungsdiskurs und seiner Widerspiegelung in konkreten Regeln und Fördermaßnahmen). Was unseren Fokus beziehungsweise unsere Fragestellung betrifft, liegen außerdem speziell für den NMS-Bereich so gut wie keine Daten und Studien vor.

Unsere Forschungsfrage war von Anfang an sehr offen formuliert („Wie positionieren NMS-Lehrkräfte sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext und welchen Zuschreibungen begegnen sie dabei?“). Im Laufe der Forschung konkretisierten sich die Aspekte, die uns relevant erschienen und wir setzten den Fokus stärker auf die Frage nach der Zuständigkeit für sprachliche Bildung im institutionellen Kontext und die Darstellung der Aufgabenverteilung zwischen den involvierten AkteurInnen.

2.2.2 Beschreibung des Samples

Unsere Analysen basierten wir vorrangig auf neun qualitativen Interviews (problemzentriert) mit Unterrichtenden an Neuen Mittelschulen in Wien. Weder Größe noch Zusammensetzung des Samples stand zu Beginn des Forschungsprozesses fest, sondern konkretisierte sich erst in dessen Verlauf, da wir an die Grounded Theory angelehnt vorgingen, die ein „theoretical sampling“ vorschlägt. Darunter versteht man ein Konzept zur Auswahl von Untersuchungseinheiten, die nicht nach Kriterien statistischer Repräsentativität ausgewählt werden, sondern danach, ob sie das Wissen über den Untersuchungsgegenstand erweitern können oder nicht (vgl. Strauss 1994). Beim „theoretical sampling“ handelt es sich also um ein konsekutives, kumulatives Vorgehen: die Untersuchungseinheiten werden analysiert und auf der Grundlage der so gewonnenen Ergebnisse beziehungsweise Vermutungen, Ideen oder Konzepte wird dann nach weiteren Einheiten/Fällen gesucht, die geeignet sein könnten, die bisherigen Ergebnisse zu bestätigen, zu erweitern oder zu widerlegen (vgl. ebd.). Sowohl Größe als auch Zusammensetzung des

Samples sind also offen für Variation, wenn es die Entwicklungen im Forschungsprozess bedingen (vg. ebd.).

Wichtig für uns war es zunächst nur, Lehrkräfte zu befragen, die an einer NMS in Wien unterrichten, an denen keine speziellen Sprachförderprogramme beziehungsweise -projekte durchgeführt werden, da es uns vor allem um einen Einblick in das ‚Regelschulwesen‘ ging. Ein weiteres Kriterium waren die unterrichteten Fächer, unter denen sowohl ‚Sprach‘- als auch ‚Sachfächer‘ sein sollten, da es uns interessierte zu untersuchen, ob und welche Unterschiede es dabei in Bezug auf sprachliche Bildung gibt. Außerdem achteten wir bei der Auswahl unserer InterviewpartnerInnen darauf, Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Biographien zu befragen, wobei wir Mehrsprachigkeit sehr weit fassten (und beispielsweise Dialekte miteinbezogen), da wir auch hier sehen wollten, ob wir Unterschiede feststellen konnten beziehungsweise wie eigene Erfahrungen in die Narrationen Eingang fanden. Die Suche nach Lehrkräften, die diesen Kriterien entsprachen und bereit waren, uns ein Interview zu geben, gestaltete sich als schwieriger als erwartet. Ausschreibungen, die bekannte Lehrkräfte an ihren Schulen anbrachten, und auch Aufrufe in sozialen Netzwerken blieben unbeantwortet. Erst über diverse Bekannte fanden wir schließlich Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern, die zum Teil auch Kolleginnen und Kollegen dazu motivierten, uns für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Die Tatsache, dass wir in einigen Fällen mehrere Lehrkräfte derselben Schule interviewten, entpuppte sich eher als Vorteil denn als Nachteil, da wir durch die verschiedenen Perspektiven auf dieselbe Institution mitunter spannende Einblicke bekamen. Insgesamt interviewten wir letztendlich neun Lehrkräfte, wobei wir auf Grundlage der ersten Analyseergebnisse unsere Suche im Laufe des Forschungsprozesses vor allem auf Lehrerinnen und Lehrern sogenannter ‚Sachfächer‘¹⁹ konzentrierten sowie auf Lehrkräfte, die mehrsprachig aufgewachsen sind oder die nach Fremd- oder Selbstzuschreibung eine Migrationsgeschichte haben. Sowohl was das Alter (29 bis 60 Jahre) als auch was die Unterrichtserfahrung (von einem Jahr bis zu über 30 Jahren) und die Fächer betrifft, war unser Sample letztendlich sehr heterogen. Es handelte sich bei den interviewten Lehrkräften um acht Frauen und einen Mann die an insgesamt fünf verschiedenen Standorten unterrichteten: drei von ihnen unterrichteten an einer NMS im 16. Wiener Gemeindebezirk, eine an einer NMS im 10. Bezirk, eine weitere an einer NMS im 21. Bezirk und weitere vier an einer

¹⁹ Letztendlich unterrichteten jedoch alle von uns interviewten Lehrkräfte zumindest ein ‚Sprachfach‘ beziehungsweise hatten eine Ausbildung darin.

NMS im 9. Bezirk. Zwei der Lehrkräfte an diesem letztgenannten Standort sind Gymnasiallehrerinnen, die den Großteil ihrer Lehrverpflichtung an einem AHS-Standort (ebenfalls im 9. Bezirk) erfüllen und nur wenige Wochenstunden im Rahmen einer Kooperation an der NMS verbringen. Auch was die Sprachkenntnisse der interviewten Lehrkräfte betrifft kann man von einem heterogenen Sample sprechen: alle Befragten nannten mindestens drei Sprachen, in denen sie (zumindest) über Grundkenntnisse verfügen, insgesamt wurden elf Sprachen sowie verschiedene regionale Varietäten erwähnt (siehe Tabelle 1).

Folgende Tabelle soll einen Überblick über die von uns befragten Lehrkräfte geben. Die Auflistung orientiert sich an der Reihenfolge des Interviews. Sämtliche Namen wurden anonymisiert.

Tabelle 1

Interview-partnerIn (IP)	Alter*	Unterrichtsfächer*	erwähnte Sprachen**	Schule*
Christina A.	30	Englisch, Biologie	Deutsch, Englisch, Dialekt (Oberösterreich) , Latein, Französisch, Spanisch	AHS und NMS
Nora B.	59	DaZ	Deutsch , Englisch, Spanisch, Tschechisch	NMS
Iris C.	30	Integrationslehrerin Deutsch	Deutsch, Dialekt (Niederösterreich) , Englisch, Mandinka, Spanisch	NMS
Ingrid D.	60	Deutsch, Musik, Zeichnen, Technisches Werken, Lesedidaktik	Deutsch, Dialekt (Salzburg Land) , Englisch, Latein, Italienisch	NMS
Darya E.	50	Englisch, Geografie	Deutsch, Persisch , Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch	NMS
Doris F.	51	Deutsch, Sport	Deutsch, Englisch, Dialekt (Kärnten) , Französisch (Schule)	NMS
Roman G.	33	Englisch, Geschichte	Deutsch , Italienisch, Englisch, Latein, Slowenisch, Türkisch, Georgisch, Zulu	NMS
Claudia H.	29	Englisch, Deutsch	Deutsch, Dialekt (Kärnten) , Englisch, Spanisch	AHS und NMS
Lena I.	33	Deutsch, Geschichte, Kunst	Deutsch , Armenisch, Russisch, Englisch, Spanisch	NMS

* zum Zeitpunkt des Interview
** **fett**: werden als im Alltag wichtig beschreiben

Offensichtlich ist, dass weder Größe noch Zusammensetzung unseres Samples Repräsentativität für alle Unterrichtende an Wiener Neuen Mittelschulen beanspruchen können. Dies ist unseres Erachtens aber für die vorliegende Forschungsarbeit auch nicht notwendig, da es sich um eine explorative Studie handelt, die ein möglichst heterogenes, nicht aber ein möglichst großes beziehungsweise repräsentatives Sample anstrebt.

Ursprünglich planten wir neben problemzentrierten Interviews auch Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften. Diese kamen aus organisatorischen Gründen letztendlich nicht zu stande, was aber in unseren Augen aufgrund der Fülle des bereits erhobenen Datenmaterials keinen Nachteil darstellte, da sie den Rahmen unserer Masterarbeit gesprengt hätten. Im folgenden Abschnitt werden wir deshalb auf die einzige zum Einsatz gekommene Erhebungsmethode, nämlich das problemzentrierte Interview nach Witzel, eingehen.

2.2.3 Die Erhebungsmethode: problemzentrierte Interviews

Die Grounded Theory gibt keine spezifischen Methoden zur Datenerhebung vor. Mögliche Datenquellen sind zahlreich und verschiedenster Natur (z.B. Interviews, Beobachtungen, Dokumente, Tagebücher, Briefe...) (vgl. Hildenbrand 2012). In der vorliegenden Arbeit griffen wir auf problemzentrierte Interviews zurück, die aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert wurden. Insgesamt führten wir neun Interviews durch, wobei jeweils eine von uns eine Person befragte. Die Interviews wurden von Februar bis April 2015 an unterschiedlichen Orten durchgeführt (im Großteil der Fälle an den jeweiligen Schulen, aber auch in den Wohnungen der Befragten beziehungsweise der Interviewerin oder in einem Kaffeehaus). Die Interviews dauerten zwischen 60 und 140 Minuten.

Wir wählten die Form des problemzentrierten Interviews, weil es als qualitatives, nicht-standardisiertes Instrument zur Datenerhebung an die Grounded Theory angelehnt ist und auf Theoriegenerierung abzielt, indem es möglichst unvoreingenommen individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen erfassen soll (vgl. Witzel 2000). Das problemzentrierte Interview ist weitgehend offen und lässt der interviewten Person viel Raum frei zu erzählen, ist aber dennoch leitfadengestützt und folglich auf bestimmte Themenbereiche fokussiert (vgl. ebd.). Anders als beim narrativen Interview geht der beziehungsweise die Forschende bei einem problemzentrierten Interview mit Vorwissen über das untersuchte Thema ins Feld, welches bei der Erstellung des Leitfadens einfließt (vgl. ebd.). Dieser wiederum stellt die Grundlage der Befragung dar, welche die angeregte Narration der subjektiven Problemsicht ergänzt. Durch dieses „induktiv-deduktive Wechsel-

spiel“ wird versucht, den „vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit“ aufzuheben (Witzel 2000: 1). Entscheidend dabei ist, dass die Problemsicht der Befragten nicht von der der Forschenden überdeckt oder eine Theorie übergestülpt wird (vgl. ebd.). Drei Grundpositionen hebt Witzel bei diesem Interviewtyp als entscheidend hervor. Erstens nennt er die Problemzentrierung, was bedeutet, dass Vorwissen genutzt wird, „um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen beziehungsweise Nachfragen zu stellen“ (ebd.: 4). Zweitens ist die Gegenstandsorientierung von großer Wichtigkeit, also der flexible Einsatz von Methoden und Gesprächstechniken: je nach „Reflexivität und Eloquenz der Befragten“ setzt der Interviewer beziehungsweise die Interviewerin „stärker auf Narration oder unterstützend auf Nachfragen“ (ebd.). Drittens hebt Witzel die Prozessorientierung hervor. Darunter versteht er die sensible Zentrierung des Kommunikationsprozesses auf die „Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen“ (ebd.). Das sich so entwickelnde Vertrauensverhältnis soll wiederum Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion fördern (vgl. ebd.).

Der grobe Ablauf eines problemzentrierten Interviews lässt sich wie folgt beschreiben: Begonnen wird mit einer breiten Einstiegsfrage, um eine Erzählung zu generieren, die von der beziehungsweise dem Interviewten selbst strukturiert wird (vgl. Scheibelhofer 2008 und Witzel 2000). Diese vorformulierte Einstiegsfrage soll das Gespräch auf das Problem zentrieren, aber zugleich offen genug sein, damit Befragte sie mit eigenen Mitteln ausfüllen können (vgl. Witzel 2000: 13). Unsere erste Frage, die eine Narration seitens der befragten Lehrkräfte anregen sollte, lautete laut Leitfaden: „Wir interessieren uns für Ihre Arbeit an der Schule: Erzählen Sie bitte ganz allgemein über Ihre Lehrtätigkeit. Was heißt es für Sie, LehrerIn zu sein? Welche Aufgaben hat ein/e LehrerIn? Uns interessiert besonders alles, was mit Sprache zu tun hat – Sprache sehr weit gefasst. Alles, was Ihnen dazu einfällt.“ In der konkreten Interviewsituation formulierten wird diese Frage(n) jedoch spontan, um eine authentische Gesprächsatmosphäre zu erzeugen. Folgender Ausschnitt aus einem Interview soll einen Eindruck vermitteln, wie dies in der Praxis aussehen konnte:

AK: „Ja, also es geht, weißt eh, es geht um die Arbeit sozusagen in der Schule und vielleicht kannst du einfach mal erzählen, was ähm, ja was da deine Tätigkeit ausmacht, was bedeutet es für dich, Lehrerin zu sein? Welche Aufgaben siehst du da zum Beispiel auch und was uns besonders interessiert ist alles, was auch irgendwie mit Sprache zu tun hat, also.. und Sprache auch ganz weit gefasst, also alles was für dich da irgendwie auch darunter fällt und was dir dazu einfällt.“ (Einstiegsfrage aus dem Interview mit Nora B.)

Diese von uns gegebenen Erzählimpulse hatten unterschiedlich lange Narrationen zur Folge, ermöglichen jedoch in allen Fällen, einen Gesprächsfluss anzuregen, der durch Fragen, die auf das bereits Gesagte Bezug nahmen, vertieft werden konnte. Es galt dabei, die „subjektive Problemsicht“ sukzessive offenzulegen und „mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren“ (Witzel 2000: 14). Wie von Witzel vorgesehen, wurden im Anschluss auch bestimmte Themen aus dem Leitfaden, die bisher nicht erwähnt worden waren, angesprochen (vgl. ebd.). Unser Leitfaden umfasste mehrere Themenbereiche, die einerseits wahrgenommene Anforderungen und Tätigkeiten der befragten Lehrkräfte sowie andererseits ihre Einschätzung der Rolle der Sprache im schulischen Kontext abdeckten (für Details siehe Anhang). Wir waren im Umgang mit dem Leitfaden jedenfalls äußerst flexibel, da die Ordnung der Interviewten gegenüber sachlicher Ordnung (wie vom Leitfaden festgelegt) unseres Erachtens Vorrang hatte: wir zogen Fragen vor, um sie mit bereits Gesagtem verknüpfen beziehungsweise angenehm überleiten zu können, oder ließen sie aus, wenn sie bereits beantwortet waren beziehungsweise sich als unpassend oder nicht relevant herausstellten (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009).

Gegen Ende des Interviews baten wir die InterviewpartnerInnen, ihre eigene sprachliche Biografie sowie auch ihren beruflichen Werdegang zu beschreiben. Zum Abschluss fragten wir schließlich noch einige Sozialdaten wie Alter und Geburtsort ab, sowie wo die Befragten aufgewachsen und zur Schule gegangen waren. Witzel schlägt diesen Kurzfragebogen zu Beginn des Interviews als eventuellen Gesprächseinstieg vor, wir entschieden uns jedoch in Anlehnung an Scheibelhofer (2008) dazu, ihn für den Abschluss des Interviews aufzuheben, um zu Beginn des Interviews den narrativen Charakter des Interviews zu betonen. In einigen Fällen baten wir die Lehrkräfte auch, uns im Anschluss an das Interview eine kurze Führung durch die Schule zu geben, um eine bessere Vorstellung über ihren Arbeitsplatz zu erhalten. Diese Eindrücke sowie generell Gedanken zu den Interviews verschriftlichten wir anschließend möglichst zeitnah. Diese Postskripte sollten (thematische) Auffälligkeiten, persönliche Eindrücke und Interpretationsideen, situative und nonverbale Aspekte und Schwerpunktsetzungen der Befragten festhalten (vgl. Witzel 2000: 14).

Wie bereits erwähnt wurden die Interviews (mit ausdrücklicher Genehmigung der Befragten) elektronisch aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert, wobei diese Arbeit jeweils von derjenigen Forschenden ausgeführt wurde, die nicht das Interview geführt hat-

te. Bei der Transkription versuchten wir vor allem, die gesprochene Sprache einigermaßen authentisch wiederzugeben und dementsprechend die Aussagen so zu verschriftlichen, wie wir sie hörten, auch wenn dies nicht den Normen der Orthografie entsprach (für eine Übersicht über die angewendeten Transkriptionsregeln siehe Anhang).

2.2.4 Datenauswertung

Im Gegensatz zu Witzel (2000) orientierten wir uns bei der Auswertung der problemzentrierten Interviews stärker an der Grounded Theory, da wir von der methodologischen Grundannahme ausgingen, dass auch im problemzentrierten Interview Erzählungen die primäre Kommunikationsform darstellen und „der Befragte relativ frei ist, zu bestimmen, was er wie erzählen möchte“ (vgl. Scheibelhofer 2008: 411).

Kernelement der Datenauswertung nach der Grounded Theory ist das „Kodieren“ (Strauss 1994, Glaser und Strauss 1998). Beim Kodieren werden Fragen an das Material gestellt, Konzepte entwickelt und Zusammenhänge zwischen diesen hergestellt. Durch immer neues Kodieren sollen so dichtere konzeptionellen Zusammenhängen gewoben und dadurch eine Theorie entwickelt werden (ebd.). Drei Arten des Kodierens werden hier unterschieden: das offene, das axiale und das selektive Kodieren (Strauss 1994). Beim offenen Kodieren geht es darum, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen. Der Text wird aufgebrochen und die Aussagen werden in Sinneinheiten (kurze Wortfolgen, einzelne Wörter, Zeile) zerlegt, die wiederum mit Kodes/Kategorien und Anmerkungen versehen werden (ebd., vgl. auch Hildenbrand 2012). Ziel ist es, eine erste Ordnung in den Text zu bringen, wobei die Kodes als Erinnerungshilfe dienen (ebd.). Beim axialen Kodieren werden dann die Kodes in Beziehung gesetzt und die zuvor aufgebrochenen Daten auf neue Art wieder zusammengesetzt (ebd.). Ziel des axialen Kodierens ist die Identifikation von Phänomenen und die Kontextualisierung. Das selektive Kodieren schließlich bezeichnet den Prozess des Herausarbeitens von Kernkategorien, um die herum sich die anderen entwickelten Kategorien/Kodes gruppieren lassen. Wie für die zirkuläre und iterative Vorgehensweise der Grounded Theory typisch, müssen die einzelnen Schritte beim Kodieren nicht getrennt voneinander erfolgen, sondern greifen idealerweise ineinander (vgl. Glaser und Strauss 1998).

Bei der vorliegenden Arbeit wurden alle Interviewtranskripte im Team von beiden Forscherinnen gemeinsam interpretiert. Die Auswertung begann bereits mit der ersten Datenerhebung: das aufgezeichnete Interview wurde zeitnah verschriftlicht und kodiert. Ers-

te Analysenergebnisse flossen so in die weiteren Interviews ein, da wir den Leitfaden leicht adaptierten und gegen Ende des Erhebungsprozesses auch InterviewpartnerInnen direkt mit unseren aus den bisherigen Auswertungen gewonnenen Hypothesen konfrontierten. Die Auswertung im Team war äußerst zeitaufwändig, da wir alle Transkript beinahe vollständig kodierten (laut unserer Forschungsdokumentation dauerte dies beinahe 80 Stunden). Die gemeinsame Arbeit regte uns aber auch an, mehr in die Tiefe zu gehen und garantierte zugleich eine gewisse Qualitätssicherung. Bei der Kodierung arbeiteten wir mit dem Computerprogramm „Atlas.ti“, das sich in unserem Fall als geeignetes Hilfsmittel zur Analyse erwies, da es uns erlaubte, eine Fülle von qualitativen Daten im Team zu bearbeiten und übersichtlich zu organisieren.

Die Kodes, die wir in einem ersten Schritt vergaben, setzten wir im Zuge des Kodier-Prozesses immer mehr in Verbindung zueinander, benannten sie mitunter auch um oder differenzierten sie aus. Zur Illustration sei folgendes Beispiel gegeben, das unser Vorgehen bei der Datenauswertung (insbesondere beim offenen Kodieren) veranschaulichen soll:

Roman G.: „Wie gesagt, was es halt, um das vielleicht noch einmal zusammenzufassen, was es halt für uns so schwierig macht, den Anforderungen auch zu entsprechen, ist einfach Unterbesetzung, die wir halt heuer haben, weil da halt ziemlich eingespart wurde, was man dann zwar, die Frau Ministerin hat das ja so verkauft, sie hat das wieder zurück genommen. Ist aber nicht der Fall, sie hat diese Einsparungen schon durchgesetzt ja. Und das macht halt für uns dann oft so frustrierend ja. Also wenn du dann halt einfach mit diesen Verhältnissen konfrontiert bist, ja, da neigt man halt dazu, eher das Negative zu sehen, ist eh klar. Aber ja, wie gesagt, ich will ja jetzt nicht an den Kindern festmachen, die können ja nichts dafür. Aber ich kanns halt nicht dann schön reden ja. Das stört dann halt die Lehrer schon und man fragt ja die Lehrer auch nie, ja. Leider! Und würd ich mir halt schon wünschen, gibt ja genug Studien zu dem Thema und diese Studien sagen ja immer, anfangen tut's halt beim guten Lehrer. Ja, aber dann muss ich halt das Bild des Lehrers auch mal zurechtrücken in unserer Gesellschaft ja. Wenn die Lehrer halt immer als oberfaul gelten usw. tu ich mir halt keinen Gefallen ja. Das ist... gehört halt auch mal gesagt.“ (7:108²⁰)

Dieser Interviewpassage ordneten wir folgende acht Kodes zu:

1. „Ablehnung einer Fremdpositionierung: Lehrkräfte <— außen“: Roman G. lehnt einerseits die Zuständigkeit für manche Aufgaben ab, da mangelnde personelle Ressourcen es unmöglich machten, den gestellten Anforderungen zu entsprechen.

²⁰ Diese auch im Folgenden verwendete Zitationsweise bezieht sich auf die von uns mit atlas.ti kodierten Interviewtranskripte. Die erste Zahl (hier 7) bezieht sich dabei auf die Nummer, die dem jeweiligen Interview bei der Analyse zugeordnet wurde, die zweite Zahl (hier 108) auf die Nummer, die der jeweiligen Textstelle, aus der zitiert wurde, gegeben wurde.

Andererseits wehrt er sich gegen das negative Lehrerbild, das er im öffentlichen Diskurs kolportiert sieht.

2. „Fremdpositionierung: Lehrkräfte <— außen“: Roman G. sieht viele Ansprüche an Lehrkräfte gestellt, die von schulexternen AkteurInnen kommen. Er erwähnt hier die Bildungspolitik (personifiziert in der Bildungsministerin), die Forschung („Studien) und die „Gesellschaft“. Lehrkräfte werden seines Erachtens zu wenig als Experten für die Situation an den Schulen wahrgenommen, die man nach ihrer Meinung und ihren Einschätzungen fragt.
3. „Positionierung des Lehrberufs“: Nicht nur die konkreten Lehrkräfte, auch der Beruf selbst wird in dieser Passage positioniert. Er wird als unattraktiv und wenig prestigereich dargestellt.
4. „Fremdpositionierung: InterviewpartnerIn —> Schüler und Schülerinnen“: Roman G. positioniert die Schüler und Schülerinnen als nicht verantwortlich für die schlechten Arbeitsbedingungen, die ihn momentan stören. Dabei lässt er implizit anklingen, dass diesen oft die Verantwortung dafür zugeschoben wird, dass der Lehrberuf als unattraktiv gilt.
5. „Fremdpositionierung: IP —> außen“: Roman G. stellt hier die Politik und ihre Einsparungsmaßnahmen als Verursacher von Problemen im Schulsystem dar. Außerdem schreibt er der „Gesellschaft“ zu, ein äußerst negatives Bild von Lehrern zu vermitteln.
6. „finanzielle Ressourcen“: Angesprochen werden in dieser Passage auch die Verteilung von finanziellen Mitteln, die direkte Auswirkungen auf den Arbeitsalltag von Lehrkräften hat. Konkret spricht Roman G. davon, dass die Schulen weniger Geld zur Verfügung hätten.
7. „Personalressourcen“: Erwähnt werden außerdem im engen Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen ein Mangel an Personal vor Ort, wodurch die Anforderungen an die verbleibenden Lehrkräfte steigen.
8. „Top-Down-Entscheidungen“: Beschrieben wird eine Situation, in der die handelnden AkteurInnen in der Schule kaum Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen haben, sondern die Entscheidungen ‚von Oben‘ kommen.

Wie bereits weiter oben angedeutet, legten wir bei der Analyse besonderes Augenmerk auf die Positionierungen, die in den Erzählungen der Interviewten zum Ausdruck kamen. Uns interessierte, wie Personen, aber auch Institutionen und Diskurse positioniert wurden.

Stark an Lucius-Hoene und Deppermann (2004) orientiert unterschieden wir dabei verschiedene Ebenen, wie das oben genannte Beispiel bereits andeutet. Um diesen Aspekt unserer Interpretationsarbeit anschaulicher darzustellen, möchten wir ein weiteres Zitat aus unseren empirischen Daten heranziehen, um zu verdeutlichen, wie wir das Konzept der verschiedenen Positionierungsebenen in unserer Analyse anwendeten.

Christa D. [spricht über „Leseförderung und Leseschwerpunkte“]: „Und in der Schule müsste es so sein, in der Volksschule ist es wohl anders, weil da eine Lehrerin immer drin is, aber i merk das jetzt bei uns, wo es eben diese Aufteilung in die Fächer gibt, wir haben diese berühmte Lesewoche, wo eine Woche lang gelesen werden... i sag jetzt wirklich muss. Und die Mathematiker des, die machen des net gern. Also denen fehlt irgendwie, die sagen dann immer zu uns dann schon: ‚Bereitet ihr das vor und gebt's uns des und wir werden das dann schon machen, ja.‘ Aber i glaub, Freude an etwas kann man nur vermitteln, wenn ma's selber gerne macht, ja. Und des mit dem... es muss gelesen werden, is net wirklich zielführend. Und ich bin sowieso der Meinung, man kann in jedem Gegenstand lesen. Wir lesen in Musik a und i les in Zeichnen a. Also es gibt ja in jedem Gegenstand etwas zu lesen, selbst in Turnen lesen wir, ja.“ (4:15)

In dieser kurzen Passage finden sich alle Ebenen von Positionierungen, die Lucius-Hoene und Deppermann beschreiben (siehe Kapitel 2.1.3).

1. Es finden sich „Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb des erzählten Ereignisses“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 173). Die interviewte Lehrkraft beschreibt, wie die Mathematiklehrerinnen und -lehrer sie (die Deutschlehrerin) und ihre FachkollegInnen als zuständig für Leseförderung positionieren.
2. In dieser Textstelle zeigt sich auch die „Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der erzählten Geschichte durch das erzählende Ich“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 174). Christa D. stellt die Mathematiklehrkräfte als unmotiviert dar, wenn es um die Vermittlung schriftsprachlicher Aspekte ihrer Fächer geht. Sie spricht ihnen als Folge die nötigen Eigenschaften ab, ihre Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Lesefertigkeit angemessen fördern zu können.
3. Daraus ergibt sich auch eine „selbstbezügliche Positionierung des erzählenden Ich durch die Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der Geschichte“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 176). Indem Christa D. die Mathematiklehrerinnen und -lehrer als ungeeignet für Leseförderung darstellt, weil sie keine „Freude“ an der Vermittlung hätten, positioniert sie sich selbst als geeignet, weil sie selbst gerne in allen Fächern, die sie unterrichtet, mit ihren Schülerinnen und Schülern liest.

4. Letztendlich finden in dieser Passage auch „Positionierungen zwischen erzählendem Ich und Zuhörer“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 177) statt. Zumindes indirekt wird hier nämlich auch die Zuhörerin (also die Interviewerin) einbezogen, indem beispielsweise auf ihr (vorausgesetztes) Vorwissen Bezug genommen wird. Christa D. spricht etwa von den „berühmten Lesewochen“, womit sie ausdrückt, dass diese wienweite Initiative der Interviewerin ein Begriff sein sollte.

Diesen verschiedenen Positionierungsebenen trugen wir bei der Vergabe unserer Kodes Rechnung, wenn wir auch andere Bezeichnungen als Lucius-Hoene und Deppermann verwendeten. Wir unterscheiden beispielsweise zwischen „erzählten Fremdpositionierungen“ (Ebene 1) und „Fremdpositionierungen“ durch die interviewte Person (Ebene 2), wobei wir unterschiedliche Kodes vergaben, je nachdem welche AkteurInnen positioniert wurden. Beispielsweise ordneten wir in der oben zitierten Passage (4:15) den Kode „Fremdpositionierung: IP -> KollegInnen“ zu, da die Interviewte hier ihren KollegInnen eine Position (beziehungsweise Haltung) zuschreibt. Andererseits finden hier natürlich auch „Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb des erzählten Ereignisses“ statt, nämlich eine Positionierung der DeutschlehrerInnen durch ihre KollegInnen, was von uns mit dem Kode „Fremdpositionierung: IP <- KollegInnen“ beschrieben wurde. Der Kode „Selbstpositionierungen durch erzählte Fremdpositionierungen“ (Ebene 3) beschreibt außerdem, wie die Interviewte ihre eigene Position als geeignete und kompetente Lesedidaktikerin durch die (Kontrast-)Beschreibung ihrer unmotivierten KollegInnen hervorhebt. Die vierte von Lucius-Hoene und Deppermann beschriebene Ebene bezeichneten wir als „Fremdpositionierung: IP -> uns“, wobei wir diesem Kode vor allem Passagen zuordneten, in denen die interviewten Lehrkräfte uns InterviewerInnen positionierten und uns beispielsweise als Expertinnen adressierten, indem sie sprachwissenschaftliche Fragen an uns richteten.

Neben den verschiedenen Ebenen berücksichtigen wir bei der Interpretation der Daten auch die unterschiedlichen kontextspezifischen Positionierungen. Wie Varga und Munsch (2014, siehe 2.1.4) unterschieden auch wir bei der Analyse der Positionierungen zwischen verschiedenen schulischen Kontexten (beispielsweise „Selbstpositionierung im Kollegium“ oder „Selbstpositionierung zu Diskurs“). Folgendes Beispiel soll veranschaulichen, wie Selbstpositionierungen je nach erzähltem Interaktionskontext variieren können. So erzählte die Lehrerin Lena I. etwa, dass sie weder im Kollegium noch den Eltern und

Kindern gegenüber ihre Migrationsgeschichte erwähne. Sie beschrieb ihre Ablehnung, in der Schule als ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ positioniert zu werden, da sie ein generelles Problem mit dieser Zuschreibung habe:

„Ich hab sicher nicht zehn Jahre studiert, damit ich die türkischsprachige Lehrerin bin oder sowas. Ich weiß nicht, warum ich das so negativ sehe, aber ich hab manchmal das Gefühl, dass man dann in so eine Ecke geschoben wird. Das wünsch ich mir nicht.“ (Lena I., 9:60)

Der Interviewerin gegenüber positionierte sie sich jedoch zugleich auch anderes, nachdem sie mit ihr über diese Problematik und ihre Befürchtungen gesprochen hatte, als Lehrerin mit Migrationshintergrund abgestempelt und auf diese Rolle reduziert zu werden:

„Ich will den Kindern die Möglichkeiten geben, die mir vielleicht gegeben wurden und die mir verwehrt blieben [...] Also ich glaub, solche Lehrer so wie ich - in Anführungsstrichen - gehören dahin, ja. Ich seh meine Aufgabe in motivieren und Input geben und helfen und Kraft geben und Türen und Fenster öffnen.“ (Lena I., 9:74)

In dieser Passage positioniert sich Lena I. trotz der vorher eingeräumten Bedenken als Lehrkraft, deren Migrationserfahrungen ihr ein besonderes Gespür verleihen und sie für spezielle Aufgaben besonders geeignet machen. Hier zeigt sich beispielhaft, wie unterschiedlich Positionierungen je nach Kontext (Bezug auf Interaktion mit schulischen AkteurInnen oder auf Interaktion mit Interviewerin) variieren können.

Diese eben zitierten Beispiele sollen unsere konkrete Verwendung des Positionierungsansatzes als Analysemethode veranschaulichen. Insgesamt erwies sich das Konzept der Positionierungen als äußerst hilfreich, um die von den Befragten wahrgenommene soziale „Landkarte“ herauszuarbeiten, die uns interessierte, indem wir den Fragen nachgingen, welche AkteurInnen wahrgenommen, welche Beziehungen unter diesen dargestellt und welche Zuständigkeiten und Aufgaben auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung beschrieben werden.

Den gesamten Forschungsprozess hindurch, also auch parallel zur Datenauswertung, verfassten wir schriftliche Memos, die der systematischen Theorieentwicklung dienten und uns halfen, Kontrolle über die Vielzahl an Kodes zu bewahren, die wir vergaben. Im Anschluss an die erste Phase des gemeinsamen Kodierens erarbeiteten wir die zentralen Kategorien, die sich unserer Ansicht nach aus den Daten herauslesen ließen und gruppierten um diese wiederum eine Vielzahl an bereits gefundenen Kodes. So ergaben sich im Laufe des Forschungsprozesses die drei Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit: (1) Positionie-

rung des institutionellen Handlungsfeldes, (2) Selbstpositionierung des eigenen Handelns beziehungsweise Positionierung von AkteurInnen in Bezug auf sprachliche Bildung, (3) Positionierung durch Bezugnahme auf die eigene Biografie.

Auch wenn etliche Themen, die sich im Forschungsprozess als bedeutsam erwiesen, einer intensiveren Betrachtung bedürfen und sich eine Reihe an Forschungsdesiderata ergaben, so können wir bis zu einem gewissen Grad doch von einer theoretischen Sättigung unserer Konzepte sprechen. Hierbei gilt es allerdings zu betonen beziehungsweise daran zu erinnern, dass es nicht unser Bestreben war, „genug Material anzuhäufen, um einen Beweis führen zu können“, sondern Hypothesen zu generieren, indem wir sie im empirischen Material verankerten (Glaser und Strauss 1998: 49).

3. Darstellung der empirischen Ergebnisse

Nach einer Heranführung an unser Forschungsthema und der Beschreibung des theoretischen und methodischen Zugangs widmen wir uns im Folgenden der Darstellung und Diskussion der Analyse unserer empirischen Daten. Wir nähern uns dabei unserer Forschungsfrage auf drei Ebenen.

In einem ersten Teil gehen wir darauf ein, wie die Institution NMS von den interviewten Lehrkräften beschrieben wird, welche Position im Bildungssystem und welche - auch über sprachliche Aspekte hinausgehende - Aufgaben sie ihr zuweisen. Eine solche umfassende Betrachtung des institutionellen Handlungsfeldes ist unseres Erachtens deshalb nötig, weil Spracharbeit in einem breiteren (bildungs)politischen und sozialen Kontext gesehen werden sollte. Es erschien uns wichtig darzustellen, wie die befragten Lehrkräfte ihr Feld beschrieben und welche Aufgaben sie der Institution NMS zuschreiben, da erst dann darüber gesprochen werden kann, welche Aufgaben sie für sich und andere darin sehen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Positionierungen im Handlungsfeld und der Frage, welche Aufgaben und AkteurInnen darin wahrgenommen werden. Nachdem der erste Teil sich der Zuständigkeit der Institution widmet, gehen wir nun auf die Zuschreibung von Zuständigkeiten innerhalb der Institution ein.

Der dritte und letzte Teil setzt sich mit den biografischen Bezügen auseinander, die unsere InterviewpartnerInnen in Zusammenhang mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln

einbringen. Die Fokussierung auf die persönliche Ebene schien uns deshalb relevant, weil sich in der Analyse herausstellte, dass persönlicher Einsatz und individuelle Initiativen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität von großer Bedeutung sind. Von Interesse war daher, ob und wie sich die befragten Lehrkräfte auf individueller Ebene zuständig fühlen und welche (sprach)biografischen Aspekte sie in diesem Zusammenhang bedeutsam machen beziehungsweise als Ressource darstellen.

3.1 Beschreibung des Handlungsfeldes (Clara Holzinger)

In diesem ersten Teil, der sich der Darstellung unserer Datenanalyse widmet, wird herausgearbeitet, wie die interviewten Lehrkräfte ihr Handlungsfeld beschreiben, wobei wir dieses mit der Institution, in der sie arbeiten (also der NMS) gleichsetzen. Uns interessierte dabei, welche Position im Bildungssystem der Neuen Mittelschule sowohl im Vergleich mit der AHS (horizontale Positionierung) als auch in Bezug auf (zeitlich) voran- oder nachgestellte Bildungsinstitutionen (vertikale Positionierung) zugeschrieben wurde. Abschließend gehen wir darauf ein, wie unsere InterviewpartnerInnen generell den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Bildungssystem darstellten, wobei wir besonderen Fokus darauf legten, welche Rolle hierbei der Institution NMS zukommt.

3.1.1 Horizontale Positionierung der NMS: „Parallelschulsystem“²¹ und Hierarchisierungen

Viele der Befragten positionieren die NMS anhand eines Vergleichs mit der AHS, wobei es zu einer klaren Hierarchisierung zugunsten der letzteren kommt. Dabei stellen zwei der Befragten NMS und AHS zunächst als klar voneinander abgegrenzte Systeme dar, die kaum miteinander in Berührung kommen. So spricht die befragte AHS-Lehrerin Claudia H., die auch an einer NMS unterrichtet, etwa von einem „Parallelschulsystem“ (8:34). Die AHS-Lehrerin Christina A., die ebenfalls an einer NMS unterrichtet, meint, dass sie durch ihre Arbeit dort mit „einem komplett anderen System“ (1:90) in Berührung käme. Diese Begriffswahl macht deutlich, dass die beiden Schulformen als voneinander abgegrenzte Systeme gesehen werden, zwischen denen wenig Berührungs punkte bestünden. Deutlich

²¹ Claudia H, 8:34

wird diese Sicht auch in einer Interviewpassage, in der Claudia H. von ihren Beweggründen berichtet, an der Kooperation zwischen einer AHS und einer NMS teilzunehmen:

„Und da es für mich halt ganz wichtig ist, dass ich nicht so diesen eingeschränkten AHS-Blick haben möchte, weil [...] ganz was anderes ist, wenn man beide Schulsysteme kennt und auch weiß, welche Probleme es noch gibt im Vergleich zu dem, was wir hier haben. [...] wenn man hier dann Vieles viel entspannter sieht und die Probleme, die vielleicht für andere dann tragisch sind, für einen selbst nicht so tragisch sind, wenn man weiß, wie es auch in der anderen Schule abrennt oder abrennen kann [...] wie gesagt, man kriegt einfach einen besseren Blick dafür, was in unserem Parallelschulsystem so abrennt.“ (8:34)

Die Aussage macht deutlich, dass Claudia H. die Perspektive von Lehrkräften, die nur an einer AHS unterrichten, als eingeschränkt wahrnimmt, da sie nur ihr eigenes „Schulsystem“ kennen, das wiederum nur einen Teilaspekt des Bildungssystems darstellt. Die Befragte drückt in dieser Passage außerdem aus, dass die Probleme, die an einer NMS auftauchen, sich von solchen, die an der AHS auftreten, unterscheiden. Implizit beschreibt Claudia H. die Probleme an der NMS dabei auch als gravierender und dass sie die Probleme, mit denen sie und ihre KollegInnen an der AHS konfrontiert sind, relativieren und dazu beitragen, dass sie „hier dann Vieles viel entspannter sieht“.

Interessant ist die Wahl der Bezeichnung „Parallelschulsystem“. Einerseits verweist diese Bezeichnung einfach auf ein Fehlen von Überschneidungspunkten. Andererseits erinnert die Wortwahl aber auch an den (in der Migrationsforschung durchaus heftig kritisierten) Begriff der ‚Parallelgesellschaft‘, der im öffentlichen und medialen Diskurs in den letzten Jahrzehnten verstärkt eingesetzt wird, wenn es darum geht, (migrationsanderen) sozialen Gruppen eine mangelnde Integration(sbereitschaft) in die Mehrheitsgesellschaft zu unterstellen, wobei mitschwingt, dass dafür vor allem kulturelle Differenz zur Aufnahmegeellschaft, nicht etwa wirtschaftliche Benachteiligung verantwortlich sei (vgl. Halm 2008: 123). Bei der Formulierung „Parallelschulsystem“ schwingt folglich die Vorstellung mit, wonach die NMS das Schulsystem der und für die nicht integrierten Migrationsanderen²² sei.

Neben der Darstellung, wonach es sich bei den zwei Schultypen um zwei getrennte Systeme mit relativer geringer Schnittmenge handle, fällt auch auf, dass die beiden Schulformen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen positioniert werden. Hervorgehoben werden von den Befragten vor allem Niveauunterschiede im Lehrstoff, der an den beiden

²² Anders als die Bezeichnung „Migrant/Migrantin“ verweist der Begriff „Migrationsandere“ auf politische und kultureller Differenz- und Machtverhältnisse, auf die Prozesse und Strukturen, durch die „Andere“ in einer Migrationsgesellschaft hergestellt werden (vgl. Mecheril 2010: 17).

Schulformen jeweils unterrichtet wird: da seien „Welten dazwischen“ (4:84) und das Niveau an der NMS sei „viel viel viel geringer“ (8:65). Offenkundig werden diese Niveauunterschiede anhand der verschiedenen Materialien, die an beiden Schulformen eingesetzt werden. Die Gymnasiallehrerin Christina A. beschreibt die Materialien, die an der NMS verwendet werden, im Vergleich zu den AHS-Materialien als einfacher und auf das Nötigste reduziert. Sie seien zwar dem Niveau der NMS angemessen, würden die Schüler und Schülerinnen im Gymnasium hingegen aber unterfordern und sogar langweilen:

„[...] ich seh immer nur Materialien, die Kollegen verwenden und a Bücher und die san wirklich um einiges einfacher. Also a sehr gekürzte Versionen, Text... ja, einfach sehr auf wirklich das Minimale runtergekürzt. Also die Bücher, die drüben [an der NMS, Anm. CH] verwendet werden, die würden bei uns [an der AHS, Anm. CH] einfoch... das würd zu Langeweile führen. Und für drüben passt's aber genau von dem, was gefordert is.“ (1:87)

Die Aussagen von zwei Befragten lassen darauf schließen, dass die Unterschiede im Niveau nicht nur aufgrund der verschiedenen Lehrpläne für die beiden Schulformen bestünden. Tatsächlich seien die Niveauunterschiede noch gravierender als in der Theorie und auch der „vertiefende“ Stoff, wie er im Konzept der NMS vorgesehen ist, garantiere keine Äquivalenz im Niveau der beiden Schultypen. So meint etwa Ingrid D.: „auch wenn's bei uns jetzt diesen vertiefenden Teil gibt, aber das Niveau is ein ganz, ganz anderes als im Gymnasium, hundertprozentig“ (4:84). Die AHS-Lehrerin Claudia H. begründet diese gravierenden Niveauunterschiede damit, dass sie und ihre KollegInnen an der NMS nicht einmal den im Lehrplan festgelegten Stoff im Unterricht durchnehmen könnten:

„Also ich hör da eben auch von den andren Fächern so heraus, dass man eigentlich jetzt nicht so vielleicht vom Lehrplan her das unterrichten, nicht immer das unterrichten kann, was man eigentlich sollte“ (8:65)

Verantwortlich für die Probleme, die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Lehrplans haben, macht Claudia H. einerseits Defizite der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssprache Deutsch. Andererseits erklärt sie die Abweichungen vom Lehrplan mit der Tatsache, dass die Schülerschaft der NMS sich aus den ‚schlechtesten‘ Schülerinnen und Schülern der Volksschule zusammensetzt:

„weil es halt erstens diese sprachlichen Probleme gibt und zweitens, weil es halt eine Ansammlung ist vom Rest, der überbleibt, der halt vom Niveau von der Volksschule raus schlechter ist.“ (8:65)

Die Gründe für die Niveauunterschiede zwischen AHS und NMS werden von mehreren Befragten folglich auf (vermeintliche) Defizite seitens der Schülerinnen und Schülern

zurückgeführt. Dies soll weiter unten näher ausgeführt werden (siehe Kapitel 3.1.1.2). Ein anderer Erklärungsansatz macht die Lehrkräfte und ihre Ausbildung für Unterschiede zumindest teilweise verantwortlich, wie der folgende Abschnitt zeigt.

3.1.1.1 Von Lehrkräften, „durch die auch das Niveau ein bissel herabgesetzt wird“²³

- Hierarchisierungsprozesse zwischen AHS- und NMS-Lehrkräften

Mehrere der Befragten berichten von Beschwerden von Kolleginnen und Kollegen, dass das Niveau an der NMS von manchen Lehrkräften, die dort arbeiten, herabgesetzt wird.

So erzählt etwa Claudia H., die an beiden Schultypen unterrichtet:

„das kritisieren auch einige von meinen Kolleginnen drüben in der NMS, dass es halt doch Lehrer gibt, die vielleicht anders unterrichten sollten also durch die auch das Niveau ein bissel herabgesetzt wird, dass es nicht nur immer die Schuld der Schüler ist, sondern teilweise auch von bestimmten Lehrern.“ (8:71)

In dieser Passage räumt die Befragte ein, dass die Schüler und Schülerinnen für das niedrigere Leistungsniveau an der NMS verantwortlich gemacht werden. Es geht aus diesem Interviewausschnitt nicht hervor, ob die Interviewte selbst diese Meinung teilt, aber sie führt hier ein Erklärungsmuster ins Feld, das sich auch in anderen Interviews wiederfindet. Claudia H. differenziert hier allerdings diesen wiederkehrenden Erklärungsansatz aus, indem sie auf die vermeintliche Mitschuld bestimmter Lehrkräfte verweist.

Als Gründe für die angebliche Inkompetenz mancher Kolleginnen oder Kollegen, die beklagt wird, geben mehrere Interviewte die Tatsache an, dass „durch den Lehrermangel auch Leute eingestellt werden, [...] wo sie halt sagen, warum ist sie hier oder warum ist er hier“ (9:18). Der „Lehrermangel“ ist ein Phänomen, das in mehreren Interviews erwähnt und für Missstände verantwortlich gemacht wird. Unter anderem führt er dazu, dass an vielen NMS Lehrkräfte eingestellt werden, die ihre Ausbildung noch nicht absolviert haben. So berichtet beispielsweise die AHS-Lehrerin Claudia H. von Beschwerden ihrer Kolleginnen an der NMS darüber, „dass sie teilweise auch Lehrer haben, die irgendwann einmal eingesprungen sind als es einen Mangel [...] gegeben hat, also die jetzt vielleicht gar keine fertige Ausbildung haben“ (8:71). Auch Darya E. ist in diesem Punkt ähnlicher Meinung:

„es ist momentan also im Pflichtschulbereich ein akuter Lehrermangel, dass ja schon teilweise Leute, die noch gar nicht fertig sind mit dem Studium, genommen werden [...] Dann leidet ja die Qualität auch drunter.“ (5:100)

²³ Claudia H. (8:71)

Diese Beschwerden über das Ausbildungsniveau werden begleitet von Berichten über die als gängig beschriebene Praxis, dass Lehramtsstudierende bereits während des Studiums an NMS unterrichten und erst nach ihrem Abschuss an einer AHS zu arbeiten beginnen. Nora B. erwähnt beispielsweise „eine junge Kollegin“, die die Schule der Interviewten mit Ende dieses Schuljahres verlässt „weil sie da dann Romanistik und Germanistik fertig hat und dann in eine AHS weitergeht, also die hat jetzt nur drei Jahre bei uns gearbeitet, damit sie ein Geld verdient zum Studium“ (2:41).

Die Darstellung, dass die Zeit an einer NMS nur eine Passage in der frühen Berufslaufbahn mancher AHS-Lehrkräfte sei, unterstreicht die Aussagen einiger Interviewten, welche die Lehrkräfte beider Schultypen unterschiedlichen Hierarchieebenen zuordnen. AHS-Lehrkräfte werden dabei klar über NMS-Lehrkräften positioniert, wobei diese Hierarchisierung allen voran durch die Ausbildung legitimiert wird. Einerseits ist es die Praxis, Lehramtsstudierende ohne Abschluss an NMS anzustellen, die suggeriert, dass für diese Schulform ein geringeres Ausbildungsniveau voneinander sei als für die AHS. Andererseits finden sich in mehreren Interviews Stellen, welche die universitäre Ausbildung von AHS-Lehrkräften eindeutig als überlegen positionieren. Zur Illustration sei hier die Aussage von Ingrid D. angeführt, die ihre Kolleginnen und Kollegen von der AHS mit folgenden Worten beschreibt: „die haben einfach Universitätsstudium im Gegensatz zu uns, und schon ein ganz anderes Niveau“ (4:85). Auch Claudia H. berichtet davon, dass Lehrkräfte an NMS sich dieser Hierarchisierung bewusst seien:

„Also das viele auch sagen, das sind teilweise Lehrer, wo sie auch merken bei Fortbildungen, dass die AHS-Lehrer schon eine ganz andere Ausbildung erhalten, was ja auch der Fall ist durch das Studium und durch die PÄDAK, wie es früher war, jetzt ist eh Pädagogische Hochschule“ (8:71)

In dieser Aussage werden die Unterschiede in der Ausbildung auch mit den unterschiedlichen Institutionen, die für die jeweilige Ausbildung zuständig sind, in Zusammenhang gebracht: Universitätsstudium auf der einen Seite, Pädagogische Akademie beziehungsweise inzwischen Pädagogische Hochschule auf der anderen Seite. Betont wird vor allem die fundiertere Fachausbildung der universitär ausgebildeten LehrerInnen. So sagt Ingrid D. etwa über ihre Kolleginnen und Kollegen an der AHS: „rein vom Fachlichen her san uns die weit überlegen“ (4:85). Allerdings wird diese angebliche Überlegenheit durch die häufige Erwähnung der profunderen pädagogischen Ausbildung, die den PH-AbsolventInnen zugeschrieben wird, abgeschwächt. Die AHS-Lehrerin Christina A. meint beispielsweise, dass die „Hauptschullehrerausbildung natürlich schon um einiges

fundierter is, wann's jetzt um pädagogische Mittel geht“ (1:90). Auch Ingrid D. positioniert sich und ihre Kollegen und Kolleginnen an der Neuen Mittelschule als überlegen, wenn es um die pädagogische Ausbildung geht, wobei sie dies unter anderem mit der frühen Praxis in der Ausbildung begründet:

„Also ich bin mir sicher, dass was das Pädagogische anbelangt, wir die viel bessere Ausbildung haben. Ja, die haben wir- die haben wir ganz bestimmt, dadurch dass ma ab dem ersten Semester unterrichten muss und auch [...] diese Gegenstände halt belegen muss auf der PH.“ (4:85)

Einen anderen Aspekt der Differenzierung bezüglich der Ausbildungen bringt die Befragte Lena I. ein, die an einer NMS unterrichtet, sich aber durch ihre universitäre Ausbildung von ihren Kolleginnen und Kollegen dort abgrenzt. Sie vermutet, dass sie „dadurch, dass [sie] halt von der Uni komme und so, und vielleicht einen ganz anderen Hintergrund habe als jetzt die PH-Absolventen“ (9:10), andere Ansprüche an ihren eigenen Unterricht stelle und die Lehrziele höher stecken würde. Obwohl sie immer versucht habe, das Unterrichtsniveau anzupassen, sei es ihr immer ein Anliegen gewesen,

„dass diese Kinder ein Fenster offen bekommen [...]. Dass man halt nicht sagt, okay, Hauptschule und dieses Niveau und nicht weiter, ja. Also da hab ich zum Beispiel auch anders gehandelt als die anderen Lehrer oder so.“ (9:10)

Während manche ihrer Kolleginnen und Kollegen „zum Beispiel Bastelarbeiten“ gemacht hätten, habe sie „Da Vinci durchgenommen oder so“ (9:10). In dieser Interviewpassage positioniert sich Lena I. als ambitionierter als ihre Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf Lehrziele, wobei sie dies wiederum auf ihre universitäre Ausbildung zurückführt. Insofern kann auch hier von einer Hierarchisierung gesprochen werden, welche die Ausbildung an der Universität gegenüber der PH-Ausbildung (zumindest in diesem Punkt) als überlegen darstellt.

Die Befragte Nora B. hingegen, die an einer NMS unterrichtet, berichtet davon, dass es unter Kolleginnen und Kollegen keine Rolle mehr spielt, an welcher Schulform man unterrichte. Dies bringt sie auch mit der Vereinheitlichung von Aus- und Fortbildungen in Zusammenhang:

„Die sind ja gottseidank seit Jahrzehnten schon oft zusammen, diese Fortbildungen. [...] es kümmert sich eigentlich niemand mehr drum, ob die Kollegin jetzt im APS oder AHS-Bereich arbeitet. Es ist gottseidank ist es wurscht. Und jetzt hats ja endlich angefangen auch die Ausbildung einheitlich zu sein.“ (2:105)

Im gewissem Widerspruch zu dieser Darstellung stehen die Aussagen mehrerer anderer Befragter, die die AHS als bevorzugten Arbeitsplatz positionieren. So erzählt Ingrid D.

etwa von Schwierigkeiten, AHS-Lehrkräfte dafür zu gewinnen, im Rahmen von Kooperationen auch einige Stunden in der Woche an einer NMS zu unterrichten, „weil es is ja irrsinnig schwierig, Leute zu finden, die eigentlich ihr Studium abgeschlossen haben“ (4:85) Dieser Darstellung entsprechend unterrichten Lehrkräfte, die die Ausbildungsvoraussetzungen erfüllen, um dort arbeiten zu können, lieber an einer AHS als an einer NMS. Diese Ansicht wird auch von einer anderen Interviewten geteilt, die bei manchen NMS-Lehrkräften den Wunsch vermutet, an einer AHS zu unterrichten, und ihnen gleichzeitig das Bedauern darüber zuschreibt, die nötigen Qualifikationen dazu nicht erworben zu haben:

„ich nehme an, natürlich würden sie sich wünschen, teilweise vom Niveau her auch so unterrichten zu können wie wir. Also ich kenn auch einige, die bereuen, dass sie nicht ein Studium abgeschlossen haben, sondern das sie jetzt eben in der NMS sind“ (Claudia H., 8:75)

Die AHS-Lehrerin Claudia H. führt dieses Bedauern auf die Tatsache zurück, dass das Unterrichten an der NMS „sehr sehr Kräfte zehrend“ (8:76) und „sowieso prinzipiell anstrengender“ (8:68) als in der AHS sei. Ihre Kolleginnen an der NMS beklagten sich darüber, dass unter anderem Probleme sprachlicher Natur ihre Arbeit erschwerten: „da hör ich schon eben immer wieder mal diese Beschwerden heraus, dass es eben teilweise schwer ist, auch aufgrund dieser ganzen sprachlichen Probleme“ (8:68). Zu den schlechteren Arbeitsbedingungen trage auch die Tatsache bei, dass „halt so viele zusätzliche Dinge dazu kommen, die vielleicht bei uns im AHS-Schulbetrieb, die's da gar nicht gibt, die Probleme“ (8:76). Zu diesen Probleme zählt sie „disziplinäre Sachen“, mit denen man sich an einer AHS nicht „herumschlagen“ müsse (8:68), und führt sie auf mangelnde Unterstützung der Eltern (vgl. 8:68) zurück sowie auf „soziale Unterschiede, teilweise auch [...] viele kulturelle Unterschiede, die zu Problemen führen (8:76).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein wiederkehrendes Erklärungsmuster für das geringere Niveau, das der NMS im Vergleich zur AHS zugeschrieben wird, Mängel in der Qualifikation und Ausbildung der NMS-Lehrkräfte verortet. Die Ausbildung der AHS-Lehrkräfte wird als (zumindest fachlich) „besser“ dargestellt, was wiederum auch mit dem unterschiedlichen Prestige von Universität und PH in Zusammenhang steht. NMS-Lehrkräften werden zwar fundiertere pädagogische Kenntnisse zugeschrieben, diesem Aspekt scheinen die Befragten meist jedoch weniger Gewicht beizumessen. Außerdem werden AHS-Lehrkräfte gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen an der NMS als

privilegierter positioniert. Erstens hätten sie nämlich die Wahl, an welcher Schulform sie unterrichten, während NMS-Lehrkräfte aufgrund der nicht-universitären Ausbildung auf „ihre“ Schulform quasi festgeschrieben seien und dies mitunter auch bedauerten. Zweitens sei die Arbeit an der NMS auch anstrengender und schwerer, wobei dies mit einer heterogenen Schülerschaft, disziplinären Verstößen und mangelnder Unterstützung seitens der Eltern begründet wird. Diese Positionierungen machen deutlich, dass in den Interviews Hierarchisierungsprozesse, welche Lehrkräfte beider Schulformen auf unterschiedlichen Ebenen platzieren, stattfinden beziehungsweise beschrieben werden.

3.1.1.2 Eine „falsche Zusammensetzung“²⁴ - Positionierungen der Schülerinnen und Schüler an der NMS

Neben den Mängeln seitens der Lehrerinnen und Lehrern sind es immer wieder auch bei den Schülerinnen und Schülern verortete Defizite, die als Begründung für das niedrige Niveau der NMS angeführt werden. Die NMS-Lehrerin Doris F. etwa positioniert in einer Interviewpassage die Schülerinnen und Schüler an der NMS allgemein als „schwach“, wobei sie sich explizit auf keine spezifische Begründung festlegt:

„Mir is ganz bewusst, dass die Schüler, die wir haben in Wien in der Pflichtschule, in der Mittelschule halt wirklich die Schwachen- Schwächeren sind. Aus welchen Gründen auch immer, jo.“ (6:45)

Dieselbe Lehrkraft räumt allerdings an anderer Stelle ein, dass es an der NMS eine „große Streuung“ gäbe, was das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler betrifft: „Wir haben wirklich Kinder, die's im Gymnasium auch schaffen würden, wirklich, ja. Und dann hamma aber Kinder, die keinen Satz lesen können.“ (6:10) An einer anderen Stelle bezeichnet Doris F. ihre Schülerschaft als „falsche Zusammensetzung“, die nicht der Norm entspräche, auf die hin ihre Ausbildung ausgerichtet gewesen wäre:

„Die Kinder, die dann doch zu uns gefunden haben, wo's das denkst, das sind eigentlich die normalen Kinder, die wir, wo ich noch in der Ausbildung gelernt hab, solche Kinder sollte ma unterrichten oder würd ich unterricht- die schickt man dann eh gleich amal weiter, weil man sich ja selber... Des is halt a bissl schade, weil die fehlen natürlich, die fehlen bei uns. Wir san irgendwie so a... falsche Zusammensetzung.“ (6:70)

Nach der Beschreibung einiger Befragten setzen sich die Klassen an der NMS aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die entweder die Unterrichtssprache Deutsch nicht auf dem Niveau beherrschten, das für die AHS vorausgesetzt sei, oder tatsächliche Lernschwie-

²⁴ Doris F. (6:70)

rigkeiten hätten. Beispielhaft illustriert wird diese Einschätzung in der folgenden Aussage von Claudia H.: „weil es halt erstens diese sprachlichen Probleme gibt und zweitens, weil es halt eine Ansammlung ist vom Rest, der überbleibt, der halt vom Niveau von der Volksschule raus schlechter ist.“ (8:65)

Es sind vor allem die konstatierten Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch, die mehrfach erwähnt werden. Diese wiederum werden mit der Tatsache erklärt, dass viele Kinder „Migrationserfahrung“ und Deutsch nicht als Erstsprache erworben hätten. Deutlich wird diese Ansicht in einer Passage aus dem Interview mit Lena I.:

„Ja, das Problem ist, dass in NMSn... von Schul- also schulabhängig, also in welchem Bezirk wahrscheinlich, aber wir müssen schon damit rechnen, dass wir 80-90% [...] Kinder mit Migrationserfahrung haben. Diese Kinder sind hier geboren, sprechen aber nicht mal Zweitsprache.“ (9:20)

In dieser Aussage schildert die Befragte ihre Beobachtung, wonach manche ihrer Schülerinnen und Schüler, obwohl sie in Österreich geboren seien, „nicht mal Zweitsprache“ sprächen. Damit meint sie wahrscheinlich, dass diese Deutsch nicht im Laufe der frühen Kindheit als zweite Sprache erwerben, sondern erst ab Schulbeginn in intensiveren Kontakt mit dieser Sprache treten und Deutsch folglich nicht als Zweitsprache im Rahmen einer „frühen Mehrsprachigkeit“ bezeichnet werden könne (siehe Kapitel 1.1.2). Entscheidend sind dieser Interviewten zufolge also nicht die „Migrationserfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler (beziehungsweise ihrer Eltern), sondern ihre als defizitär beschriebenen Deutschkenntnisse. Auch in anderen Interviews werden die „Migrationserfahrungen“ nicht als eigentlicher Grund für ein schlechteres Leistungsniveau an der NMS angeführt, sondern es sind stets die damit in Zusammenhang gebrachten Defizite in Deutsch, die betont werden. So meint Claudia H. angesichts der Tatsache, dass sie in ihrer Klasse an der AHS sieben verschiedene Erstsprachen zählt: „Ja aber eben wie gesagt, das ist viel weniger irgendwie im Vordergrund als drüben, weil bis auf drei also die anderen Deutsch eigentlich fast so wie ihre Muttersprache beherrschen“ (8:104) In dieser Aussage wird deutlich, dass es nicht die Erstsprache ist, die als vorrangiges Unterscheidungskriterium zwischen Schülerinnen und Schülern einer AHS und einer NMS dargestellt wird. Es sind vielmehr die mitgebrachten Kenntnisse in der Unterrichtssprache, die als entscheidend angesehen werden. Doch auch in anderen Bereichen als der Unterrichtssprache brächten die Schülerinnen und Schüler an der AHS Wissensvorsprünge in die Schule mit, die an der NMS fehlten, meint Roman G.:

„Das haben ja viele Kinder, die halt dann in eine AHS gehen oder so, unseren Schülern ja oft voraus ja. Und das sind halt dann oft Wissensvorsprünge, die halt mitgebracht werden. In diesem Schultyp bei uns nicht und ich muss das jetzt aber noch quasi alles nacharbeiten, ja, alles aufarbeiten und da bin ich dann natürlich hinten nach“ (7:46)

Roman G. betont hier den Wert des außerschulischen Lernens, das im sozialen Umfeld stattfindet und auf das die Lehrkräfte in der AHS aufbauen könnten. Seiner Ansicht nach wird die Arbeit der Lehrkräfte an der NMS nicht durch solche „Wissensvorsprünge“ der Schüler und Schülerinnen entlastet. Im Gegenteil, sie wird durch die Tatsache erschwert, dass diese mitgebrachten Kenntnisse vom Bildungssystem quasi vorausgesetzt werden und es zu Verzögerungen bei der Vermittlung des Lehrstoffes kommt, wenn sie fehlen. Die Wichtigkeit des außerschulischen Lernens, insbesondere der familiären Förderung, betont auch Claudia H., die damit die Bedeutung der Erstsprache abschwächt:

„die [Schülerinnen und Schüler an der AHS, Anm. CH], die jetzt z.B. eine andere Muttersprache haben trotzdem vom Niveau her nicht wirklich hinterherhinken, weil sie von zuhause auch ganz anders gefördert werden als die Schüler von der NMS.“ (8:6)

Auch in dieser Passage wird deutlich, dass ein gewisses Vorwissen und außerschulische Förderung von der Interviewten als Voraussetzung oder zumindest Erleichterung für den Besuch einer AHS angesehen werden, da die betroffenen Schülerinnen und Schüler dank dieser Unterstützung nicht „hinterherhinken“ würden. Ob gewisse Fertigkeiten im außerschulischen Rahmen angeeignet werden oder eben nicht beeinflusst in der Darstellung von Claudia H. auch die Gestaltung des Regelunterrichts entscheidend. In einer anderen Interviewpassage beschreibt sie, dass in der NMS weitaus mehr in der Unterrichtszeit gelesen würde als in der AHS:

„Dann wird ganz, ganz, ganz, ganz viel gelesen, d.h. also viel mehr, hab ich das Gefühl, als bei uns hier [in der AHS, Anm. CH], weil da lesen die Kinder sowieso zu Hause und kriegen von den Eltern die Bücher usw. und dort [in der NMS, Anm. CH], jedes Mal wenn ich komm, haben die irgendwie ein neues Buch. Und da wird auch viel in den Klassen gelesen. Erstens weil die Kinder zu Hause nicht lesen würden und zweitens, weil viele Dinge einfach unklar sind [...]“ (8:13)

Die Entwicklung beziehungsweise die Festigung der Lesefertigkeit wird hier also nicht wie in der AHS zu großen Teilen in den außerschulischen Bereich (also in die Familie) ausgelagert, sondern in den Regelunterricht integriert („Und da wird auch viel in den Klassen gelesen.“). Dies geschieht, weil besagte Aufgabe im Gegensatz zur AHS nicht an außerschulische AkteurInnen (hier die Eltern) abgegeben werden kann. Die Tatsache, dass Claudia H. hier davon spricht, dass die Schülerinnen und Schüler in der AHS von den Eltern Bücher „kriegen“, kann auch dahingehend ausgelegt werden, dass die Inter-

viewte materiellen Faktoren eine bedeutsame Rolle zuschreibt. Es finden sich in dem restlichen Interview jedoch wenig weitere Stellen, die diese Hypothese eindeutig unterstützen.

Angenommen werden kann jedenfalls aufgrund der hier besprochenen Aussagen von Roman G. und Claudia H., dass in der NMS zeitliche Ressourcen für den Erwerb eines ‚Grundwissens‘ beziehungsweise die Festigung von Fertigkeiten aufgewendet werden müssen, während in der AHS diese Aufgaben in den außerschulischen Bereich ausgelagert werden können. Diese zeitlichen Ressourcen ‚spart‘ die AHS folglich ein und kann sie anderen Aufgaben widmen - was unter Umständen wiederum einen Vorteil beziehungsweise Vorsprung gegenüber der NMS darstellt.

Aus mehreren Interviewpassagen geht folglich hervor, dass es neben Lernschwierigkeiten vor allem mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache und nicht-„mitgebrachte“ Kenntnisse in anderen Bereichen sind, die für die Schülerinnen und Schüler der NMS kennzeichnend sind und für das niedrigere Niveau der NMS verantwortlich gemacht werden. Im Gegensatz zu Gleichaltrigen an der NMS brächten Schülerinnen und Schüler an der AHS folglich Kenntnisse und Fertigkeiten mit, die in der Schule bedeutsam gemacht werden, indem sie als Grundvoraussetzung und damit als „Wissensvorsprünge“ (7:56) kategorisiert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler an der NMS auf einer niedrigeren Hierarchieebene positioniert werden als diejenigen, die eine AHS besuchen beziehungsweise dort arbeiten. Damit einher geht auch eine klare Hierarchisierung der Schultypen selbst, wobei die NMS als die schlechtere und unbeliebtere Schulform positioniert wird.

3.1.1.3 „schulformabhängig[e]“²⁵ Unterschiede in den Aufgaben

In Übereinstimmung mit der Darstellung von NMS und AHS als voneinander klar abgetrennten Systeme einerseits und der Betonung der Unterschiede zwischen den SchülerInnengruppen andererseits werden in den Interviews den beiden Schultypen auch unterschiedliche Aufgaben zugeordnet. Zwei Aufgabenfelder werden dabei explizit der NMS zugeschrieben: Erziehung und ‚Spracharbeit‘.

Mehrere der befragten NMS-Lehrkräfte gaben an, dass in ihrem Berufsalltag Erziehung gegenüber Wissensvermittlung zunehmend an Bedeutung gewinne. Obwohl unsererseits

²⁵ Lena I., 9:1

nie explizit eingebracht, war dieser Aspekt in den Interviews sehr dominierend und wurde von fast allen Interviewten angesprochen. Lena I. stellt dies in folgender Interviewpassage als Spezifikum des Schultyps NMS dar:

„ich glaube meine Aufgaben als Lehrerin sind in dieser Schule vielleicht andere als jetzt, wenn ich in einem Gymnasium unterrichten würde in einem anderen Bezirk oder sowas. Da setz ich schon glaub ich Schwerpunkte, also es ist schon schulabhängig und [...] schulformabhängig. [...] da geht's natürlich um Wissensvermittlung, aber auch hauptsächlich um Erziehung. Also der soziale Aspekt spielt da eine sehr wichtige Rolle. Es liegt halt nun mal daran, dass die Kinder aus gesprengten Familien kommen, meistens nicht beide Elternteile haben und somit [...] spielen Themen wie Erziehung, Benehmen halt eine sehr wichtige Rolle.“ (9:1)

Obwohl Lena I. hier die Rolle des Standortes betont, so wird in dieser Passage doch deutlich, dass es auch die Schulform an sich ist, der sie verstärkt eine Zuständigkeit für Erziehungsarbeit zuschreibt. Begründet wird diese Schwerpunktsetzung mit dem familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, der von der Interviewten als problematisch beschrieben wird, was sie wiederum mit Mängeln in der Erziehung in Verbindung bringt. Die Erziehungsarbeit wird in dieser Passage als „hauptsächlich[e]“ Aufgabe der NMS-Lehrkräfte beschrieben, wodurch die Wissensvermittlung implizit als Nebensache positioniert wird. Diese Positionierung wiederum fügt sich problemlos in das weiter oben beschriebene Bild der NMS als ‚leistungsschwächerer‘ Schultyp.

Dass die Predominanz von sozialen Aufgaben ein allgemein akzeptiertes Unterscheidungsmerkmal zwischen NMS und AHS zu sein scheint, kommt in einem anderen Interview zum Ausdruck. Die AHS-Lehrkraft Claudia H. berichtet nämlich, dass die NMS, mit der sie kooperiert, über mehr „Unterstützungspersonal“ in sozialen Bereichen verfüge als ihre ‚Stammschule‘: „es gibt a a bissel mehr Unterstützungspersonal drüben, mit denen arbeiten die Lehrer natürlich auch zusammen“. Neben einer Schulpsychologin, die im Gegensatz zur AHS in der NMS permanent anwesend sei, verfüge auch nur letztere über eine Sozialarbeiterin (vgl. 8:77). Diese Beschreibung der Personalressourcen stützt die Darstellung, wonach erzieherische und soziale Aufgaben eher in den Aufgabenbereich der NMS, weniger in den AHS fielen.

Eine weitere Aufgabe, die verstärkt der NMS zugeschrieben wird, ist die Arbeit mit Sprache. So meint etwa Claudia H.: „Sprache spielt halt einfach in der NMS wirklich eine viel größere Rolle als hier“ (8:105). Sie führt aus, dass aufgrund der Tatsache, dass „sagen wir 99% der Schüler [...] Deutsch als Zweitsprache und nicht als Muttersprache“ hätten, „Sprache also wirklich sehr, sehr stark im Fokus“ stehe und sie fügt hinzu: „Aber immer

irgendwie problemverbunden“ (8:6). Unter Sprache versteht die Interviewte in diesem Kontext Deutsch und Spracharbeit bedeutet hier vor allem Deutschförderung. Den Deutschunterricht beschreibt Claudia H. als stark kompensatorisch: „Was kann man noch nicht? Was müsste man schon können? Was können sie nicht im Vergleich, jetzt vor allem bei mir, zu den Kindern an der AHS“ (8:6)? Diese Defizitorientierung führt ihrer Ansicht nach dazu, dass

„das Deutschunterrichten [in der NMS, Anm. CH] immer so ein negativen Beigeschmack [hat], hab ich so das Gefühl, auch so von den anderen Lehrerinnen, es ist [...] eher so auf die Basics konzentriert, so dass wenig Spielraum auch für kreativere Sachen bleibt, hab ich so das Gefühl“ (8:6)

Die Aufgaben, die die befragten Lehrkräfte sich und anderen zuschreiben, werden wir an späterer Stelle weiter und auf sprachliche Aspekte fokussiert ausführen (siehe Kapitel 3.2.2). Hier sei vorerst lediglich zusammenfassend dahingestellt, dass mit der Positionierung der NMS als ‚leistungsschwächere‘ Schulform auch eine Zuschreibung von anderen Aufgaben(schwerpunkten) als in der AHS einhergeht. Begründet werden diese anderen Aufgaben wiederum mit Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (sprachliche Kenntnisse und familiärer Hintergrund). Beide Aufgabenbereiche deuten darauf hin, dass außerschulischen AkteurInnen (meist der Familie) Versäumnisse zugeschrieben werden, allen voran bezüglich des Spracherwerbs und einer als selbstverständlich und notwendig erachteten Erziehung. Die Positionierungen außerschulischer AkteurInnen werden in Kapitel 3.2.3 ausführlicher behandelt werden.

3.1.1.4 „die kommen sich dann ja auch a bissl schlechter vor“²⁶: Benachteiligung, Stigmatisierung und Widerstand

Mit der Positionierung der NMS als ‚schlechtere‘ Schule geht eine Benachteiligung und Stigmatisierung der AbsolventInnen dieser Schulform einher, die mehrere Interviewpartnerinnen beschreiben. Dieser Diskriminierung seien sich Eltern und Kinder durchaus bewusst, was zur Folge habe, dass sie sich gegen eine Einschulung oder Abstufung in die NMS mitunter wehren. Wie bereits weiter oben erwähnt sind auch AHS-Lehrkräfte selten bereit, an diesem Schultyp zu unterrichten. Sehr klar wird die NMS von einigen Interviewten bei der Schulwahl als letzte Option dargestellte, die im Allgemeinen „so einen

²⁶ Doris F., 6:62

negativen Ruf“ (8:23) habe. „Wenn die Noten halbwegs in Ordnung sind“ (8:23) versuchen Eltern folglich, diese Option möglichst zu vermeiden. So meint etwa Doris F.:

„Und egal mit welcher Mutter man redet, wenn die Kinder hat in der vierten Klasse Volksschule. Kommt ja kaner auf die Idee, das Kind auf eine NMS in Wien zu schicken, nicht. Also das is ja das allerletzte, so hört man's immer wieder.“ (6:59)

Als Grund für den schlechten Ruf der NMS wird vor allem die Tatsache angeführt, dass AbsolventInnen dieser Schulform allgemein benachteiligt seien. Die NMS-Lehrkraft Doris F. hebt hervor, dass die Zukunftsperspektiven ihrer Schülerinnen und Schüler sich stark von denen an der AHS unterscheiden. Erstere hätten weit weniger Möglichkeiten, vor allem, wenn sie noch dazu schlechtere Noten im Zeugnis hätten. So meint die Befragte beispielsweise:

„von den Voraussetzungen her, wie's dann weitergeht mit dir, du bist anfchoc benachteiligt. Wenn'st einen Vierer irgendwie schaffst im Gymnasium, kein Problem, hast... stehen dir alle Türen offen. Wenn'st bei uns an Vierer hast kriegst net amal eine Lehrstelle, ja.“ (6:61)

Doris F. beschreibt in dieser Textstelle nicht die Noten als das entscheidende Zugangskriterium am Arbeitsmarkt oder in Bezug auf weitere Bildungsmöglichkeiten, sondern hebt die Wichtigkeit der Institution hervor, in der dieser Leistungsnachweis erworben wurde. Wer es am Gymnasium „irgendwie“ schaffe, dem stünden „alle Türen offen“, die sich hingegen NMS-AbsolventInnen mit schlechten Noten verschlossen.

Eine Passage aus dem Interview mit Lena H. deutet darauf hin, dass manche Schülerinnen und Schüler allerdings nicht nur durch den Besuch der NMS benachteiligt seien, sondern auch von zuhause schon eine gewisse „Perspektivlosigkeit“ mitbrächten, in der sie die Schule mitunter bestärke:

„vor allem in in der NMS, da haben die Kinder so wenig- sind so perspektivlos leider. Und und das wird ihnen von zuhause vermittelt, dass sie keine Perspektive haben, leider manchmal auch in der Schule schon selbst. Und somit sind sie so desillusioniert“ (9:7)

Unserer Interviewpartnerin zufolge verstärkt die NMS also gewissermaßen die „mitgebrachte“ Benachteiligung, anstatt sie zu kompensieren. Andere Interviewpassagen weisen darauf hin, dass der Besuch einer NMS (oder früher Hauptschule) die Schülerinnen und Schüler aber nicht nur in Bezug auf eine weitere Bildungslaufbahn oder am Arbeitsmarkt benachteilige, sondern auch mit einer gewissen Stigmatisierung verbunden sei. Dieser seien sich die Schülerinnen und Schüler bewusst, beziehungsweise nähmen sie auch die zugeschriebenen Subjektpositionen als „Schlechtere“ ein, meint Doris F.:

„die Kinder, die kommen sich dann ja auch a bissl schlechter vor net, weil sie in der Hauptschule sind, ja. Und des is, des is auch die Zweiklassengesellschaft, des mein ich. Jetzt nit unbedingt, dass der auch wenn der des weiter schafft, wird er immer derjenige sein, der aus der- i mein, das kenn ma ja selber. I weiß heute noch genau, wer in die Unterstufe Gymnasium gegangen is in meiner Klasse, und wer nicht. Obwohl alle maturiert haben im Endeffekt“ (6:62)

Interessant ist an dieser Passage, dass die Interviewpartnerin die Probleme, die sie an ihrem eigenen Schulstandort beobachtet in zweierlei Hinsicht verallgemeinert. Einerseits erwähnt sie ihre eigene Schulzeit, womit sie ausdrückt, dass sie die Stigmatisierung, die mit dem Besuch der Hauptschule beziehungsweise NMS einhergeht, als ein bereits seit mehreren Jahrzehnten bekanntes Phänomen wahrnimmt. Andererseits verweist sie auf die soziale Tragweite dieser Stigmatisierung und bringt sie mit gesellschaftlichen Hierarchien in Zusammenhang („Zweiklassengesellschaft“).

Eine befragte Lehrkraft berichtet davon, dass manche Eltern kein Problem damit hätten, wenn ihre Kinder an eine NMS gingen, da sie nicht an den Bildungschancen ihrer Kinder interessiert seien: „die Eltern erwarten das auch nicht von denen. Also die sind glücklich, wenn die Kinder irgendwie abschließen die Hauptschule und und das war's“ (Lena H., 9:11). Andere Interviewpartnerinnen beschreiben allerdings auch den gegenteiligen Fall, nämlich dass viele Eltern, deren Kinder an eine NMS gehen, sich der Benachteiligung, die mit dem Besuch der besagten Schulform einhergeht, sehr wohl bewusst seien. Dementsprechend bedauern sie es, wenn sie sich gezwungen sehen, ihre Kinder an einer NMS anzumelden. Doris F. berichtete beispielsweise von einem Vater, den sie bei der Einschreibung kennengelernt hat, und dem sie folgende Aussage zuschreibt:

„meine Tochter, die muss jetzt eben in die NMS gehen, weil sie eben so schlecht in Deutsch is, ne. Obwohl sie hier in Österreich geboren is [...] Aber ich hab den größten Fehler meines Lebens gemacht, ich hab sie in einen türkischen Kindergarten geschickt. Und das war der größte Fehler“ (6:81)

Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch werden immer wieder als Entscheidungskriterium genannt, wenn es um die Zuteilung zur Schulform in der Sekundarstufe geht. Diesen Aspekt werden wir in den Kapiteln 3.1.2.1 und 3.2.1 im Detail betrachten. Hier sei vorerst nur angemerkt, dass in der zitierten Passage die Einschulung in die NMS als Sanktion für vermeintlich ‚falsche‘ Bildungsentscheidungen der Eltern im vorschulischen Bereich dargestellt wird, die der erwähnte Vater inzwischen bedauert und gar als „größten Fehler [s]eines Lebens“ bezeichne. Damit wird deutlich, wie ungern manche Eltern nach Dar-

stellung der Interviewten ihre Kinder an der NMS anmelden. Auch die AHS-Lehrerin Claudia H. berichtet von vehementen Widerstand seitens mancher Eltern, wenn ihr Kind aufgrund sprachlicher Probleme von der AHS auf die NMS abgestuft werden soll:

„da fällt uns einfach auch auf, dass die Eltern da unbedingt auch wollen, dass die Kinder im Gymnasium bleiben und einmal eine bessere Ausbildung haben als sie's hatten und da vernünftige Argumente eigentlich voll abblocken, weil es geht nur darum, dass das Kind da bleibt.“ (8:58)

Auch Eltern ohne hohe Bildungsabschlüsse sind sich laut Claudia H. also der Vorteile eindeutig bewusst, die ein Gymnasialabschluss mit sich bringen kann und haben dementsprechend hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder, die eine „bessere Ausbildung“ als sie selbst erhalten sollen. Es ist anzunehmen, dass die Idee, Ausbildung sei mit sozialem Aufstieg verbunden, hier eine Rolle spielt. Die befragte Lehrkraft beschreibt die Eltern in diesem Kontext allerdings als „unvernünftig“, weil sie gegen den Rat der Lehrkräfte eine Abstufung ihrer Kinder in die NMS verhindern wollen und auch an ihren Bildungszielen festhalten, wenn der Interviewten zufolge gewichtige Argumente dagegen sprächen (nämlich dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler in Deutsch „meistens viel sag ma schlechter sind“, 8:58).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die NMS eindeutig als unbeliebte Schulform positioniert wird, deren Besuch die Jugendlichen im späteren Leben benachteiligt oder gar stigmatisiert. Dementsprechend schildern mehrere befragte Lehrkräfte Widerstand der Eltern, ihre Kinder in diesem Schultyp anzumelden. Der NMS wird allerdings nicht nur ein niedriges Prestige zugeschrieben, sondern sogar auch eine gewisse Bedrohlichkeit. Dies wird sehr deutlich in der bereits geschilderten Tatsache, dass auch AHS-Lehrkräfte davor zurückschrecken, im Rahmen von Kooperationen dort zu unterrichten. Claudia H., die selbst an einem Gymnasium und einer NMS unterrichtet, macht dafür den schlechten Ruf der NMS verantwortlich: „Ich glaub, da hat jeder ein bissel so aufgrund dieses Rufes Angst davor“ (8:34). Auf einen eventuellen Zusammenhang zwischen dieser beschriebenen Bedrohlichkeit und sozialer Distanz, die mit Bezug auf die eigene Biografie geschildert wird, werden wir in Kapitel 3.3.1 noch näher eingehen.

3.1.1.5 Von „Restschulen“ und „hohen Erfolgsquoten“: Unterschiede in der Positionierung einzelner Standorte

Das oben gezeichnete Bild, das den Eindruck einer klaren Hierarchisierung zwischen NMS und AHS vermittelt, gilt es in Anbetracht einiger Interviewpassagen zu differenzieren.

ren. Es werden nämlich auch innerhalb des gleichen Schultyps große Unterschiede je nach spezifischem Standort beschrieben. Besondere Bedeutung wird der geografischen Lage der Schule zugeschrieben, die wiederum mit Merkmalen der Schülerschaft in Zusammenhang gebracht wird.

Erstens wird ein klares Stadt-Land-Gefälle betont („ich mein, das ist ja in Wien noch mal anders, als wie z.B. am Land“, 8:23). Der schlechte Ruf wird den Wiener NMS („es gibt in Wien nicht die Alternative“, 6:66) nachgesagt, die NMS in anderen Bundesländern hingegen durchaus als annehmbare Option dargestellt. NMS in anderen größeren Städten in Österreich werden dabei allerdings nicht erwähnt, die Differenzlinie wird einzig zwischen Wien und den anderen Bundesländern gezogen. Der NMS-Lehrer Roman G. vergleicht etwa seinen Wiener Standort mit einer NMS in Kärnten, an der eine Verwandte unterrichtet:

„eine Cousine von mir unterrichtet in Kärnten an einer NMS, die gut ist ja. Die bieten z.B. Italienisch und so weiter an. Das funktioniert gut, das ist aber eine ganz andere Situation, da hab ich ganz andere Schüler da gehts jetzt gar nicht so um dieses Migrationsthema, sondern es sind halt einfach andere soziale Verhältnisse, ja... Die Eltern sind natürlich auch mehr dahinter, das vereinfacht das ganze natürlich, ja... Und na viele von diesen Eltern haben halt irgendwie keine Vorstellungen davon, was das überhaupt heißt, Bildung, ja. Bild ich mir zumindest ein [lacht]!“ (7:29)

In dieser Passage positioniert Roman G. zunächst die besagte NMS in Kärnten als „gut“ womit er die eigene komplementär als „schlecht“ darstellt. Als Qualitätsmerkmal wird das Fremdsprachenangebot an dieser Schule (Italienisch) angeführt. Verantwortlich gemacht für das schlechtere Niveau in Wien wird der „Migrations“- und der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Damit in Zusammenhang bringt Roman G. die familiäre Förderung, die in Kärnten als selbstverständlich dargestellt wird („natürlich“), was zur Erhaltung des höheren Niveaus beitrage. Die Eltern an seiner NMS in Wien hingegen positioniert er als „bildungfern“ und nicht in der Lage, ihren Kindern die Unterstützung zu bieten, die für ein höheres Schulniveau nötig wäre.

Nicht nur zwischen Wien und den anderen Bundesländern wird jedoch differenziert, auch in Wien selbst werden Unterschiede innerhalb derselben Schulform erwähnt, die wiederum mit der Lage in der Stadt beziehungsweise im Bezirk in Zusammenhang gebracht werden. Claudia H. meint über ihren AHS-Standpunkt beispielsweise:

„Ich glaub, es kommt auch immer drauf an eben in welchem Bezirk du bist, weil natürlich schaut das im Gymnasium im 20. ganz anders aus als bei uns da. Und in der Wei-

hergasse²⁷ [AHS im 9. Bezirk, Anm. CH] oben nochmal ganz anders als bei uns [ebenfalls im 9. Bezirk, Anm. CH].“ (8:102)

Der Bezirk wird immer wieder als Indikator für das Niveau einer Schule genannt, wobei Claudia H. ihren Standort zwar über einem Gymnasium im 20. Bezirk positioniert, aber auch unter einer anderen AHS im gleichen Bezirk. Der Bezirk wird folglich nicht als einziger, aber dennoch gewichtiger Faktor dargestellt, wenn es um die Qualität einer Schule geht. Auch Lena I. betont die Bedeutung des Standorts, wobei sie diesen wieder mit der Einzugsschülerschaft in Verbindung bringt:

„Ja, das Problem ist, dass in NMSn von Schul- also schulabhängig, also in welchem Bezirk wahrscheinlich, aber wir müssen schon damit rechnen, dass wir 80-90% mit Kindern [...] mit Migrationserfahrung haben“ (9:20)

Während die Schülerschaft an den NMS in Wien allgemein als ‚mit Migrationshintergrund‘ beschrieben wird, so wird dieses Merkmal auch als besonders typisch für einige Bezirke dargestellt. In der folgenden Passage stellt die NMS-Lehrkraft Ingrid D. die ‚ethnische‘ Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler als entscheidenden Indikator für das Prestige eines Schulstandortes dar:

„Wir haben überhaupt einen guten Ruf. Es ist interessant. Wir können auch über Schülermangel nicht klagen. Es kommen von vielen anderen Bezirken... also wir haben ganz viele vom 20., vom 2., vom 18., von überall kommen Schüler her. [...] i hab a ehemalige Kollegin [...], die is im 20. Direktorin. Und sie hat gsagt, ich kann dir nur sagen, [Ingrid], das Niveau bei euch steht um so viele Stufen über dem Niveau im 20. Bezirk, das kannst du dir nicht vorstellen. [...] Und wenn ich die Kinder frag, wieso tust du dir den weiten Schulweg an, kommt selbst von türkischen Schülern die Antwort, na glauben Sie, wir wollen in eine Türkenschule gehen? Also da denk ma, da is die Gemeinde Wien wirklich säumig. Dass ma da endlich versucht, ah... es gibt, es gibt wirklich so Schwerpunkte, wo ma sagt, die Schule is schon fast Türkisch, ja.“ (4:93)

In diesem Beispiel beschreibt Ingrid D. unter Berufung auf eine Direktorin eines ‚schlechteren‘ Standorts große Niveau- und Prestigeunterschieden zwischen einzelnen NMS, die wiederum mit dem jeweiligen Bezirk in Zusammenhang gebracht werden. Außerdem wird hier sichtbar, dass der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft große Bedeutung zugemessen wird, wenn es um Niveau und Prestige eines Schulstandortes geht. Als Beweis, dass dieser Aspekt allgemein als Beurteilungskriterium gilt, zieht Ingrid D. ‚türkische Schüler‘ heran, denen sie zuschreibt, keinen als ‚Türkenschule‘ ‚verschrieenen‘ Schulstandort besuchen zu wollen. Qualität und Prestige eines Standortes wird hier folglich als sehr stark mit ‚ethnischen‘ Kategorien korrelierend dargestellt. Die Interviewte positioniert in dieser Passage die städtische Schulpolitik als verantwortlich für die be-

²⁷ Name wurde anonymisiert

schriebene Konzentration von Schülerinnen und Schülerinnen, die einer bestimmten ‚ethnischen‘ Kategorie zugeteilt würden. Diese Konzentration an manchen Standorten wiederum wird mit einem Niveauverlust gleichgesetzt.

In den zitierten Stellen zeigen sich große Unterschiede an Prestige und Qualität, die auch in Wien selbst den einzelnen Standorten zugeschrieben werden. Die NMS werden nicht monolithisch den AHS gegenübergestellt, sondern ein Bild mit vielen Schattierungen wird entworfen. Zwei der Schulen, an denen fünf unserer Interviewpartnerinnen arbeiten, wurden in den Interviews als Extreme dieses Kontinuums beschrieben, auf die wir im Folgenden etwas detaillierter eingehen werden. ‚Ihre‘ NMS in Alsergrund (9. Wiener Gemeindebezirk) wird von einer Befragten als Vorzeigestandort positioniert, eine NMS in Floridsdorf (21. Wiener Gemeindebezirk) hingegen bezeichnet eine dort unterrichtende Lehrkraft uns gegenüber als „Restschule“ (3:57).

Über die ‚gute‘ Schule, an der sie selbst auch arbeitet, meint Ingrid D.: „Wir haben überhaupt einen guten Ruf. [...] Also warum der Ruf so ein guter is, i denk mir dann, um Gottes Willen, wie geht's in anderen Schulen zu?“ (4:93) Sie positioniert den eigenen Standort damit sehr deutlich als anderen überlegen, wobei sie dies durch Bezugnahme auf ein allgemein verbreitetes Wissen über das Prestige ihrer Schule (den „guten Ruf“) tut. In einer anderen Passage spricht sie aus, was ihre Schule anderen gegenüber auszeichne, nämlich eine verhältnismäßig „hohe Erfolgsquote“: „wir haben doch eine für eine Hauptschule, würd ich sagen, doch noch eine relativ hohe Erfolgsquote [...] es gibt dann welche, die sogar studieren.“ (4:89) Ingrid D. betont hier, dass an ihrer Schule mehr Schülerinnen und Schüler erfolgreicher sind als sonst an vergleichbaren Schultypen üblich. Es ist zu vermuten, dass sie mit „Erfolgsquote“ den Anteil der Schülerschaft meint, die nach der Sekundarstufe I auf eine weiterführende Schule wechseln. Selbst eine tertiäre Ausbildung, ein Universitätsstudium, sei für AbsolventInnen ihrer Schule unter Umständen möglich, was sie mit dem Wort „sogar“ sonst als große Ausnahme in diesem Schultyp suggeriert. An anderer Stelle gibt die Interviewte einen Hinweis darauf, was zu dieser hohen „Erfolgsquote“ beitrage, nämlich die geeignete AHS als Kooperationsschule:

„Drum is ja des mit dieser Neuen Wiener Mittelschule ja dieses Problem. Weil man müsste ja eine Kooperationsschule haben. Wir haben das Glück. Wir haben zuerst die Weihergasse ghadt, nur die is einfach, die spielt ja in einer Liga, das is... also da haben unsere nie die Chance dorthin zu wechseln. Weil es geht ja a darum, dass ma ein Gymnasium findet, wo unsere dann eventuell die Chance haben nach der vierten Klasse in

diese, in die Oberstufe dort zu gehen. Jo, und das funktioniert eben mit der Grüngasse²⁸ gut, ja.“ (4:87)

In dieser Passage wird deutlich, dass große Unterschiede zwischen den Standpunkten auch im AHS-Bereich als bedeutsam wahrgenommen werden. Dies wiederum erklärt die Wichtigkeit, eine geeignete Kooperationsschule zu finden, um den Jugendlichen nach Abschluss der NMS den Übergang auf eine weiterführende Schule zu ermöglichen. Selbst eine „gute“ NMS, wie besagte im neunten Bezirk, könne ihre Schüler nicht auf einen Wechsel an jeden AHS-Standort in Wien vorbereiten. Mit der Sportmetapher, die hier eingeführt wird („die spielt ja in einer anderen Liga“), zeichnet Ingrid D. ein Bild des Wettbewerbs, der eine Rangordnung unter den Standorten produziert. Eindeutig am unteren Ende dieser Rangordnung positioniert Iris C. ihre Schule:

„also meine Schule ist eine Brennpunktschule, wird auch Restschule genannt [...] also unter uns gibt's dann nur mehr Förderklassen, wo wirklich sechs Kinder sind, die schwer verhaltensauffällig sind, mehr gibt's da drunter dann nimmer. Also Heilstättenklassen, dann Klassen die mit den Psychiatrien schon zusammenarbeiten, also das gibt's auch noch, das ist bei uns nicht. Jo, also nach oben hin, glaub ich, gibt's dann eh noch viel Positives, hoff ich doch.“ (3:57)

Iris C. beschreibt ihren Standort hier mit der Bezeichnung „Brennpunktschule“ als sehr problematisch. Dies deckt sich auch mit anderen Passagen aus dem Interview, in denen sie von groben disziplinären und sozialen Problemen spricht, mit denen sie täglich konfrontiert ist. Sie erwähnt auch, dass ihre Schule oft als Auffangbecken dargestellt wird, in dem sich Schülerinnen und Schüler, die an anderen Standorten Probleme hatten, sammeln. Dementsprechend verliere hier eine der sonst charakteristischen Aufgaben der Schule, nämlich ihre Selektionsfunktion, an Bedeutung:

„Und bei uns ist eben das Niveau, wieder speziell in unserer Schule, das Niveau so runtergedrückt, dass das eher nicht so der Fall ist, dass ma eher versucht die Schüler mitzuziehen und nicht auszusortieren.“ (3:71)

Schülerinnen und Schüler würden an dieser Schule folglich nicht mehr „aussortiert“ beziehungsweise an einen anderen Standort vermittelt. Auch „schlechte“ Schülerinnen und Schüler würden hier so gut als möglich durch die Pflichtschule „gebracht“.

In den besprochenen Interviewstellen werden also auch innerhalb desselben Schultyps die einzelnen Standorte auf unterschiedlichen Ebenen positioniert, was sowohl ihr Prestige als auch ihre Qualität betrifft. Höheres Prestige wird den Schulen zuteil, die ihren Schüle-

²⁸ Name wurde anonymisiert.

rinnen und Schülern eine weiterführende Bildungslaufbahn ermöglichen. Verwiesen wird einerseits auf die vermeintlich ‚besseren‘ Standorte am Land, andererseits werden auch die verschiedenen NMS in Wien selbst auf unterschiedlichen Plätzen einer Rangordnung platziert. Als wichtiger Indikator für Qualität und Prestige einer Schule tritt der Bezirk klar hervor, in dem sich die jeweilige Schule befindet. Als wichtiger Faktor, der als bedeutsam für die Qualität des Standortes gesehen wird kristallisiert sich in den Interviews die Zusammensetzung der Schülerschaft heraus. ‚Migrationshintergrund‘ und ‚ethnische‘²⁹ Kategorien spielen in den Aussagen mancher Interviewten eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, einen Schulstandort als ‚besser‘/prestigereicher oder ‚schlechter‘/prestigeärmer zu positionieren.

Wenn es darum geht, die Institution NMS, in der sie arbeiten, zu beschreiben, so greifen die von uns interviewten Lehrkräfte sehr häufig auf Vergleiche mit der AHS zurück. Dabei beschreiben sie die beiden Schulformen unter anderem als kaum miteinander in Kontakt tretende Institutionen zwischen denen große Niveauunterschiede bestünden. Es entsteht das Bild einer Hierarchie zwischen den beiden Schulformen, wobei die NMS unter der AHS positioniert wird, indem das Unterrichtsniveau als geringer, die Lehrenden als fachlich weniger qualifiziert und die Schülerinnen und Schüler als leistungsschwächer beschrieben werden. Auch Unterschiede in den Aufgaben der beiden Schulformen werden betont und tragen zu der Hierarchisierung bei. Zentral dabei ist, dass der NMS zugeschrieben wird, sich um Aspekte wie Sprachförderung und Erziehung kümmern zu müssen, die in der AHS in den Zuständigkeitsbereich der Familie verlagert werden - was zur Konsequenz habe, dass letztere sich verstärkt anderen Bildungsinhalten widmen könne. Diese Positionierung auf einer niedrigeren Stufe in Bezug auf Qualität geht mit einem geringeren Prestige der NMS einher. Sie wird durchgängig als unbeliebtere Schulform beschrieben, die auch weniger gerne besucht werde und deren Besuch benachteiligend wirken könne. Eingeräumt wird in den Interviews jedoch auch, dass es zwischen den Schulstandorten zu differenzieren gelte, wobei vor allem entscheidend sei, wo sich eine

²⁹ Wir verwenden diesen Begriff unter Anführungszeichen, um seiner mitunter problematischen Verwendung Rechnung zu tragen. Wie Khan-Svik schreibt, kann Ethnizität sowohl ‚soziale Identifikation als auch die dahinterstehende Ideologie‘ bezeichnen (2010: 21). Der Begriff wird oft instrumentalisiert („Ethnisierung“), indem ‚vielfältige soziale Probleme auf den Faktor ‚Ethnie‘ reduziert“ und Probleme von Schülerinnen und Schülern auf deren ‚ethnische‘ Zugehörigkeit zurückgeführt werden (ebd.).

Schule befände. Selbst im Raum Wien, auf den sich diese Untersuchung beschränkt, werden große Unterschiede zwischen Standorten beschrieben.

3.1.2 Vertikale Positionierung der NMS: Beschreibung der Schnittstellen

In dem vorangegangen Kapitel wurde dargestellt, dass eine klare Hierarchisierung unter AHS und NMS stattfindet. Unter anderem wird dabei einerseits die Zusammensetzung der Schülerschaft als Indikator für das Prestige, aber auch als Faktor für die Qualität der beiden Schulformen beschrieben. Andererseits werden AbsolventInnen der NMS als benachteiligt in Bezug auf ihre weitere Bildungslaufbahn beziehungsweisen ihre beruflichen Aussichten dargestellt. Die Entscheidung, welchen Schultyp eine Schülerin oder ein Schüler nach der Volksschule besucht, hat demzufolge weitreichende Konsequenzen und es stellt sich die Frage, wie die Befragten die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Schultypen sehen. Es gilt außerdem, die Schnittstellen am Ende der Sekundarstufe I näher zu betrachten, nämlich den Übergang von einer NMS auf eine weiterführende Schule oder (mehr oder minder) direkt auf den Arbeitsmarkt.

3.1.2.1 Der Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I

„so eine irrsinnige Streu“³⁰: Selektion und Heterogenität

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassen in der Sekundarstufe I wird in den Interviews oft als sehr groß und problematisch beschrieben. In der Gegenüberstellung mit der Volksschule relativiert Doris F. jedoch diese Darstellung als sie beschreibt, dass in der NMS all die Kinder zusammenkommen, die in der Volksschule „durch den Rost fallen“ (6:19), dort also zuwenig Förderung erfahren, um sich die nötigen Vorkenntnisse für die AHS anzueignen:

„I mein, i denk mir, wir haben halt die drei, vier Kinder pro Klasse, die halt in einer, die halt irgendwie durch den Rost fallen. Die kommen halt bei uns zusammen [...]. I glaub, dass die in der Volksschule sich schon sehr bemühen auch und versuchen. Die haben aber auch so eine irrsinnige Streu, noch mehr, die haben ja noch mehr. Die haben ja auch noch die sehr Guten, net?“ (6:19)

In dieser Passage wird eine Verringerung der Heterogenität beschrieben, die im Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I stattfindet: während das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule als breit gestreut bezeichnet wird, reduziert sich diese Heterogenität laut Doris F. in der NMS, da hier nur mehr die ‚Schlechtesten‘ zu

³⁰ Doris F., 6:19

finden seien. Der große ‚Rest‘ (also auch die „sehr Guten“), so kann man aus dieser Aussage ableiten, gehen hingegen auf die AHS. Von dieser relativierenden Darstellung abgesehen wird die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Interviews jedoch ansonsten als sehr groß und problematisch beschrieben. Dies gilt sowohl in der AHS als auch in der NMS. Erwähnt werden hier unter anderem die unterschiedlichen Vorkenntnisse, welche aus der Volksschule mitgebracht werden. Dies zeigt sich in einer Interviewpassage, die bereits weiter oben (siehe Kapitel 3.1.1.2) besprochen wurde:

„Wir haben wirklich Kinder, die's im Gymnasium auch schaffen würden, wirklich, ja. Und dann hamma aber Kinder, die keinen Satz lesen können. Und das sind aber nicht a.o.-Kinder³¹, sondern Kinder, die vier Jahre Volksschule gemacht haben oder eins wiederholt haben... ja.“ (Doris F., 6:10)

Hier unterstellt Doris F. der Volksschule sehr explizit Versäumnisse in der Vermittlung von nötigen Vorkenntnissen für die Sekundarstufe I und betont, dass auch bei manchen Kindern, die ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben, die literalen Fertigkeiten in Deutsch nicht auf dem Niveau sind, den die Interviewte der Schulstufe angemessen erachtet. Die Interviewte zeigt sich jedoch verständnisvoll, indem sie einräumt, dass „die in der Volksschule sich schon sehr bemühen auch und versuchen“ (6:19) und dass es „eh toll für die Volksschule“ (6:25) sei, wenn es nur „drei, vier pro Klasse“ sind, die nicht die nötigen Vorkenntnisse für die AHS erwerben. Die Volksschule wird also von dieser Interviewpartnerin als verantwortlich für Versäumnisse in der Vermittlung von Grundkenntnissen positioniert, allerdings entlastet Doris F. die Lehrkräfte dort, indem sie sie als bemüht und engagiert darstellt. Man könnte daraus schließen, dass sie dem System und den strukturellen Gegebenheiten die eigentliche Schuld für die beklagten Bildungsmängel zuschiebt, nicht aber den AkteurInnen.

Auch Claudia H. konstatiert gravierende Mängel, was die Alphabetisierung (konkret das Leseverständnis) der Schülerinnen und Schüler betrifft, indem sie die Gründe dafür darlegt, warum in der NMS mehr gelesen würde als in der AHS:

„Dann wird ganz, ganz, ganz, ganz viel gelesen, d.h. also viel mehr, hab ich das Gefühl, als bei uns hier [in der AHS, Anm. CH], weil da lesen die Kinder sowieso zuhause und kriegen von den Eltern die Bücher usw. und dort [in der NMS, Anm. CH], jedes Mal wenn ich komm, haben die irgendwie ein neues Buch. Und da wird auch viel in den Klassen gelesen. Erstens weil die Kinder zu Hause nicht lesen würden und zweitens, weil viele Dinge einfach unklar sind, obwohl die Bücher vom Niveau eh sehr ein-

³¹ sogenannte „SeiteneinsteigerInnen“, also Schülerinnen und Schüler, die erst seit kurzem in Österreich sind und aufgrund ihrer als unzureichend eingeschätzten Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch einen „außerordentlichen“ Status verliehen bekommen, Anm. CH (siehe auch Kapitel 1.1.4)

fach sind, teilweise auch noch welche, die man eigentlich in der Volksschule liest, muss ganz viel besprochen werden, weil viele Dinge nicht klar sind.“ (8:13)

Hier benennt die interviewte Lehrerin sehr explizit die beiden gesellschaftlichen Institutionen, welche sie als zuständig für den Erwerb eines Grundwissens erachtet, das vor dem Eintritt in die Sekundarstufe I beziehungsweise außerhalb des Regelunterrichts angeeignet werden sollte: die Familie („zu Hause“, vgl. Kapitel 3.1.1.2 und 3.2.3.7) und die Primarstufe (also die Volksschule). Da ihre eigene Arbeit als Sekundarlehrerin auf diesem vorausgesetzten Grundwissen aufbaut, haben Versäumnisse dieser beiden Institutionen entscheidenden Einfluss auf ihren Unterricht. Die Interviewte beschreibt hier zwei Strategien der Lehrkräfte an der NMS, mit den als so unterschiedlich beschriebenen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Einerseits werde die Entwicklung der Lesefertigkeit verstärkt in den Regelunterricht integriert, da nicht wie in der AHS üblich voraussetzt werden könne, dass diese zu großen Teilen im außerschulischen Bereich stattfände (vgl. Kapitel 3.1.1.2 und 3.2.3.7). Andererseits wird der Wiederholung des Volksschulstoffes viel Platz eingeräumt. Dies deutet Claudia H. an, indem sie davon spricht, dass in der NMS Bücher gelesen werden, „die man eigentlich in der Volksschule liest“. Auch die folgende Aussage von Doris F. weist darauf hin, dass in der NMS Unterrichtszeit dafür aufgewendet wird, Lücken im Vorwissen zu schließen, das als grundlegend für die Sekundarstufe I erachtete wird: „sie müssen halt sehr viel aufholen die Kinder von der Volksschule auch bei uns, net?“ (6:25). Claudia H. beschreibt diese Strategie, den Volksschulstoff in der ersten Klasse NMS zu wiederholen, sehr detailliert für den Deutschunterricht:

„Also man beginnt [...] wirklich nochmal mit den ganzen Basics. D.h. einerseits wird die ganze Grammatik von der Volksschule dann nochmal durchgekaut: was ist das Verb, was ist das Namenwort, warum brauch ich diese Wortart, wie- Dann wird ganz, ganz, ganz, ganz viel gelesen [...]“ (8:13)

Neben der Lesepraxis, der in der NMS viel Platz eingeräumt wird, soll also auch eine explizite Wiederholung des Volksschulstoffes Unterschiede in den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler nivellieren beziehungsweise eventuelle Lücken schließen. Dass Unterschiede in Bezug auf schulische Vorkenntnisse (alle Kenntnisse, die von den Schülerinnen und Schülern für das jeweilige Fach und die jeweilige Schulstufe vorausgesetzt werden) aber nicht nur in der NMS eine große Rolle spielen, lässt folgende Passage aus dem Interview mit Christina A. vermuten, in der es um den Englischunterricht an der AHS geht:

„des Vorteilige im Englischunterricht, der eben bei uns in der ersten Klasse wieder von völlig Null eigentlich beginnt, des is holt schon ein großer Vorteil, dadurch, dass i net irgendwie darauf vertrauen muss, dass andere Sachen schon gemacht worden sind, sondern einfach noch mal alles aufgebaut wird.“ (1:51)

„Neuen“ Fächern, also Fächern, die erst in der Sekundarstufe regulär verankert, wird in dieser Passage ein Vorteil gegenüber den Fächern zugeschrieben, deren Lehrplan auf einem Vorwissen aus der Volksschule aufbaut. Interessant ist die Aussage von Christina A., es stelle einen Vorteil dar, dass sie nicht „irgendwie darauf vertrauen muss, dass andere Sachen schon gemacht worden sind“. Implizit lässt sie dadurch nämlich anklingen, dass dieses Vertrauen auch enttäuscht werden kann, was wiederum einen Nachteil darstellen würde. Mit dieser Aussage positioniert Christina A. folglich die Volksschule als nicht unbedingt zuverlässige Partnerin. Gleichzeitig zeigt sich hier, dass auch in der AHS Unterschiede in Bezug auf „mitgebrachtes“ Vorwissen aus der Volksschule eine bedeutende Rolle spielen und dass Schnittstellen wie der Schulwechsel von der Primar- auf die Sekundarstufe allgemein ein großes Problem darstellen können. Probleme, die mit der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen, treten Christina A. zufolge im Falle von Englisch erst im Laufe der Sekundarstufe auf: „Englisch wird erst später zum Problem. Also da merkt ma einfach, dass Englisch wirklich dann, da sitzen irgendwie alle im gleichen Boot.“ (1:115). Diese Chancengleichheit, die Christina A. mit der Metapher des „gleichen Boot[es]“ suggeriert, stellt ihren Aussagen zufolge einen großen Vorteil „neuer Fächer“ dar. Besteht diese Ausgewogenheit in Bezug auf ein vorausgesetztes Grundwissen nicht - so könnte man daraus ableiten -, dann gäbe es Probleme mit den als sehr unterschiedlich beschriebenen „mitgebrachten“ Vorkenntnissen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Übergang von Volksschule auf die Sekundarstufe I von einigen interviewten Lehrkräften als problematisch dargestellt wird, vor allem in Bezug auf die als sehr heterogen bewerteten schulischen Vorkenntnisse, mit denen die Kinder aus der Volksschule kommen. Wie weiter oben erwähnt beschreibt eine der Interviewten zwar, dass die Heterogenität, die in den Volksschulklassen zu finden sei, durch die Aufteilung der Kinder auf unterschiedliche Sekundarschultypen reduziert werde (vgl. 6:19). Einige unserer Interviewpartnerinnen deuten jedoch auch an, dass durch diesen Schulwechsel am Ende der Primarstufe neue Probleme entstünden, die vor allem damit zusammenhingen, dass kein allgemeiner Grundstock an Vorwissen aus der Volksschule vorausgesetzt werden kann. Angedeutet werden in den zitierten Passage außerdem

Selektions- und Zuweisungssprozesse, die an der Schnittstelle Primarstufe - Sekundarstufe I operieren. Welchen Faktoren die befragten Lehrkräfte eine Bedeutung bei der Entscheidung zwischen NMS und AHS zuschreiben und insbesondere welche Rolle ihrer Darstellung nach Sprache dabei spielt, soll im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

„des is das Kriterium“³²: die Rolle der Sprache beim Übergang auf die Sekundarstufe

Die Frage, nach welchen Kriterien die oben beschriebene Selektion stattfindet, wurde in unseren Interviews nicht explizit gestellt. Viele befragte Lehrkräfte sprachen dieses Thema jedoch von sich aus an und schrieben dabei vor allem den Deutschkenntnissen eine entscheidende Rolle in diesen Entscheidungsprozessen zu. Sehr deutliche Worte findet etwa die NMS-Lehrerin Doris F., die meint:

„Deutsch spielt a riesengroße Rolle, weil Sie sagen. I glaub, des is das Kriterium, ob jemand ins Gymnasium geht oder nicht. Wenn wer in Deutsch an Dreier, Vierer hat, kommt er gar net auf die Idee.“ (6:70)

Die Befragte drückt an dieser Stelle ihre Überzeugung aus, dass die Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch das entscheidende Aufnahmekriterium für die AHS seien. Interessant ist hier, dass sie ihre eigene Schulform nicht explizit nennt, sondern sie in die Kategorie ‚nicht Gymnasium‘ einordnet, sie also durch ihr Gegenteil definiert. Man kann daraus ableiten, dass sie die Wahl der Schulform am Ende der Primarstufe nicht als eine freie Entscheidung zwischen zwei Schultypen ansieht, sondern es stellt sich nur die Frage, ob das jeweilige Kind ‚es schafft‘ ins Gymnasium zu gehen oder eben nicht. Die NMS ist demzufolge keine Option, für die sich die Schülerinnen, Schüler oder Eltern bewusst entscheiden, sondern einfach die Schulform, die besucht werden muss, wenn die Aufnahme am Gymnasium unmöglich scheint. Gleichzeitig schreibt sie hier auch den Schülerinnen und Schülern selbst eine aktive Rolle zu, indem sie sagt, dass diese selbst „gar net auf die Idee“ kämen, sich mit weniger guten Noten in Deutsch an einem Gymnasium zu bewerben. Sie vermittelt so das Bild, dass die Noten als symbolische Disziplinierungsinstrumente funktionieren, die die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, sich selbst an einer Schulform einzuschreiben, die sie - wie oben beschrieben - benachteiligt. Der Leistungsbeurteilung in der letzten Klasse Volksschule misst sie so eine wichtige Rolle in den besprochenen Selektionsprozessen bei, besonders im Fach Deutsch. Dieses Bild findet

³² Doris F., 6:70

sich auch an einer anderen Stelle im Interview wieder, nämlich als sie von dem Vater erzählt, den sie bei der Einschreibung kennengelernt hat (siehe Kapitel 3.1.1.4):

„Der hat gsagt, meine Tochter, die muss jetzt eben in die NMS gehen, weil sie eben so schlecht in Deutsch is, ne. Obwohl sie hier in Österreich geboren is [...]. Aber ich hab den größten Fehler meines Lebens gemacht, ich hab sie in einen türkischen Kindergarten geschickt. [...] Ich find des überhaupt net, ich hab eh zu ihm gsagt, ich find das nicht. Ja, aber die Lehrer in der Volksschule haben alle gesagt, hätten Sie das nicht gemacht, hätte sie jetzt keinen Vierer in Deutsch... oder war's ein Dreier...“ (6:81)

In dieser Passage wird erneut den Deutschnoten in der vierten Klasse Volksschule die entscheidende Rolle in dem Entscheidungsprozess zwischen NMS und AHS zugeschrieben. Außerdem erzählt Doris F. von einer Fremdpositionierung seitens der Volksschullehrer, die den Vater als verantwortlich für das schlechte Abschneiden seiner Tochter im Fach Deutsch darstellen - und damit auch verantwortlich für eine Limitation der Auswahlmöglichkeiten in Bezug auf die Schulform in der Sekundarstufe. Die Befragte selbst distanziert sich klar von dieser erzählten Positionierung durch die Volksschullehrkräfte („Ich find des überhaupt net“).

Dass Defizite in der Unterrichtssprache mitunter auch Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden, deren Erstsprache Deutsch ist, zeigt folgende Passage aus dem Interview mit der Integrationslehrerin Iris C.:

„also meine Kinder [Schülerinnen und Schüler mit einem SPF³³, die Iris C. als Integrationslehrerin betreut, Anm. CH] sind alle nicht-österreichische Kinder. Aber wir haben zwei österreichische Kinder, die normal in der Mittelschule sind, die so schwach sind auch in Deutsch, dass es... die haben aber keinen I-Status, haben's aber vielleicht doch ein bisschen leichter, weil sie einfach ein paar Wörter mehr verstehen, aber halt grammatisch oder Rechtschreibregeln überhaupt nicht anwenden. Ich würd sagen, es spielt primär nicht mit. Die Sprache. Obwohl es augenscheinlich ist, dass alle meine Kinder nicht österreichischer Herkunft sind, ja.“ (3:24)

Während sie in ihrer Klasse alle Kinder mit SPF als „nicht-österreichisch“ kategorisiert, zeigt sie sich jedoch zögerlich bei der Erklärung dieser „augenscheinlich[en]“ Tatsache. Um ihre Aussage zu belegen, dass (Erst)Sprache zumindest „primär“ keine Rolle bei der Zuerkennung eines SPF spielt, berichtet Iris C. von zwei „österreichische[n] Kinder[n]“, die unter anderem auch wegen konstaterter Mängeln in der Unterrichtssprache Deutsch an eine NMS gingen. Nationale Zugehörigkeit wird in dieser Passage als Synonym für

³³ Einen SPF (sonderpädagogischen Förderbedarf) bekommen laut Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung „SchülerInnen im Pflichtschulalter [...] aufgrund einer Körperbehinderung, einer Sinnesbehinderung, einer Lernbehinderung oder einer geistigen Behinderung sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zuerkannt“ (Koordinationsstelle, http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2015/08/infoblatt_integrationsklasse.pdf, 15.12.2015)

eine bestimmte Erstsprache verwendet: die Erstsprache von „österreichische[n] Kinder[n]“ ist demnach Deutsch, während „nicht-österreichische Kinder“ eben nicht Deutsch als Erstsprache haben. Auch Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch könnten Probleme mit der Bildungssprache (insbesondere mit grammatischen oder orthografischen Normen) haben, bemerkt Iris C. Gegenüber Kindern mit anderen Erstsprachen hätten sie aufgrund eines größeren Wortschatzes jedoch eventuell Vorteile, räumt die interviewte Lehrkraft ein, weswegen ihnen möglicherweise seltener ein SPF zuerkannt werde. Auffällig ist, dass Iris C. auch an anderen Stellen des Interviews betont, dass Sprache „nicht im Vordergrund steht“, wenn es um die Zuerkennung eines SPF geht („Und ich glaub nicht, dass die Sprache im Vordergrund steht, bei der Wahl I oder nicht I³⁴. Weil wir eben so viele schwache österreichische Kinder auch haben.“, 3:31). Auch offiziell, so betont sie, dürften Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache, die auf die (Primär)Sozialisation in einer anderen Sprache rückföhrbar seien, kein Grund für die Zuerkennung eines SPF sein:

„Es ist aber offiziell kein Grund, wenn man nicht Deutsch spricht, dass man ein I-Kind wird. Das darf eigentlich nicht sein. Weil du kannst quasi die Lernbehinderung ja auch gar nicht feststellen sozusagen. Da muss das psychologische Gutachten das erst erkennen als solches und dann müsste ja quasi ein arabischsprechender Psychologe kommen und das anschauen... das adäquat, ja.“ (3:64)

Mit der Formulierung „Das darf eigentlich nicht sein“ sowie der Verwendung des Konjunktivs deutet Iris C. hier an, dass diese offizielle Regelung sich von der tatsächlichen Vergabepraxis mitunter unterscheidet. Sehr eindeutig äußert sich auch Ingrid D., was den Einfluss der Sprache auf die Schulwahl betrifft. Sie zeigt sich überzeugt davon, dass einige ihrer Schülerinnen und Schüler nur aufgrund ihrer (als ungenügend eingeschätzten) Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch an einer NMS sind:

„Weil ich stell a immer wieder fest, ich hatte selber den Deutschkurs, bis letztes Jahr, dass wirklich sehr, sehr intelligente Schüler dabei sind. [...] aber die landen deswegen da, weil's bei uns diesen Deutschkurs gibt. Aber meiner Meinung nach würden die sofort ins Gymnasium gehören, aber i glaub, die haben da diesen Deutschkurs nicht wie wir ihn haben [...] die sind wirklich bei uns aufgrund ihrer sprachlichen Defizite. [...] Und des find i eben traurig, ja dass, dass... bei uns hast die Seiteneinsteiger... dass, dass da im Gymnasium ka Möglichkeit gibt.“ (4:84)

Die „sprachlichen Defizite“ in Deutsch stellt Ingrid D. als das ausschlaggebende Kriterium in der Entscheidung zwischen AHS und NMS dar. In dieser Passage wird außerdem klar, warum den Sprachkenntnisse hier so viel Einfluss zugestanden wird. Nicht nur auf

³⁴ „I“ steht hier für Integration und ist an dieser Stelle als Synonym für SPF zu verstehen.

grund des zugeschriebenen niedrigeren Niveaus der NMS gingen viele Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in der Unterrichtssprache eher an eine NMS als an eine AHS, weil angenommen wird, dass sie diesem eher folgen können als dem der AHS. Es sind auch die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen („Deutschkurs“), die es am Gymnasium so nicht gibt, die eine Zuweisung dieser Schülerinnen und Schüler an eine NMS erklären. Auf die Positionierung der NMS als zuständig für Unterstützungsmaßnahmen dieser Art werden wir weiter unten (siehe Kapitel 3.1.3.3) detaillierter eingehen. Es sei hier allerdings auch darauf hingewiesen, dass Ingrid D. in dieser Passage nicht vorrangig von Kindern spricht, die ihre gesamte vorherige Schullaufbahn in Österreich absolviert haben, sondern dass sie hier vor allem die Zuweisungspraktiken beschreibt, die SeiteneinsteigerInnen betreffen, also Schülerinnen und Schüler, die erst seit kurzem in Österreich sind beziehungsweise erst seit kurzem Deutsch lernen. Streng genommen kann hier also nicht von einer klassischen Schnittstellenproblematik am Übergang von Primar- auf Sekundarstufe gesprochen werden. Wohl aber beschreibt die interviewte Lehrkraft hier Selektionsmechanismen, die gewisse Schülerpopulationen der einen oder anderen Schulform zuordnen.

Auch wenn, wie oben beschrieben, eine der Befragten sich ambivalent in Bezug auf die Wichtigkeit sprachlicher Faktoren zeigt, so zeigt sich in mehreren Interviewstellen, dass den Sprachkenntnissen beziehungsweise der Beurteilung dieser Kenntnisse im Volkschulzeugnis eine primäre Rolle in den Selektionsprozessen zugeschrieben wird, die am Ende der Primarstufe stattfinden (beziehungsweise im Fall von SeiteneinsteigerInnen auch erst im Laufe der Sekundarstufe I). Dass, wie im letzten Zitat bereits bemerkbar, das Ergebnis dieser Prozesse von den befragten Lehrkräften durchaus kritisiert und mitunter auch ‚korrigiert‘ wird, soll der nächste Abschnitt zeigen.

Kritik und ‚Korrektur‘ falscher Zuteilungen

Zwei Hauptkritikpunkte an den Zuweisungspraktiken und -mechanismen kristallisieren sich in den Interviews heraus: einerseits wird die Beurteilungspraxis mancher Volksschullehrkräfte kritisiert, andererseits wird die Gewichtung des Faktors Sprache bei der Entscheidung zwischen den besprochenen Schultypen kritisch betrachtet.

Sowohl die zwei befragten AHS-Lehrerinnen Claudia H. und Christina A. als auch Ingrid D., die an einer NMS unterrichtet, beklagten in den Interviews, dass die Notengebung der Volksschule oft nicht die tatsächlichen Leistungen beziehungsweise Kenntnisse der Schü-

lerinnen und Schüler widerspiegle, sondern dass manche Volksschullehrkräfte tendenziell besser benoten (vgl. 4:89), um den Kindern „keine Steine in den Weg“ zu legen (1:113).

Ausführlich beschreibt Claudia H. diese angeblich verbreitete Praxis:

„Was oft noch ist, dadurch dass wir hier [an der AHS, Anm. CH] die Aufnahmekriterien haben oder halt zumindest auch das Zeugnis passen muss, dass man mittlerweile weiß, dass es Volksschulen gibt, die natürlich ganz anders beurteilen als andere Volksschulen, das heißt, wir haben dann zum Beispiel Kinder, die kommen mit alles Einser, man merkt dann sofort, es ist in Deutsch, das sind dann halt auch welche, wo du weißt, eigentlich wär das, müsste das ganz anders benotet werden. Das heißt, da gibt es natürlich auch diese Diskrepanzen, die werden teilweise aufgenommen, weil wir halt dieses Ausgangszeugnis haben, wobei man aber nach dem ersten Halbjahr schon merkt, das Zeugnis ist eigentlich nicht das, was die Leistung vom Kind widerspiegelt.“ (8:57)

Die interviewte AHS-Lehrerin beschreibt hier, dass es an manchen Volksschulen üblich sei, es den Kindern durch „falsche“ Notengebung zu ermöglichen, sich ohne Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium anmelden zu können³⁵. Sie untermauert ihre Behauptung, indem sie darauf verweist, dass diese Praxis im Kollegium allgemein bekannt sei („dass man mittlerweile weiß, dass es Volksschulen gibt, die natürlich ganz anders beurteilen als andere Volksschulen“). Manche Volksschulen verhalten sich laut Claudia H. folglich nicht professionell und kommen der ihnen vom System zugeschriebenen Aufgabe nur ungenügend nach, die Kinder am Ende der Volksschule in zwei Gruppen einzuteilen (Schüler und Schülerinnen **mit** und Schüler und Schülerinnen **ohne** AHS-Reife). Auch wenn manche Volksschulen in der Darstellung der Interviewten ihre Glaubwürdigkeit durch diese Praxis einbüßen, müssen ihre AbsolventInnen aufgrund der Zeugnisse dennoch an der AHS aufgenommen werden. Claudia H. zufolge ließen sich die „Diskrepanzen“ jedoch nicht verstecken, sondern würden mit der Zeit von den Gymnasiallehrkräften bemerkt und, wie wir im folgenden Zitat sehen werden, „korrigiert“. Auch Christina A., die an derselben AHS wie Claudia H. unterrichtete, unterstellt manchen Volksschulen, beziehungsweise den dort arbeitenden Lehrkräften, ihrer Selektionsfunktion nicht nachzukommen. So meint sie etwa:

„Also dass von uns Schüler zum Beispiel in der ersten, zweiten Klasse, dass ma da einfach merkt, das passt gar net. Ja, also die san entweder einfach vielleicht a bissl zu gut bewertet worden und benotet worden no in der Volksschule, weil ma ihnen halt keine Steine in den Weg legen wollte. Also da kommt schon immer wieder vor, dass Kinder von uns [AHS, Anm. CH] dann in die Mittelschule kommen. [...] I glaub, dass, eh wie i

³⁵ „Voraussetzung für die Aufnahme in die 1. Klasse einer AHS ist, dass die Schülerin oder der Schüler im Jahreszeugnis der 4. Klasse Volksschule in den Fächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik keine schlechtere Note als "Gut", und alle anderen Pflichtgegenstände positiv abgeschlossen hat. [...] Schülerinnen und Schüler, die die Aufnahmebedingungen nicht erfüllen, haben eine Aufnahmeprüfung an der AHS abzulegen.“ (wien.at, <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/aufnahme-unterstufe.html>, 17.12.2015)

gsogt hob, sehr oft Beurteilungen, glaub i, einföch a bissl verschönert werden, damit ma halt den Kindern nix in den Weg legt und ihnen halt die Chance ermöglicht, aber fraglich is halt manchmal, ob ma den Kindern dann was Gutes tut, wann sie dann grod einen großen Schulwechsel ghobt hobn und dann eigentlich gor net in diese Schulen passen. Dann wieder rausreißen zu müssen aus diesem ganzen sozialen Gefüge, wo sie dann wieder drinnen san, des is halt a dann net immer so klass. Aber es is sicher der Weg von hier nach Mittelschule sicher öfter als wie umgekehrt.“ (1:113)

Die Interviewte beschreibt hier die Gründe, die manche Volksschullehrkräfte ihrer Ansicht nach dazu bewegen, „unprofessionell“ zu handeln: sie wollen einer eventuellen Benachteiligung der betroffenen Schülerinnen und Schüler gegensteuern und ihnen ermöglichen, es im Gymnasium zumindest zu versuchen. Damit beschreibt Christina H. die NMS indirekt sehr deutlich als benachteiligende Schulform beziehungsweise berichtet von einer solchen Positionierung seitens der Lehrerinnen und Lehrer an der Volksschule. Obwohl sie Verständnis für die Beweggründe der Volksschullehrkräfte zeigt, stellt sie die positiven Auswirkungen ihres Verhaltens in Frage, indem sie die Nachteile betont, die sich daraus für die Schülerinnen und Schüler ergeben können. Da die Diskrepanzen zwischen den eigentlichen Kenntnissen und der Leistungsbeurteilung durch die Volksschule unweigerlich sichtbar würden und die Kinder gar nicht „in diese Schulen passen“ würden, wäre eine Abstufung dieser Kinder an eine NMS unausweichlich (worauf das Verb „müssen“ verweist). Dieser Schulwechsel wiederum wird als mitunter schmerzvolle Erfahrung dargestellt, da er die Kinder, die gerade eben schon einen großen Einschnitt in ihrem Alltag durchlebt haben (nämlich den Übergang von der Volksschule auf die AHS), aus der neu eingelebten sozialen Umgebung „herausreißt“. Auch wenn Christina A. den Volksschullehrkräften also einen guten Willen zugesteht, so stellt sie ihre Versuche, den Kindern einen Gymnasialbesuch zu ermöglichen, als nichts „Gutes“ dar, da sie in den meisten Fällen erfolglos blieben. Auch in der zweiten Klasse noch würden nicht „passende“ Schülerinnen und Schüler von der AHS an eine NMS wechseln.

Ein Schulwechsel in die umgekehrte Richtung, also von der NMS auf die AHS, findet Christina A. zufolge hingegen weitaus seltener statt („Also i glaub, dass in Wien fost schon eher der Weg von der- vom Gymnasium in die Mittelschule öfter passiert als wie umgekehrt.“, 1:113). Diese Ansicht wird auch von anderen Interviewpartnerinnen geäußert. Dennoch wird auch von solchen Fällen berichtet. Ebenso wie die eben zitierten Gymnasiallehrerinnen äußern einige NMS-Lehrkräfte die Ansicht, dass manche Schülerinnen und Schüler bei ihnen „wirklich nix verloren“ haben (4:84). Auch an diesem Schultyp wird also in manchen Fällen eine falsche Zuordnung beklagt, wobei diese aber

weniger auf vermeintlich falsche Leistungsbeurteilungen in der Volksschule zurückgeführt wird, als vielmehr auf die Tatsache, dass Kenntnisse der und Kompetenzen in der Unterrichtssprache in den Augen mancher Interviewpartnerinnen ein zu stark gewichtetes Kriterium bei der Schulwahl sind, was wiederum mit einem beklagten Mangel an begleitenden Deutschkursen in der AHS in Zusammenhang gebracht wird. Nicht die Praktiken beteiligter AkteurInnen werden hier also kritisiert, sondern die Zuweisungskriterien an sich beziehungsweise die strukturellen Gegebenheiten (Angebot von Deutschkursen), die dem Faktor Unterrichtssprache soviel Gewicht verleihen.

An mehreren Interviewstellen werden manche Schülerinnen und Schüler als „sehr gescheit“ (3:4) oder „wirklich sehr, sehr intelligente Schüler“ (4:84) beschrieben, die „Gymnasiumsniveau“ (3:4) hätten beziehungsweise in ein Gymnasium „gehörten“ (vgl. 4:84). Ingrid D. drückt persönliche Betroffenheit aus, als sie von Schülerinnen und Schülern an der NMS spricht, die ihrer Ansicht nach auf ein Gymnasium gehen sollten:

„Das tut mir dann a immer wirklich leid. [...] Und des find i eben traurig, ja dass, dass... bei uns hast'd die Seiteneinsteiger... dass da im Gymnasium ka Möglichkeit gibt. Weil die haben bei uns zum Teil wirklich nix verloren, ja, leider landen sie dann da.“ (4:84)

In dieser Passage übt Ingrid D. Kritik an dem mangelnden Angebot von Maßnahmen an der AHS, die Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in Deutsch unterstützen könnten. Sie kritisiert also die vorhandenen Strukturen, die gewisse Kinder und Jugendliche in Bezug auf ihren weiteren Bildungsweg benachteiligten, die eigentlich die kognitiven Voraussetzungen erfüllten, um „bildungserfolgreich“ zu sein.

Mit der Kritik an der falschen Zuteilung einhergehend werden auch Versuche beschrieben, diese durch einen Schulwechsel zu „korrigieren“. Ingrid D. etwa berichtet vom Umgang mit „sehr, sehr intelligente[n] Schüler[n]“ (4:84) an der NMS folgendes:

„mittlerweile schau ma a, dass, dass die dann nicht bis zur Vierten bei uns bleiben, weil i ma denk, man nimmt ihnen schon viele Chancen. [...] jetzt darf Gott sei Dank einer von uns ab nächster Woche ein paar Wochen im Gymnasium verbringen. Der is erst zwei Jahre in Österreich und... wird halt amal geschaut, schafft er das Gymnasium. Und wenn ja, dann darf er gleich dort bleiben, wenn nein, er bleibt bei uns im Stand gemeldet bei uns, dann kommt er wieder zurück. Aber man muss einfach schauen, dass man diesen Kindern schon die Chance bietet.“ (4:84)

Ein Schulwechsel wird in dieser Perspektive als etwas Positives dargestellt, was stark im Kontrast zur Darstellung von Christina A. weiter oben steht (vgl. 1:113). Das soziale Gefüge, aus dem der Schüler sich hier lösen muss, wird nicht erwähnt. Stattdessen wird die Aussicht, an ein Gymnasium gehen zu können, als äußerst erstrebenswert beschrieben,

die NMS hingegen wird eindeutig als benachteiligender Schultyp beschrieben. Verstärkt wird diese Hierarchisierung dadurch, dass die Interviewte den geplanten Probebesuch im Gymnasium als außerordentliches Privileg und als Glücksfall darstellt, indem sie das Modalverb „dürfen“ und die Formulierung „Gott sei Dank“ verwendet. Die Betonung, dass ein Schulwechsel noch vor Abschluss der NMS in der 8. Schulstufe erfolgen sollte („dass die dann nicht bis zur Vierten bei uns bleiben“) ist angesichts der in Kapitel 3.1.1 beschriebenen Diskrepanz zwischen den Niveaus der AHS und der NMS, die im Laufe der Jahre wahrscheinlich als weiter divergierend wahrgenommen wird, nicht verwunderlich. Sie deckt sich auch mit der weiter unten beschriebenen Darstellung, dass ein Wechsel auf eine höhere Schule zu Beginn der Sekundarstufe II eher eine Ausnahme sei (siehe Kapitel 3.1.2.2).

Von diesen Bestrebungen, als unpassend wahrgenommene Zuteilungen zur NMS noch im Laufe der Sekundarstufe I zu korrigieren, sind in den Erzählungen der interviewten Lehrkräfte vor allem SeiteneinsteigerInnen betroffen. Diese werden den beiden AHS-Lehrerinnen zufolge auch an ihrem Standort gerne aufgenommen, wenn sie als für diesen Schultyp „geeignet“ erlebt werden. So berichtet Christina A. von einer Schülerin, die kürzlich aus Russland gekommen ist:

„a andere Schülerin, die jetzt in meine Klasse gekommen is, eine Russin, die war vorher in der Mittelschule, die war eigentlich von dem, was sie kann, bei uns besser aufgehoben. Die is jetzt in meine Klasse gekommen und die is extrem motiviert und will einfach ois auf Deutsch machen.“ (1:105)

Die erwähnte Schülerin wird als besser zur AHS „passend“ positioniert, was wiederum mit ihren individuellen Anstrengungen und ihrer Haltung („die is extrem motiviert und will einfach ois auf Deutsch machen“) in Verbindung gebracht wird. Die beiden soeben zitierten Passage lassen sich folglich dahingehend interpretieren, dass die Strukturen als durchlässig wahrgenommen werden und „Korrekturen“ eine Option darstellen, wenn die Lehrkräfte eine erste Zuteilung zu der einen oder anderen Schulform als unpassend erachteten. Jedoch setzen diese „Korrekturen“ den Darstellungen der Interviewpartnerinnen folgend nicht nur individuelle Initiativen der betroffenen Schülerinnen und Schüler (vgl. 1:105), sondern auch der Lehrkräfte selbst voraus, wie sich in der oben zitierten Stelle aus dem Interview mit Ingrid D. zeigt: „mittlerweile schau ma a, dass, dass die dann nicht bis zur Vierten bei uns bleiben [...] man muss einfach schauen, dass man diesen Kindern schon die Chance bietet.“ (4:84).

Schulwechsel sollen den interviewten Lehrkräften zufolge die Schülerinnen und Schüler „richtig“ platzieren, die als dem einen oder anderen Schultyp nicht „zugehörig“ erachtet werden. Daneben berichtet Claudia H. auch noch von einer anderen Praxis unter Deutschlehrerinnen, die ihr zufolge üblich sei, um einer Zuordnung gegenzusteuern, die überproportional vom Faktor Deutschkenntnisse bestimmt würde:

„Früher wars ja so, jeder Rechtschreibfehler wurde gewertet, mittlerweile so, wenn man sieht, Schüler kann diesen Kompetenzbereich noch nicht, also macht z.B. ständig Fehler mit Doppelkonsonanten oder mit der S-Schreibung, schreib ich, zeichne ich ihm das zwar an, aber das ist einfach nur noch ein Aspekt, den er nicht beherrscht. Das heißt, man bewertet mittlerweile auch schon ganz anders. Natürlich zum Wohle der Schüler, jetzt was vor allem das hier betrifft. Und keine Ahnung, sich so Dinge, dass es oft Schüler, die eben in den ersten zwei Jahren noch Aufholbedarf haben, weils eben noch viel schwieriger ist, trotzdem die Matura schaffen und sich noch so steigern innerhalb dieser Jahre, also dass man nicht auch gleich jedes Kind aufgeben soll, wenn man das Gefühl hat, oje, das kann nie was werden“ (8:89)

Claudia H. schildert eine Änderung in der Bewertung schriftlicher Arbeiten, welche von der „klassischen“ Gewichtung von orthografischen Fehlern abweiche³⁶. Dadurch falle es vor allem Schülerinnen und Schülern, die nicht ihre gesamte bisherige Schullaufbahn an einer deutschsprachigen Schule absolviert haben, leichter, sich trotz (vorübergehender) Probleme mit der deutschen Rechtschreibung an einer AHS halten zu können und nicht gleich in eine NMS abgestuft zu werden. Die Probleme dieser Schülerinnen und Schüler werden als temporär dargestellt (sie hätten nur in den ersten zwei Jahren „Aufholbedarf“), was wiederum die hier beschriebene Bewertungspraxis legitimiert. Diese Praxis wird als Erleichterung für die Lehrkräfte dargestellt, die ihnen dabei hilft, „nicht auch gleich jedes Kind auf[zu]geben“, sondern es diesen zu ermöglichen, die Reifeprüfung erfolgreich zu absolvieren. Auch den Schülerinnen und Schülern erlaube diese Maßnahme, „sich noch so [zu] steigern“, räume ihnen also mehr Zeit ein, ihre Schulleistungen allmählich zu verbessern. Wiederum werden hier also die individuellen Anstrengungen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler betont. Ausgedrückt wird aber auch eine gewisse Überforderung der Lehrkräfte mit der Tatsache, dass manche ihrer Schülerinnen und Schüler „Aufholbedarf“ haben und also nicht den idealtypischen Erwartungen eines

³⁶ Die rechtliche Grundlage stellt hier die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) dar, in der es zur Beurteilung schriftlicher Arbeiten heißt: „Identische Rechtschreibfehler und Formenfehler (ausgenommen in Mathematik und Darstellender Geometrie) sind in derselben schriftlichen Leistungsfeststellung grundsätzlich nur einmal zu werten; wenn diese Fehler jedoch im Rahmen einer Aufgabe oder Teilaufgabe, die ausschließlich auf die Überprüfung der Beherrschung der betreffenden sprachlichen Erscheinung abzielt, mehrmals vorkommen, ist diese Bestimmung nicht anzuwenden. Folgefehler sind nicht zu werten.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>, 15.12.2015)

deutschsprachig primärsozialisierten Kindes beziehungsweise Jugendlichen entsprechen. Die Überforderung der Lehrkräfte, die durch diese Diskrepanz zwischen Unterrichtsrealität und Erwartungen entsteht, könnte sie Claudia H. zufolge dazu verleiten, sich zu denken „oje, das kann nie was werden“ und deshalb die Kinder „auf[zu]geben“. Andererseits wird ein Schulwechsel auf die NMS gleichgesetzt mit einer Kapitulation, nämlich der „Aufgabe der Kinder“. Damit wird dieser Schultyp erneut eindeutig als benachteiligend positioniert und die Hierarchisierung gegenüber der AHS bestärkt.

Dass manche Lehrkräfte „aufgeben“, beschreibt Lena I., die über einige ihrer älteren Kolleginnen und Kollegen an der NMS folgendes berichtet:

„und somit sagen sie, naja, er braucht nicht zum Beispiel eine bestimmte grammatischen Form lernen, weil er wird es sowieso nicht verwenden. Konjunktiv II wird er nie brauchen, ja. Aber man weiß nie, also wenigstens sollte man es gehört haben, ja. Und dieses ‚man weiß nie‘ und... das haben sie nicht mehr, weil sie das aufgegeben haben, ja. (9:16)

Die befragte Lehrkraft beschreibt hier eine Kapitulation seitens älterer Lehrkräfte, die sie auch als „desillusioniert“ und „ausgebrannt“ (9:15) bezeichnet. Im Gegensatz zur Interviewten selbst versuchten diese Kolleginnen und Kollegen ihr zufolge nicht einmal mehr, bestimmte Punkte des Lehrplans im Unterricht zu behandeln, weil sie diese als unwichtig für den weiteren Werdegang ihrer Schülerinnen und Schüler erachteten. Diese Schilderung fügt sich in das auch von den anderen Interviewten gezeichnete Bild, dass der Einsatz für den Bildungserfolg beziehungsweise die weitere Bildungsteilhabe der eigenen Schülerinnen und Schüler persönliche Anstrengungen und individuelle Initiativen voraussetzt. Auch eine gewisse Überforderung der Lehrkräfte wird hier vermittelt. Dass auch die Interviewte selbst eine weitere Bildungsteilhabe der großen Mehrheit ihrer Schülerinnen und Schüler für unwahrscheinlich hält, deutet die Formulierung „man weiß nie“ an. „[D]ieses ‚man weiß nie‘“ verweist eher auf die Ausnahme, die die Regel bestätigt, hin als auf eine große Wahrscheinlichkeit, dass ihre Schülerinnen und Schüler in Zukunft tatsächlich einmal gewisse grammatischen Phänomene gebrauchen werden, die unter anderem im bildungssprachlichen Kontext Bedeutung haben. Sich selbst bezeichnet Lena I. als „Junglehrerin“ und schreibt dieser Kategorie Lehrkräfte zu, einen „Idealismus“ mitzubringen (9:15). Dies wiederum vermittelt das Bild eines Kampfes gegen Windmühlen, der wenig Aussichten auf Erfolg hat und von idealistischen, aber nicht unbedingt realistischen Lehrkräften geführt wird. Wie die von uns interviewten Lehrkräfte die Perspektiven

ihrer Schülerschaft nach dem Pflichtschulabschluss einschätzen, werden wir detaillierter in Kapitel 3.1.2.2 näher betrachten.

In den Kritiken, die sich auf eine falsche Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu dem jeweiligen Schultyp beziehen, wird immer wieder die Wichtigkeit der Beherrschung der Unterrichtssprache erwähnt. Dass dieser Faktor durch den strukturellen Mangel an Unterstützungsangeboten an der AHS den weiteren Bildungsweg so stark bestimmt, wird oft als ungerecht dargestellt. Der Faktor (deutsche) Sprache fällt den Aussagen mehrerer Interviewpartnerinnen zufolge bei der Schulwahl zu stark ins Gewicht und die ‚eigentlichen‘ Kriterien, welche ihnen zufolge die AHS-Reife ausmachten (Intelligenz, Fleiß,...), würden so vernachlässigt. In diesen Aussagen spiegelt sich ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit wieder, demzufolge Intelligenz und Fleiß die eigentlichen Kriterien für Bildungsteilhabe beziehungsweise -erfolg sein sollten. In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Strategien und Praktiken der Lehrkräfte dargestellt, mit der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen (AHS-reif oder nicht AHS-reif) umzugehen. Volksschullehrkräften wird unterstellt, ‚unprofessionell‘ zu handeln, indem sie die ihnen zugeschriebene Aufgabe der Selektion ablehnen. Wider besseren Wissens würden sie Kinder mit einem „verschönert[en]“ Zeugnis als AHS-reif erklären, um ihnen eben „keine Steine in den Weg“ zu legen (vgl. 1:113). In Bezug auf die Leistungsbeurteilung wird auch an der AHS von Praktiken berichtet, die darauf abzielen, eine ‚falsche‘ Abstufung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in (bildungssprachlichem) Deutsch zu verhindern. Eine Anpassung der Beurteilungskriterien (in Bezug auf schriftlichen Arbeiten) soll hier zumindest temporär nötige ‚Aufholphasen‘ erlauben und den weiteren Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern nicht zu stark gefährden, die quer in das österreichische Schulsystem einsteigen und Deutsch noch nicht der Schulstufe gemäß beherrschen. Bei Kindern und Jugendlichen, die als ‚falsch‘ zugeteilt dargestellt werden, wird schließlich von Anstrengungen seitens der Lehrkräfte berichtet, diesen durch einen Schulwechsel einen ‚besseren‘ Bildungsweg zu ermöglichen. Interessant ist, dass in allen Fällen die Praktiken nicht als individuelle, sondern als allgemein an bestimmten Standorten übliche Strategien beschrieben werden.

Was in den Interviews deutlich wurde, ist, dass die Selektionsprozesse im österreichischen Bildungssystem von mehreren unserer Befragten kritisch gesehen werden. Vor allem die Kriterien, nach welchen die Volksschulkinder dem einen oder anderen Schultyp

zugeteilt werden, wurden wiederholt in Frage gestellt, besonders die kritisierte Prädominanz sprachlicher Faktoren. Doch auch die frühe Selektion an sich wird von einigen negativ bewertet. Doris F. begründet ihre Ablehnung einer Trennung der Schulkinder nach der Volksschule folgendermaßen (vgl. auch Kapitel 3.1.1.4):

„Ja, es gibt ja a ganz wenige Länder auf der Erde, die das so machen. Und die fahren auch nicht schlechter als wir. I weiß net, warum wir uns das einbilden. [...] die Kinder, die kommen sich dann ja auch a bissl schlechter vor, net, weil sie in der Hauptschule sind, ja. Und des is, des is auch die Zweiklassengesellschaft, des mein ich. [...] Und des find i is net notwendig, in einer Gesellschaft, ja.“ (6:62)

Sehr explizit nimmt die befragte NMS-Lehrerin hier auf die gesellschaftspolitischen Implikationen und sozialen Auswirkungen des Bildungssystems Bezug. Bildung(steilhabe) wird hier mit dem sozialen Status in eine Beziehung gebracht. Doris F. betont, dass eine frühe Selektion wie sie im österreichischen Schulsystem vorgesehen ist, keinesfalls notwendig sei, sondern dass sich im internationalen Vergleich durchaus alternative Modelle fänden. Sie stellt ein Beharren auf dem derzeitigen System gar als unverständlich dar („I weiß net, warum wir uns das einbilden.“). Deutlich wird außerdem, dass sie die frühzeitige Selektion samt ihrer gesellschaftlichen Implikationen nicht als wünschenswert erachtete.

Ein weiterer Punkt, den einige der Befragten kritisieren, ist der Mangel an Alternativen, der bei der Entscheidung zwischen den Schultypen AHS und NMS wahrgenommen wird. Das Schulsystem sei zu wenig differenziert, um der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Doris F. beklagt, dass es keine alternative Schulf orm für die Kinder gäbe, „die so da dazwischen sind“, die zwar „im Gymnasium bissl fehl am Platz“ wären, aber nicht in die NMS wollten, weil diese in Bezug auf die weitere Bildungs- beziehungsweise berufliche Laufbahn als stark benachteiligend empfunden wird (6:61, vgl. auch Kapitel 3.1.1). Verantwortlich für diesen Zustand macht Doris F. explizit die Bildungspolitik, deren Versäumnisse eine Benachteiligung dieser Schüler „dazwischen“ bewirkten. Die Konsequenz dieser geringen Differenzierung in der Sekundarstufe I ist laut Christina A. eine große Heterogenität in den Klassen, die wiederum den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte erschwert. Vor allem in der NMS hätten die Lehrkräfte einen „irrsinnig schwierige[n] Spagat“ zu spannen, der einen „ordentlichen Unterricht, der halt für alle irgendwie passt“ trotz verstärkten Teamteachings nahezu unmöglich mache (vgl. 1:82).

Wir haben in diesem Kapitel versucht nachzuvollziehen, wie der Übergang von der Volksschule auf die Sekundarstufe II samt seiner Probleme von den InterviewpartnerInnen dargestellt wird. Dabei wurden einerseits Probleme in Zusammenhang mit den als heterogen beschriebenen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler betont. Andererseits wurde jedoch auch von vielen die Aufteilung auf die Schultypen AHS und NMS problematisiert. Kritik wurde vor allem daran geübt, dass die Deutschkenntnisse eine so entscheidende Rolle bei der Entscheidung spielten, welcher Schultyp in der Sekundarstufe I besucht werden soll. Einige Befragten beschrieben in diesem Zusammenhang auch verschiedene Strategien, um mit dieser als falsch oder ungerecht empfundenen Platzierung der Schülerinnen und Schüler umzugehen beziehungsweise diese zu „korrigieren“. Im Folgenden werden wir uns der zweiten Schnittstelle widmen, die in unserem Zusammenhang interessant ist, nämlich den Anschlussoptionen, welche die interviewten Lehrkräfte für NMS-AbsolventInnen beschreiben.

3.1.2.2 Wohin nach der Pflichtschule?

Am anderen „Ende“ der NMS, nach Abschluss der achten Schulstufe, berichten die interviewten Lehrkräfte von mehreren Möglichkeiten für ihre AbsolventInnen, nämlich entweder dem Übergang auf eine mittlere oder höhere Schule oder (nach dem einjährigen Polytechnikum) dem Eintritt ins Berufsleben beziehungsweise der Annahme einer Lehrstelle.

„theoretisch“ möglich³⁷ oder „einfach unrealistisch“³⁸? Der Besuch einer weiterführenden Schule nach NMS

Die NMS-Lehrerin Doris F. konstatiert, dass die Möglichkeit, nach dem Abschluss eine weiterführende Schule zu besuchen, prinzipiell vorgesehen ist: „Aber natürlich theoretisch sollst ja auch die Möglichkeit haben, nach unserer Schule weiterzugehen“ (6:38). Die Wahl des Wortes „theoretisch“ verweist jedoch bereits auf eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den formell vorgesehenen Optionen und den tatsächlich beobachteten Bildungswegen. Auch die anderen von uns interviewten Lehrkräfte sind sich in diesem Punkt einig, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach der NMS eine weiterführende Schule besuchen, die Ausnahme sind. Der Großteil, so meint beispielsweise Ingrid D., macht im Anschluss an das Polytechnikum eine Lehre: „ich seh unsere Schüler

³⁷ Doris F., 6:38

³⁸ Claudia H., 8:65

hauptsächlich nach der Vierten oder nach dem Poly dann eine Lehre machen“ (4:7). Roman G. fasst die beobachteten Ausnahmen auch in Zahlen und berichtet, dass nach Abschluss der Schulpflicht schätzungsweise nur drei bis fünf pro Klasse noch die Schulbank drücken:

„die machen dann doch den Abschluss ja und dann sind sie halt draußen im harten Leben, sag ich mal, da gibts ja keine Schule mehr für viele, ja. Ich mein, es gibt natürlich immer wieder welche, die dann schon an weiterführende Schulen gehen, ja. Könnte jetzt nicht sagen, wie viele es sind, ja, drei, vier, fünf höchstens, sowas...“ (7:57)

Der Interviewpartner äußert hier die Ansicht, dass für den Großteil seiner Schülerinnen und Schüler der Pflichtschulabschluss auch das Ende ihrer (institutionellen) Bildungslaufbahn bedeutet. Die Wörter „draußen“ und „hart“ drängen die Interpretation auf, dass für ihn der Pflichtschulabschluss auch eine Phase beendet, in der die Kinder in der Schule gewissermaßen ‚geschützt‘ waren. Eine neue Phase „draußen“ beginnt nun, die nicht unbedingt als angenehm beschrieben wird, sondern eben als „hart“ - und die ihm deshalb wahrscheinlich dem Alter der Kinder nicht angemessen erscheint.

Dass einige Jugendliche an eine weiterführende Schule gehen, bestätigt die NMS-Lehrkraft Doris F. Allerdings betont auch sie, dass es sich um eine Minderheit ihrer Schülerinnen und Schüler handelt:

„Wenig, wenig. Aber schon, es is schon ein paar. Net grad Gymnasium, eher so Berufsschulen oder irgendwie Gymnasium, vielleicht BORG. Eher weniger. Aber es machen schon einige weiter. Zumindest versuchen's halt amal dreijährige Fachschulen, so des in diese Richtung. I weiß schon, da kann ma net viel anfangen damit, aber man hört schon immer wieder. Aber das is natürlich nicht der Großteil der Kinder.“ (6:61)

Neben der bescheidenen Größe des Anteils, den diese ‚weitergehenden‘ AbsolventInnen ausmachen, erwähnt Doris F. hier auch die Schulform, die sie als die häufigsten Abschlussoptionen sieht. Die Erlangung eines allgemeinen Hochschulzugangs mittels Matura wird als wenig wahrscheinlich beschrieben, vor allem der Besuch einer AHS wird hier als Ausnahme beschrieben, als etwas wahrscheinlicher hingegen stellt die Interviewte den Wechsel an ein Oberstufenrealgymnasium dar. In Bezug auf weiterführende Schulen betont Doris F. die Rolle von Berufsschulen, vor allem von Fachschulen, also berufsbildenden mittleren Schulen (BMS). Die Sinnhaftigkeit dieser Ausbildung stellt sie jedoch gleich im anschließenden Satz in Frage. Dabei ist nicht eindeutig erkenntlich, ob sie dies tut, weil sie keine beruflichen Vorteile darin sieht oder weil diese Fachschulen ihre AbsolventInnen nicht ohne weiteres zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigen. Dass ihre Schülerinnen und Schüler diese Fachschulen überhaupt erfolgreich absolvieren, lässt

Doris F. dahingestellt. Die Wahl des Verbes „versuchen“ deutet an, dass ihrer Meinung nach ein Abbruch für viele durchaus eine Option ist.

Den Übergang auf eine AHS sehen einige der Befragten, wie bereits erwähnt, als theoretisch möglich. Nicht nur Doris F. berichtet allerdings davon, dass kaum Schülerinnen oder Schüler an diese Schulform „weitergehen“. Die Gymnasiallehrerin Claudia H. erzählt sogar, dass viele NMS-Lehrkräfte einen solchen Schulwechsel nach Abschluss der Sekundarstufe I als „unrealistisch“ bezeichnen:

„dass auch die Lehrer selbst sagen, dass sie es schwer finden, so wie's halt in den Medien vermittelt wird - „wir sind jetzt die Neue Mittelschule, das heißt, die Kinder haben natürlich die Möglichkeit, in die AHS zu wechseln nach der Vierten“ - dass viele sagen, dass es einfach unrealistisch ist. [...]. Weil das Niveau halt einfach viel, viel, viel geringer ist.“ (8:65)

Anders als im vorhergehenden Zitat nimmt Claudia H. hier nicht auf die beschriebene große Diskrepanz zwischen der Bandbreite an theoretisch möglichen Anschlussoptionen und der tatsächlich beobachteten Limitierung der weiteren Bildungslaufbahnen Bezug, sondern betont den Kontrast zwischen dem medial vermittelten Bild und den von den Lehrkräften wahrgenommenen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie beruft sich hier nicht auf eigene Erfahrungen, sondern auf die Darstellung ihrer Kollegen und Kolleginnen in der NMS und berichtet, dass diese sich äußerst skeptisch in Bezug auf die Versprechungen der jüngsten Bildungsreform geben. Entgegen den an sie geknüpften Erwartungen würde die Einführung der Neuen Mittelschule nämlich nicht zu mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem führen, weil ein Schulwechsel auf eine AHS nach Abschluss der Sekundarstufe I eben „unrealistisch“ sei. Grund dafür sind die bereits in Kapitel 3.1.1 beschriebenen großen Unterschiede im vermittelten Unterrichtsstoff, von denen mehrere unserer Interviewpartnerinnen berichten.

Auch Darya E. zeigt sich skeptisch, ob die Neue Mittelschule der Idee einer gemeinsamen Schule aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der achten Schulstufe gerecht wird. Ihrer Ansicht nach könnte vor allem die Äquivalenz der Leistungsbeurteilung ein wichtiges Problem beim Übergang von NMS auf AHS darstellen:

„Jetzt frag ich mich nur: Wissen die das in den höheren Schulen, dass die einem mit einem Dreier im Erweiterungsstoff nehmen? Also das weiß ich nicht, keine Ahnung, ich hoffe es, weil sonst wäre das am Sinn vorbei gegangen. Weil der Sinn war ja, dass man die, wie soll ich sagen, eine gleichmögliche, bes- oder Gleichstellung von Abgängern einer AHS und einer NMS in Richtung höhere Schulen. Weiß ich nicht, wir haben noch keine vierten Klassen NMS. Ganz persönlich gesagt, ich bin sehr skeptisch, aber...“ (5:45)

Die NMS-Lehrerin Darya E. äußert Bedenken, ob die AHS, die potentiell NMS-Abgänger aufnehmen würden, mit den im Zuge der Reform eingeführten Änderungen des Benotungssystems vertraut seien. Sie räumt die Möglichkeit ein, dass ein Übergang durch mangelnde Information erschwert werden könnte beziehungsweise gar verhindert würde. Die Kommunikation und die Kooperation zwischen NMS und AHS stellt sie dadurch als kaum vorhanden dar. Dass diese Kooperation je nach Standort unterschiedlich gut oder intensiv verlaufen kann, schildert Ingrid D. Wie bereits in Kapitel 3.1.1.5 erwähnt, hebt sie die Bedeutung einer passenden Kooperationsschule hervor:

„Drum is ja des mit dieser Neuen Wiener Mittelschule ja dieses Problem. Weil man müsste ja eine Kooperationsschule haben. Wir haben das Glück. Wir haben zuerst die Weihergasse ghabt, nur die is einfach, die spielt ja in einer Liga, das is... also da haben unsere nie die Chance, dorthin zu wechseln. Weil es geht ja a darum, dass ma ein Gymnasium findet, wo unsere dann eventuell die Chance haben nach der vierten Klasse in diese, in die Oberstufe dort zu gehen. Jo, und das funktioniert eben mit der Grüngasse gut, ja.“ (4:87)

Obwohl ihr eigener Standort das „Glück“ habe, eine passende AHS gefunden zu haben, stellt Ingrid D. die Suche nach einer solchen als problematisch und schwierig dar. Indem sie von „Glück“ spricht, vermittelt sie, dass sie das Zustandekommen einer erfolgreichen Kooperation keineswegs als selbstverständlich ansieht. Der Einsatz des Konjunktivs („man müsste“) legt nahe, dass ihrer Ansicht nach die wenigsten NMS über eine solche Kooperationsschule verfügen. Ohne eine AHS, die in derselben „Liga“ spielt und mit der man kooperieren kann, bleibt ein Wechsel von NMS auf AHS Ingrid D. zufolge aber nahezu unmöglich. Die Regel stellt ein solcher Schulwechsel aber ohnehin nicht dar, wie das Adverb „eventuell“ deutlich macht.

Wechseln AbsolventInnen dennoch erfolgreich auf eine höhere Schule, ist dies einer Interviewpartnerin zufolge wiederum in manchen Fällen nur mit mangelnder Kontrolle bei den Aufnahmeprüfungen zu erklären. Ingrid D. schildert den Fall einer ehemaligen Schülerin, deren Deutschkenntnisse sie als unzureichend beschreibt und die aber dennoch an einer Handelsakademie (HAK) aufgenommen wurde:

„Also es is so, dass mittlerweile die Aufnahmekriterien... [...] Und da denk i ma, also irgendwas stimmt jetzt nimmer mehr. Wie kann die in Deutsch eine Aufnahmsprüfung schaffen? Und red dann mit ihrer Freundin [...], sag i: Du, wie is des vonstatten gegangen? Sagt sie: Wissen Sie, wie das funktioniert? Die hat ihre Aufgaben gekriegt, die Professorin is rausgegangen und die hat mit dem Handy gearbeitet. (lacht) Also natürlich gehen viele weiter, weil wann, wann das so funktioniert...“ (4:89)

Die Verwunderung, welche die NMS-Lehrerin hier über die Aufnahme ihrer ehemaligen Schülerin an einer HAK ausdrückt, bestätigt die weiter oben zitierten Darstellungen, wonach der Wechsel von der NMS auf eine höhere Schule eher die Ausnahme bleibt. Dass das Niveaugefälle hier (besonders zur AHS) dafür verantwortlich gemacht wird, spiegelt sich in gewisser Weise auch in dieser Passage, in der Ingrid D. sich einen Teil der erfolgreichen Schulwechsel nur durch laxe Kontrollen bei der Aufnahmsprüfungen erklären kann („Also natürlich gehen viele weiter, weil wann, wann das so funktioniert...“).

Wie wir gesehen haben, stellen die befragten Lehrkräfte den Wechsel auf eine weiterführende Schule als zwar theoretisch möglich, aber eher unwahrscheinlich und als Ausnahme dar. Die Wichtigkeit der passenden Kooperationsschule wird betont und die Problematik mangelnder Kommunikation, fehlenden Informationsaustausches und kaum ungenügender Zusammenarbeit von NMS mit weiterführenden Schulen eingebracht. In diesem Zusammenhang werden vor allem die Aufnahmekriterien (Noten und Aufnahmeprüfungen) problematisiert. Während die Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II also als problembehaftet beschrieben wird, so sehen die Befragten auch den Übergang ihrer AbsolventInnen auf den Arbeitsmarkt ambivalent, wie wir im Folgenden sehen werden.

„Berufsorientierungsgeschichten“³⁹: von der Schule auf den Arbeitsmarkt

Wie Ingrid D. sehen auch andere der oben zitierten NMS-Lehrkräfte ihre „Schüler hauptsächlich nach der Vierten oder oder nach dem Poly dann eine Lehre machen“ (4:7). Ihrer Darstellung zufolge besucht nur ein sehr kleiner Teil der AbsolventInnen nach der NMS eine weiterführende Schule, der Großteil hingegen findet sich „draußen im harten Leben“ wieder, wo es für viele eben „keine Schule mehr“ gibt (7:57). Dies bedeutet wiederum, dass der NMS eine wichtige Funktion als Schnittstelle zwischen „ihren“ Jugendlichen und dem Arbeitsmarkt zukommt. Diese Funktion, aber auch damit in Zusammenhang stehende Sorgen und Bedenken sprechen manche der Interviewten auch explizit an. Sie beschreiben die Berufsorientierung als neuen Schwerpunkt der NMS (vgl. 7:54). Berufsvermittlung wird ihnen zufolge sowohl von der Schule organisiert (vgl. 5:9) als auch in Eigeninitiative (vgl. 2:76 und 2:77). Nicht zuletzt soll einigen der Interviewten zufolge die Schule auch indirekt dieser Vermittlerfunktion nachkommen, indem sie sowohl auf

³⁹ Roman G., 7:54

persönlicher als auch sprachlicher Ebene die Schüler und Schülerinnen auf das Erwerbsleben vorbereitet und bei Berufswahl oder Bewerbungen unterstützt.

Große Bedenken in Bezug auf die berufliche Zukunft seiner Schülerinnen und Schüler äußert Roman G., der an einer NMS unterrichtet. Er sieht die Tatsache problematisch, dass viele der Schülerinnen und Schüler nach der neunten Schulstufe tatsächlich aus dem institutionalisierten Bildungssystem aussteigen und äußert ernste Zweifel, ob die AbsolventInnen Chancen haben, mit dem Pflichtschulabschluss alleine eine Stelle zu finden. Das Problem ist seiner Meinung nach, dass die NMS nicht ausreichend Qualifikationen für den Arbeitsmarkt vermittele, unqualifizierte Arbeitskräfte aber heutzutage kaum mehr am Arbeitsmarkt gefragt seien:

Was machen die dann alle am Arbeitsmarkt, ja? Viele von denen die Eltern hatten ja den Vorteil, dass die nach Österreich [...] kamen, ja, dass, ich sag einmal, dass halt viel mehr Leute eingestellt wurden, die halt jetzt keine Qualifikationen mitgebracht haben. Das gibt es ja heute nicht mehr. Du musst ja... unqualifizierte Arbeitskräfte können ja heutzutage nicht mehr viel machen, da gibt's nicht mehr viel Arbeitsplätze für die, ja. Das könnte meiner Meinung nach zu einem Problem werden.“ (7:54)

Die Chancen am Arbeitsmarkt beschreibt er für diejenigen, die nur die Pflichtschule abschließen, als sehr gering. Er legt seine Sicht dar, dass dies eine neue Entwicklung sei, die zu größeren Problemen führen könnte. Die Elterngeneration der Schülerinnen und Schüler hätten bei ihrer Ankunft in Österreich noch eine gänzlich andere Situation am Arbeitsmarkt vorgefunden, wo es auch ohne (österreichische) Qualifikationen möglich war, Stellen zu finden. Mit dieser Aussage positioniert Roman G. einerseits einen Großteil der Eltern seiner Schülerinnen und Schüler als Migranten und Migrantinnen, andererseits ordnet er sie (und damit auch ihre Kinder) einer allgemein als ‚unteren‘ bezeichneten sozialen Schicht zu. Indirekt bringt er hier das Konzept der sozialen Reproduktion ein, wonach soziale Schichtzugehörigkeit und damit auch Bildung sowie Stellung am Arbeitsmarkt intergenerational wiederhergestellt werden (vgl. Bourdieu 2001). Die Wahrscheinlichkeit für Kinder, denselben Bildungsabschluss wie ihre Eltern zu erreichen beziehungsweise eine ähnliche soziale Stellung einzunehmen, ist demnach hoch. Da Jugendliche einen ähnlichen Bildungsstand wie ihre Eltern erlangen würden, sie damit aber heute kaum mehr Chancen auf einen Arbeitsplatz hätten, wäre für sie, so stellte Roman G. es in dieser Passage dar, der Übergang von der NMS mehr oder weniger direkt in die Arbeitslosigkeit nicht unwahrscheinlich. Damit suggeriert Roman G., dass nicht nur ein sozialer Aufstieg kaum realistisch ist, sondern sogar ein Abstieg droht. Die geringen Aussichten

auf Jobs beziehungsweise auf sozialen Aufstieg könnten seines Erachtens zu großen gesellschaftlichen Spannungen führen. Dafür findet er an einer anderen Stelle drastische Worte:

„ich seh halt schwer ein Konzept, ja, wie man diese Situation verbessern kann und wird sie aber längerfristig wird man sie verbessern müssen, weil sonst hab ich in Wien auch irgendwann französische Verhältnisse und das will ja keiner, ja. Sprich irgendwelche Ghettoisierungen... ja, dass soziale Undurchlässigkeit und so, solche Dinge“ (7:55)

Der interviewte Lehrer drückt hier seine Sorge aus, dass gesellschaftliche Ungleichheiten zunehmen und soziale Schließungen stattfinden könnten - und bringt diese befürchteten Phänomene mit dem Bildungssystem in Zusammenhang. Die mit den geringen Jobchancen in Zusammenhang stehende Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher führt er letztendlich auf die niedrigen Qualifikationen zurück, die ein Pflichtschulabschluss allein vermittelt. Den geringen Chancen ihrer AbsolventInnen am Arbeitsmarkt begegne die NMS vor allem mit einem verstärkten Fokus auf Berufsorientierung: „Ich mein, worauf man jetzt viel Wert legt, ist halt, ja, so Berufsorientierungsgeschichten. [...] Obs funktionieren wird, weiß ich nicht. Kann ich nicht sagen.“ (7:54). Von diesem neuen Schwerpunkt berichtet auch Darya E., die an derselben Schule unterrichtet. Sie beschreibt die Einrichtung des Postens eines „*Berufsorientierungskoordinators*“, den sie selbst momentan inne hat:

„in der neuen Mittelschule gibt es die Funktion des Berufsorientierungskoordinators, das bin ich, und das heißt, bei mir laufen sozusagen die Fäden zusammen zwischen Schülern, Eltern, Betrieben und so Institutionen wie Arbeiterkammer oder AMS.“ (5:9)

Sehr ausdrücklich positioniert sich Darya E. hier als Vermittlerin auf der Schnittstelle zwischen Schule und Erwerbsleben. Sie benennt explizit die verschiedenen AkteurInnen, die sie am Arbeitsmarkt wahrnimmt, nämlich die zukünftigen ArbeitnehmerInnen (also ihre Schülerinnen und Schüler), die ArbeitgeberInnen, sowie vermittelnde Institutionen und Interessenvertretungen wie das Arbeitsmarktservice oder die Arbeiterkammer. Diesem klassischen Arbeitsmarktmodell fügt sie einerseits die Eltern bei, was sich mit der Minderjährigkeit der zukünftigen Arbeitsnehmenden erklären lässt. Andererseits positioniert sie aber auch sich selbst in ihrer koordinierenden Form im Zentrum. Ihre Arbeit ist es dieser Darstellung zufolge, die angesprochenen AkteurInnen miteinander zu vernetzen. Wie sie dieser Vermittlungsfunktion nachkommt, beschreibt sie im folgenden Zitat:

„ich hab auch eine Sprechstunde in der Schule, immer am Dienstag erste Stunde, wo die Schüler zu mir kommen können, meistens vierte Klasse, aber auch dritte, und sich mal informieren, in einem persönlichen Gespräch: Ich möchte gern das und das machen, was brauch ich da dazu, können Sie mir helfen? Oder: Was tu ich, ich bin im neunten Schul-

jahr und die Noten schauen nicht so gut aus... so irgendwie. Da helf ich ihnen schon, hab auch sehr gute Connections, AMS und so.“ (5:9)

In ihrer wöchentlichen Sprechstunde, so berichtet die Koordinatorin, informiert sie interessierte Schülerinnen und Schüler über ihre Möglichkeiten nach Abschluss der Pflichtschule. Die Erwähnung der voraussichtlich weniger guten Leistungsbeurteilung verweist darauf, dass ihr Angebot sich vor allem an diejenigen Jugendlichen richtet, deren Noten andere Anschlussoptionen nach der Pflichtschule ausschließen beziehungsweise erschweren.

Unabhängig von der Einrichtung dieser Berufsorientierungskoordinationstelle berichtet eine der interviewten Lehrkräfte, die an derselben Schule wie Darya E. unterrichtet, auch davon, in Eigeninitiative eine Lehrstelle vermittelt zu haben. Einer Schülerin hat sie nach eigenen Angaben einen Mechatroniklehrplatz vermittelt (vgl. 2:76) und hätte ihr auch „auf der Uni einen Ausbildungsplatz als Zahnarztassistentin verschaffen können“ (2:77). In Bezug auf letztere Lehrstelle beschreibt die Interviewte auch, wie sie mit der betroffenen Schülerin gemeinsam die Universitätsklinik besuchte und sich für sie einsetze, als die Verantwortliche dort die Aufnahme an die Bedingung knüpfte, dass die Schülerin während der Ausbildung ihr Kopftuch abnehmen müsse. Auch wenn dieser Einsatz erfolglos blieb, so zeigt diese Erzählung, dass die befragte Lehrerin die Weitervermittlung ihrer Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Pflichtschule zumindest in manchen Fällen als ihre Aufgaben ansieht und dabei auch persönliches Engagement beschreibt.

Nicht nur die konkrete Vermittlung zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen sehen einige der Befragten als Aufgabe der Schule an. Auch die Unterstützung bei der Wahl eines ‚passenden‘ Berufes und die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche werden beispielsweise von Darya E. eingebracht. Sie stellt hierbei insbesondere zwei neue Elemente der NMS als hilfreich dar, nämlich das Eltern-LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch (ELK-Gespräch) und das Stärkenportfolio. Beide würden Darya E. zufolge schon früh ansetzen, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich ihrer „Stärken und Fähigkeiten“ (5:50) bewusst zu werden. Dies wiederum würde ihnen später nicht nur dabei helfen, sich bei Bewerbungsgesprächen besser präsentieren zu können, sondern auch dabei, einen geeigneten Beruf zu wählen:

„dass man dann in der Vierten wirklich fundiert sagen kann: Okay, ich würd gern, weiß ich nicht, keine Ahnung, Altenpfleger werden, weil ich ein sozial-empathischer Typ bin. Dann weiß ich das schon. Net dass sie sagen: Ich will das werden, ja pff, weil mir sonst nix besseres einfällt.“ (5:50)

Dass der Fokus auf Berufsorientierung tatsächlich Probleme bei der Integration von NMS-AbsolventInnen in den Arbeitsmarkt löst, stellt Roman G. in Frage und äußert Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieser Maßnahmen:

„[...] ich seh das eher gespalten ja. Hat natürlich, ist sicher nicht schlecht, aber einen Dreizehnjährigen, ja, ich weiß nicht. Also ich hab jetzt in der dritten Klasse jetzt in so einem Fach, wo man halt, was weiß ich, die ganzen Berufe vorstellt und so weiter ja. Ich hab persönlich jetzt schwierig gefunden, mit dreizehn schon zu wissen, ja, was ich mal machen will, ja. Und im Grunde, ja, stellst halt Berufe vor und so die Traumberufe bleiben dann eh immer dieselben: Mechaniker und so weiter. Die Burschen vor allem... Also natürlich, man versucht sie über diese Schiene irgendwie fit zu machen für den Arbeitsmarkt. Ob's funktionieren wird, weiß ich nicht. Kann ich nicht sagen.“ (7:54)

Der Interviewpartner zeigt hier große Skepsis in Bezug auf eine tatsächliche Horizonterweiterung der Schülerinnen und Schüler durch die Vorstellung verschiedener Berufe im Unterricht. Darüber hinaus wirft er grundsätzlich die Frage auf, inwieweit ein Eintritt ins Erwerbsleben überhaupt dem Alter der Betroffenen angemessen ist und welche Aussichten auf dauerhaften Erfolg eine so frühe berufliche Festlegung haben kann.

Deutlich wird in den Interviews, dass sprachlichen Aspekten eine große Rolle beim Übergang auf den Arbeitsmarkt zugeschrieben werden. Darya E. unterstreicht beispielsweise mehrfach, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern auch den Wert ihrer Mehrsprachigkeit sowie den Vorteil, den diese am Arbeitsmarkt darstellen kann, vermitteln möchte. Sie erzählt von einer Schülerin, die Deutsch, Mazedonisch, Bosnisch, Albanisch und Türkisch spricht. Dieser lege sie nahe, ihre Sprachen als Ressource anzusehen und unbedingt in ihren Bewerbungsunterlagen hervorzuheben:

„Also die, die redet fünf Sprachen. Ich sag immer: Das musst du unbedingt angeben in sämtlichen Lebensläufen, und was weiß ich was, bitte, ist ja super, ja. [...] bitte gibt das an, jeder Chef schleckt sich ja alle zehn Finger ab, wenn er dich kriegt, weil du bist ja ein Wahnsinn! (Darya E., 5:58)

Dass die Kinder ihre eigene Mehrsprachigkeit als Stärke und Ressource wahrnehmen lernen, stellt Darya E. als persönliches Anliegen, aber auch als Aufgabe der Schule dar (vgl. auch Kapitel 3.2.2) - unter anderem weil dies im Rahmen der Berufsvermittlung eine wichtige Rolle spielen kann. Andere interviewte Lehrkräfte heben in diesem Kontext wiederum die Bedeutung „guter“ Deutschkenntnisse hervor, deren Vermittlung sie als Aufgabe der Schule sehen. Der Deutschunterricht soll, so die NMS-Lehrerin Claudia H., den Schülerinnen und Schüler vor allem Kompetenzen vermitteln, die in ihrem späteren (beruflichen) Leben eine Rolle spielen werden:

„sagen wir 99% der Schüler haben Deutsch als Zweitsprache und nicht als Muttersprache, [...] wie kann man sie jetzt auf ein Niveau bringen, dass sie es schaffen, sich so zu artikulieren, dass das auch für die Zukunft, vor allem auch im Berufsleben passt.“ (8:8)

Das vorrangige Ziel des Deutschunterrichts ab der ersten Klasse NMS, das Claudia H. hier beschreibt, ist es, die Kinder in sprachlicher Hinsicht auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Weiterführende Bildungsinstitutionen erfahren hier keine Erwähnung und die Interpretation liegt nahe, dass dies der Tatsache geschuldet ist, dass diese als eher unwahrscheinliche Anschlussoption gesehen werden. Diese Hypothese bestätigt folgende Passage aus dem Interview mit Ingrid D., die bereits weiter oben zitiert wurde:

„Auf Rechtschreibung leg i sowieso nimma mehr so an großen Wert, weil unsere Schüler hauptsächlich, ich seh unsere Schüler hauptsächlich nach der Vierten oder nach dem Polly dann eine Lehre machen und i denk mir immer, da is es für mich wichtig, dass sie reden können, dass sie sich präsentieren können. Und dass sie, wenn möglich, so wenig Grammatikfehler wie möglich machen, des is mir wichtig, weil das hör ich ganz einfach. Wenn i mi mit jemandem unterhalte, is es wurscht, ob i rechtschreiben kann oder net. Hauptsache, ich kann mich ausdrücken. Und das versuche ich ihnen beizubringen oder zu vermitteln, ja. Ein selbstbewusstes Auftreten, wie präsentier ich mich, ja, wie verkauf ich mich am besten. Das nimmt einen großen Teil zum Beispiel meines Deutschunterrichtes ein. Ja?“ (4:7)

In dieser Passage beschreibt Ingrid D. explizit die berufliche Perspektiven, die sie ihren Schülerinnen und Schülern zuschreibt, sowie die Ausrichtung ihres Deutschunterrichts, die sie so legitimiert. Da ein Großteil ihrer AbsolventInnen nach der Pflichtschule sich als Lehrlinge in den Arbeitsmarkt eingliederten, stünde nicht der Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen im Vordergrund. Wichtiger, so die befragte NMS-Lehrkraft, sei der Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten, die ihre Chancen am Arbeitsmarkt verbessern könnten. Auch hier geht es, wie in dem Zitat von Darya E. weiter oben (vgl. 5:50), nicht ausschließlich um sprachliche Kompetenzen, sondern auch um die Entwicklung persönlicher Stärken („ein selbstbewusstes Auftreten“), die beim „Verkauf“ der eigenen Arbeitskraft, also beispielsweise bei Bewerbungsgesprächen, von Vorteil sein können. Klar beschrieben wird in dieser Passage eine Vernachlässigung schriftlicher Fertigkeiten und Orthografie zugunsten mündlicher Kompetenzen. Damit beschreibt Ingrid D. letztendlich, dass die Vorbereitung auf das Erwerbsleben auf Kosten des Erwerbs von bildungssprachlichen Kompetenzen, wie unter anderem Rechtschreibung, geht. Dadurch, so könnte man folgern, sinken die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf eine weitere Bildungslaufbahn nach Abschluss der NMS.

In diesem Kapitel wurde dargelegt, welche Perspektiven die Befragten NMS-AbsolventInnen zuschreiben. Klar erkennbar wurde hierbei der Besuch einer höheren oder gar tertiären Bildungsinstitution als große Ausnahme dargestellt. Der besuchten Schulform wird folglich ein entscheidender Einfluss auf die weitere Bildungslaufbahn, aber auch auf die künftige Position am Arbeitsmarkt zugeschrieben. Im Falle der NMS wird dieser Einfluss mit einer Benachteiligung gleichgesetzt. Bei der Aufteilung der Volksschulkinder auf die verschiedenen Sekundarschulformen wiederum erleben mehrere interviewte Lehrkräfte den Einfluss von sprachlichen Faktoren als bedeutsam: Deutschkenntnisse und ihre Beurteilung (vor allem durch die Volksschule) wurden von einigen der Befragten als das wichtigste Entscheidungskriterium dargestellt. Die Wichtigkeit dieses Kriteriums wurde mit dem Vorhandensein von unterstützenden Strukturen und Fördermaßnahmen an der NMS erklärt beziehungsweise legitimiert. Darauf werden wir im anschließenden Kapitel näher eingehen werden.

3.1.3 Über den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Bildungssystem

Im Folgenden werden wir uns mit der Frage beschäftigen, wie die Interviewten generell den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Bildungssystem beschreiben und bewerten. Insbesondere werden wir dabei sehen, wie der Institution NMS die Zuständigkeit für Deutschförderung zugeschrieben wird, welche Implikationen dies hat und welche Kritikpunkte erwähnt werden.

3.1.3.1 Schule und gesellschaftlicher Wandel

Die Schule wird als Ort beschrieben, in dem gesellschaftlicher Wandel nicht einfach ausgebendet werden kann, sondern wo sich soziale Veränderungen manifestieren und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte stark beeinflussen. Ingrid D. stellt etwa fest, dass ihre Schülerinnen und Schüler „wohl anders geworden“ sind, was ihrer Meinung nach „sicher a mit der Welt zusammen[hängt], in der sie jetzt leben“. „Die“, betont sie, „hat sich wirklich verändert“ (4:80). Drei soziale Phänomene und deren Auswirkung auf den Unterrichtsalltag werden besonders hervorgehoben. Auch wenn sich nicht alle drei auf sprachliche Aspekte beziehen, so war es uns doch wichtig, sie zu erwähnen, da dadurch deutlich wird, wie dicht sprachliche mit anderen sozialen Phänomenen verwoben sind.

Erstens werden Probleme mit der Aufmerksamkeit und der Konzentration der Schüler und Schülerinnen beklagt, die damit erklärt werden, dass die Gesellschaft schnelllebiger

geworden sei. Das omnipräsente Angebot an neuen Medien führe dazu, dass die Schüler und Schülerinnen heute unruhiger seien und sich nicht mehr konzentriert und motiviert schulischen Aufgaben widmen könnten. Roman G. schildert seinen Eindruck, dass die „Zuhörkompetenz“ (7:81) abnehme und Ingrid D. beschreibt ihre Schülerinnen und Schüler als Getriebene, die ständig Angst hätten, etwas zu versäumen:

„Es muss ganz, ganz schnell gehen, net länger als 10, 15 Minuten, weil dann muss scho das nächste her, ja. Also sie, sie nehmen sich nicht mehr die Zeit für irgendetwas und konzentrieren sich [...]. Des muss alles irrsinnig schnell gehen, weil des Handy hat schon fünfmal geläutet und am Computer gibt's ein neues Spiel. I mein, sie haben ja einen irrsinnigen Stress, ja. [...] Aber es is natürlich schon das Angebot ein ganz anderes als vor 35 Jahren, ja.“ (4:46)

Ein zweites Phänomen, dass die Lehrkräfte wiederholt beschreiben, ist die Abgabe von Erziehungsaufgaben an die Schule. Schule sei „mittlerweile nicht mehr Wissensvermittlung, sondern ganz einfach Erziehungsarbeit“, meint etwa Ingrid D. ganz zu Beginn des Interviews. Das gelte „sicher nicht nur an diesem Standort, sondern allgemein“, fügt sie hinzu (4:1). Auch Roman G. äußert die Ansicht, dass der „eigentliche Grundgedanke, also die Vermittlung von Wissen [...] meist kaum mehr eine Rolle“ spiele, sondern dass es „mittlerweile irgendwie nur mehr ums Erziehen“ gehe. Der „Erziehungsgedanke“ sei natürlich immer wichtig gewesen, räumt er ein, „aber immer in Kombination auch mit Wissenserwerb“ - was heute nicht mehr der Fall sei (vgl. 7:28). Mehrere Befragte beschrieben eine verstärkte erzieherische Funktion, die der Schule zugeschrieben wird, berichten aber auch von Uneinigkeit im Kollegium darüber, ob sich auch das Benehmen der Schülerinnen und Schüler verschlechtert habe. Ingrid D. beispielsweise distanziert sich deutlich von der Aussage einer Kollegin, die meinte, die Kinder seien jetzt „alle so frech und so schlimm“ (4:80). Diese Ansicht, so Ingrid D., teile sie nicht. Erzieherische Aufgaben, die von den Familien abgeben würden, umfassen den Befragten zufolge mannigfaltige Aspekte, von Nase putzen über Ernährungsberatung bis hin zu Zahngesundheit (vgl. u.a. 1:118, 2:121, 3:14, 4:48 und 5:7). Den erzieherischen Aufgaben, welche die interviewten Lehrkräfte wahrnehmen, widmet sich etwas ausführlicher Kapitel 3.2.2. An dieser Stelle sei nur noch kurz der Erklärungsansatz der befragten NMS-Lehrerin Darya E. vorgestellt, demzufolge die Zunahme an zugeschriebenen Erziehungsaufgaben auf die Berufstätigkeit beider Elternteile zurückzuführen sei:

„Unsere Schüler kommen zu 90 Prozent oder 99 Prozent aus sozial schwachen Familien oder bildungsfernen Schichten, wie es so schön heißt. Und das ist halt natürlich so, dass die Eltern versuchen, die Unbildung oder das Nicht-gebildet-Sein zu kompensieren. Also

durch teure Autos, also was nach außen hin halt, oder die neusten I-Phones oder teures Gewand und so. Und das muss halt irgendwie bezahlt werden. Und dass halt viele Eltern beide Vollzeit arbeiten gehen, manchmal sogar noch irgendein Geschäft laufen haben und dann kümmern- können sie, logischerweise haben sie nicht mehr soviel Zeit für ihre Kinder.“ (5:25)

Die Eltern aus bildungsferne Schichten versuchten der Befragten zufolge ihre Mängel in Bezug auf formale Bildung und den damit in Verbindung stehenden niedrigen sozialen Status durch materielle Statussymbole auszugleichen beziehungsweise zu verbessern. Die Zeit, die sie deshalb mit Erwerbsarbeit verbrachten, fehle der Kindeserziehung und führe zu Versäumnissen - deren letzte Konsequenz der beschriebene Wandel im Aufgabenbereich der Schule sei.

Ein dritter Aspekt, der wiederholt erwähnt wird und für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist, ist die Wahrnehmung von migrationsgesellschaftlichen Veränderungen und einer daraus resultierenden Veränderung der Schülerschaft in Bezug auf Nationalität und Erstsprache. So meint etwa Iris C.:

„es hat sich die Struktur verändert. Jetzt halt in Wien, am Land is es eh nicht so gravierend. Aber in Wien, wenn da halt wirklich zehn verschiedene Nationen drinnen sitzen. Oder bei uns, eine erste Klasse hat null Prozent österreichische Kinder“ (3:51)

Die befragte NMS-Lehrerin beschreibt hier einen Wandel in der Zusammensetzung der Schülerschaft, den sie allerdings auf den städtischen Raum Wien beschränkt (vgl. Kapitel 3.1.1.5). Die Klassen seien heterogener was die Staatsangehörigkeit der Schüler und Schülerinnen betreffe. Für ihren Standort konstatiert sie in einer Klasse außerdem eine Konzentration von Kindern, die sie als nicht „österreichisch“ kategorisiert. Aus dem Zitat ist nicht eindeutig ersichtlich, ob sie sich dabei tatsächlich auf die Nationalität der Schüler und Schülerinnen selbst bezieht oder ob sie auch Kinder meint, die zwar die österreichische Staatsbürgerschaft, aber auch einen sogenannten „Migrationshintergrund“ haben. Letzteren erwähnt die AHS-Lehrerin Claudia H. als sie davon berichtet, dass manche Kollegen und Kolleginnen an NMS sich über eine Verschlechterung des Niveaus beschwerten:

„Ich glaub, die sind aber, das sind halt Lehrer, die schon seit dreißig Jahren dort unterrichten. Und das hat wahrscheinlich sicher auch damit zu tun, dass immer mehr Schüler mit Migrationshintergrund da sind, weil der Prozentsatz wirklich, was weiß ich, so bei 98, 99% liegt, würde ich jetzt sagen, aus meiner Einschätzung“ (8:22)

In diesem Zitat wird deutlich, was auch in anderen klar hervortritt, nämlich dass Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf Nationalität oder Geburtsland (beziehungsweise Nationalität oder Geburtsland der Eltern) mit einem Niveau-

verlust der Schulen in Verbindung gebracht werden. Für diese beschriebene Verschlechterung im Niveau werden sprachliche Verständnisprobleme verantwortlich gemacht, wie auch das folgende Zitat von Ingrid D. zeigt:

„es hat sich einfach halt total verändert, was sie verstehen oder was sie in der Lage sind zu machen, also des hat sich einfach verändert. Und das Niveau is schon ein schlechteres geworden, ja, ein weit schlechteres, ja.“ (4:46)

Den zitierten Aussagen zufolge beeinflussen migrationsgesellschaftliche Tatsachen direkt die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, da die Veränderungen in der „Struktur“ der Schülerschaft entscheidenden Einfluss darauf hätten, was Lehrkräfte in Bezug auf sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzen könnten. Dies wirke sich auch auf die Aufgaben der Schule beziehungsweise die Arbeit der Lehrkräfte aus, wie die befragte Lehrerin Lena I. exemplarisch beschreibt, die meint, „die Anforderungen in der Schule sind gestiegen“ (9:31). Neben einer höheren Technikkompetenz, die notwendig sei, müsse man auch „mit nem ganz neuen Publikum einfach auch arbeiten können“ (ebd.). Damit meine sie, so Lena I., dass sie als NMS-Lehrkraft heute damit „klarkommen“ müsse, „dass 90% [ihrer] Schüler und [ihrer] Schülerinnen [ihr] eventuell nicht folgen“ und sowohl mündlich als auch schriftlich „die Anforderungen nicht schaffen“ könnten (9:37). Die als ungenügend erachteten Kompetenzen in der Unterrichtssprache wiederum werden meist auf die Tatsache zurückgeführt, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler und Schülerinnen Migrationshintergrund beziehungsweise Deutsch nicht als Erstsprache erworben hätten. Roman G. meint beispielsweise:

„Es gibt natürlich Ausnahmen, aber grundsätzlich sag ich einmal, Deutsch als Unterrichtssprache funktioniert nicht gut hier in Wien. [...] halt der Migrationshintergrund ist [...] bei uns ist es fast hundert Prozent, sag ich mal, ja, die da in diese, also Schüler, die da in diese Klassifikationsgruppe da fallen“ (7:6)

Ingrid D. führt ebenso Probleme in der Unterrichtssprache auf die Tatsache zurück, dass Deutsch nicht die Erstsprache der meisten ihrer Schülerinnen und Schüler sei, wobei sie betont: „der Großteil is hier geboren, es is- die sind auch da in den Kindergarten gegangen, in die Volksschule und trotzdem merkt man ganz einfach, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache is“ (4:10). Die subjektiven Theorien der Interviewten in Bezug auf Spracherwerb werden wir ausführlicher in Kapitel 3.2.1 behandeln. Im Folgenden werden wir uns nun der Frage zuwenden, wie die befragten Lehrkräfte den Umgang des Schulsystems mit sprachlicher Heterogenität einschätzen.

3.1.3.2 „wo es einfach ausgeblendet wird, dass Mehrsprachigkeit existiert“⁴⁰ - Kritik am nicht „zeitgemäßen“⁴¹ Umgang mit Mehrsprachigkeit

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, bringen soziale Veränderungen in Bezug auf (migrationsbedingte) gesellschaftliche Mehrsprachigkeit neue Anforderungen an Schule und Lehrkräfte mit sich. Auf die sich daraus ergebenden Aufgaben reagiere das Bildungssystem jedoch nur ungenügend, meinen einige unserer Befragten.

Eine Befragte sieht es als Problem an, dass von Seiten der Gemeinde zuwenig auf eine (sprachliche) Durchmischung der Schülerinnen und Schüler geachtet wird und manche Schulstandorte von einer ‚ethnischen‘ Gruppe dominiert würden:

„Also da denk ma, da is die Gemeinde Wien wirklich säumig. Dass ma da endlich versucht... Es gibt wirklich so Schwerpunkte, wo ma sagt, die Schule is schon fast türkisch, ja. I mein, dann soll sie überhaupt gleich eine... waß i net, so wie die muslimische Schule sein, das Gymnasium in der Rauchfangkehrergasse, is ok. Jeder soll seine Schule haben, ja. Aber für a normale Hauptschule, für a normale Mittelschule, des funktioniert dann nimmer mehr, ja.“ (Ingrid D., 4:93)

Aus dem Zitat geht nicht klar hervor, ob die interviewte Lehrerin sich auf den sprachlichen Hintergrund der Schülerschaft bezieht oder ihre Staatsangehörigkeit (beziehungsweise die der Eltern)(vermeintliche Kultur) bezieht. Der Verweis auf das Islamische Realgymnasium in der Rauchfangkehrergasse lässt vermuten, dass es Ingrid D. hier nicht nur um sprachliche Aspekte geht, da die Unterrichtssprache in der erwähnten Schule Deutsch ist⁴². Dies wiederum lässt darauf schließen, dass migrationsbedingte Heterogenität nicht nur in sprachlicher Hinsicht mitunter als Problem wahrgenommen wird, auf welches das Bildungssystem nur ungenügend reagiere. Im Folgenden werden wir uns aufgrund des generellen Fokus der vorliegenden Studie jedoch vorrangig mit sprachlichen Aspekten beschäftigen.

In Zusammenhang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird das Schulsystem vor allem in zweierlei Hinsicht als säumig dargestellt. Einerseits nehme es die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen nicht (beziehungsweise zu wenig) als Resource wahr und brächte ihnen kaum Wertschätzung entgegen. Andererseits sei das bestehende System nicht in der Lage, mit vermeintlich ‚atypischen‘ Sprachprofilen beziehungsweise Bildungskarrieren ihrer Schülerinnen und Schüler adäquat umzugehen. In

⁴⁰ Iris C., 3:54

⁴¹ Christina A., 1:128

⁴² In der Hausordnung werden die Schülerinnen und Schüler sogar aufgefordert, „Deutsch als Verkehrssprache“ zu verwenden (Islamisches Realgymnasium Wien, http://www.irgw.at/neu/diverse/HAUSORDNUNG_IRGW.pdf, 16.12.2015).

Bezug auf mangelnde Wertschätzung mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler meint Darya E. beispielsweise Folgendes:

„Sprachen sind etwas ganz wichtiges und man muss das fördern und wirklich als Resource sehen, das... net so sagen wuah. Und das ist aber leider, also ich nehme an, in manchen Bereichen wird's anders sein, was ich so bei meine Tochter jetzt seh [die in die AHS geht, Anm. CH]. Aber im Pflichtschulbereich, manchen Schulen ist es leider wie gesagt, ist es leider schwierig, das so hinzustellen, dass es was Tolles ist und dass man das wirklich fördern sollte und nützen sollte“ (5:85)

Das Bildungssystem bringe den meisten Erstsprachen nicht nur kaum Wertschätzung entgegen, meint diese Interviewte, es vernachlässige auch die vorhandene Ressource, die Mehrsprachigkeit darstellen könne. Äußerst interessant ist, dass die Befragte hier erwähnt, dass sie bei der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit Unterschiede in den Schultypen erkenne. Dem Pflichtschulbereich attestiert sie hierbei eine negativere Einstellung. Auf die Gründe dafür geht sie nicht näher ein, jedoch legt folgende Aussage von Doris F. nahe, dass dies mit dem Prestige von Sprachen in Zusammenhang stehen könnte: „natürlich is es ein großes Thema, die Sprache bei uns. Wir haben halt eher Kinder mit Muttersprachen, die nicht so als erste, waß i net, Fremdsprache gesehen wird“ (6:32). Eine einzige Befragte äußert die Meinung, dass inzwischen „sogar die Schulen“ verstanden hätten, dass die Erstsprachen eine wichtige Rolle im Zweitspracherwerb spielt und dass auch in der „Muttersprache“ der Schülerinnen und Schüler „alle Fertigkeiten optimal, wie soll ich sagen, ausgebildet sein sollten, damit eine eine Zweitsprache jetzt in diesem Sinne Deutsch oder umgekehrt halt gelernt werden kann“ (9:43). Sie fügt hinzu: „Hoffentlich, ich hoffe, dass es mittlerweile da is, aber [lacht] also ich hab das Gefühl, dass die Schulen das irgendwie verstanden haben“ (ebd.). Dieser optimistischen Einschätzung steht die Aussage von Iris C. gegenüber, die gravierende Defizite beim Umgang des Bildungssystems mit Mehrsprachigkeit sieht: „Also es gibt so viele, aus so vielen Perspektiven Mängel, wo es einfach ausgeblendet wird, dass Mehrsprachigkeit existiert. Es wird einfach keine, es ist nicht zeitgerecht“ (3:54). Wie auch einige andere Interviewte äußert Iris C. hier die Meinung, dass das Bildungssystem nicht in adäquater Art und Weise auf gesellschaftliche Veränderungen regiert habe und der Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht „zeitgerecht“ sei. Diese Einschätzung teilt Christina A., die vor allem die mangelnde Flexibilität im Umgang mit von der monolingualen Norm abweichenden SchüleRInnenprofilen beklagt:

„eben des mit dem ordentlichen Spracherwerb seiner eigenen Muttersprache und wenn die eigene Muttersprache nicht Deutsch ist, dass ma dann auch für Deutsch ordentlich gefördert wird. Selbst wann des dann amal heißt, dass ma vielleicht, wos weiß i, ein halbes Jahr oder so halt jetzt amal ein bisschen mehr aussteigen muss aus dem normalen Unterricht. Also i glaub, dass da unser System einfach sehr inflexibel und sehr steif is und auf solche Abnormalitäten, sag i jetzt amal oder Abweichungen, einfach sehr schlecht drauf eingehen kann und so inflexibel is, wos aber nicht mehr zeitgemäß irgendwie erscheint, ja.“ (1:127, 1:128)

Den „steifen“ und „unflexiblen“ Umgang mit sprachlicher Heterogenität attestiert Christina A. jedoch vor allem der AHS, der sie das breitere Angebot an Deutschfördermöglichkeiten an der NMS gegenüberstellt (vgl. 1:102). Diese Ungleichverteilung, so wurde bereits weiter 3.1.2 ausgeführt, trägt den Interviewten zufolge deutlich dazu bei, dass den Kenntnissen der Unterrichtssprache ein so großes Gewicht bei den Entscheidungsprozessen am Übergang zur Sekundarstufe I zukommt und letztendlich auch dazu, dass die Aufgabe der Deutschförderung primär der NMS zugeschrieben wird, wie wir genauer im anschließenden Abschnitt sehen werden.

3.1.3.3 Deutschförderung als Aufgabe der NMS

Wie bereits angedeutet, wird in den Interviews letztendlich der NMS die Zuständigkeit für Deutschförderung zugeschrieben. Dies gilt vorrangig für SeiteneinsteigerInnen und nicht erstsprachlich deutsch sozialisierte Schülerinnen und Schüler, die keine außerschulische Unterstützung (vor allem durch die Familie) erfahren. Wir werden im Folgenden darlegen, wie und durch welche Zuschreibungen diese Positionierung vorgenommen wird und untersuchen, welche unterstützenden Maßnahmen und Angebote von den Interviewten erwähnt werden, wie sie diese de facto Zuständigkeit der NMS für Deutscherwerb beziehungsweise -förderung bewerten und welche Implikationen dies in ihren Augen hat. Von den interviewten Lehrerinnen, die an kooperierenden Schulen (AHS und NMS) unterrichten, betonen alle den Kontrast, den sie im sprachbezogenen Förderangebot an den beiden Schulen wahrnehmen. Die Möglichkeit, einen Deutsch- oder einen Alphabetisierungskurs während der regulären Unterrichtszeit zu besuchen, gibt es ihnen zufolge nur an der NMS. So berichtet etwa Christina A.:

„Und a dass es bei uns, was ja bei uns im BRG leider net so möglich is, aber in der Mittelschule eben schon. Wenn dort Kinder in die Schule kommen, die fast ka Deutsch können, dann gibt's da die Möglichkeit, dass die einen Deutschkurs in der Schule besuchen, der eben bezahlt wird, der während der Schulzeit stattfindet und wo die Kinder wirklich am Anfang amal auf Deutsch vorbereitet werden.“ (1:102)

Die interviewte AHS-Lehrkraft erwähnt mehrere Aspekte, die ihr zufolge den an der NMS angebotenen Deutschkurs charakterisieren: er findet während der normalen Unterrichtszeiten in der Schule statt und wird in diesem Sinne dem Regelunterricht gleichgestellt. Sie betont auch, dass dieses Angebot für die Betroffenen kostenlos sei, was wiederum ein Hinweis darauf ist, dass sie den finanziellen Aspekt als entscheidend ansieht. Implizit deutet sie damit den Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Bildungsbiografie an. Müssten die Schülerinnen und Schüler für den Kurs bezahlen, so kann man diese Passage weiterdenken, würden sie das Angebot unter Umständen nicht in Anspruch nehmen (können) - und so benachteiligt werden. Zu guter Letzt stellt Christina A. den Kurs als temporär dar („am Anfang amal auf Deutsch vorbereitet werden“), gibt aber durch die Verwendung des Verbes ‚vorbereiten‘ zu verstehen, dass sie mit dessen Absolvierung noch keinesfalls den Spracherwerbsprozess als beendet sieht. Die hier erwähnte Maßnahme richtet sich folglich an SeiteneinsteigerInnen, die ohne beziehungsweise mit geringen Deutschkenntnissen in Österreich eingeschult werden und für eine gewisse Zeitspanne in einem Intensivkurs an die Unterrichtssprache herangeführt werden sollen. Den zeitlichen Rahmen des hier erwähnten Deutschkurses steckt Ingrid D., die diesen eine Zeit lang selbst geleitet hat, in folgender Interviewpassage ab:

„Weil bei uns die Kinder, ja, die sind zwei Tage, Donnerstag, Freitag, fix im Deutschkurs, ja, und dann gibt's noch zehn Stunden, Montag, Dienstag, Mittwoch. Und dann hamma den Alphabetisierungskurs parallel, Montag, Dienstag, wenn die aus dem arabischen Raum zum Beispiel kommen...“ (4:84)

Die NMS-Lehrerin beschreibt hier die Intensität des Kurses, der ihr zufolge an ihrem Standort im Ausmaß von um die zwanzig Stunden den Regelunterricht zu einem großen Teil ersetzt. Sie erwähnt außerdem die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, die in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert wurden, in einem eigens dafür vorgesehenen Kurs Unterstützung beim Erlernen der lateinischen Schrift zu erhalten. Die fixe Verankerung des Deutschkurses als temporärer Ersatz für einen Teil des Regelunterrichts an der NMS stellt Christina A. als entscheidenden Vorteil gegenüber der AHS dar:

„weil es eben bei uns [AHS, Anm. CH] zum Beispiel eben nicht möglich ist, einen Schüler öfters einfach nur so in den Deutschkurs gehen zu lassen, weil er dann einfach sehr viele Nachteile hat für seinen anderen Unterricht, ja. Und... oder weil's die Möglichkeit gar net gibt. Oder dass er dann zwar vielleicht schon die Möglichkeit kriegt, eine Förderung, was weiß i, für Legasthenie oder Deutsch als Zweitsprache zu kriegen, aber des dann erst am Nachmittag möglich is. Und do is natürlich die Motivation, jo kann ma si denken, dass die vielleicht net ganz so groß is, wie wenn i des wirklich am Vormittag a mochen kann. Also in der normalen Zeit, wo jeder andere a lernt.“ (1:129)

Ohne die (temporäre) Gleichsetzung der Deutschkurse mit dem Regelunterricht, die Christina A. im vorherigen Zitat (1:102) für die NMS beschrieben hat, kann für die Interviewte nicht von einer gleichwertigen Unterstützungsmaßnahme für SeiteneinsteigerInnen an der AHS gesprochen werden. Adäquate Strukturen, SeitenersteigerInnen beim Deutscherwerb zu unterstützen und gleichzeitig an der AHS zu halten, gebe es nicht. Die Zeit, die die betroffenen Schülerinnen und Schüler für den Erwerb der Unterrichtssprache aufwendeten, stünde hier immer in Konkurrenz mit der Zeit, die sie so für lehrplanmäßig vorgesehen Unterrichtsinhalte verlören.

Neben dem Angebot an Deutschkursen, das sich an SeiteneinsteigerInnen richtet, erwähnt Christina A. in dieser Passage auch Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, die ihre bisherige Schullaufbahn in Österreich absolviert haben, aber noch weiterer Unterstützungsmaßnahmen in der Unterrichtssprache bedürften. Für diese gebe es, wenn überhaupt, nur zusätzliche Fördermöglichkeiten, die aus dem Regelunterricht beziehungsweise der regulären Unterrichtszeit in den Nachmittag ausgelagert werden. Diese „Extraaktivitäten“ setzten eine weitaus größere Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler voraus und räumten durch ihre Unverbindlichkeit auch die Möglichkeit ein, nicht in Anspruch genommen zu werden. Dass die Schülerinnen und Schüler an der NMS hingegen öfter sprachliche Fördermaßnahmen in Anspruch nehmen, berichtet die AHS-Lehrerin Claudia H.:

„Dort [NMS, Anm. CH] findet das [Lesetraining, Anm. CH] in einem viel größeren Rahmen statt als bei uns, also da gibt es auch mehrere Leute, die diese Ausbildung haben und es sind auch viel mehr Kinder, die zu diesem Lesetraining gehen. [...] bei uns sind die Ressourcen ja immer viel begrenzter, wir haben ja viel weniger finanzielle Mittel zur Verfügung und so weiter als die NMS, das heißt [...] also hier, dass das alles immer ein bissel komprimierter ist. (8:51)

Die interviewte Lehrkraft schreibt ihrer „Stammschule“ zu, in Bezug auf sprachliche Fördermaßnahmen über weitaus geringere Ressourcen als ihre Kooperationsschule zu verfügen. An der NMS gäbe es mehr finanzielle Mittel und mehr spezifisch ausgebildetes Personal, was zu einem wesentlich größeren Angebot an Unterstützungsmaßnahmen führe - was sich auch in der größeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern spiegle, die dieses Angebot wahrnahmen (können). Unterstützungsmaßnahmen, die sich explizit der Sprachförderung widmen, seien an der AHS weitaus „komprimierter“ und nur im kleineren Rahmen möglich, da es weniger finanzielle Ressourcen dafür gebe.

Neben dem oben beschriebenen regelmäßig stattfindenden (separaten) Förderangebot (wie beispielsweise dem Lesetraining) wäre der explizite Fokus auf die Unterrichtsspra-

che, vor allem auf literale Kompetenzen, generell viel ausgeprägter in der NMS, meint Claudia H.:

„also es sind so bestimmte Dinge, wie dass sie schon um Lesen zum Beispiel in allen Bereichen zu fördern, gibt es dann so Leseprojekte. Da hat es in der ersten Klasse zum Beispiel eine Lesewoche gegeben, wobei jeder Lehrer, nicht nur der Deutschlehrer, das Lesen jetzt genau in sein eigenes Fach integrieren muss, das heißt sowohl der Mathelehrer als auch der Geografielehrer, wo es zum Beispiel eine ganze Woche gibt, wo es sich jetzt nur auf das Thema Lesen, eben Sprache konzentriert. Also solche Dinge gibts schon, die wir [an der AHS, Anm. CH] jetzt zum Beispiel gar nicht haben“ (8:81)

Die befragte AHS-Lehrerin beschreibt hier, dass auch im Regelunterricht an der NMS verstärkt Schwerpunkte gesetzt würden, die auf eine Förderung der Unterrichtssprache abzielten. In Projektwochen würde so beispielsweise das Leseverständnis trainiert. Claudia H. betont sehr explizit, dass dieses spezifische Projekt fächerübergreifend konzipiert sei, womit der Bedeutung der Unterrichtssprache in allen Fächern Rechnung getragen wird. Äquivalente Projekte oder Schwerpunktsetzungen sieht sie an der AHS keine.

Diese Absenz beziehungsweise das Weniger an expliziten Maßnahmen zur Unterstützung in der Unterrichtssprache an der AHS, die in den oben zitierten Passagen beschrieben werden, haben laut Claudia H. zur Folge, dass manche Kinder oder Jugendliche die Schule wechseln müssen:

„Weil ich hab jetzt in Deutsch 28 Schüler, wovon aber vier bis fünf absolute Unterstützung brauchen würden und wahrscheinlich [seufzt] 50 % von meinem Unterricht oft gar nicht so folgen können, weil dann halt der Großteil ist, der sehr leistungsstark ist und sehr sehr gut ist, dass heißt, die Schlechten fallen eigentlich absolut durch den Rost hier. Deswegen gehen sie dann halt zum Lesetraining, zum DaF/Z-Training, zur Nachhilfe. [...] man schaut dann schon auch so im Gespräch mit den Eltern, wenn man sich wirklich sicher ist, das Kind wird es hier [an der AHS, Anm. CH] einfach nicht schaffen, dass man ihnen auch vermittelt, dass die Kinder viel positivere Erlebnisse auch hätten, was jetzt auch fürs eigene Selbstwertgefühl, wenn sie die Schule wechseln würden, weil vom Niveau einfach absolut überfordert. Also das ist halt durch die weniger Ressourcen, die wir haben, fallen die Schlechten hier halt vielmehr durch den Rost als das drüben [an der NMS] der Fall ist.“ (8:54)

Die interviewte AHS-Lehrkraft beschreibt für ihre Deutschstunden ein großes Leistungsgefälle unter den Schülerinnen und Schülern derselben Klasse. Während die meisten keine nennenswerten Probleme in Bezug auf die Unterrichtssprache hätten, könnten sich manche aufgrund sprachlicher Probleme den Unterrichtsstoff nicht im Rahmen des Regelunterrichts aneignen. Sie selbst könne sich dieser Schülerinnen und Schüler nur ungenügend annehmen, was einerseits den unterschiedlichen Bedürfnissen in der Klasse ge-

schuldet, andererseits darauf zurückzuführen sei, dass es gravierende Verständnisschwierigkeiten gebe („50%“ des Unterrichts wird nicht verstanden). Vor diesem Hintergrund betont Claudia H. die Wichtigkeit zusätzlicher Fördermaßnahmen, da es sich zwar um eine Minderheit, aber keinesfalls um Einzelfälle handle, die eigentlich Unterstützung benötige würden, um dem regulären Unterricht auf AHS-Niveau folgen zu können. Förderung fänden sie nur in extracurricularen Angeboten wie dem „Lesetraining“, dem „DaF/Z-Training“ oder in Nachhilfestunden. Diese Fördermaßnahmen seien für einige Schülerinnen und Schüler jedoch ungenügend, weswegen Claudia H. in letzter Konsequenz den Wechsel auf die NMS als einzige Möglichkeit sieht. Sie bringt hier auch den emotionalen Aspekt ein, der diese Alternative als die vernünftigere erscheinen lässt - was im Widerspruch zu der sonst in den Interviews üblichen Positionierung der NMS steht. Wie weiter oben dargelegt (siehe Kapitel 3.1.2) wird ein Wechsel auf diese Schulform von den interviewten Lehrkräften und auch von Claudia H. selbst sonst als ein Abstieg auf eine benachteiligendere Schulform dargestellt, welcher negative Auswirkungen auf Bildungslaufbahn und berufliche Perspektiven hätte. Dennoch rät Claudia H. nach eigener Aussage manchen Eltern dazu, weil es auf emotionaler Ebene die bessere Entscheidung für die Kinder sei, deren „Selbstwertgefühl“ unter der (sprachlichen) Überforderung an der AHS leide und weil sie hier keine „positive[n] Erlebnisse“ hätten. Letztendlich gibt die befragte AHS-Lehrerin in dieser Passage den ungleichen Ressourcen, die für (sprachliche) Unterstützungsmaßnahmen an den beiden Schulformen zur Verfügung stünden, die Schuld dafür, dass manche Schülerinnen und Schüler die Schule wechseln müssten („durch die weniger Ressourcen, die wir haben, fallen die Schlechten hier halt vielmehr durch den Rost als das drüben der Fall ist“).

In den oben zitierten Passagen wird das ungleiche Angebot an (sprachlichen) Fördermaßnahmen kritisiert, welches NMS und AHS stark voneinander unterscheidet. Diesen Sachverhalt beschreibt die AHS-Lehrerin Christina A. als Diskriminierung und bezeichnet ihn explizit als „unfair“:

„Aber sowas wie wirklich Deutschunterricht für Kinder, die sich einfach in Deutsch sehr schwertun oder die Deutsch eigentlich sehr wenig können, des wär an der Schule schon auch super, jo. Dass ma die Kinder einfach aus dem Unterricht rausnimmt und die gen-gan holt in den Deutschkurs, weil des grod Priorität hot, damit sie einfoch des ordentlich aufholen. Und des gibt's halt leider bei uns net, was natürlich sehr schade, weil ja, irgendwie unfair, warum kriegen die des in der Pflichtschule, bei uns is ja eigentlich a Unterstufe no Pflichtschule, wieso is des bei uns net möglich. [...] Also da seh ich schon einen Vorteil drüben, das wär schon was, was ich mir wünschen würde, ja.“ (1:108-1:110)

Die Befragte äußert hier den Wunsch, (zumindest in der Unterstufe) auch an der AHS intensive Deutschkurse während der regulären Unterrichtszeit anbieten zu können. Sie zeigt sich persönlich betroffen („natürlich sehr schade“) von dieser Ungleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler, die sie als ungerecht, aber auch unverständlich beziehungsweise unbegründet darstellt („irgendwie unfair, warum kriegen die des [...], wieso is des bei uns net möglich“). Diese Darstellung der Konzentration von Fördermaßnahmen an der NMS als ungerecht wird von der Befragten durch den Verweis auf die Tatsache verstärkt, dass in der Unterstufe die Schülerinnen und Schüler beider Schulformen der Schulpflicht unterliegen, denen der Staat folglich eine adäquate Schulbildung zu garantieren habe. Man könnte die oben zitierte Aussage demzufolge so verstehen, dass die Befragten hier eine (institutionelle) Diskriminierung gewisser Schülerinnen und Schüler kritisieren. Interessant ist jedenfalls, dass Christina A. die von ihr gewünschte Fördermaßnahme wiederum als temporär beschreibt (vgl. 1:102): es geht ihr vor allem darum, dass ein zeitlich begrenzter intensiver Sprachkurs Kindern, die erst vor kurzem in ein deutschsprachiges Schulsystem gewechselt hätten, dabei hilft, „auf[zu]holen“. Längerfristige Maßnahmen oder eine generelle Fokussierung auf die Unterrichtssprache bleiben hier unerwähnt. Man könnte daraus folgern, dass die Befragte allen voran die de facto Zuständigkeit der NMS für SeiteneinsteigerInnen kritisch sieht, die dem Mangel an unterstützenden Strukturen an der AHS geschuldet ist.

Wie wir bisher gesehen haben wird die Konzentration von (finanziellen Mitteln für) Fördermaßnahmen an der NMS von einigen Befragten vor allem deshalb als problematisch dargestellt, weil sie dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler von der AHS an diesen Schultyp wechseln müssen beziehungsweise ihm von vornherein zugeteilt werden (nach der Volksschule oder im Falle von SeiteneinsteigerInnen im Laufe der Sekundarstufe I). Es wird folglich eine institutionelle Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler beschrieben, denen sprachliche Unterstützungsmaßnahmen verwehrt bleiben, die sie für einen erfolgreichen Besuch der AHS bräuchten. Einen anderen problematischen Aspekt, gewissermaßen die Kehrseite dieser Konzentration an Fördermaßnahmen, bringt die NMS-Lehrerin Doris F. ein. Sie berichtet davon, dass das Förderangebot mitunter mit anderen Bildungsinhalten in (zeitlicher) Konkurrenz stünde, die sie als elementar erachtet:

„Und jetzt hobn sie donn irgendwann amal eine Englischstunde gekürzt, von allen. Für eben für Lesedidaktik, für... ja. Is ja wichtig. Aber natürlich theoretisch sollst ja auch die Möglichkeit haben, nach unserer Schule weiterzugehen. Jetzt stell dir das amal vor, net. Jetzt hat der Englisch... Jetzt hamma's eh wieder geändert, glaub ich, wir diskutieren grad wieder. Aber, wie gsagt, es gibt gar net wenig Kolleginnen, die sogn, der soll amal gscheit Deutsch lernen, bevor er eine Fremdsprache lernen darf, ja. I mein, wo i mir denk, heutzutage in anderen Ländern lernt ab da... wirklich... alle Kinder ab dem Kindergarten Englisch, ja.“ (6:38)

Doris F. beschreibt hier, welche Implikationen die Konzentration auf Deutschförderung an einem Schultyp haben kann: die NMS biete zwar mehr Deutschförderung, an manchen Standorten würden dafür aber Stunden im Fremdsprachenunterricht gekürzt. Dies wiederum erschwere den Besuch einer weiterführenden Schule nach der Vierten Klasse, da Nachholbedarf in den ‚vernachlässigten‘ Fächern (hier eben Englisch) in Folge voraussehbar sei. Die Interviewte sieht demzufolge die Gefahr gegeben, dass Fördermaßnahmen auf Kosten der allgemeinen (Pflichtschul)Bildung gehen und Schülerinnen und Schüler in punkto Bildungsteilhabe weiter benachteiligt werden. Die verstärkte Fokussierung auf Deutschförderung an der NMS soll folglich einerseits die Schülerinnen und Schüler unterstützen, was Doris F. auch für sinnvoll erachtet („Is ja wichtig“). Gleichzeitig werden die Betroffenen dadurch aber auch auf diesen Schultypen festgeschrieben, da die zeitlichen Ressourcen für die Fördermaßnahmen von anderen Unterrichtsinhalten abgezogen werden, die die Befragte wiederum als grundlegend ansieht („heutzutage in anderen Ländern lernt ab da... wirklich... alle Kinder ab dem Kindergarten Englisch“). In dem von Doris F. beschriebenen Beispiel wird außerdem deutlich, dass sprachliche Förderung von manchen Lehrkräften auf Deutschförderung reduziert wird („es gibt gar net wenig Kolleginnen, die sogn, der soll amal gscheit Deutsch lernen, bevor er eine Fremdsprache lernen darf“). Dieser Darstellung gemäß wird eine Konkurrenzsituation unter den verschiedenen Sprachen erzeugt, die um die begrenzten zeitlichen Ressourcen ‚kämpfen‘ müssen. Zugleich wird Deutsch auch als Zugangsbarriere dargestellt: nur wer ‚gut genug‘ („gscheit“) Deutsch gelernt hat, „darf“ eine weitere Fremdsprache lernen. Deutschkenntnisse werden hier explizit zum entscheidenden Kriterium erhoben, wenn es um die Frage geht, wer die Zugangsberechtigung zu gewissen Bildungsinhalten erhält.

Im letzten Absatz wurde deutlich, wie zwiegespalten die interviewten Lehrkräfte den vorhandenen Fördermaßnahmen beziehungsweise Unterstützungsstrukturen gegenüberstehen. Einerseits werden sie als wichtig und auch effizient beschrieben. Andererseits werden aber auch zwei große Kritikpunkte deutlich. Erstens sehen sie eine (institutionelle)

Diskriminierung in der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die (bildungssprachliche) Unterstützung im Deutschen brauchen, an die NMS gedrängt werden, weil an dieser Schulform mehr Ressourcen für Fördermaßnahmen zu Verfügung stehen beziehungsweise gestellt werden. Zweitens werden diese Schülerinnen und Schüler aber auch in Bezug auf weiterführende Bildungsteilhabe als benachteiligt dargestellt, weil die Konzentration auf Deutschförderung zu Vernachlässigung anderer Bildungsinhalte führen könne, die für den Besuch der Sekundarstufe II vorausgesetzt werden. Deutschförderung wird also sowohl als eine benötigte Hilfe für die betroffenen Schülerinnen und Schüler dargestellt als auch als Diskriminierungsmechanismus beziehungsweise Einschränkung in Bezug auf die weitere Bildungslaufbahn. Beide Kritikpunkte lassen sich auf die Tatsache zurückführen, dass die Zuständigkeit für Deutschförderung, mit Verweis auf die ungleiche Ressourcenverteilung, der NMS zugeschrieben wird.

3.1.4 Fazit

Im Vorangegangenen haben wir versucht darzustellen, wie unsere InterviewpartnerInnen ihr institutionelles Handlungsfeld beschreiben, wie sie die NMS positionieren und welche Aufgaben sie ihr zuschreiben. Dabei sind wir weit über sprachbezogene Aspekte hinausgegangen, um der Komplexität der Rahmenbedingungen, in denen die befragten Lehrkräfte handeln, gerecht zu werden.

Gezeigt wurde, dass die NMS sehr oft der AHS gegenübergestellt wird, wobei das Bild eines hierarchischen Verhältnisses in Bezug auf Niveau, Qualität und Prestige gezeichnet wird. Zentral dabei ist, dass der Besuch besagter Schulform als benachteiligend dargestellt wird, vor allem weil ihm ein negativer Einfluss sowohl auf die weitere Bildungslaufbahn als auch auf die künftige Position am Arbeitsmarkt zugeschrieben wird. Kritisiert wurde in den Interviews, dass den Deutschkenntnissen und ihrer (schulischen) Beurteilung eine so entscheidende Rolle beim Übergang auf die Sekundarstufe I zukomme, wobei die Wichtigkeit dieses Kriteriums vorrangig auf die unterstützenden Strukturen und Fördermaßnahmen zurückgeführt wurde, die vermehrt an der NMS zu finden seien. Mehrere befragte Lehrkräfte kritisierten in diesem Zusammenhang generell den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule, weil ihres Erachtens das Bildungssystem nicht oder nur ungenügend auf gesellschaftlichen Wandel reagiere und die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ignoriere. In diesem Punkt scheint bei der Interpretation ein Rückgriff auf Bourdieu angemessen, demzufolge ein Bildungssystem dann in „eine als

„Niveauverlust‘ erlebte Krise“ gerate, wenn es nicht mit entsprechenden Veränderungen auf die Tatsache reagiere, dass es eine immer größere Zahl von Schülerinnen und Schülern aufnehmen muss, die nicht mehr über dasselbe kulturelle (also auch sprachliche) Kapital verfügen wie ihre VorgängerInnen (2001: 44).

Man kann in den Aussagen der befragten Lehrkräfte die Beschreibung eines Systems finden, dass auf monolingualen Normalitätserwartungen basiert und auf die veränderten Anforderungen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mit sich bringt, mit Segregation reagiert. Mehrsprachigkeit wird dabei als Störung für das reibungslose Funktionieren des Bildungssystems gesehen (vgl. Gogolin 2010) und mithilfe der Trennung der Schülerinnen und Schüler in zwei verschiedene Sekundarschultypen eine Verminderung der Heterogenität angestrebt. Fürstenau betont, dass eine derartige Organisation von Lerngruppen, die vom „Bestreben, den ‚Normalzustand‘ sprachlicher Homogenität herzustellen“, beeinflusst ist, durchaus „benachteiligend wirken“ kann (2010: 41). Diese Feststellung deckt sich mit der Einschätzung einiger der von uns interviewten Lehrkräften, die in Bezug auf das Schulsystem in Wien eine Art Arbeitsteilung hinsichtlich sprachlicher Bildung beschrieben, wobei der NMS die Zuständigkeit für Deutschförderung zukommt. Obwohl sie die vorhandenen Förderstrukturen meist als effizient und gut beschrieben, beurteilten einige Interviewte diesen Sachverhalt äußerst negativ, vor allem weil ihres Erachtens die Konzentration auf Deutschförderung zur Vernachlässigung anderer Bildungsinhalte führt und so der Wechsel auf eine weiterführende Schule erschwert wird. Die Tatsache, dass manche Schülerinnen und Schüler, die (bildungssprachliche) Unterstützung brauchen, auf oben beschriebene Weise an die NMS gedrängt werden, kann also als institutionelle Diskriminierung verstanden werden, die sich dadurch auszeichnet, dass sie nicht auf individuelle Praktiken und bewusste Entscheidungen einzelner Akteure rückführbar ist, sondern aus dem Zusammenspiel von politischen Vorgaben, Merkmalen des lokalen Schulsystems, organisatorischen Handlungszwängen, etablierten Praktiken und pädagogischem Handlungswissen entsteht (vgl. Gomolla 2011: 189, siehe auch Kapitel 1.1.3). Hervorgehoben werden muss dabei jedoch, dass wir in unseren Daten weitaus mehr Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen Hintergrundes fanden, die als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen herangezogen wurden (vgl. Gomolla 2011: 188), als solche, die auf den (sozio)kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler Bezug nahmen. Es kann gefolgert werden, dass in der Sicht der Interviewten die Deutschkenntnisse das entscheidende Kriterium darstellen, wenn es darum geht, wer Zugang zu gewissen Bildungs-

institutionen und -inhalten erhält. Diese Schlussfolgerung deckt sich mit dem Verweis von Herzog-Punzenberger und Schnell darauf, dass

„nicht die Tatsache des Migrationshintergrunds, d.h. das nicht-österreichische Geburtsland der Eltern, Ursache für Differenzen im Schulerfolg sei, sondern die mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch, die in der vorschulischen Sozialisation häufig als Zweit- oder Drittsprache fungiert“ (2012: 229).

Angedeutet wurde in einigen Interviewpassagen auch, dass zur Hierarchisierung der beiden Schulformen die Tatsache beitrage, dass die AHS wichtige und zeitintensive Aufgaben der Schule, wie unter anderem die der Förderung der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch, in den Zuständigkeitsbereich der Familie ‚auslagere‘ und so mehr Zeit für andere Bildungsinhalte aufwenden könne als die NMS, die nicht über diese Art der außerschulischen Unterstützung verfüge. Es wurde folglich eine Situation geschildert, wo der Erwerb der deutschen Sprache letztendlich als Aufgabe der Familien gesehen wird, deren Nicht-Erfüllung eine Benachteiligung für die Schülerinnen und Schüler bedeutet. Diese Darstellung stimmt mit dem überein, was Dirim und Mecheril für Deutschland konstatieren, nämlich dass die Aufgabe Sprachförderung trotz vermehrter Unterstützungsmaßnahmen nach wie vor oft an die Eltern und Familien abgegeben wird und es nicht vorrangig als Aufgabe der Schule gesehen wird, Kontexte des Erwerbs der Mehrheitssprache zu organisieren (vgl. 2010b: 105). Der Darstellung unserer InterviewpartnerInnen zufolge lässt sich diese Feststellung bis zu einem gewissen Maße also auch auf Österreich übertragen⁴³: findet Deutschförderung nicht in ‚ausreichendem‘ Maß in der Familie statt, so stellt dies einen Nachteil für die Schülerinnen und Schüler dar, die in Folge einen niedriger qualifizierenden Schultyp besuchen müssen. Mit Rückgriff auf Bourdieu kann weiter interpretiert werden, dass das Bildungssystem so, indem es von allen Schülerinnen und Schülern die gleichen (sprachlichen) Vorkenntnisse verlangt, diese jedoch nicht alle über das gleiche sprachliche und kulturelle Kapital verfügen, soziale Ungleichheit reproduziert, anstelle es sich zur Aufgabe zu machen, allen Schülerinnen und Schülern die (sprachlichen) Mittel zu liefern, seinen Anforderungen zu genügen (vgl. 2001).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die interviewten NMS-Lehrkräfte die Förderung der deutschen Sprache als eine zentrale Aufgabe der Institution, in der sie arbeiten, darstellen. In diesem Sinne kann auf Ebene der Institutionen die Frage der Zuständigkeit in

⁴³ Dies deckt sich auch mit der in Kapitel 1.1.4 beschriebenen Gesetzeslage, derzufolge die Erziehungsbe rechtigten „dafür Sorge zu tragen [haben], dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (SchUG § 3 Abs. 3).

Bezug auf Deutschförderung folglich als weitgehend geklärt betrachtet werden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie die AkteurInnen in dem hier beschriebenen Handlungsfeld ihre eigenen diesbezüglichen Aufgaben sehen und darstellen. Wer wird wo und wann als zuständig für welche sprachbezogenen Unterstützungs- und Bildungsaufgaben betrachtet? Dieser Frage widmet sich der nun anschließende Teil unserer Arbeit.

3.2 Positionierungen im Handlungsfeld: Aufgaben und AkteurInnen (Anna-Katharina Draxl)

Nachdem im vorigen Teil die Positionierung der NMS als Institution innerhalb des Bildungssystems dargestellt wurde, nimmt der folgende Teil Positionierungen *in* dieser Institution in den Fokus. Um einen Einblick in das Handlungsfeld sprachlicher Bildung zu ermöglichen, gehen wir in einem ersten Abschnitt auf Ideen⁴⁴ über Sprache(n) ein, auf die die befragten Lehrkräfte in ihren Erzählungen Bezug nehmen, widmen uns in einem weiteren Abschnitt den von den Interviewten identifizierten Aufgaben in Zusammenhang mit Sprache(n) und führen im dritten Abschnitt aus, welche dafür zuständigen AkteurInnen die befragten Lehrkräfte diesbezüglich nennen. Im Zentrum steht dabei immer die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität positionieren und welche Handlungs(un)möglichkeiten sie dabei beschreiben.

3.2.1 Ein Feld divergierender Ideen über Sprache(n)

Im Zuge der Forschung und konkret bei der Untersuchung des Interviewmaterials wurden wir nicht nur mit Aussagen über andere im Handlungsfeld dargestellte Akteure und Akteurinnen konfrontiert, sondern es rückten auch in den Schilderungen der Interviewpartner und -partnerinnen präsente Ideen über Sprache ins Augenmerk. Auf der Annahme aufbauend, dass Ideen das Handeln von Personen beeinflussen und zwischen ihnen und ihrem Umfeld beziehungsweise dem Kontext vermitteln (vgl. Hay 2002, siehe auch Kapitel 1.2.2), erscheint es uns daher als zentral, im Rahmen dieser Arbeit auch auf diese Ideen über Spracherwerb und Sprachgebrauch einzugehen. Der Einbezug dieser subjektiven Theorien zu Sprache ermöglicht es, die Darstellung des Handlungsfeldes, die von den Interviewten angesprochenen Handlungsmöglichkeiten und -einschränkungen sowie die Beschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten, besser zu kontextualisieren.

⁴⁴ Wie in Kapitel 2.1 verwenden wir den Begriff ‚Idee‘ im folgenden Abschnitt im Sinne von ‚Vorstellung‘ bzw. ‚Auffassung‘.

Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass das Handlungsfeld sprachlicher Bildung aus Akteuren und Akteurinnen besteht, die unterschiedliche, teilweise divergierende Ideen haben, womit auch deren Selbst- und Fremdpositionierungen in Verbindung stehen. Dies soll nun einleitend an folgender Interviewpassage veranschaulicht werden, bevor die einzelnen Ideen zu Sprache, die in den Interviews festgestellt werden konnten, präsentiert werden.

Eine Interviewpartnerin berichtet von einer Begegnung mit einem Vater, der seine Tochter in die Neue Mittelschule einschreiben möchte. Sie erzählt:

„ich hab einen Vater bei einer Einschreibung kennengelernt. Der hat gsagt, meine Tochter, die muss jetzt eben in die NMS gehen, weil sie eben so schlecht in Deutsch is, ne. *Obwohl sie hier in Österreich geboren is, i versteh* [verstellte Stimme] Der hat auch wirklich sehr gut gesprochen. *Aber ich hab den größten Fehler meines Lebens gemacht, ich hab sie* [verstellte Stimme] in einen türkischen Kindergarten geschickt. Und das war der größte Fehler und ich hätte- sie sollen eben Deutsch sprechen und so weiter. Und dann hab i mir gedacht, boah, jetzt stell dir vor, i bin dieser Vater oder diese Mutter, des is meine Muttersprache, (nämlich) Türkisch, und ich möchte, dass mein Kind Türkisch lernt. Und ich schick's in den türkischen Kindergarten. Ich find des überhaupt net... ich hab eh zu ihm gsagt, ich find das nicht... *Ja, aber die Lehrer in der Volksschule haben alle gesagt, hätten Sie das nicht gemacht, hätte sie jetzt keinen Vierer in Deutsch* [verstellte Stimme] oder war ein Dreier oder... iii, was soll ma da sagen, also... Im Grunde hat er das Beste für sein Kind gewollt und hat sich das so, is schwierig. Ja.“ (Doris F., 6:81)

In der kurzen Erzählung (siehe dazu auch Kapitel 3.1.2.1.2 und 3.1.1.4) werden verschiedene Akteure und Akteurinnen angesprochen, die alle durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was für die sprachliche Entwicklung des Mädchens nützlich und wichtig sei. Während die „Lehrer in der Volksschule“ dem Vater Vorwürfe machten, weil er seine Tochter in einen „türkischen Kindergarten“ geschickt hat („hätten Sie das nicht gemacht“), und er seine Entscheidung dies zu tun, selbst in Frage stelle („ich hab den größten Fehler meines Lebens gemacht“), äußert Doris F. Verständnis und weist die Kritik diesbezüglich zurück („Ich find das überhaupt net... ich hab eh zu ihm gesagt, ich find das nicht...“). Im Zentrum stehen im Grunde Fragen und Ideen rund um den Spracherwerb der Tochter beziehungsweise Spracherwerbstheorien im Allgemeinen. Für die Volksschullehrkräfte sind dabei die als mangelhaft dargestellten Deutschkenntnisse im Vordergrund, für die sie den Besuch eines türkischen Kindergartens und in Konsequenz auch den Vater, der sich dafür entschieden hat, verantwortlich machen. Dahinter liegt offenbar die Idee, dass sich der erfolgreiche Erwerb des Deutschen und der Besuch eines

türkischen Kindergartens wechselseitig ausschließen. Außerdem messen sie dem Spracherwerb im Kindergartenalter, so scheint es, eine größere Bedeutung zu als jenem in der Volksschule, da sie die Deutschnote eher in Zusammenhang mit dem Kindergartenbesuch als mit der Volksschule setzen. Auch in den von Doris F. wiedergegebenen Stellungnahmen des Vaters ist nur von Deutsch die Rede („ich hätte- sie sollen eben Deutsch sprechen“). Was der Besuch des türkischen Kindergartens etwa für den Erwerb des Türkischen bedeutet habe, kommt (zumindest im Interview) nicht zur Sprache. Doris F. hingegen bringt zusätzlich den Aspekt der „Muttersprache“ ein und erkennt den Wunsch der Eltern an, deren Sprache an die eigenen Kinder weiterzugeben, was sie auch nachvollziehen könne. Während die Volksschullehrkräfte (in der Erzählung von Doris F.) den Vater in gewisser Weise als verantwortungslos positionieren, betont Doris F. die Schwierigkeit solcher Entscheidungen und stellt den Vater als jemanden dar, der „das Beste für sein Kind gewollt“ habe.

Es zeigt sich also einerseits, dass Ideen über Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch durchaus Auswirkungen auf die Praxis haben (z.B. durch Empfehlungen). Andererseits wird ersichtlich, dass diese Ideen außerdem eng mit den in den Interviews vorgenommenen beziehungsweise dargestellten Positionierungen verknüpft sind und eine Analyse der Vorstellungen und subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte aus diesem Grund notwendig ist. Im Folgenden sollen daher einige dieser Ideen, die immer wieder in den Interviews zum Vorschein kamen, präsentiert werden, wobei wir zuerst auf Ideen zu Spracherwerb und Sprachbeherrschung, anschließend auf Ideen zum Sprachgebrauch in der Schule eingehen.

3.2.1.1 Ideen über Spracherwerb und Sprachbeherrschung

In den Erzählungen der Interviewten finden sich zahlreiche Stellen, die Auskunft über deren Ideen und subjektive Theorien zu Erwerb und Beherrschung von Sprache(n) geben. Als besonders zentral haben sich dabei die Themen Sprachbegabung, Wechselwirkungen von Kompetenzen und Lernprozessen in verschiedenen Sprachen sowie sprachliche Defizite herausgestellt, welche im Folgenden näher beleuchtet werden.

Über das „Sprachgefühl“⁴⁵

Im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachenlernen tauchen in den Interviews häufig die Begriffe „Sprachgefühl“ (6:12), Sprachbegabung (vgl. 5:96) und Talent (vgl. 1:50)

⁴⁵ Doris F., 6:12

auf. So berichtet Doris F. beispielsweise von einem Schüler, der „erst seit ein paar Jahren in Österreich“ sei:

„Und der hat aber so ein Sprachgefühl, ja, also ich glaub schon, dass einige mehr Sprachgefühl... das gibt's, das Sprachgefühl. Der hat das- der kann Wörter erklären mit seinem... obwohl er so einen geringen deutschen Sprachschatz erst hat, das ist faszinierend.“ (6:12)

Die Interviewte zeigt sich hier sehr fasziniert von der Fähigkeit des Schülers sich trotz geringen Wortschatzes im Deutschen auszudrücken. Sie führt dies auf das angesprochene „Sprachgefühl“ zurück, das dieser Schüler habe. Dies unterscheidet ihn ihrer Beobachtung nach von anderen, denn sie meint weiter: „Und andere... die lesen und lesen [lacht] und... irgendwie... und warum, (weiß i nit)“ (ebd.). Im Vergleich zu jenem Schüler mit „Sprachgefühl“ stellt sie bei anderen also zwar Bemühungen, jedoch keinen derartigen Fortschritt fest, was sie sich nicht erklären kann.

Christina A. bemerkt im „Sprachenunterricht“ ebenso, dass manche Kinder „einfoch talentiert san [...] bei denen geht das sehr schnell, Spracherwerb“ (1:50), so ihre Beobachtung. Darya E. bezeichnet sich selbst als „sprachbegabt“ (5:96), was sie damit erklärt, dass es ihr „nicht schwer“ falle, Sprachen zu lernen, sie ein „Faible“ für Sprachen habe und es ihr „Spaß“ mache, „mit Sprachen umzugehen“ (ebd.). „Das muss man können, (drohen) geht nicht“, stellt sie außerdem fest. Allen drei Äußerungen liegt somit eine Vorstellung von Spracherwerbs- und Sprachlernprozessen zugrunde, die manchen leichter fallen als anderen, was mit einer ‚angeborenen Fähigkeit‘ in Verbindung gebracht wird.

Doris F. äußert jedoch hinsichtlich ihres Wissens über Spracherwerb auch Unsicherheiten und stellt für sie offene Fragen in den Raum. Sie könne sich nicht erklären, warum manche Kinder schneller Sprachen lernen als andere, „ob ma sagen kann, ok, der hat halt anföch wirklich kein Sprachgefühl... Wissenschaftlich kann ma das sicher nicht sagen so. [lacht]“ (6:74), so die Interviewte. Untersuchungen würden zeigen, dass Kinder, „mit denen viel gesprochen“ und denen „vorgelesen worden is“ (ebd.), einen Vorteil hätten, fügt sie hinzu, wobei dies keine Garantie für einen erfolgreichen Spracherwerb sei, wie sie aus eigener Erfahrung wisse (vgl. Kapitel 3.3.2.1). Denn bei ihren eigenen Kindern stelle sie große Unterschiede fest, was etwa die Lesefreude, den Sprechbeginn und die Schulerfahrungen betreffe. Sie glaube jedoch nicht, dass sie ihre einzelnen Kinder verschieden erzogen und „viel anders getan“ habe (vgl. 6:74). Diese Unterschiede könne sie sich nicht erklären, bekennt die Lehrerin (vgl. ebd.).

Über Interdependenzen zwischen Sprachkompetenzen – „der Referenzrahmen“⁴⁶

Eine weitere Idee zum Spracherwerb, die mehrmals in den Interviews vorzufinden ist, betrifft die Wechselwirkungen von Kompetenzen und Lernprozessen in verschiedenen Sprachen.

Roman G. falle als Englischlehrer diesbezüglich auf, dass es „wahnsinnig schwierig“ sei „eine Fremdsprache anständig zu lernen“, „wenn ich jetzt so die grundsätzliche Unterrichtssprache vor allem in der Schrift nicht gut beherrsche“ (7:8).

„man verlangt halt Fähigkeiten, in dem Fall ist es ja nicht die Muttersprache der Kinder in den meisten Fällen, in der Muttersprache in Deutsch, die aber gar nicht gegeben sind, ja? Und da baut man halt dann oft auch auf für den Fremdsprachenunterricht, ja.“ (ebd.)

Der Interviewte weist dabei auf die Problematik hin, dass im Fremdsprachenunterricht häufig auf die Unterrichtssprache aufgebaut werde, notwendige „Fähigkeiten“ jedoch teilweise „nicht gegeben“ seien. Er nennt beispielsweise „Grammatikbegrifflichkeiten“, die er immer wieder erklären müsse (vgl. ebd.). Christina A. äußert eine ähnliche Ansicht, indem sie auf ihre eigene Sprachenbiografie verweist und feststellt, dass es ihr sehr geholfen habe, dass in der Volksschule und auch später im Gymnasium „die eigene Sprache a sehr aufgearbeitet worden is“ (1:54). Dies sei ihr Grammatikwissen betreffend hilfreich gewesen. Man könne dieses Wissen dann als „Basis“ nehmen:

„Weil dann kann i a bissl vergleichen, wie funktioniert das in der einen Sprache, wie funktioniert das in der anderen. Aber wenn mir das halt völlig fehlt, dann fehlt mir irgendwie der Referenzrahmen.“ (1:58)

Im Zusammenhang mit dem Basiswissen aus der „eigene[n] Sprache“, das das Lernen weiterer Sprachen erleichtern könne, stellt Iris C. fest, dass es „auf jeden Fall auffällig“ sei, „dass die Kinder die schon alphabetisiert worden sind in ihrer Muttersprache besser die deutsche Sprache, also die zweite Sprache lernen“ (3:16). Auch Christina A. vertritt mit Bezug auf den Englischunterricht die Ansicht, dass

„Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen und die auch teilweise in muttersprachlichen Unterricht gehen oder zumindest auch zu Hause sehr viel in der Muttersprache reden, dass si die teilweise schon um einiges leichter tun“ (1:62)

Der Besuch des „muttersprachlichen“ Unterrichts wird hier folglich als förderlich für das Fremdsprachenlernen, in diesem Fall im Rahmen des Englischunterrichts, dargestellt. Roman G. äußert ebenfalls für den Kontext des Englischlernens die Überlegung, ob mehrsprachig aufwachsende Kinder beim Sprachenlernen Vorteile hätten. Man müsste „ja

⁴⁶ Christina A., 1:58

eigentlich davon ausgehen, okay, wenn ich jetzt noch eine Sprache dazu lern, müssen sich, müssten sich die ja einfacher tun“ (7:90) als nicht mehrsprachig aufwachsende Kinder. Dies sei seiner Erfahrung nach jedoch nicht der Fall, was er auf die geringe Förderung der Erstsprachenkompetenzen der Schüler und Schülerinnen zurückführt (vgl. ebd.). Auf die Thematik der Erstsprachenförderung und des ‚muttersprachlichen‘ Unterrichts werden wir im nächsten Abschnitt noch weiter zu sprechen kommen (zusätzlich auch in Kap. 3.2.2.2 und 3.2.3.4).

Über sprachliche Defizite und „Sprachenwirrwarr“⁴⁷

Einige Zitate aus den geführten Interviews machen eine defizitäre Sicht auf Mehrsprachigkeit und die Beherrschung der gesprochenen Sprachen deutlich. So berichtet beispielsweise Christina A. von Kindern, „die ihre Muttersprache nur so halb irgendwie können, Deutsch a nur irgendwie so halb“ (1:52). Mit noch drastischeren Worten spricht Ingrid D. von Fällen, bei denen man „immer wieder merke, ja, dass sie gar keine Sprache können“ (4:11), womit sie den Kindern im Grunde jegliche Kompetenz in den genutzten Sprachen abspricht. Allgemein erzählt sie über Schüler und Schülerinnen an ihrer Schule: „die können weder Türkisch noch können sie Deutsch. Des is... das is schon ein Problem, ja. Mir tuat's ja manches Mal Leid, weil sie so entwurzelt san“ (4:72). Sie setzt sprachliche Defizite hier also mit ‚Entwurzelung‘ gleich und äußert diesbezüglich Mitgefühl. Eine weitere interviewte Lehrerin drückt ebenfalls Bedauern aus:

„I find's schade, dass sie teilweise auch in ihrer Muttersprache nicht so gut sind, die Kinder, nicht? Sagt man, ich kann's ja nicht beurteilen, ich bin ja ka... Also, dass die halt weder in ihrer Muttersprache schreiben und lesen und sprechen gut können und dann kann ma natürlich Deutsch schwierig. Aber wie- ich bin kein Sprachwissenschaftler, ich kann dir das nicht sagen, wie das ist, ob das so sein muss.“ (Doris F., 6:33)

Die Interviewte zeigt sich in dieser Aussage einerseits überzeugt von den sprachlichen Defiziten der Schüler und Schülerinnen, verweist jedoch gleichzeitig darauf, dass es sich dabei um eine Annahme handle, die sie nicht selbst überprüfen könne („Sagt man, ich kann's ja nicht beurteilen.“). Des Weiteren merkt sie an, dass ihr auch ExpertInnen- und wissenschaftliches Hintergrundwissen diesbezüglich fehle. Roman G. stellt ebenso fest, dass es sich bei der Ansicht, dass viele Kinder und Jugendliche weder die „Muttersprache“ noch Deutsch beherrschten, um eine von vielen geteilte Ansicht handle. Man höre „halt immer: Ja, die können halt beides nicht gut“ (7:92). Doch auch er könne keine Aus-

⁴⁷ Christina A., 1:59

kunft über das Sprachniveau der Schüler und Schülerinnen geben und nicht beurteilen, „wie fit die jetzt da in der in der Muttersprache sind“ (ebd.). Fundierte Erstsprachenkenntnisse seien einigen Interviewaussagen folgend jedoch notwendig, denn

„zumindest eine Sprache ordentlich können und a gut gebaut haben in seinem Kopf is schon irgendwie eine wic- dürfte ein wichtiges Kriterium sein, um weitere Sprachen zu lernen, ja.“ (Christina A., 1:61)

Die Aussage macht nicht nur auf im vorigen Abschnitt bereits angesprochene Wechselwirkungen und Synergien von Sprachkenntnissen aufmerksam, sondern drückt zusätzlich aus, dass es für das Lernen weiterer Sprachen als Voraussetzung („ein wichtiges Kriterium“) gesehen wird, „zumindest eine Sprache ordentlich [zu] können“. Eine Konsequenz, die einige unserer InterviewpartnerInnen daher ziehen, um den von ihnen wahrgenommenen sprachlichen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, ist der Wunsch beziehungsweise die Forderung nach „muttersprachlichem“ Unterricht (siehe dazu auch Kapitel 3.2.3.4). Christina A. erhofft sich dafür mehr Ressourcen für Kinder, die „ihre Muttersprachen nicht so gut können“ (1:101). Diese sollten „nicht nur auf freiwilliger Basis, sondern fast verpflichtend einfach ihre Muttersprachen ordentlich erlernen müssen“ (1:101). Ähnlich schlägt Iris C. die Förderung der Erstsprachen vor – „vielleicht verpflichtend, schon in der Primarstufe, wo die Kinder alphabetisiert werden“ (3:50). Momentan sei die Situation in Wien jedoch häufig nicht so, dass Kinder, die in Wien mit mehreren Sprachen aufwachsen, diese auch „analytisch“, im Rahmen eines Unterrichts, lernen, was Darya E. kritisiert (vgl. 5:16). Über die Sprachen der Schüler und Schülerinnen sagt sie:

„Die, die hier aufgewachsen sind, die hier geboren sind, die zu Hause, ich frag die Kinder ja immer, so eine Art Mischmasch aus Deutsch und Türkisch uns Serbisch und Dialekt und was weiß ich, die tun sich irrsinnig schwer.“ (5:14)

Darya E. bringt hier das „Mischmasch“ aus verschiedenen Sprachen, kombiniert mit fehlender analytischer Unterrichtung, in Verbindung mit Schwierigkeiten beim Sprachenlernen (etwa im Englischunterricht). Zum Zeitpunkt des Eintritts in die NMS hätten viele Schülerinnen und Schüler schon „zwei Fremdsprachen eigentlich, ja, mit Deutsch und Englisch“, meint Christina A. Dies stehe den Kindern „dann schon sehr oft im Weg“ (1:58), so ihre Diagnose.

Die eben zitierten Interviewpassagen vermitteln ein eher negatives Bild von Mehrsprachigkeit, indem sie Defizite in den Blick nehmen und auf Schwierigkeiten hinweisen, die sie bei ihren Schülern und Schülerinnen feststellen. Die Vorstellung, dass verschiedene Sprachkenntnisse eine Erschwernis für manche Kinder sein könnten, klingt auch in fol-

gendem Bericht über einen mit drei Sprachen aufwachsenden Schüler von Christina A. an:

„er kann alle drei Sprachen im Prinzip, geht auch in muttersprachlichen Unterricht. Und der is schon fast a bissl oarm vielleicht, weil er is vielleicht nicht der Sprachenüberbegabte, aber er schafft's trotzdem. Aber der hot holt so a bisschen ein Sprachenwirrwarr schon fast in seinem Kopf, ja. Also des is für den schon fast zu viel. Ja. Aber er schafft's trotzdem, also er is sehr fleißig, also man sieht, es geht auch wenn's viele oder mehrere Sprachen san... is es auch möglich, aber es wird holt einfoch vielleicht mühsamer für manche Kinder, die net unbedingt so sprachbegabt san.“ (1:59)

Die Interviewte betont auf der einen Seite, dass der beschriebene Schüler alle drei Sprachen beherrsche, „muttersprachlichen“ Unterricht besuche und man daher sehe, dass es auch funktioniere, „wenn's viele oder mehrere Sprachen“ seien. Auf der anderen Seite bezeichnet sie ihn als „oarm“, da er nicht der „Sprachenüberbegabte“ sei und es für nicht „so sprachbegabt[e]“ Kinder „vielleicht mühsamer“ sei. Ähnlich wie der oben zitierte Begriff „Mischmasch“, weckt die Formulierung „Sprachenwirrwarr schon fast in seinem Kopf“ Assoziationen von Chaos und Unordnung und suggeriert, dass die „viele[n] oder mehrere[n] Sprachen“ etwas durcheinander bringen würden. Auch eine Erzählung von Doris F. über einige ihrer Schüler und Schülerinnen, die „zwei Monate lang in den Sommerferien in ihrem Heimatland sind“ (6:82) schließt hier an. Da sie in dieser Zeit kein Deutsch gesprochen hätten, daure es „wieder ein paar Wochen“, bis man wieder „normal“ mit ihnen arbeiten könne, stellt die Lehrerin fest (vgl. ebd.). Auch hier scheint etwas „durcheinander“ gekommen zu sein, so der vermittelte Eindruck. Im Unterschied zu den anderen Zitaten weist Doris F. jedoch nicht nur auf das Problem hin, dass der Sprachgebrauch während der Sommerferien den anschließenden Schulalltag eine Zeit lang erschwere, sondern sieht auch einen Nutzen für die Schüler und Schülerinnen. Denn „auf der anderen Seite hat er die Möglichkeit g'habt, seine Sprache“ zu pflegen und weiterzu entwickeln, was sie als „doch auch was Tolles“ bezeichnet (ebd.). Des Weiteren differenziert sie zwischen den Schülern und Schülerinnen, die sprachlichen Veränderungen seien bei jedem unterschiedlich stark ausgeprägt, was sie mit dem Sprachniveau, das der Schüler beziehungsweise die Schülerin im „Heimatland“ spricht, in Verbindung bringt (vgl. ebd.). Auch an anderer Stelle betont sie, dass Kinder in ihrer mehrsprachigen Sozialisation unterschiedlich gut zurechtkommen. Ihre eigenen Kinder seien „alle unterschiedlich“ (6:34), der Jüngste habe anders als seine Geschwister in seiner sprachlichen Entwicklung Schwierigkeiten, „dem war das zu viel, beide Sprachen“ (6:77, vgl. Kapitel 3.3.2.1). „Es gibt ja Kinder, die können wechseln zwischen drei, vier Sprachen und ondere schoffen

grod, nicht amol eine Sprache so richtig“, stellt Doris F. fest, könne jedoch nicht erklären, warum das so sei (6:34).

3.2.1.2 Monolingualität als Norm? – Ideen zum Sprachgebrauch in der Schule

Die im vorigen Abschnitt zitierten Interviewpassagen, die auf ein durch das Aufwachsen mit mehreren Sprachen bedingtes „Durcheinander“ und einen dadurch erschwerten Spracherwerb hinweisen, lassen sich mit einer weiteren Idee über Sprache in Verbindung bringen, nämlich mit der Idee von Einsprachigkeit als Norm und Mehrsprachigkeit als Abweichung von dieser. Tatsächlich lassen sich in den Interviews Aussagen finden, die diese Idee erkennen lassen. Eine Interviewte beschreibt eine Klasse etwa als „ganz normale Klasse [...], wo nur Deutsch gesprochen wird“ (1:73) und eine weitere Befragte bezeichnet einige ihrer Schüler und Schülerinnen als „normale Kinder, wo Deutsch die Mu-, also normal, Kinder mit Deutsch als Muttersprache“ (8:44). Im zweiten Zitat distanziert sich die Lehrerin sogleich von dem Begriff „normal“ und formuliert den Satz um. Die ursprüngliche Wortwahl knüpft jedoch (wenn auch vielleicht unbewusst und ungewollt) eindeutig an einen Diskurs an, der Monolingualität (und hier noch in Kombination mit der deutschen Sprache) als Norm versteht.

In folgendem Zitat wird explizit darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit als „Abnormalität“ oder „Abweichung“ gesehen wird:

„Also i glaub, dass da unser System einfach sehr inflexibel und sehr steif is und auf solche Abnormalitäten, sag i jetzt amal oder Abweichungen, einfach sehr schlecht drauf eingehen kann und so inflexibel is... wos aber nicht mehr zeitgemäß irgendwie erscheint, ja.“ (Christina A., 1:128)

Zwar kritisiert die Interviewte hier das System und macht auf eine fehlende Flexibilität im Umgang mit sprachlicher Heterogenität aufmerksam, bedient sich jedoch nichtsdestotrotz einer normierenden Terminologie.

Doch nicht nur die Lehrkräfte oder generell das Bildungssystem sind in derartige Diskurse und Rahmenbedingungen eingebunden, Iris C. berichtet auch von einer bei Eltern beobachteten Haltung, die Deutsch als „einzige“ Sprache, „die man lernen sollte“ nahelegt. „Ihre Sprache“ würde nur zu Hause gesprochen und die Schüler und Schülerinnen könnten sie weder schreiben noch lesen, weil Deutsch als die Sprache gilt, „die auch voll so akzeptiert wird als die Sprache, die einzige, die man lernen sollte“ (3:52). Diese Denkweise habe sie gewundert, einen möglichen Erklärungsansatz dafür sehe sie in der „niedrigen sozialen Schicht“ der Familien (vgl. ebd.). Deutlich wird hier auf jeden Fall wiederum eine Abwertung der Mehrsprachigkeit und eine favorisierte Entwicklung hin zu Ein-

sprachigkeit beziehungsweise zumindest Mehrsprachigkeit mit der dominanten Sprache Deutsch.

Der oben dargelegte Wunsch beziehungsweise die Forderung nach Erstsprachenförderung beziehungsweise sogar verpflichtendem ‚muttersprachlichen‘ Unterricht könnte in diesem Zusammenhang gewissermaßen als eine Art von Widerstand gegen den dominierenden Diskurs gelesen werden, da er der Idee von Monolingualität als Norm entgegensteht. Auch der an mehreren Stellen von den Interviewten angesprochene Einbezug sprachlicher Heterogenität in den Unterricht (vgl. Kapitel 3.2.2.2) könnte so verstanden werden. Allerdings ist diesbezüglich zu bedenken, dass die Argumentation für den Unterricht der Erstsprachen häufig mit dem Ziel eines erfolgreichen Deutscherwerbs in Verbindung gebracht wird. Und auch wenn Lehrende davon berichten, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen⁴⁸, so wird deutlich, dass es sich dabei nicht um ein vorherrschendes Unterrichtsprinzip handelt, sondern auch hierbei Ausnahmen die Praxis eher bestätigen als herausfordern.

Ein Thema, das eng mit der Vorstellung von Monolingualität als Norm verknüpft ist und zu dem im Handlungsfeld Schule unterschiedliche Ideen vorzufinden sind, betrifft den Sprachgebrauch in der Schule. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schüler und Schülerinnen stellt sich die Frage, welche Sprachen außerhalb des Unterrichts (etwa in Pausen) zur Kommunikation genutzt werden, und vor allem wie die Lehrkräfte sich diesbezüglich verhalten. Hinsichtlich des Umgangs mit dieser Sprachenvielfalt im Schulhaus vertreten unsere Interviewpartner und -partnerinnen unterschiedliche beziehungsweise durchaus konträre Ansichten.

Ingrid D. beispielsweise bestehe darauf, dass in der Schule Deutsch gesprochen wird:

„Weil ich sag, Kinder, unsere gemeinsame Sprache... wir haben eine einzige gemeinsame Sprache, und die is Deutsch. Und die reden wir in der Schule, ja. Weil i erklär ihnen des, man grenzt andere aus, ja. I hab gsagt, wenn du Türkisch redest, dann grenzt du die aus, die nicht Türkisch können. Und das akzeptieren's dann a. Beim Spielen passiert's dann oft, dass sie Türkisch reden, weil da san's irgendwie so... aber sonst reden sie schon Deutsch.“ (4:102)

⁴⁸ Bezuglich des Terminus ‚Einbezug‘ merken Dirim et al. kritisch an, dass dieser suggeriere „dass es etwas Selbstverständliches gibt, in das etwas hineingenommen werden kann, was ‚eigentlich‘ nicht dazu gehört“ (Dirim, Eder und Springsits 2013: 122). Dadurch wird also gewissermaßen der Unterschied zwischen Ausnahme und Norm markiert.

Für sie hat die Wahl der Kommunikationssprache, wie sich hier zeigt, vor allem mit dem Aspekt der Ein- und Ausgrenzung zu tun. Deutsch sei die „einzige gemeinsame Sprache“, die anderen Sprachen würden den Ausschluss von Personen von einem Gespräch bedingen. Sie erkläre dies ihren Schüler und Schülerinnen, welche dies akzeptieren und sich großteils daran halten würden, so Ingrid D. Unterstützung erfahre sie in dieser Frage außerdem von dem Türkischlehrer an ihrer Schule (vgl. 4:102, siehe auch Kapitel 3.2.3.4). Allgemein glaube sie, dass es „in allen Klassen so gehandhabt“ werde, jedoch liege es an der einzelnen Lehrkraft, dies einzufordern (vgl. 4:105). Claudia H. bestätigt diesen Eindruck. Von der NMS Grüngasse wisse sie, dass „sie eigentlich auch in den Pausen Deutsch sprechen sollten“ (8:98). Sie höre die anderen Sprachen der Schüler und Schülerinnen „nur eigentlich vorm Schulgebäude“ (ebd.). Anders beobachtet dies Doris F., die an derselben Schule unterrichtet. Deutsch sei die Unterrichtssprache, „trotzdem sprechen sie natürlich in den Pausen ihre Muttersprache“ (6:31), was sie persönlich „nicht arg“ (ebd.) finde.

„Aber wie gsagt, bei uns is das natürlich ein Thema, es werden die Kinder immer drauf hingewiesen, *wir sprechen Deutsch* [Stimme leicht ver stellt]... ja. Auch aus... weil wir's nicht verstehen, nicht. Es is gar net so, dass sie das nicht sprechen dürfen, aber wenn ma halt nicht versteht, wos der sagt.“ (ebd.)

Doris F. bestätigt hier die scheinbar gängige Vorgangsweise von Lehrpersonen, die Schüler und Schülerinnen zum Deutschsprechen aufzufordern. Als Begründung nennt sie die Problematik, dass man nicht verstehe, was jemand in einer anderen Sprache sage. Sie bringt hier also ähnliche Argumente wie Ingrid D. ein, wobei in diesem Zitat das Unvermögen von Seiten der Lehrkräfte angesprochen wird, Gespräche in anderen Sprachen zu verstehen („weil wir's nicht verstehen“). Ähnliche Aufforderungen zum Deutschsprechen, die sie vom Kollegium kenne, gibt auch Darya E. wieder. „Jetzt red endlich Deutsch!“, werde von vielen Kollegen und Kolleginnen gefordert, oder „Mit mir redest nur Deutsch! Und wenn ich dabei bin, redest nur Deutsch!“ (5:56). „Das ist nix!“, kommentiert sie jedoch solche Anweisungen, „dann wird das immer negativ behaftet“ (ebd.). Lena I. berichtet auch von Beschwerden von SchülerInnenseite, „wenn manchmal Kinder unter sich auf einer bestimmten Sprache sich unterhalten und die anderen es nicht verstehen oder sowas“ (9:42). Die Schüler und Schülerinnen ziehen scheinbar die Lehrkräfte in manchen Situationen also auch gezielt hinzu, um in Kommunikationsprozesse einzugreifen: „Und dann wird... ja, du sollst Deutsch reden und die Frau oder der Herr Punkt Punkt Punkt hat gesagt, du sollst nur Deutsch reden“ (ebd.). Sie selbst habe aber nie dazu aufge-

fordert, das Sprechen in bestimmten Sprachen zu unterbinden (vgl. ebd.). Im Interview verweist sie auf Erkenntnisse aus der Wissenschaft:

„wir wissen, alleine in der- wie's in der Wissenschaft ausschaut, ja, dass die Kinder durchaus ihre Zweitsprache verwenden sollen oder Muttersprache. Und dass das förderlich ist und dass das sogar gewünscht wird oder sowas.“ (Lena I., 9:42)

Die Auffassung, den Gebrauch der „Muttersprache“ als etwas für die Schüler und Schülerinnen Förderliches anzusehen, sei jedoch nicht bei jedem vertreten, wie sie feststellt. Dies sei außerdem schwer zu vermitteln, so die Interviewte (vgl. ebd.). Darya E. teilt die Haltung von Lena I. im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität an ihrer Schule. „Im Gegensatz zu manchen anderen Kollegen“, wie die Lehrerin sagen müsse, gebe sie den Kindern die Chance in ihrer „Muttersprache“ zu sprechen – „vor allem in den Pausen dürfen sie das“, betont sie (5:12). Sie erklärt außerdem, wie sie in Bezug auf ein Deutschsprechgebot beziehungsweise das Verbieten anderer Sprachen im Kollegium immer wieder versuche, ein Umdenken anzuregen:

„[...] ich sag dann immer: Stell dir vor, du bist in China oder irgendwo und kannst die Sprache gar nicht. Dann bist du ja auch froh, wenn du wen findest, der Deutsch kann. [verstellt die Stimme] *Naja, das ist ja etwas anderes*. Sag ich, das ist überhaupt nichts anderes, das ist ja noch viel ärger, weil das sind ja noch Kinder oder Jugendliche, ja? Und stell dir vor, du bist, wirst aus Kriegsgründen oder was auch immer in eine völlig andere Kultur verpflanzt, das ist ja bei vielen Kindern so, also bei den Syrern oder Afghanen oder so. [...] Da denken sie dann schon so nach, aber ob's dann was nützt... Ich will ja dann auch nicht so missionarisch unterwegs sein, muss ich ehrlich sein, aber wenn's mir dann wirklich zu sehr über die Hutschnur geht, versuch ich's eben so ein bissel. Also nicht mit zu erhobenem Zeigefinger, so ein bissel kollegial, aber das gelingt leider nicht immer, ja.“ (Darya E., 5:61)

Darya E. fordert hier von ihren Kolleginnen und Kollegen eine Haltung ein, die nicht von allen geteilt wird. Sie rufe dazu auf, sich in die Position der Schüler und Schülerinnen hineinzuversetzen und deren Perspektive einzunehmen. Außerdem verweise sie in diesem Zusammenhang auch auf ihre persönliche Geschichte, wie sie erzählt, und führe die Tatsache an, dass sie ja selbst zweisprachig aufgewachsen sei (vgl. ebd.). Dieser Aspekt des Einbringens der eigenen Biografie wird später noch weiter aufgegriffen (vgl. Kapitel 3.3). Roman G. wiederum berichtet von einer etwas anderen Regulierung des Sprachgebrauchs. Auf die Frage, ob es Regelungen oder Richtlinien in Bezug auf Sprache(n) in der Schule gebe, antwortet er, dass Wert darauf gelegt werde, dass er als Lehrer „möglichst schön“ (7:38) mit den Schülern und Schülerinnen spreche. Von diesen fordert er Ähnliches, indem er meint: „mein Ansatz ist halt immer, dann sag ich immer: Ich akzeptier

keine Parksprache, ja. Das will ich nicht in der Klasse.“ (ebd.). Hierbei handelt es sich also nicht um einen Vorschrift, die den Einsatz verschiedener Sprachen betrifft, wohl aber um eine Regelung des Sprachregisters.

Zusammenfassung

Die Auswertung unserer Interviews ergab, dass die Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld sprachlicher Bildung konkrete Vorstellungen und Ideen zu Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch haben, aber auch damit zusammenhängende Unsicherheiten und offene Fragen äußern. Häufig angesprochen wurden subjektive Theorien zum Sprachenlernen, das manchen Schülerinnen und Schülern leichter oder schwerer falle als anderen, was mit Sprachbegabung, Talent und „Sprachgefühl“ in Verbindung gebracht wurde. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern bemerkten die Interviewten Wechselwirkungen zwischen Sprachkompetenzen und Sprachlernprozessen. Diesbezüglich wurden fundierte Erstsprachenkenntnisse als besonders bedeutsam für das Lernen weiterer Sprachen bewertet, was teilweise mit einer Forderung nach (mehr) Erstsprachenförderung einherging. Deutlich wurde in den Interviews jedoch auch eine defiziäre Sicht auf Mehrsprachigkeit. Es wurde auf sprachliche Schwierigkeiten und Mängel in allen gesprochenen Sprachen hingewiesen und die Mehrsprachigkeit der Kinder teilweise als Hindernis für die Beherrschung der Einzelsprachen dargestellt. Darin lässt sich die Vorstellung von Monolingualität als Norm ausmachen, die sprachliche Heterogenität als Abweichung und Unordnung versteht, was mitunter anhand sprachlicher Bilder wie „Mischmasch“ oder „Sprachenwirrwarr“ zum Ausdruck kommt. In Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule wurden sehr unterschiedliche Positionierungen ersichtlich. Die Idee, dass in der Schule nur Deutsch als ‚gemeinsame Sprache‘ gesprochen werden sollte, um Ausgrenzungsprozesse zu vermeiden, steht der Ablehnung solcher Regelungen gegenüber, da dabei die Gefahr einer Abwertung von Sprachen und deren SprecherInnen befürchtet wird.

Die Analyse dieser teilweise durchwegs divergierenden Ideen ermöglicht einen tieferen Einblick in die Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten und -einschränkungen sowie eine Kontextualisierung von Aufgaben und Zuständigkeiten, welche nun in den nächsten Teilen näher behandelt werden.

3.2.2 Sprachbezogene Aufgaben der Lehrkräfte

Zentrales Anliegen unserer Arbeit ist die Frage, welche Aufgaben Lehrkräfte an Wiener Hauptschulen und Neuen Mittelschulen in Zusammenhang mit Sprache(n) wahrnehmen und in den Interviews ansprechen. Die Aufgaben werden dabei von den Lehrkräften teilweise explizit als solche definiert, teilweise lässt sich aus ihren Erzählungen und Argumentationen darauf schließen, dass hier ein Auftrag und Handlungsbedarf von Seiten der Schule beziehungsweise Lehrkräfte gesehen wird. Die verschiedenen Aufgabenbereiche, die von den Interviewten genannt wurden, werden im Folgenden dargestellt. Sie beziehen sich einerseits auf die Unterstützung der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch beziehungsweise deren Ausbau und betreffen Aspekte wie Wortschatz, Grammatik, Leseverständnis oder Präsentationsfähigkeiten. Weitergehend wird das Ziel postuliert, die Schüler und Schülerinnen „sprachlich kompetent“ (5:53) zu machen, um sie auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Als Aufgabe von Lehrkräften werden außerdem die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie die Vermittlung dieser Wertschätzung gesehen. Des Weiteren sprechen mehrere Lehrende auch die Förderung aller mitgebrachten Sprachen (etwa im Rahmen von ‚muttersprachlichem‘ Unterricht) an. Bezugnehmend auf die Sprachenvielfalt der eigenen Schüler und Schülerinnen wird von einigen interviewten Lehrkräften auch der Wunsch geäußert, selbst weitere Sprachen zu erwerben und die eigenen Sprachkenntnisse im beruflichen Alltag nutzbar zu machen.

Entgegen dieses Sichtbar- und Nutzbarmachens von sprachlichen Ressourcen wird es teilweise als notwendig erachtet, den Sprachgebrauch innerhalb der Institution Schule zu regulieren, was ebenfalls zu den eigenen Aufgaben gezählt wird. Es zeigen sich in Bezug auf die genannten Aufgaben somit auch Hierarchisierungen sprachbezogener Aufgaben, da diese teilweise auch in Konkurrenz zueinander stehen. Dieser Aspekt, jedoch auch jener der Komplementarität von Aufgaben wird in einem eigenen Abschnitt thematisiert, bevor abschließend auf die in den Interviews dargestellten Reaktionen vonseiten der Lehrkräfte auf die genannten Aufgaben eingegangen wird.

3.2.2.1 Aufgaben im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch

Die befragten Lehrkräfte verbinden Aufgaben im Zusammenhang mit Sprache(n) besonders häufig mit dem Ausbau der Fähigkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen in der Unterrichtssprache Deutsch. Diese Aufgabe wird darauf zurückgeführt, dass „Kinder ganz viele

„Dinge nicht mehr verstehen“ (4:2), wie eine Interviewte in folgender Aussage zum Ausdruck bringt:

„Sie verstehen einfach grundlegende Dinge nicht mehr, die einfachsten Wörter. Also sie, sie lesen mit elf Jahren noch mit dem Finger, ja. Sie müssen Buchstaben zusammenlaufen und bilden dann endlich das Wort daraus, ja. Also insofern ist es jetzt meine Aufgabe, ich sag amal, ihren Wortschatz zu erweitern, ja. Ihnen eine Lesefähigkeit beizubringen, dass Sie, ich red' jetzt gar nicht von schwierigen Texten, sondern dass sie auch einfach Texte verstehen. Dass sie, waß i net, Gebrauchsanleitungen lesen und verstehen können, also also diese alltäglichen Dinge. Das seh i mittlerweile als meine Aufgabe, ja. Als als Hauptaufgabe, weil der Großteil bis auf einige wenige Ausnahmen der Schüler ah... dieses diese dieses diese basalen Fähigkeiten nicht mehr mitbringen, ja.“ (Ingrid D., 4:2)

Die Interviewte spricht an dieser Stelle explizit von einer Aufgabe, für die sie sich zuständig fühlt. Aus der Situation, dass Schüler und Schülerinnen „grundlegende Dinge“ nicht mehr verstehen und „basale Fähigkeiten nicht mehr mitbringen“, zieht sie die Konsequenz, diese Kenntnisse vermitteln zu müssen. Als konkrete Aufgabenbereiche nennt sie hier Wortschatzerweiterung und Leseförderung, worauf im Folgenden zusammen mit anderen Aufgabenbereichen eingegangen wird.

Iris C. weist in Bezug auf den **Wortschatz** beispielsweise auf notwendige Arbeitsschritte hin, die sie in ihrem Aufgabenbereich sieht. Sie meint:

„Naja, meine Schüler... sind alle hier geboren, also können schon sehr gut sprechen. Was wichtig ist, ist wenn ich ahm neue Themen bespreche, dass ich wirklich abklär, die Kinder auch wirklich verstehen, was ich ich ihnen, was sie von mir wollen- was ich von ihnen will. Und da merk ich schon oft, ok, so Fremdwörter, die fehlen jetzt... die fehlen jetzt einfach bei ihnen. Also, immer die Aufgaben von Grund auf besprechen, ja.“ (3:33)

Diese Notwendigkeit abzuklären, ob Inhalte und einzelne Wörter verstanden werden, erscheint ihr in der Tätigkeit als Lehrperson als zentral. Auch Roman G. merkt an, dass man manche Begriffe nicht mehr voraussetzen könne, was sowohl Fachwortschatz als auch Alltagswörter betreffe. Als Beispiel nennt er die Wörter „Heugabel“ und „Sense“, vermutlich Wörter, die nicht unbedingt innerhalb des Lebenskontextes in Wien liegen müssen, was er selbst auch anspricht, die allerdings im Rahmen des Unterrichts auftauchen und erklärt werden müssen (vgl. 7:42). Das Erklären von Wortschatz wird also als notwendige Tätigkeit einer Lehrkraft beschrieben (was auch als „mühsam“ bezeichnet wird, ebd.). Als Strategien werden hier beispielsweise das Erstellen von Wortschatzlisten sowie -plakaten genannt (vgl. 7:41, 8:16).

Handlungsbedarf wird außerdem im Bereich der **Grammatik** festgestellt, was beispielsweise „die richtige Satzstruktur“ (9:26) anbelangt. Interessant ist, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber zu geben scheint, welche grammatischen Formen zu lernen und zu beherrschen seien. Lena I. äußert sich im folgenden Zitat kritisch zur Einstellung einiger Kollegen und Kolleginnen:

„Ähm... und somit sagen sie, naja, er braucht nicht äh... zum Beispiel eine bestimmte grammatischen Form lernen, weil er wird es sowieso nicht... verwenden. Konjunktiv II wird er nie brauchen, ja. Aber man weiß nie, also wenigstens sollte man es gehört haben, ja. Und dieses 'man weiß nie' und... das haben sie nicht mehr, weil sie das aufgegeben haben, ja.“ (Lena I., 9:16)

In der Aussage wird deutlich, dass die Anforderungen von Lehrkräften an ihre Schüler und Schülerinnen verschieden sind. Während einige Kollegen und Kolleginnen der Interviewten die Relevanz einer bestimmten Grammatikstruktur (hier des Konjunktiv II) für ihre Klasse infrage stellen, sieht Lena I. es als ihre Aufgabe, diese zu vermitteln, da sie ihren Schülern und Schülerinnen diese Möglichkeit des Ausdrucks nicht verwehren möchte. Im Gegensatz zu anderen Lehrkräften habe sie noch nicht aufgegeben und ordnet die Vermittlung dieser Grammatikstruktur durchaus ihrem Aufgabenbereich zu. Die Argumentation erfolgt dabei in beiden Fällen über die Frage der Verwertbarkeit. Die Kollegen und Kolleginnen prognostizieren den Schülern und Schülerinnen eine Zukunft, in der der Gebrauch des Konjunktivs II nicht notwendig sei, weshalb für sie die Aufgabe der Vermittlung dieser Struktur entfalle. Auch Lena I. argumentiert bezugnehmend auf den Gebrauchswert dieses sprachlichen Mittels, ihre Zukunftsprognose fällt jedoch nicht so absolut aus. Ob sie der Vermittlung des Konjunktivs II etwas abgewinnen könnte, ohne eine Verwendungsmöglichkeit in der Zukunft der Schüler und Schülerinnen zu sehen, bleibt offen. Das Potential einer Struktur, in der Praxis angewendet zu werden, scheint hier das entscheidende Kriterium für die Lehrkräfte zu sein.

Lena I. positioniert sich an dieser Stelle des Interviews explizit als „Junglehrerin“, die im Gegensatz zu vielen Kollegen und Kolleginnen noch nicht „desillusioniert“ und „ausgebrannt“ sei (9:15). Ähnlich argumentiert auch Iris C., die sich als „jung im Job“ (3:37) beschreibt, im Vergleich zu einigen im Kollegium, die von ihr als „alte Hasen“ bezeichnet werden und die „scho a bissl“ resignierten (ebd.). Iris C. kritisiert, dass „zu viel auf die Sprache, auf die Struktur der Sprache“ eingegangen werde. Ihrer Meinung nach werde „viel zu wenig gelesen und viel zu wenig den Kindern das Selbst-Denken beigebracht“ (3:36). Wenn der Lehrplan Rechtschreibung und Grammatik vorschreibe, „dann is halt

so“, so ihre Beobachtung. „Aber... sie haben auch ein bissl einen Spielraum meiner Meinung nach, und der wird nicht so ausgeschöpft“ (ebd.). Iris C. spricht hier also auch Handlungsmöglichkeiten und -macht im Zusammenhang mit Aufgaben und Anforderungen an die eigene Tätigkeit an.

Ein immer wiederkehrendes Thema in den Interviews ist die **Lesekompetenz** der Schüler und Schülerinnen. Diesbezüglich werden einerseits Schwierigkeiten erwähnt, einen Text zu entschlüsseln und zu verstehen, was wiederum häufig mit nicht verstandenem Wortschatz in Verbindung gebracht wird. Daher wäre es nützlich, so Roman G., eine zweite Lehrperson in der Klasse zu haben, die „neben denen [die etwas nicht verstehen, Anm. AKD] sitzt und denen das auch erklärt“ (7:79), da es schwierig sei, diese individuelle Betreuung zu gewährleisten, während man die ganze Klasse unterrichte (vgl. ebd.). Die Möglichkeit zu zweit in einer Klasse zu stehen, sich gegenseitig zu unterstützen und dadurch auch mehr Zeit zu haben, um auf einzelne Bedürfnisse in der Klasse eingehen zu können, wird hier folglich sehr positiv bewertet.

Die Unterstützung beim Verstehen von Texten ist jedoch nicht der einzige Aufgabenbereich, den die Lehrkräfte im Zusammenhang mit Lesen anführen. Wichtiges Ziel scheint es zu sein, überhaupt einen Bezug zum Lesen herzustellen und die Kinder und Jugendlichen für das Lesen zu begeistern. Häufig wird – wie in den folgenden Zitaten ersichtlich – ein erschwerter Zugang zum Lesen auf die Lesesozialisation der Schüler und Schülerinnen zurückgeführt und diesbezüglich angemerkt, dass in den Familien sehr wenig gelesen werde (siehe dazu auch Kapitel 3.2.3.7). Viel zu lesen, wird daher als zentraler Auftrag wahrgenommen, der in allen Bildungsinstitutionen relevant sei:

„A mit dem... weil's eben zu Hause nicht passiert, ja. Mit dem Vorlesen, mit dem... man muss die Kinder irgendwie... sie lesen dann schon, ja. Aber sie lesen halt von vornherein deswegen nicht gerne, weil sie's nicht gut können. Und da find ich, da muss man irrsinnig viel machen. Weil Kinder, die nicht gut lesen können, lesen net gern. Weil... is bei mir genauso, was ich nicht gut kann, mach ich nicht gerne, ja. Und des is halt, sie höwenn ich vorlese zum Beispiel lieben sie es. Sie lieben es, wenn ich sag, setzt euch bequem hin, ja, es gibt so kleine Teppiche, könnt euch auf den Boden legen, is mir vollkommen egal, ihr könnt lümmeln, ganz- es soll nur bequem sein und ich les euch jetzt etwas vor. Das lieben sie. Ja? Also, es is' ja grundsätzlich schon so, dass sie das... wenn jemand da is' gerne mögen. Nur die Eltern... ah... machen es leider nicht, ja. Und es g'hört halt dann ganz, ganz viel schon im Kindergarten-, Vorschulalter, ja und in der Volksschule, also da muss sich sicher einiges ändern. Es wird wohl schon viel getan, soweit ich das weiß (...) Leseförderung und Leseschwerpunkten.“ (Ingrid D., 4:13)

Die Interviewte stellt hier einen Zusammenhang zwischen der Lesefertigkeit und dem Bezug zum beziehungsweise der Begeisterung für das Lesen her. Diesbezüglich weist sie

auf ein Versäumnis der Familien hin. Da die Eltern ihren Kindern ihrer Aussage nach zu wenig vorlesen, sei dies Aufgabe der Bildungsinstitutionen und müsse in diesen aufgeholt werden. Ingrid D. betont dabei die Rolle von Kindergarten und Volksschule und ortet hier trotz vielfacher Bemühungen noch weiteren Handlungsbedarf.

Bezüglich der Bedeutung von Leseförderung wird ein Unterschied zwischen den Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe I angesprochen. Lesen so lässt sich aus einer Aussage von Claudia H. schließen, die sowohl im AHS- als auch im NMS-Bereich tätig ist, sei besonders in der NMS stark im Fokus:

„Dann wird ganz, ganz, ganz, ganz viel gelesen, d.h. ähm... also viel mehr, hab ich das Gefühl, als bei uns hier, weil da lesen die Kinder sowieso zu Hause und kriegen von den Eltern die Bücher usw. und dort, jedes Mal, wenn ich ähm komm, äh haben die irgendwie ein neues Buch. Und da wird auch viel in den Klassen gelesen. Erstens weil die Kinder zu Hause nicht lesen würden und zweitens, weil viele Dinge einfach unklar sind, obwohl die Bücher vom Niveau eh sehr sehr einfach sind, teilweise auch noch welche, die man eigentlich in der Volksschule liest, ähm muss ganz viel besprochen werden, ähm weil viele Dinge nicht klar sind. Ähm dann macht man auch so wie im Fremdsprachenunterricht teilweise Listen, wo man versucht, die Wörter, die unklar sind, zu erklären oder mit Beispielen dann auch zu... zu klären. Also auf das Lesen wird ein ganz großer Schwerpunkt gelegt ähm...“ (Claudia H, 8:14)

Claudia H. stellt im Vergleich von AHS und NMS fest, dass Lesen in den beiden Bildungseinrichtungen einen unterschiedlichen Stellenwert einnimmt (vgl. Kapitel 3.1.1.2). Schüler und Schülerinnen der AHS, so die Interviewte, würden generell mehr zu Hause lesen, weshalb dies in der Schule nicht in dem Ausmaß gefördert werden müsse, in dem es in der NMS nötig zu sein scheint. Während die Entwicklung der Lesekompetenz im einen Schultyp auch im familiären Kontext stattfinden soll beziehungsweise stattzufinden scheint, fällt dieser Auftrag im anderen Schultyp in die Zuständigkeit der Bildungsinstitution. Dies wird einerseits dadurch begründet, dass „die Kinder zu Hause nicht lesen würden“, andererseits wird deutlich, dass die Texte nicht in selbständiger Lektüre bewältigbar wären. Die Kinder und Jugendlichen bedürfen einer Unterstützung im Leseprozess (wie angeführt etwa mithilfe von Erklärungen im Bereich des Wortschatzes), der zu Hause nicht selbstverständlich aber notwendig ist, so kann man schlussfolgern. Leseförderung wird somit als zentraler Aufgabenbereich der NMS dargestellt.

Aufgaben der Schule im sprachlichen Bereich werden auch anhand der Identifizierung von Mängeln im Schulsystem sichtbar. Iris C. weist etwa darauf hin, dass zu wenig differenziert und nicht auf jeden einzelnen eingegangen werde. Dabei verweist sie auf die Rol-

le der einzelnen Lehrkraft etwa in Bezug auf den Umgang mit der Tatsache, dass manche Wörter nicht vorausgesetzt werden können:

„Ja, also... ich hab nicht so stark das Gefühl, dass meine Kinder mich nicht verstehen oder so. Weil wie gesagt, ich pass grundsätzlich so, dass ich mit ihnen einmal das besprech‘. Ahm, in den Nebenfächern is‘ schon so, dass – glaub ich – oft die Kinder davondriften, wenn sie einfach schon zwei, drei Wörter nicht verstehen und das kommt glaub ich öfters vor. Also da würde ich auch einen Mangel am Schulsystem jetzt sehen, dass da... dass zu wenig differenziert aufbereitet wird. Also es gibt da einen Text, der wird durchgegangen, die Zelle blablabla... Und dann... ja, nicht nur die Fremdwörter, die einfach kommen, dass sie es nicht verstehen, sondern auch halt... ja, andere Wörter. [...] da steht in Kombination aus dem und dem... dass sie schon da oft schon die Schwierigkeiten haben. Ja, es ist sicher... großer Mangel. Also ich merk, dass viele Schüler einfach aussteigen und nicht mitmachen. Aber... es liegt dann auch am einzelnen Lehrer halt, wie er des... bearbeitet.“ (3:38)

Iris C. zeigt hier auf, dass es unterschiedliche Herangehensweisen an die Situation in den Klassen gibt. Sie bezeichnet es als Mangel, dass interne Differenzierung zu selten stattfindet beziehungsweise Angelegenheit einzelner Lehrpersonen bleibe. Denn gehe man nicht genug auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ein, würden sie den Anschluss verlieren und nicht mehr mitkommen. Aus dieser kritischen Äußerung kann man schließen, dass sie **Differenzierung** jedoch als notwendig erachtet und im Aufgabenbereich von Lehrenden verortet. Diese Meinung teilt auch Doris F. und bezeichnet Differenzierung als Pflicht, weist jedoch darauf hin, dass dies nicht immer einfach sei:

„Also man müsste natürlich differenzieren, also man muss, ja, das is ja a Pflicht. Versuchen wir auch. Ahm... aber... na, es sind einföch irrsinnige Unterschiede. Grad bei uns, grad in dieser Klasse jetzt. Es gibt wirklich zwei, drei Mädchen, die... ja, es sind halt zufällig wieder Mäd-, also zufällig, sind Mädchen, die wirklich... wennst sagst, so... schreib mir einen Aufsatz über das Kapitel... setzt sie sich hin und kann es schreiben, ja. Und andere... wennst sa-... fünf Sätze, wenn er fünf Sätze schafft, die irgendwie verständlich sind, kannst schon sehr zufrieden sein mit ihm, und er si mit sich auch, ja. Und da musst wirklich von ganz, ganz klein mit Satzbau von vorne anfangen. Ja, wir versuchen das schon natürlich zu differenzieren, indem sie unterschiedliche Aufgaben bekommen. Oder wenn der eine schon schneller fertig is... is schon schwer.“ (6:16)

Doris F. beschreibt hier eine sehr große Leistungsheterogenität („irrsinnige Unterschiede“) innerhalb von Klassen, der mit differenzierten Aufgabenstellungen begegnet werden sollte. Sie deutet in der Aussage jedoch auch eine häufig damit einhergehende Überforderung der Lehrpersonen an („is schon schwer“), worauf an späterer Stelle noch näher eingegangen wird (vgl. Kapitel 3.2.2.4).

Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich im Zusammenhang mit Sprache steht – passend zum Aufgabenbereich der Berufsvermittlung in der NMS (vgl. Kapitel 3.1.2.2.) – in Ver-

bindung mit der Bedeutung von **Sprache für die berufliche Zukunft**. Claudia H. geht in folgender Interviewstelle auf diesen Aspekt ein und betont dabei das Ziel, die Schülerinnen und Schüler für das Berufsleben sprachlich vorzubereiten:

„Da geht's darum, dass eigentlich, sagen wir 99% der Schüler haben Deutsch als Zweit-sprache und nicht als Muttersprache, d.h. man knüpft da an, was haben sie in der Volks-schule schon gelernt, wie kann man sie jetzt auf ein Niveau bringen, dass sie's schaffen, sich so zu artikulieren, dass das auch für die Zukunft, v.a. auch im Berufsleben passt und v.a. schriftlich gibt's da eben sehr, sehr große Defizite.“ (8:8)

Mündliche und schriftliche Artikulationsfähigkeiten für die berufliche Zukunft werden hier als anzustrebende Ziele dargestellt und die damit verbundene Aufgabe beschrieben, die Schüler und Schülerinnen auf ein für deren Zukunft und Berufsleben passendes Niveau zu bringen.

Auch Darya E. spricht die Thematik der Bedeutung von Sprache für die berufliche Zukunft an, während sie die Schwerpunktsetzung in ihrem Jahrgangsteam beschreibt, das in ihrem Fall aus fünf Sprachlehrkräften (mit den Fächern Deutsch beziehungsweise Englisch) besteht:

„Wir sind, also meine Kolleginnen im Team, Kollegen und Kolleginnen, also so, schon davon überzeugt, dass wir auf jeden Fall jedes Mal einen Sprachschwerpunkt dabei ha- ben, weil es geht gar nicht anders, ja? Und... weil's eben wichtig ist, auch später im Be- ruf muss ich sprachlich kompetent sein. Egal welcher Beruf das ist, auch wenn ich nur vorm Computer sitz. Ich muss das irgendwie artikulieren können. Und das ist eine Sache, die... im Jahrgangsteam, wo ich drinnen bin, sehr wichtig ist. Es gibt Jahrgangsteams, da ist das vielleicht nicht so wichtig.“ (5:53)

Sich ausdrücken zu können und „sprachlich kompetent“ zu sein, definiert sie als wichtige Ziele für junge Menschen, da die Artikulationsfähigkeit in jedem Beruf relevant sei. Da- her „geht es gar nicht anders“, man komme nicht umhin, sprachliche Ausdrucksfähigkeit als Schwerpunkt zu verstehen oder, anders formuliert, als zentralen Lehrauftrag und Auf- gabenbereich zu definieren.

Die Notwendigkeit und Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in Richtung beruflicher Handlungsfähigkeit sprachlich zu fördern und vorzubereiten, zeigt sich auch in folgender Erzählung:

„Ich hab es auch jetzt wieder gesehen, ich war mit den Schülern beim AMS und da ha- ben wir so ein bisschen geprobt, so geübt, Vorstellungsgespräche. Wahnsinn, das ist so mühsam! Und ich denk mir – wenn einer sich halbwegs, wie soll ich sagen, sich klar ausdrücken kann, warum will er diesen Beruf ergreifen. Net „Weil's mir Spaß macht.“ Warum? Das ist schwierig und das ist auch ein schwieriger Prozess, weil ja, man muss ihnen halt irgendwie klar machen, dass das wichtig ist.“ (Darya E., 5:54)

Zwei Aufträge an das Lehrpersonal werden hier deutlich. Einerseits gehe es darum, den sprachlichen Ausdruck zu trainieren, andererseits aber auch um die Bewusstmachung, dass dies für die Schüler und Schülerinnen überhaupt relevant sei.

Abgesehen von den Aufgaben der Lehrkräfte, die sich im regulären Unterricht ergeben, kommen noch Tätigkeitsbereiche hinzu, die häufig ausgelagert sind. Dies betrifft etwa **Deutschförderangebote für Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status:**

„Wir haben jetzt drei syrische Kinder bekommen, die noch überhaupt nicht, also auch noch nicht mal alphabetisiert sind in der lateinischen Sprache. Da ist sehr schwierig, die haben einen außerordentlichen Status. Das heißt sie werden nicht benotet, die ren- laufen halt so mit. Und haben aber zweimal die Woche ganztägig einen Intensivdeutschkurs von einer speziellen Lehrerin. Das ist auch so ein zweites Angebot.“ (Iris C., 3:6)

Iris C. berichtet hier von einem Intensivdeutschkurs, der zweimal pro Woche von einer „speziellen Lehrerin“ abgehalten werde. In deren Aufgabenbereich fällt die Vermittlung von Deutschkenntnissen und, wie im Fall der angesprochenen syrischen Kinder, Alphabetisierung in der lateinischen Schrift. Da diese Kinder oft erst seit Kurzem in Österreich leben und ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, seien sie „sprachlich gehandicapt“, weshalb man versuche die Kinder mit diesen speziellen DaZ-Kursen zu unterstützen. Darya E. berichtet diesbezüglich über die Arbeit einer Kollegin:

„ich hab eine Kollegin, die das sehr gut macht, die macht eben Deutschkurse, DaZ und DaF-Kurse - bei uns heißt es DaZ - und sehr behutsam und sehr lieb und in Kleinstgruppen, da wird schon geschaut, dass sie möglichst schnell dem Unterricht folgen können, weil sie ja, wie soll ich sagen, sie könnten ja, aber sie sind halt sprachlich gehandicapt. Und das macht dann den Kindern auch irrsinnig viel Spaß, wenn sie dann sehen, und das motiviert sie irrsinnig, wenn sie- ich mein, einige sind langsamer, einige sind schneller, und das ist natürlich dann sehr nett, wenn man sieht, der ist was weiß ich vier Monate da und kann schon in Geografie mit oder in Geschichte mit. Und das ist natürlich auch für die Kinder immer eine irrsinnige Motivation.“ (5:41)

Die Aussage der Interviewten macht vor allem auf das Ziel dieser Fördermaßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit außerordentlichem Status aufmerksam. Es gehe darum, dass die Kinder „dem Unterricht folgen können“, was auch als Motivation zum Lernen diene, wie Darya E. anmerkt.

Die Bandbreite der Aufgaben hinsichtlich der Unterrichtssprache Deutsch kann, wie gezeigt werden konnte, als sehr groß bezeichnet werden. Genannt wurden sprachliche As-

pekte wie Wortschatz, Grammatik oder Lesen, aber auch Kommunikationsfertigkeiten, denen berufliche Relevanz zugeschrieben wird. Zu erwähnen sind außerdem DaZ-Kurse, die sich speziell an Schüler und Schülerinnen mit außerordentlichem Status richten.

Die Interviewten sprachen im Zusammenhang mit den angeführten Aufgaben auch verschiedene AkteurInnen (z.B. Eltern, KindergartenpädagogInnen) an, die dabei eine Rolle spielen. Auf die Thematik der Zuständigkeiten und Handelnden im Aufgabenfeld werden wir näher in Kapitel 3.2.3 zu sprechen kommen. Nun wollen wir den Fokus jedoch noch auf weitere sprachbezogene Aufgaben richten, die die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen betreffen.

3.2.2.2 Aufgaben im Zusammenhang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler

Nicht nur die Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten im Deutschen wird in den Interviews angesprochen, auch die mitgebrachten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in anderen Sprachen werden erwähnt.

Ein Aspekt in diesem Zusammenhang ist jener der Wertschätzung. Darya E. kritisiert beispielsweise, dass die Familiensprachen der Schüler und Schülerinnen häufig „negativ behaftet“ sind beziehungsweise werden:

„Und das ist, find ich, auch der Schlüssel, wenn die Kinder merken, ihre Sprache, ihre Muttersprache wird ernst genommen, geht das. Wenn ich das dauernd runtermache, und so „Jetzt red endlich Deutsch!“, also viele Kollegen gibt’s ja auch: [verstellt Stimme, kurativ gekennzeichnet:] „Red endlich Deutsch!“ und „Mit mir redest nur Deutsch! Und wenn ich dabei bin, redest nur Deutsch!“. Das ist nix! Dann wird das immer negativ behaftet. Aber wenn ich versuch, sie einzubinden mit ihrer Sprache und so, dann haben sie ein positive... Assoziation zu dem Ganzen und sehen es nicht als Makel.“ (5:56)

Auf die Thematik der Regulierung des Sprachgebrauchs wurde bereits eingegangen (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Es sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass diesbezüglich unterschiedliche (und durchaus gegensätzliche) Positionierungen von Lehrkräften sichtbar werden: während von den einen das Sprechen in der „gemeinsamen Sprache“ (Ingrid D., 4:102) Deutsch gefordert wird, verfolgen andere das Ziel, Wertschätzung zu vermitteln und das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Dieser zweite Aspekt wird auch in folgender Aussage von Darya E. über ihre Idealvorstellung deutlich:

„Und dass sie äh so hingecoacht werden, auf irgendeine Art und Weise, dass sie das Selbstbewusstsein bekommen: Meine Mehrsprachigkeit ist was Tolles und das hilft mir später [im] Beruf und das kann ich nützen und das ist was Positives. Net, dass man immer sagt: Nnnnn, ist eh nix und so.“ (5:90)

Darya E. macht hier auf einen Aufgabenbereich aufmerksam, der nicht in der direkten Vermittlung von Sprachkenntnissen liegt, sondern ein Selbstbewusstsein und eine positive Haltung gegenüber den eigenen Ressourcen bewirken soll. Im Zusammenhang mit der selbstdefinierten Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen den Wert von eigener Mehrsprachigkeit zu vermittelt, hebt sie auch die Vorteile dieser Kompetenz für die berufliche Zukunft hervor. Dies sage sie den Kindern auch immer, so Darya E. Über ein Gespräch mit einer Schülerin, die Polizistin werden wolle, erzählt sie:

„Und da hab ich gesagt, ich find das toll, weil die suchen eh Leute mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die suchen Leute kramphaft und [...] die freuen sich, wenn sie jemanden haben, der... also (unverständlich) Migrationshintergrund hat [lacht]. Ja...“ (5:18)

Die Interviewte weist also nicht nur allgemein auf den persönlichen Wert von Mehrsprachigkeit hin, sondern zeigt den Jugendlichen auch den konkreten Nutzen dieser Sprachkenntnissen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Berufsleben auf. An anderer Stelle wiederholt sie dieses Anliegen im Zusammenhang mit einer Schülerin, die fünf Sprachen spricht: „Ich sag immer: Das musst du unbedingt angeben in sämtlichen Lebensläufen [...], jeder Chef schleckt sich ja alle zehn Finger ab, wenn er dich kriegt“ (5:58). Die wiederholte Darstellung dieses Bestrebens und die Beteuerung, dass sie dies den Kindern immer sage (vgl. 5:18, 5:58), deutet auf die Relevanz dieses Aspekts für sie hin. Der Kontext ihrer Schilderungen („es wird leider Gottes immer als Nachteil gesehen.“, 5:18) legt außerdem den Schluss nahe, dass ein derartiges Aufwerten von biografisch erworbenen Sprachkenntnissen nicht die gängige Praxis darzustellen scheint. Die Dringlichkeit ihrer Formulierung („das musst du unbedingt angeben“) wirft die Frage auf, ob bei Bewerbungen auch tatsächlich stets alle Sprachkenntnisse angeführt werden.

Das Ziel, die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource sowie als etwas Alltägliches und Normales wahrzunehmen, verfolgen einige Lehrpersonen zum anderen auch durch das Einbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht (siehe beispielsweise 3:73, 5:32 u.a.). Dass diese Form des Umgangs mit Mehrsprachigkeit jedoch nicht von allen favorisiert wird und Sprachen, die nicht zu den anerkannten Schulsprachen zählen, sogar der Schule verwiesen werden, konnte schon mehrfach (wie auch im obigen Zitat von Darya E.) illustriert werden. Auch wenn die Anerkennung der Mehrsprachigkeit theoretisch als übergreifendes Lehrziel verschriftlicht ist (vgl. Kapitel 1.1.4), obliegt diese Anforderung dem Engagement einzelner Individuen, so scheint es, und man müsse das „im Schulbetrieb viel viel viel mehr forcieren und das akzeptieren“ (5:84).

Neben dem Einbezug der vielfältigen Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen, sprechen die Lehrkräfte jedoch auch die Nutzung eigener sprachlicher Kompetenzen an. Iris C. erzählt in diesem Zusammenhang, dass sie versuche, mithilfe ihrer eigenen Mehrsprachigkeit (konkret durch das Einbringen von beispielsweise englischen Floskeln in den Unterricht) zu zeigen, dass der Alltag mehrsprachig sei (vgl. 3:73). Doch nicht nur die Vermittlung einer positiven Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, sondern auch die Unterstützung im Schulalltag und Unterricht wird den Darstellungen zufolge hiermit angestrebt. Mittels eigener Sprachkenntnisse könnten Hilfestellungen gegeben werden, wenn Schüler und Schülerinnen mit keinen oder wenigen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, sei es durch Übersetzungen oder durch Erklärungen (vgl. 5:74, 7:98, 9:54). „Je mehr Sprachen, umso kompetenter“ (9:54) sei man, merkt Lena I. an. Die Sprachen die gefragt wären (etwa slawische Sprachen) beherrsche er zwar nicht, so Roman G., dies wäre allerdings „nicht schlecht“ (7:99). Nora B. meint in diesem Zusammenhang:

„Aber ich denk mir dann immer, ich bin auch so blöd, ich lern die Sprachen nicht, die sie können, ich könnte das doch schon. Oft frag ich: Was heißt denn das auf deiner Sprache, damit sie auch etwas geben können. Aber ich merk's mir nicht. Ich bin sprachlich, also ich hab ja nicht umsonst Mathematik, aber ich bin sprachlich wirklich, boah.“ (2:32)

Nora B. kommt hier auch auf eigene Grenzen zu sprechen, denn ihr falle es schwer, Sprachen zu lernen. Roman G. macht diesbezüglich jedoch darauf aufmerksam, dass schon ein Einblick in verschiedene Sprachsysteme oft hilfreich sei (vgl. 7:99). Auf das Potential von Wissen über einzelne Sprachen, kommt auch Christina A. zu sprechen:

„I was net, vielleicht bräuchte ma da selber mehr... Information, wie andere Sprachsysteme funktionieren, wos do vielleicht gor net drinnen is in ihrem Sprachsystem. Man sieht natürlich immer wieder so... Überverwendungen von Artikeln oder so. Des san dann teilweise die Kinder, wo ma dann hört, also, na der hat leicht die und die Muttersprache. Ah jo, wast du des gor net, die haben ja gor keine Artikel und vielleicht machen die dann einfach zu viele? Ja? Aber das wär halt oft ganz gut zu wissen. Nur so a... vielleicht ein Grundstock... wos hobn die, die Hauptsprachen, die jetzt in Österreich vertreten san als Muttersprachen von Kindern... des san ja eh net so vü. Die kann ma wahrscheinlich eh an einer Hand abzählen. Wos gibt's da vielleicht für... Hauptfehler oder Hauptproblematiken, die auftreten können im Spracherwerb. Des wär sicher... net schlecht, jo.“ (1:97)

Einblick in verschiedene Sprachsysteme könne bei der Analyse von Fehlern und Schwierigkeiten förderlich sein und diese nachvollziehbar machen, so die Interviewte. Von diesem Wissen, vor allem was die „Hauptsprachen“ der in Österreich die Schule besuchenden Kinder betrifft, verspricht sie sich einen Nutzen für ihre berufliche Tätigkeit.

Zusätzlich zu den Aspekten Wertschätzung und Nutzung von Sprachkompetenzen findet sich in den Interviews die Forderung danach, die von den Schülern und Schülerinnen mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen im Rahmen von Sprachunterricht zu festigen und weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Im Aufgabenbereich der Schule wird somit also auch die Förderung der Erstsprachen gesehen, was jedoch generell zu wenig passiere, so eine Aussage von Roman G. (vgl. 7:90). Die Thematik des ‚muttersprachlichen‘ Unterrichts wird an späterer Stelle noch weiter ausgeführt (siehe dazu Kapitel 3.2.3.4).

Sprachebezogene Aufgaben in der NMS stehen also nicht nur in Zusammenhang mit der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch. Wie soeben dargestellt konnten wir den Narrationen unserer Interviewten außerdem wahrgenommene Aufgaben entnehmen, die mit der sprachlichen Heterogenität der Schüler und Schülerinnen verbunden sind und von der Vermittlung von Wertschätzung und sprachlichem Selbstbewusstsein bis hin zum konkreten Einbezug unterschiedlicher Sprachen reichen.

Bei der Analyse der Daten wurde für uns ersichtlich, dass im Handlungsfeld sprachlicher Bildung unterschiedliche Anforderungen an und Ziele für das Lehrendenhandeln vorzufinden sind. Diese können sich einerseits unterstützen, andererseits jedoch auch behindern. Im folgenden Abschnitt soll es daher um diese Beziehungen verschiedener Aufgabenbereiche zueinander gehen.

3.2.2.3 Konkurrenz und Komplementarität sprachbezogener Aufgaben

Spricht man von verschiedenen Sprachen in Schulen, wird immer wieder ersichtlich, dass diese beziehungsweise die damit verbundenen Aufgaben häufig auch in Konkurrenz zueinander stehen, wie bereits in Bezug auf die Regulierung von Sprachgebrauch gezeigt wurde. Die Aufforderung Deutsch zu sprechen ist gleichzeitig eine Aufforderung andere Sprachen (in bestimmten Kontexten, etwa in Pausen) nicht zu sprechen. Die von den einen angesprochene Aufgabe der Wertschätzung und des Sichtbarmachens mehrsprachiger Kompetenzen wird somit als Widerspruch zum wiederum von anderen beschriebenen Ziel der alleinigen Verwendung und Betonung der gemeinsamen Sprache Deutsch dargestellt (siehe dazu Kapitel 3.2.1.2 und 3.2.2.2).

In folgender Erzählung bezüglich der Reihenfolge beziehungsweise Stundenanzahl der zu lernenden Sprachen zeigt sich ein weiteres Spannungsverhältnis sprachbezogener Aufgaben:

„Der Herr Kurz [sagt], du musst amal richtig amal richtig Deutsch und dadada. Das ist nicht so. Und es is a, viele Kinder, die erst mit 10, 11, 12, 13 zu uns kommen, bis der richtig Deutsch kann, bevor er dann Englisch lernen darf, weil das war bei uns a... a Thema in unserer Schule, generell, ob sie überhaupt Englisch lernen sollten, unsere Kinder auch. Weil jetzt haben's eh scho so Probleme mit Deutsch und eben mit... und dann haben sie wirklich begonnen bei der Stundentafel zum Beispiel Englisch zu streichen. Jetzt nicht ganz, aber... von vier Stunden nur mehr drei und sie sollen lieber noch eine Stunde Deutsch mehr haben die Kinder, net, vom Kontingent her auch.“ (Doris F., 6:37)

Die Beherrschung des Deutschen wird diesem Zitat zufolge stark favorisiert. Außerdem wird die Auffassung erkennbar, dass Sprachen im Idealfall nacheinander zu lernen seien und man die Kinder überfordere, wenn sie neben Deutsch auch noch Englisch lernen sollten. Abgesehen von der Frage, ob dies von der Forschung so bestätigt und unterstützt werden kann, wird auch hier wieder ersichtlich, dass sprachbezogene Aufgaben – etwa der Erwerb des Deutschen beziehungsweise Englischen – in einem Konkurrenzverhältnis stehend positioniert werden. Die Auswirkungen auf die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler wurden bereits in Kapitel 3.1.3.3 im Zusammenhang mit der Erzählung über die Kürzung von Englischstunden zugunsten von Unterrichtseinheiten für die Lesedidaktik dargelegt (vgl. 6:38). Doris F. macht in der angesprochenen Interviewpassage deutlich, dass in Bezug auf die Verteilung der Stunden hier Uneinigkeit herrscht. Lesedidaktik „is ja wichtig“ (6:37), aber auch die Englischstunden sollten ihrer Ansicht nach nicht ohne Weiteres gestrichen werden, denn „theoretisch sollst ja auch die Möglichkeit haben, nach unserer Schule weiterzugehen“ (ebd.). Sie verweist somit auf das Problem, dass eine Kürzung der Englischstunden vermutlich Auswirkung auf die Kompetenzen in dieser Sprache zur Folge hat, diese aber für den Wechsel in andere Schultypen erforderlich seien. Dadurch hat eine solche Entscheidung über das Stundenkontingent durchaus Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg. Dass das Problem der Stundenverteilung noch ungelöst ist, wird durch den Nachsatz der Interviewten („wir diskutieren grad wieder“, ebd.) noch einmal hervorgehoben. Deutlich wird auf jeden Fall, dass es hier um Hierarchisierungen geht und sich verschiedene Aufgaben im Kontext sprachlicher Bildung dabei klar gegenüberstehen beziehungsweise derart dargestellt werden. Das potentielle Konflikt- und Konkurrenzverhältnis, in dem sich Unterrichtsgegenstände beziehungsweise Bildungsaufgaben befinden (können), wird auch in einer Ausführung von Ingrid D. sichtbar:

„Also es is jetzt seit vier Jahren glaub i is des jetzt festgelegt, also jetzt... das wird dann auch im Stundenpool verteilt, und zwar muss es Leseförderung geben, also jetzt Lesedidaktik. Wie viele Stunden das pro Schulstufe sind, das wird dann mit dem Stundenpool

festgelegt und ist natürlich dann auch abhängig einmal davon, wie wichtig das dem Direktor oder der Direktorin ist. Wir hatten einen Direktor, dem es sehr wichtig war, weil da hatte ich dann damals in der ersten Klasse zusätzlich vier, zu den Deutschstunden, vier Lesedidaktikstunden, das war ein Wahnsinn, ja. Natürlich sind dann Doppelbesetzungen gefallen, weil irgendwo müssen die Stunden herkommen. Aber das ist natürlich für die Kinder super.“ (4:27)

Die Interviewte erklärt, dass Lesedidaktik im Stundenpool fix verankert sei, die genaue Verteilung der Stunden jedoch schulautonom geregelt werden könne, wobei dem Direktor oder der Direktorin eine entscheidende Rolle zukomme. Da Lesedidaktik dem Direktor im Fall ihrer Schule ein großes Anliegen gewesen sei, seien der ersten Klasse vier Lesedidaktikstunden zugeteilt worden, was sie für die Schülerinnen und Schüler als sehr positiv bewertet. Die Aufwertung der Lesedidaktik habe jedoch Folgen für andere Bereiche gehabt, „weil irgendwo müssen die Stunden herkommen“ – in dem konkreten Fall seien Doppelbesetzungen weggefallen.

Auf einen ähnlichen Konflikt um die Verteilung von Unterrichtseinheiten, also (zeitlichen) Ressourcen, verweist Ingrid D. an einer weiteren Stelle. Sie berichtet, dass Kinder, bei denen aufgrund von Lesetests Förderbedarf festgestellt wird, für Lesefördereinheiten aus dem Regelunterricht genommen werden, was nicht alle im Kollegium gutheißen würden:

„Das gefällt manchen nicht. Ja, weil die sagen, ah, die versäumen was und wollen nicht freiwillig nach- i denk ma, primär geht's darum, dass sie lesen und verst- lernen und das verstehen.“ (Ingrid D., 4:33)

Hier stehen nicht primär sprachbezogene Aufgaben in Konkurrenz (da alle Unterrichtsgegenstände davon betroffen sein können), das Zitat beschreibt allerdings einen ähnlichen „Kampf“ um Unterrichtszeit. Ingrid D. argumentiert hier mit der grundlegenden Bedeutung des Lesens, aus Perspektive der angesprochenen Kollegen und Kolleginnen mag die Argumentation jedoch möglicherweise anders ausfallen.

Die Verteilung von Stunden im Stundenpool scheint – so machen die dargelegten Beispiele deutlich – generell einen Gewinn beziehungsweise Verlust zeitlicher Ressourcen für bestimmte Unterrichtsgegenstände beziehungsweise Bildungsaufgaben zu bedeuten. Dass Leseförderung dabei nicht immer „gewinnt“, verdeutlicht eine Bemerkung von Roman G.: „Ja es gibt halt ein Stundenkontingent, das wird vergeben und wenn halt für so- was [Lesekurse, Anm. AKD] kein Platz ist, dann gibt's das halt einfach nicht“ (7:73). Und nicht nur zeitliche, sondern auch räumliche Ressourcen sind gefragt und umkämpft, wie Ingrid D. anmerkt:

„Wir haben einen ganz, ganz gemütlichen Leseraum uns eingerichtet und erkämpft. Ah, aber wie das holt is, mit'm Erkämpfen, ja, mittlerweile is er scho wieder zweckentfremdet.“ (4:35)

Die zitierten Interviewpassagen machen ersichtlich, dass im Handlungsfeld Schule unterschiedliche Auffassungen, Interessen und auch Aufgaben miteinander konkurrieren und in Aushandlungsprozess stehen, der auch nie abgeschlossen zu sein scheint („wir diskutieren grad wieder“, 6:37; „mittlerweile is er scho wieder zweckentfremdet“, 4:35).

Bildungsaufgaben stehen jedoch keinesfalls nur in Konkurrenz zueinander, sie können sich auch gegenseitig ergänzen. Ein (in diesem Fall gewünschtes) Zusammenwirken sprachbezogener Aufgaben wird etwa hinsichtlich des Spracherwerbs unterschiedlicher Sprachen angesprochen (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Arno G. stellt fest, dass es für ihn schwierig sei Englisch zu unterrichten, wenn die Unterrichtssprache nicht gut beherrscht wird. Er als Englischlehrer verlange sprachliches Vorwissen, auf das er dann aufbauen könne, etwa wenn es um grundsätzliche Grammatikbegrifflichkeiten gehe (vgl. 7:8). Aryane E. wiederum hat die Beobachtung gemacht, dass die analytische Auseinandersetzung der Schüler und Schülerinnen mit „ihrer Sprache“ das Lernen weiterer Sprachen unterstütze (vgl. 5:14). Hier kann man also von Aufgaben sprechen, die komplementär zueinander stehen, denn das an einer Stelle erworbene sprachliche Wissen kann – den Schilderungen der Interviewten folgend – als Nutzen für das gesamte Sprachlernvermögen verstanden werden und somit an einer anderen Stelle aufgegriffen und eingesetzt werden.

Von einer ähnlichen Ergänzung von Aufgaben, allerdings in einem anderen Bereich, berichtet Ingrid D. Wenn sie im Unterrichtsfach Deutsch die Textsorte Sachtext durchnehme, frage sie im Kollegium nach Texten, die inhaltlich für die Klasse gerade sinnvoll wären. Sie integriere auch Textbeispiele aus der Mathematik, die sprachlich schwierig sind, in ihren Unterricht (vgl. 4:26). Besonders die literale Fertigkeit kann als Aufgabe gewertet werden, die in jedem Gegenstand relevant ist, da es „in jedem Gegenstand etwas zu lesen“ gebe (4:15). Diesbezüglich fehle es jedoch an Zusammenarbeit im Kollegium, so Ingrid D.:

„Und wenn's amal is, dass ma in der Ersten Mittelschule nur bis Weihnachten Schwerpunkt Lesen hat. Ja? Weil i denk ma, wir profitieren dann alle davon, ja. Weil... in den Lerngegenständen, in den so genannten, is Lesen an der Tagesordnung, ja. Und Verstehen vor allem.“ (ebd.)

Die Aussage macht deutlich, dass hier ein wechselseitiges Zusammenspiel im Sinne einer Komplementarität der einzelnen Bildungsaufgaben favorisiert wird. Auf die Thematik der Bedeutung von Sprache für andere Unterrichtsgegenstände wird noch an späterer Stelle genauer eingegangen (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Ein weiterer Aspekt, der Komplementarität schulischer Aufgaben sichtbar macht, kann in Bezug auf die bereits angeführte Schwerpunktsetzung innerhalb einer Jahrgangsstufe bemerkt werden (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Aryane E. berichtet, dass man pro Jahr und Jahrgangsstufe aus verschiedenen Kompetenzbereichen einen Schwerpunkt setzen könne. In ihrem Jahrgangsteam sei man überzeugt, dass „auf jeden Fall jedes Mal ein Sprachschwerpunkt“ (5:53) dabei sein müsse. Wie dieser Sprachschwerpunkt genau aussehen wird, spricht die Interviewte nicht weiter an, deutlich wird hier jedoch, dass sie es als gemeinsames Ziel mehrerer Lehrkräfte darstellt, wobei sie besonders die Tatsache, dass es sich in ihrem Fall um fünf „Sprachlehrer“ handelt, betont. Diesen Fokus auf Sprache erachtet sie als besonders notwendig („es geht gar nicht anders“, ebd.), auch später im Beruf müsse man schließlich „sprachlich kompetent“ (ebd.) sein und sich „irgendwie artikulieren können“ (ebd.). In einer Erzählung über das Üben von Vorstellungsgesprächen meint sie:

„Und ich denk mir, wenn einer sich halbwegs, wie soll ich sagen, sich klar ausdrücken kann, war- will er diesen Beruf ergreifen. Net ‚Weils mir Spaß macht.‘ Warum? Das ist schwierig und das ist auch ein schwieriger Prozess, weil ja, man muss ihnen halt irgendwie klar machen, dass das wichtig ist. Und das ist, find ich, auch der Schlüssel, wenn die Kinder merken, ihre Sprache, ihre Muttersprache wird ernst genommen, geht das.“ (Darya E., 5:55)

Die Interviewte hebt hier das sprachliche Ausdrucksvermögen als gemeinsames Lehr- und Lernziel hervor. Diesbezüglich unterscheidet sie nicht zwischen Kenntnissen in der einen oder anderen Sprache, sondern betont in ihrer Darstellung die Leistung, „sich klar ausdrücken“ zu können. Die Bedeutung dieser Kompetenz zu vermitteln, sei ein schwieriger Prozess, für den die Wertschätzung „ihre[r] Sprache, ihre[r] Muttersprache“ besonders hilfreich („der Schlüssel“) sei. Darya E. weist in dieser Interviewpassage somit auf die Relevanz von Erstsprachenkenntnissen und einer positiven Haltung diesen gegenüber für die Entwicklung einer besseren Ausdrucksfähigkeit (auch im Deutschen) hin. Die damit verbundenen Aufgaben können folglich als in- und miteinander wirkende Aufgabenbereiche verstanden werden.

Die präsentierten Aussagen der InterviewpartnerInnen lassen erkennen, dass Aufgaben im schulischen Kontext nicht immer im gleichen Maße nachgegangen werden kann. Teilweise stehen sie sogar in Konflikt zueinander, etwa wenn um zeitliche oder räumliche Ressourcen konkurriert wird. Andererseits sind jedoch auch nutzbringende Wechselwirkungen feststellbar, die positive Effekte für verschiedene Aufgaben bringen. Das Handeln von Lehrkräften innerhalb des Aufgabenfeldes sprachlicher Bildung ist also in ein durchaus komplexes Beziehungsnetz vielfältiger Aufgaben eingebettet. Wie Lehrkräfte sich diesen Aufgaben gegenüber verhalten können, ist Thema des nächsten Abschnitts.

3.2.2.4 (Selbst)Positionierungen in Bezug auf sprachbezogene Aufgaben

Nachdem dargestellt wurde, welche Aufgaben die befragten Lehrkräfte im Zusammenhang mit Sprache(n) wahrnehmen, stellt sich nun die Frage, wie auf diese selbst definierten und zugeschriebenen Anforderungen reagiert wird. Wie beschreiben die Interviewten ihre Handlungsmöglichkeiten? Wie sehen sie die Umsetzung der sprachbezogenen Aufgaben und welche Probleme und Wünsche ergeben sich für sie daraus?

Eine interviewte Lehrerin äußert die Notwendigkeit, diese Aufgaben in erster Linie einmal zu akzeptieren und sich an die gegebene Situation anzupassen. Man müsse damit „klarkommen, dass 90% meiner Schüler und meiner Schülerinnen mir eventuell nicht folgen können“ (Lena I., 9:37). Ähnlich drückt die auch Doris F. aus:

„Mir is schon... mir is ganz bewusst, dass die Schüler, die wir haben in Wien in der Pflichtschule, in der Mittelschule... halt wirklich die Schwachen- Schwächeren sind. Aus welchen Gründen auch immer, jo. Und i glaub, wenn ma sich dann irgendwann amal des so im Hinterkopf hat... in den Hinterkopf geben konnte, dass ma sagt, ok, das sind unsere Schüler und ich versuche jetzt mit dem die vier Jahre zu verbringen und ihnen etwas beizubringen, ein bisschen weiterzubringen... dann reicht mir das.“ (6:47)

In den Aussagen der beiden Lehrerinnen kommen die Aspekte der Wahrnehmung und Anerkennung einer Situation mit damit einhergehenden Aufgaben an die eigene Tätigkeit sowie die Adaptation an diese Bedingungen zum Ausdruck.

Hinsichtlich der konkreten Umsetzung und Tätigkeiten kommen die Interviewten etwa auf die Materialien zu sprechen, die sie im Unterricht einsetzen und mit denen sie sehr unterschiedliche Erfahrungen machen. Diese sind teilweise positiv, die Bücher seien eine „große Hilfe, wenn's um sprachliche Aufbereitung irgendwie geht“ (1:76), eine andere Interviewte verweist hingegen auf die Notwendigkeit von an die Kenntnisse der Kinder angepassten Zusatzmaterialien (8:64). Iris C. wünscht sich Bücher, „die speziell für Kin-

der mit nicht-deutscher Muttersprache sind“ (3:41) und gibt gleichzeitig zu, dass sie nicht genau Bescheid wisse, ob es möglicherweise doch geeignete Materialien gäbe, die sie nicht kennt. In der Schule von Darya E. bereite der Lehrer für „muttersprachlichen“ Unterricht „muttersprachlichen Arbeitsmaterialien“ auf (vgl. 5:17) und auch Iris C. erwähnt „ein Mathebuch, woraus oft kopiert“ werde, dessen Arbeitsanweisungen mehrsprachig sind. Sie merkt allerdings an, dass dies keine wirkliche Lösung darstelle, da ihre Schüler und Schülerinnen häufig „ihre Sprache“ zwar sprechen, aber nicht schreiben und lesen könnten (vgl. 3:51f). Meistens könne man mit den Lehrwerken, die in der Schule vorhanden seien, nicht arbeiten, so die Schlussfolgerung von Lena I. Sie erstelle die Unterrichtsmaterialien daher selbst und passe sie an die Kenntnisse ihrer Klassen an, was persönlichen Einsatz erfordere, wie sie anmerkt:

„Wenn ich natürlich motiviert bin. Viele Lehrer machen das dann trotzdem weiter, um einfach... äh... weil sie dann halt... sozusagen... ihr- ihre Routine einfach dann weiterverfolgen und dann war's das. Aber Lehrer, die noch irgendwie Kraft haben, die setzen sich halt dann hin und machen, gestalten neue Materialien, angepasst an dem Niveau, ja. Das kostet Zeit, das kostet äh wieder... es ist wieder Arbeit, was ich investieren muss, ja.“ (Lena I., 9:37)

Die Interviewte spricht hier bezüglich der Berücksichtigung sprachlicher Aspekte die Faktoren „Kraft“ und „Zeit“ an und macht somit auf eine gewisse Überforderung von Lehrkräften aufmerksam. Als zentral hebt sie ebenso die Frage der Motivation hervor, wobei wiederum die Bedeutung des Engagements von einzelnen Lehrpersonen deutlich wird, die Arbeit „investieren“, wenn sie „motiviert“ sind. Auch Christina C. meint, dass es „am einzelnen Lehrer“ (3:38) liege, wie auf den Faktor Sprache im Unterricht eingegangen und das Verständnis der Schüler und Schülerinnen gesichert werde. Sie selbst frage nach und versuche zu erfahren, ob etwas tatsächlich verstanden wurde (vgl. ebd.). „Dass zu wenig differenziert aufbereitet wird“ (ebd.), sieht sie als Mangel des Schulsystems. „Man muss halt ein bisschen zielgruppengerechter arbeiten, individueller auch“ (3:41), so ihre Auffassung. Hinsichtlich dieser Differenzierung im Unterricht bemängelt Roman G. jedoch wiederum, dass es hierfür zu wenig Information für die Lehrenden gebe:

„Uns Lehrern wird eigentlich nie gesagt, wie wir das machen sollen, ja. [...] Man hört immer nur ständig: Ja, das ist wichtig und das ist wichtig und das gibt's da in der NMS und das sind Vorteile und das sind Vorteile. Aber wie wir als Lehrer das eigentlich machen sollten, was von uns da erwartet wird, sagt uns keiner. Ist oft so.“ (7:83)

Die Arbeit mit der Unterrichtssprache Deutsch funktioniere „schon“, jedoch „eingeschränkt“ (7:9). Man könne „natürlich auch mehr und mehr Energie aufbringen“, dies

wäre mit der Zeit jedoch „sehr ermüdend“, wenn „dann die Erfolge irgendwie sich auch nicht einstellen“ (7:10). Ähnlich wie schon im Zitat von Lena I. wird also auch hier der Aspekt „Energie“ genannt. Diese müsse aufgebracht werden, was jedoch zu Ermüdung führen könne. Von einer ähnlichen Erfahrung im Zusammenhang mit mangelnden Erfolgserlebnissen berichtet Nora B. Sie erzählt von einer Gruppe, die seit Kurzem in Österreich sei und jetzt „sehr mühsam“ Deutsch lerne. Es sei „urschwierig, mit denen Deutsch zu üben, zu konversieren“ und sehr oft denke sie sich, „mah, ich geh nur am Platz, also es tut sich überhaupt nichts“ (2:11).

Derartige Äußerungen, die auf Überforderungen schließen lassen, finden sich immer wieder in den Interviews. Häufig wird dabei auch mangelndes Wissen oder fehlende Auseinandersetzung thematisiert. Wie schon im Zitat von Nora B., macht sich dies besonders in Bezug auf SeiteneinsteigerInnen bemerkbar. Iris C. meint in diesem Zusammenhang:

„Ja, ich hab Gott sei Dank, also... nicht wirklich... was heißt Gott sei Dank... Ich sag deshalb Gott sei Dank, weil ich mich eben nicht so befugt fühl, also ich mich nicht so ausgebildet fühl in dem... aber wenn es jetzt heißen würde, ich muss... ja, ja mit Kindern nicht-deutscher Sprache arbeiten, dann würd ich mir schon was einfallen lassen.“ (3:63)

Die Interviewte verweist hier darauf, dass sie sich nicht entsprechend ausgebildet fühle, um „mit Kindern nicht-deutscher Sprache arbeiten“ zu können, sich jedoch „schon was einfallen lassen“ würde. Hier kommt also einerseits Unsicherheit aufgrund von Mangel an Ausbildung, andererseits der persönliche Einsatz der Lehrperson zum Ausdruck. Wie man damit umgehe, „wenn jetzt jemand nicht Deutsch als Muttersprache hot... des wurde eigentlich... also laut meiner Erinnerung so gut wie ausgespart“ (1:97), bemerkt auch Christina A. hinsichtlich ihrer Ausbildung zur AHS-Lehrerin. Diesbezüglich äußert sie noch weitere Überlegungen:

„Vielleicht würd ma a manche Sochen vielleicht a besser verstehen können. Vielleicht hätte man a mehr Verständnis für die- für Schüler, die sich schwer tun. So muss ma si des teilweise donn mühsam irgendwie erarbeiten. Dass ma dann mühsam irgendwie... oder... si halt selber dann vielleicht zamm spinnt... ok, wahrscheinlich kunn der des net wegen dem oder hmhmhm.... ober... i hätt a ganz ehrlich... wahrscheinlich gor net gwusst, wie mi die Uni auf des vorbereiten hätte können.“ (ebd.)

Man hätte sie besser auf ihren Arbeitsalltag vorbereiten können, so die befragte Lehrerin, wobei sie sich nicht sicher ist, was dafür genau notwendig gewesen wäre. Möglicherweise könnte man dadurch jedoch ein besseres Verständnis für die Arbeit mit sprachlich heterogenen Klassen erlangen, so ihre Vermutung. Die Konsequenz der jetzigen Situation sei, dass man sich alles „mühsam irgendwie erarbeiten“ müsse und „selber dann vielleicht

zammspinnt“ und ergründen müsse, worauf etwa bestimmte Leistungsschwächen zurückzuführen seien. Wie bereits oben dargelegt, kommen also auch hier wiederum besonders Eigeninitiative und individuelle Anstrengungen ins Spiel. Umgekehrt betrachtet stellt sich die Frage, was passiert, wenn dieser Einsatz nicht gegeben ist. Denn Iris C. merkt diesbezüglich an, dass „die meisten Lehrer [...] das nicht als ihre Aufgabe [sehen], dass sie da jetzt die sprachlichen Defizite irgendwie ausbügeln müssen“ (3:40).

Diese dargestellten Aussagen machen deutlich, dass persönlicher Einsatz (und damit teilweise einhergehende Überforderung) in Zusammenhang mit der Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern eine große Rolle zu spielen scheinen. Auch Unsicherheiten, die mit Lücken in der Ausbildung in Verbindung gebracht werden, werden thematisiert. Die eben angeführte Äußerung von Iris C. lässt vermuten, dass es häufig im Ermessen der einzelnen Lehrkräfte liegt, ob auf sprachliche Aspekte im Unterricht eingegangen wird und dass dies nicht auf alle Lehrpersonen zutrifft. Folglich können Lehrkräfte sprachbezogene Aufgaben auch ablehnen. Die zugeschriebene Zuständigkeit der NMS für sprachliche Förderung wird demnach nicht zwingend als Auftrag an die eigene Person verstanden und auf die eigene berufliche Tätigkeit übertragen. Im Gespräch über sprachbezogene Aufgaben werden jedoch häufig andere Akteure und Akteurinnen ins Spiel gebracht und somit auf deren Zuständigkeitsbereiche verwiesen, was im nächsten Kapitel näher behandelt wird.

Zusammenfassung

In Kapitel 3.2.2 konnten vielfältige Aufgaben in Zusammenhang mit Sprache(n) aufgezeigt werden. Die interviewten Lehrkräfte berichteten hier in erster Linie von Aufgaben, die mit der Unterrichtssprache Deutsch verbunden sind. Handlungsbedarf bestehe besonders im Bereich der Verständnissicherung und Erweiterung des Wortschatzes, da diesbezüglich große Lücken wahrgenommen werden. Auch die Vermittlung von Grammatikkenntnissen wird angesprochen, wobei hier die Relevanz mancher Grammatikphänomene etwa für das zukünftige berufliche Leben eine Rolle spielen dürfte. Es kommt auch zu Kritik hinsichtlich einer zu starken Fokussierung auf diesen Aspekt von Sprachvermittlung auf Kosten anderer Aufgabenbereiche wie beispielsweise Leseverständnis. Der Leseförderung wird von allen Interviewten eine große Bedeutung zugesprochen. Diesbezüglich gehe es um die Entwicklung und Verbesserung der Kompetenz, Texte zu entschlüsseln und zu verstehen, jedoch auch darum, die Schüler und Schülerinnen generell für das

Lesen zu begeistern. Als weiteres Ziel wird die Entfaltung sprachlicher Kompetenzen (Ausdrucks- und Präsentationsfähigkeit) für den beruflichen Kontext genannt. Zusätzlich stellen DaZ-Kurse für außerordentliche Schüler und Schülerinnen einen Aufgabenbereich sprachlicher Förderung dar.

Aufgaben wurden jedoch nicht nur in Zusammenhang mit der Unterrichtssprache Deutsch formuliert, sondern auch bezüglich der Wertschätzung und Entwicklung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Schülern und Schülerinnen gesehen. Einige Lehrkräfte nehmen für sich den Auftrag wahr, eine positive Haltung und Selbstbewusstsein gegenüber persönlicher (sprachlicher) Ressourcen zu vermitteln oder auch deren Wert in beruflicher Hinsicht aufzuzeigen. Allgemein messen die interviewten Lehrkräfte der Erstsprachenförderung einen großen Stellenwert bei und sehen teilweise auch Bedarf, diesen Aufgabenbereich auszubauen. Den Einbezug eigener Sprachkenntnisse sehen viele als vorteilhaft, um Hilfestellungen und Erklärungen geben sowie Unterschiede und Parallelen von Sprachen aufzeigen zu können.

Doch die einzelnen Aufgaben sprachlicher Bildung stehen auch in Beziehung zu anderen (sprachbezogenen oder nicht sprachbezogenen) Aufgaben. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs in der Schule wird einerseits vom Sichtbarmachen von sprachlicher Heterogenität, aber auch von der Vermeidung von Ausgrenzungsmechanismen durch die Hervorhebung der gemeinsamen Sprache Deutsch gesprochen. Da eine Beschränkung auf Deutsch zulasten der Wertschätzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit gehen kann, ist unseres Erachtens hier eine Konkurrenz dieser beiden Aufgaben zu sehen. Berichtet wird des Weiteren von Diskussionen bezüglich der Streichung von Englischstunden zugunsten von Deutschförderung oder der Schaffung und Streichung von Leseförderungseinheiten im Zuge der Verteilung von Unterrichtsstunden sowie der Umwidmung eines Leseraums. Dabei werden verschiedene Interessen und Bildungsziele sowie ein gewisser ‚Kampf‘ um zeitliche, personelle, aber auch räumliche Ressourcen deutlich. Allerdings wurden in den Interviews nicht nur konkurrierende Aufgaben beschrieben, sondern auch Aufgaben, die sich gegenseitig ergänzen. Die Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen wird beispielsweise als positiv für die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit von Schülern und Schülerinnen in allen Sprachen bezeichnet. Angesprochen werden außerdem Wechselwirkungen von Sprachwissen und sprachlichem Können für den gesamten Spracherwerb sowie die Vermittlung von Sachwissen in Kombination mit Leseförderung.

Die in den Interviews dargestellten Aufgaben in Zusammenhang mit Sprache können also als vielfältig und durch die gegenseitigen Beziehungen durchaus als komplex verstanden werden. Für die vorliegende Arbeit ist neben der Frage der Wahrnehmung von Aufgaben besonders die Selbstpositionierung zu diesen von Interesse. Diesbezüglich werden unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten erkennbar. Beschrieben wurde die Akzeptanz und Adaptation an die Situation sprachlicher Heterogenität an der NMS, aber auch die Ablehnung damit verbundener Aufgaben. Um den Aufgaben nachzukommen, sei den Interviewten zufolge viel persönlicher Einsatz, Motivation und Energie vonnöten, was häufig mit Überforderung in Verbindung gebracht wird. Angesprochen werden auch Unsicherheiten in Zusammenhang mit der Umsetzung, etwa was die Anforderung anbelangt, aufgrund großer Leistungsheterogenität im Unterricht zu differenzieren.

Im Gespräch über sprachbezogene Aufgaben wurden des Weiteren häufig andere Akteure und Akteurinnen in und außerhalb der Bildungsinstitutionen angesprochen, denen im Handlungsfeld sprachlicher Bildung Aufgaben zugesprochen werden. Der Verweis auf andere Zuständige kann als weitere Reaktionsform bezeichnet werden. Die Thematik der Zuständigkeit beziehungsweise des Zuständigmachens für sprachliche Bildung und die Darstellung der unterschiedlichen AkteurInnen, die in den Interviews erwähnt wurden, wird nun im folgenden Kapitel genauer behandelt.

3.2.3 Zuständigkeit für sprachliche Bildung – AkteurInnen im Handlungsfeld

Nachdem nun die konkreten Aufgabenbereich, die die befragten Lehrkräfte in den Interviews angesprochen haben, vorgestellt wurden, gilt es einer weiteren Frage in diesem Zusammenhang nachzugehen: Wer ist eigentlich für die angesprochenen Aufgaben zuständig?

Dabei zeigt sich, dass sich in diesem Handlungsfeld sprachlicher Bildung verschiedene Akteure und Akteurinnen bewegen: einerseits solche, die bestimmte Aufgaben wahrnehmen und ihnen nachgehen, und andererseits jene, denen bestimmte Aufgaben (von anderen) zugeschrieben werden und die sie wiederum ablehnen oder annehmen können. Die Personen, die sich für zuständig erklären beziehungsweise erklärt werden, sind teilweise direkt an den Schulen (konkreter an der NMS) beschäftigt, aber auch Personen anderer Bildungsinstitutionen sowie außerschulische Akteure und Akteurinnen werden genannt. Im Folgenden soll nun auf die einzelnen (aus Sicht unserer Interviewpartner und Interviewpartnerinnen) am Handlungsfeld sprachlicher Bildung Beteiligten näher eingegangen werden.

Eine Situation während eines Interviews sei noch vorweg erwähnt, da sie auch die Beziehung zwischen Interviewerin und Interviewten betrifft und es um das Abklären von Zuständigkeiten und Positionen in einem Handlungsfeld geht – in diesem Fall im Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Nachdem die Interviewte nach Studium und Tätigkeit der Interviewerin gefragt hatte und die Antwort bekam, dass sie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiere und als Deutschtrainerin in der Erwachsenenbildung tätig sei, fragte die Interviewte noch einmal nach: „Aber nicht in den Pflichtschulen?“ Die Interviewerin verneinte die Frage, woraufhin die Interviewte meinte: „Ja eben, genau. Weil da übernehmen ja wir des quasi, ja“ (4:83). Die Interviewte erklärt sich durch diese Aussage dafür zuständig, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, da sie darauf hinweist, dass sie diese Aufgabe im Pflichtschulbereich „übernehmen“.

3.2.3.1 Bildungsinstitutionen vor der NMS

In den Interviews kommt die Sprache immer wieder auf den Kindergarten und die Volkschule. Diesen beiden Institutionen, die zeitlich vor der NMS liegen, wird durchaus eine zentrale Rolle in Bezug auf Aufgaben im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung beigemessen. Was in diesen Institutionen bereits vermittelt wurde, gilt dann in Folge als Basis für die Arbeit an der NMS. Claudia H. meint diesbezüglich:

„Da geht's darum, dass eigentlich, sagen wir 99% der Schüler haben Deutsch als Zweitsprache und nicht als Muttersprache, d.h. man knüpft da an, was haben sie in der Volkschule schon gelernt.“ (8:8)

Claudia H. spricht hier die Deutschkenntnisse vieler Schülerinnen und Schüler an und weist darauf hin, dass die Volksschule im Deutscherwerb vieler Kinder und Jugendlichen, die über andere Erstsprachenkenntnisse als Deutsch verfügen, eine wichtige Vermittlungsfunktion innehabe. Lena I. meint diesbezüglich, dass die Kenntnisse bei Eintritt in die NMS aber nicht immer dem erwarteten beziehungsweise erwünschten Niveau entsprechen:

„Und dann fragen sich die Lehrer, okay, wie ist er durch den Kindergarten gekommen, wie- warum und wie sitzt er hier? Und er kann nicht mal das oder dies, ja? Also sprachlich. Die Kinder bringen mittlerweile sehr wenig mit.“ (9:23)

Die Aussage macht eine gewisse Erwartung bezüglich des Wissens und der Kenntnisse infolge des Kindergartenbesuchs (und wohl auch des Volksschulbesuchs, selbst wenn dies hier nicht explizit erwähnt wird) deutlich, die jedoch – so das Zitat – nicht immer

erfüllt wird. Den zeitlich vor der NMS liegenden Bildungseinrichtungen wird somit die Zuständigkeit für eine gewisse (sprachliche) Basisarbeit zugesprochen, an die man „anknüpft“ (wie oben beschrieben). Wenn diese nicht zufriedenstellend geleistet wurde, fragt man sich, was „dort passiert“ (5:8⁴⁹) sei und was „der jetzt vier Jahre lang in der Volksschule gemacht“ (6:20) habe. Teilweise müssten sie „halt sehr viel aufholen die Kinder von der Volksschule“ (6:25), so Doris F., womit auf ein Versäumnis aufseiten anderer AkteurInnen und Institutionen hingewiesen wird, das nun von der NMS zu kompensieren sei.

Ein Thema, das sich in den Interviews als sehr bedeutsam herausgestellt hat, ist das Lesen. Ingrid D. meint diesbezüglich:

„Es g‘hört halt dann ganz, ganz viel schon im Kindergarten-, Vorschulalter, ja und in der Volksschule, also da muss sich sicher einiges ändern. Es wird wohl schon viel getan, soweit ich das weiß (...) Leseförderung und Leseschwerpunkten.“ (4:14)

Die Interviewpartnerin richtet hier klar den Auftrag an Kindergarten und Volksschule, den Bereich der Leseförderung noch weiter auszubauen. Auch Lena I. identifiziert einen großen Handlungsbedarf:

„Was man halt machen kann, ... ist... ich mein, ich hab gelernt, dass Lesen wichtig ist, ja. Und früherer Bezug ganz zu Beginn zu Sprache selbst, ja. Und das vernachlässigen ja viele Eltern, weil sie selber nicht wissen oder nicht gemacht haben. Und dass zum Beispiel im Kindergarten, wenn das wenigstens erkannt wird, dass da so richtig dran gearbeitet wird. [...] Also, dass, was die Eltern nicht zu Hause machen können oder... wenn sie keine Möglichkeiten haben, dass wenigstens die Pädagogen dort, das irgendwie versuchen zu füllen, die Lücken, wenn sie die erkennen oder sowas, Fördermaßnahmen halt irgendwie schaffen, ja. Dass wenigstens ein Kind, wenn er dann in die Schule kommt, die gewisse Basis mitbringt, was halt wichtig ist, ja. Dass er halt mit- mitkommen kann mit den anderen.“ (9:30)

Lena I. spricht dem Kindergarten hier eine zentrale Rolle hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung von Kindern zu. Der Kindergarten habe diese Aufgabe zu erfüllen, denn ein „früherer Bezug ganz zu Beginn zu Sprache“ sei notwendig. Den Pädagoginnen und Pädagogen weist sie die Aufgabe zu, (sprachliche) „Lücken“ zu erkennen und Fördermaßnahmen einzuleiten. Vor dem Schuleintritt sei eine gewisse „Basis“ zu erreichen, damit die Kinder im Schulalltag „mitkommen“. Denn, so meint sie weiter, das Problem sei, dass oft „trotzdem“ (also trotz fehlender „Basis“) eingeschult werde „und dann haben die Probleme die Lehrer an der Volksschule und so geht das dann weiter. Und irgendwann

⁴⁹ In diesem Zitat bezieht sich die Interviewpartnerin auf das Thema Erziehungsarbeit, also nicht direkt auf sprachliche Aufgaben.

kann man das nicht mehr... (füllen)“ (9:30). Die Aussage, dass manche „Lücken“ irgendwann nicht mehr zu „füllen“ seien, legt besonderes Augenmerk auf die Zuständigkeit und Verantwortung der Bildungsinstitutionen vor der NMS. Durch die Andeutung, dass in der NMS Versäumnisse möglicherweise nicht mehr aufgeholt werden könnten, da es – so könnte man das vorige Zitat interpretieren – „zu spät“ sei, wird somit auch Verantwortung für Leistungsschwächen abgelehnt.

Ingrid D. betont ebenfalls die zentrale Rolle des Kindergartens für die sprachliche Entwicklung von Kindern, merkt bezüglich der Forderungen an Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen allerdings an, dass für die Erfüllung bestimmter Aufgaben eine spezielle Ausbildung erforderlich sei:

„I tu mi jetzt schwer, weil ich will, ich will ja da jetzt net über irgendjemanden werten und, ob er seine Arbeit gut macht oder nicht. Aber i glaub ganz einfach, dass die Ausbildung zum Kindergärtner oder zur Kindergärtnerin schon einmal eine andere sein muss. [...] I frog mi no immer, warum net endlich alle Lehrer ein Studium machen müssen. Und das gilt im Übrigen für uns jetzt genauso [...]. Ah... ich glaub, dass einfach die Leute, die mit Kindern arbeiten und grad mit kleinen Kindern, ja, wo so, wo der, wo der Grundstein für vieles gelegt wird, dass die ganz andere Ausbildung brauchen, ja. Und da sind so viele, sag ich jetzt amal, nicht ausgebildete Helfer am Werken, ja. Und nur Spie- len alleine, das... das wird halt zu wenig sein. Also i glaub, dass ma da schon sehr, sehr viel machen muss, ja.“ (4:12)

Mit dieser Aussage schließt sie an die Forderung vieler an, die eine Änderung der Ausbildung und Aufwertung der Arbeit im Kindergarten anstreben. Hervorzuheben ist außerdem, dass sie auch eine Änderung in der Ausbildung der HS- beziehungsweise NMS-Lehrkräfte begrüßt.

Die dargestellten Äußerungen lassen darauf schließen, dass dem Kindergarten und der Volksschule eine wichtige Rolle für die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beigemessen wird. Deren Zuständigkeit für sprachliche Bildung liegt zeitlich vor dem Einflussbereich der NMS-Lehrkräfte und deren Arbeit müsse eine Basis schaffen, auf die in der NMS dann aufgebaut werde.

3.2.3.2 Unterrichtende von Sprach- und Sachfächern

Anders als in Volksschulen, in denen meist nur eine Lehrperson eine Klasse begleitet und somit für sämtliche Aufgaben zuständig ist, unterrichten NMS-Lehrende einzelne Unterrichtsgegenstände. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht immer nur die Fächer unterrichten, für die sie ausgebildet wurden, wie in zahlreichen Kommentaren unserer Inter-

viewten deutlich wurde, gibt es also schon allein fachlich unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche. Für Unterrichtende von ‚Sprachfächern‘ wie etwa Deutsch, ‚muttersprachlichem‘ Unterricht oder Englisch steht die sprachliche Entwicklung (wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten) stets im Zentrum – oder wie Claudia H. meint: „dadurch, dass meine Fächer Deutsch und Englisch [sind], geht’s ständig um Sprache“ (8:4). Doch inwieweit gelten Aufgaben im Zusammenhang mit Sprache laut unseren Interviewten auch für Lehrkräfte so genannter ‚Sachfächer‘ beziehungsweise werden sie für diese Aufgaben als zuständig erklärt?

„Sprache spielt überall eine Rolle“⁵⁰ – Über die Bedeutung von Sprache in Sachfächern

In der wissenschaftlichen Literatur, die sich mit (Zweit-)Spracherwerb im Schulwesen auseinandersetzt, wird der Berücksichtigung der sprachlichen Ebene in allen Schulfächern eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Kapitel 1.1.3). Unser Interesse galt in diesem Zusammenhang der Frage, welche Ansichten und Praktiken dabei in der Praxis vorzufinden sind und welche Positionierungen diesbezüglich vorgenommen werden.

Ingrid D. meint diesbezüglich, dass Sprache in allen Fächern wichtig sei. Sie selbst erlebe das beispielsweise im Fach Werken, wo es etwa um das Lesen, Verstehen und Befolgen von Arbeitsanleitungen gehe (vgl. 4:8). „Sprache spielt überall eine Rolle, ja. Egal, ob ma im Turnsaal sind oder... es is vollkommen wurscht. Ja, ja.“ (ebd.). Christina A. sieht dies ähnlich und erklärt die Frage der Bedeutung von Sprache folgendermaßen:

„Sprache is extrem wichtig, weil... wenn die Sprache holt net gut verstanden wird, donn wird natürlich a die Aufgabe oder der Zusammenhang net gut verstanden. Und... in Biologie wird natürlich auch viel gelesen, es wird a experimentiert, aber trotzdem muss holt viel auch irgendwie theoretisch gelesen werden. Und des zu verstehen und do Sachverhalte irgendwie zu kombinieren, do is natürlich Sprache schon extrem wichtig.“ (1:63)

Sprache sei grundlegend für das Verständnis jeglicher Inhalte, so ihre Argumentation. Auch für den Unterrichtsgegenstand Mathematik brauche man Deutsch, denn – in den Worten Claudia H.s – „wenn ich nicht sinnerfassend lesen kann, kann ich in Mathe keine Textaufgaben lösen“ (8:55). Dass man für Mathematik auch Deutsch brauche, sei „für sehr viele dann das große Hindernis“ (1:116). „Ohne ordentliches Sprachverständnis“ sei es „unmöglich“ (1:65) ein Fach zu verstehen, so Christina A.:

„Wenn ma si dann Wiederholungen oder Tests oder so anschaut, dann merkt ma halt auch da sehr oft, dass Schüler, die si sprachlich in den Fremdsprachen oder a in Deutsch

⁵⁰ Darya E., 4:8

sehr schwer tun, dass die dann do auch Probleme haben, weil sie zum Beispiel Textaufgaben nicht verstehen. Und des zieht si halt donn durch alle Fächer durch, ja.“ (Christina A., 1:65)

Das Verständnis von Texten sei im schulischen Kontext also generell von derartiger Bedeutung, so die Aussage der Interviewpassage, dass sich diesbezügliche Schwierigkeiten „durch alle Fächer“ ziehen. Claudia H. stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Probleme im Deutschen bei den meisten Schülerinnen und Schülern nicht nur Auswirkungen auf Leistungen in Sachfächern, sondern auch auf deren Englischkenntnisse hätten – „die haben dann ja auch in Englisch meistens ein Nichtgenügend“ (8:55).

Claudia H. erklärt außerdem, dass an ihrer AHS im Rahmen von Konferenzen durchaus kommuniziert werde, dass sprachliche Aufgaben (wie etwa die Leseförderung) über den Tätigkeitsbereich von ‚Sprachlehrkräften‘ hinausgehen: „Also der Auftrag ist eigentlich schon da, dass die Leseförderung nicht nur zum Beispiel an uns hängenbleiben sollte, sondern auch in jedem Fach stattfinden kann. Ja.“ (8:83). Näher darauf eingegangen werde jedoch nicht.

Welche Formen der Berücksichtigung sprachlicher Aspekte unsere Interviewpartner und Interviewpartnerinnen in Sachfächern sehen und durchführen, wird im Folgenden näher behandelt.

Maßnahmen zur Berücksichtigung sprachlicher Aspekte in Sachfächern

Die befragten Lehrkräfte berichten von Maßnahmen, anhand derer der Aspekt Sprache bewusst im Unterricht berücksichtigt werden soll. So berichtet Roman G. von einem „Sprachenplakat“, das in der Klasse hängt und auf das sämtliche Fremdwörter, die in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen vorkommen samt Erklärungen oder Übersetzungen geschrieben werden. Die Idee sei im Vorjahr im Kollegium entstanden, wobei nicht jede Lehrkraft das Sprachenplakat auch wirklich benutze. Er selbst notiere ab und zu etwas darauf, besonders im Fach Geschichte (vgl. 7:40).

Was den Bereich Lesen anbelangt, so berichtet Claudia H. von speziellen Leseprojekten, im Rahmen derer beispielsweise eine Woche lang das Thema Lesen im Fokus stehe und „nicht nur der Deutschlehrer das Lesen jetzt genau in sein eigenes Fach integrieren muss, d.h. sowohl der Mathelehrer als auch der Geografielehrer“ (8:83). Ingrid D. meint dieses Leseprojekt betreffend:

„Und die Mathematiker des, die machen des net gern. Also denen fehlt irgendwie- die sagen dann immer zu uns dann schon, bereitet ihr das vor und gebt's uns des und wir

werden das dann schon machen, ja. Ah... aber i glaub, Freude an etwas kann man nur vermitteln, wenn ma's selber gerne macht, ja. Und... des mit dem, mit dem... es muss gelesen werden, is' net wirklich zielführend.“ (Ingrid D., 4:15)

Die Interviewte verweist darauf, dass die MathematiklehrerInnen an ihrer Schule, die Aufgaben im Rahmen des Leseprojekts gerne an KollegInnen abgeben. Ob dies mit Fragen der Ausbildung und des ‚Könnens‘ oder mit solchen der Motivation und des ‚Wollens‘ zusammenhängt, geht aus dem Zitat nicht klar hervor. Ingrid. D. betont allerdings, dass sie Freude an und Begeisterung für die zu vermittelnden Inhalte für besonders relevant hält, weshalb sie (so geht aus der Aussage hervor) einer Verpflichtung zur Beteiligung an solchen Projekten eher kritisch gegenübersteht. Im Allgemeinen sei Lesen jedoch in jedem Gegenstand von Bedeutung. So meint sie weiter:

„Und ich bin sowieso der Meinung, man kann in jedem Gegenstand lesen. Wir lesen in Musik a und i les in Zeichnen a. Also es gibt ja in jedem Gegenstand etwas zu lesen, selbst in Turnen lesen wir, ja. Und da denk i ma... ja, da fe- da fehlt's glaub i in der Sekundarstufe I ein bissl, ah... dass die Lehrer wirklich so sich zusammentun und a, sagen ok. Und wenn's amal is, dass ma in der Ersten Mittelschule nur bis Weihnachten Schwerpunkt Lesen hat. Ja? Weil i denk ma, wir profitieren dann alle davon, ja. Weil... in den Lerngegenständen, in den so genannten, is Lesen an der Tagesordnung, ja. Und Verstehen vor allem.“ (Ingrid D., 4:15)

Ingrid H. macht hier auf die generelle Bedeutung von Leseverstehen für alle Fächer aufmerksam und kritisiert die geringe Bereitschaft in der Sekundarstufe I, dieser Bedeutung auch Rechnung zu tragen und gemeinsame Maßnahmen zu setzen. Sie selbst kooperiere hingegen auf eigene Initiative immer wieder mit ihrer Kollegin, die Mathematik unterrichtet. Mathematische Textaufgaben zu lösen sei für einige Kinder häufig eine sprachliche Schwierigkeit, weshalb sie das Lesen von solchen Textbeispielen in ihren Sprachunterricht integriere. „Sprache is‘ Sprache, ja. Des muss i jetzt net stur in den, in das Fach Mathematik verlagern, nur weil da Zahlen vorkommen.“ (4:26), meint sie. Auch in Bezug auf das Lesen von Sachtexten arbeite sie gerne mit Kollegen und Kolleginnen zusammen. Anstatt zur Bearbeitung dieser Textsorte „irgendwas“ zu suchen, informiere sie sich bei der Biologielehrerin: „Und wenn die sagt, das Hausschwein, dann sag i, her mit'm Hausschwein. Dann mach ich das halt ganz einfach, ja, das is‘ vollkommen egal.“ (ebd.). Ihre Aussagen („Sprache is‘ Sprache“) definieren hier zwar einerseits die Zuständigkeit der sprachlichen Fächer für Aufgaben sprachlicher Art, sie spricht jedoch ebenso die Relevanz von Sprache und sprachlichen Fähigkeiten für andere Fächer an. In den beschriebenen Situationen wurde die Aufgabe durch Kommunikation im Team und die Verteilung der verschiedenen Aufgaben innerhalb des Kollegiums erfüllt.

Für die Integration von Leseförderung in Unterrichtsgegenstände wie etwa Musik oder Zeichnen gibt Ingrid D. konkrete Beispiele, etwa das Bearbeiten von Künstlerbiografien:

„Man kann da mit älteren Schülern Biografien lesen. Also ich mach das dann meistens mit dem Internet, ja. Sie suchen... ah und... müssen dann... quasi das Wichtigste unterstreichen und zusammenfassen und das den Mitschülern vorstellen. Ja? [...] Aber über den Komponisten selber müssen sie erzählen. In Zeichnen mit Künstlern, Werk vorstellen und und und.“ (4:18)

Texterarbeitungsstrategien wie das Markieren und Zusammenfassen wichtiger Passagen sowie die Erstellung von Präsentationen werden somit außerhalb des Sprachunterrichts und im Kontext des Erwerbs von Sachwissen trainiert. Für jüngere Lernende bezieht sie das Lesen mithilfe von Lückentexten und Frage-/Antwortspielen mit ein, so Ingrid D. (vgl. ebd.). Eine weitere Strategie, die sie nennt, ist das Darstellen von Lieblingsstellen aus Büchern, die gerade gelesen werden, mithilfe von Zeichnungen und Sprechblasen: „Dann lesen sie noch einmal nach und und... informieren sich genauer“ (4:19). Allgemein gehe das Unterrichten von Fächern wie Biologie oder Geschichte den Beobachtungen von Claudia H. zufolge „ein bissel so in den Fremdsprachenunterricht“ (8:63) hinein. Es sei schwierig, die Schulklassen Texte aus den Unterrichtsbüchern allein lesen zu lassen, weshalb das Unterrichten im Team einen Vorteil darstelle. Außerdem seien Zusatzmaterialien notwendig, „weil die eigentlichen Materialien zu schwer sind für die Kinder“ (8:63). Zur Unterstützung des Leseverständnisses werden Wörter erklärt, Wortschatzlisten geführt (vgl. 8:63), hilfreich seien außerdem Definitionen von schwierigen neuen Begriffen am Textrand (vgl. 1:76). Lena I. habe von Material von früheren DaZ-Unterrichten profitiert, wie sie schildert (vgl. 9:25). Der Vorteil von Sachfächern sei im Allgemeinen, dass da „viel offener und kreativer“ (ebd.) gearbeitet werden könne:

„Ich kann in Geschichte mit Projekten irgendwie arbeiten. Und... Geschichte oder Geografie, da sind Themen, wo man viel visueller arbeiten kann und da hab ich viel mehr Möglichkeiten... als jetzt im reinen Deutsch- ja.“ (Lena I., 9:25)

Einige Interviewpartner und Interviewpartnerinnen kamen auf die Möglichkeit mehrsprachiger Arbeitsmaterialien zu sprechen. Iris C. verweist beispielsweise auf das bereits in Kapitel 3.2.2.4 erwähnte Mathematikbuch mit Arbeitsanweisungen in vier Sprachen. Das Problem dabei sei allerdings, dass die Schüler und Schülerinnen das gar nicht lesen würden, „weil sie eh ihre Sprache quasi nur z'Haus sprechen und nicht schreiben und nicht lesen“ (3:52). Den Grund dafür sieht sie darin, dass Deutsch die Sprache sei, die „voll so akzeptiert wird als... die Sprache, die einzige, die man lernen sollte“ (ebd.), was sie ge-

wundert habe („Aber vielleicht ist es einfach im niedrigen... der niedrigen sozialen Schicht so“, so ihre Vermutung – ebd.). Darya E. wiederum berichtet von „muttersprachlichen“ Arbeitsmaterialien, die der „muttersprachliche“ Begleitlehrer, ein Chemielehrer aus Kroatien, zur Verfügung stelle – „das gefällt den Kindern auch“ (5:70). Sie spricht diesbezüglich allerdings von einem „Tropfen auf dem heißen Stein“ (5:17), also einer eher punktuellen Unterstützungsmaßnahme. Zwar bezeichne sie die Maßnahme als „eine sehr feine Sache“, der Kollege gehe aber in Kürze in Pension und „das hört sich dann auch auf“ (5:70). Darya E. würde sich generell wünschen, dass diese Form der Unterstützung ausgebaut würde, die Schülerinnen und Schüler einerseits Unterricht in ihren Erstsprachen erhielten (um beispielsweise auch in diesen Sprachen lesen und schreiben zu können) und andererseits die Lehrendeteams durch „muttersprachliche“ beziehungsweise mehrsprachige Begleitlehrkräfte verstärkt würden (vgl. 5:91, siehe auch Kapitel 3.2.3.4 und 3.2.3.5). Denn bei manchen Themen, wie etwa Banken, Wirtschaftskrise u.a., sei es für viele schwierig ihren Erklärungen zu folgen. Zwar versuche sie sehr „elementarisiert“ zu vermitteln, aber in Bezug auf solche Themen („die machen in einem halben Jahr ein Jugendkonto auf“, 5:91) wäre ihr ein genaueres Verständnis besonders wichtig:

„Die Unterstützung von den Eltern, hab ich das Gefühl, kriegen sie manchmal auch nicht so wirklich, wie es sein sollte. Deshalb wäre es fein, wenn man da, ich weiß nicht, vielleicht gibt es eh Unterlagen, keine Ahnung. Aber dass man da auch ein bissel so in die Richtung arbeitet, dass da sind gewisse Sachverhalte oder auch in Geschichte zum Beispiel ähm in ihrer Muttersprache erklären kann, damit sie das besser... checken (unverständlich).“ (Darya E., 5:91)

Die Interviewte drückt hier nochmals den Wunsch aus, durch die Zuhilfenahme der Erstsprachen die Vermittlung und das Verständnis von Inhalten zu erleichtern. Dabei kommt es auch zu einer Fremdpositionierung der Eltern, deren Unterstützung sie manchmal vermisst.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprache in allen Fächern Bedeutung beigemessen wird. Häufig wird dabei auf die Rolle von Texten und des Lesens und Verstehens dieser Texte sowie des Erfassens von Aufgabenstellungen hingewiesen. Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch würde zu Problemen in anderen Fächern führen, weshalb die Berücksichtigung sprachlicher Aspekte in allen Fächern notwendig sei. Unsere InterviewpartnerInnen führten hier einige Beispiele für Maßnahmen an, mithilfe derer die Vermittlung von Sachwissen mit Spracharbeit verschränkt werden kann, verweisen jedoch auch auf KollegInnen, die beispielsweise Aufgaben im Rahmen eines Leseprojekts

lieber abgeben. Eine Lehrerin berichtet von der Kooperation der Lehrkräfte untereinander, wenn es beispielsweise um die Bearbeitung von Textaufgaben für den Mathematikunterricht oder Sachtexten aus der Biologie im Sprachunterricht geht. Auch dabei handle es sich jedoch um eine individuelle Initiative, die von der einzelnen Lehrkraft selbst ausgeht.

Interessanterweise erwähnten die interviewten Unterrichtenden hauptsächlich Maßnahmen, die mit dem Verstehen, also rezeptiven Fertigkeiten, zusammenhängen. Die Bedeutung produktiver Fertigkeiten kommt hier wenig zum Ausdruck.

3.2.3.3 „Leute, [...] die sowas richtig können“⁵¹ – SpezialistInnen und der Wunsch nach Professionalisierung

Untersucht man die Akteure und Akteurinnen im Handlungsfeld sprachlicher Bildung an den NMS, so kommt die Sprache auch auf Personen und Funktionen, die in diesem Aktionsrahmen fehlen beziehungsweise die sich die Beteiligten wünschen würden. Von unseren Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wurde beispielsweise häufig der Wunsch nach Spezialisten und Expertinnen geäußert, die für die Förderung der Deutschkompetenzen der Schüler und Schülerinnen und die DaZ-Kurse eingesetzt werden.

So meint etwa Roman G.:

„Ich will halt Leute, die wirklich- die sowas richtig können ja, also die einfach die richtig gute DaZ-Ausbildung haben und dann natürlich auch... diese Gruppen sind ja dann sicher auch nicht homogen... das sind ja nicht immer die gleichen Herkunftsländer. [...] und ja, da brauch ich dann halt Leute, die wirklich dann diese Kinde einfach gleichzeitig unterrichten können ja. Und dafür braucht's, glaub ich, schon eine spezifische Ausbildung, wo ich sowas lern. Und das kann halt mit einem... weiß nicht, zwei Semester PH-Kurs, wo ich halt vielleicht einmal in der Woche zwei Stunden hingeho, nicht funktioniert... ja.“ (7:26)

Aus diesem Zitat geht eine gewisse Unzufriedenheit mit der eigenen Ausbildung hervor. Ein „zwei Semester PH-Kurs“ biete nicht die Vorbereitung, die nötig wäre, so kann man Roman G.s Worte deuten. Momentan gebe es an der Schule Lehrerinnen, die einige Stunden mit den Kindern und Jugendlichen, die ohne oder mit nur wenigen Deutschkenntnissen in die Schule kommen (SeiteneinsteigerInnen), Deutsch lernen (vgl. 7:20). Diese Maßnahme sei allerdings nicht genug:

„Ich würde mir da Menschen, also Lehrkräfte wünschen, die wirklich spezifisch in diesem Feld ausgebildet wurden und nur das machen. Das seh' ich als Problem, dass das so... solche Lehrerinnen im österreichischen Schulsystem gar nicht gibt, ja. Oder bezie-

⁵¹ Roman G., 7:26

hungsweise man könnte ja auch solche Schülerinnen mal zusammenfassen, ja, in Kleingruppen und sie dann mal in Grundkenntnissen ausbilden, ja von wirklichen Experten und Expertinnen, ja.“ (Roman G., 7:20)

Roman G. sieht hier also eine Leerstelle innerhalb der LehrerInnenschaft. Momentan würden DaZ-Kurse von Lehrerinnen abgehalten, die zwar Kurse an der Pädagogischen Hochschule absolviert hätten, deren Qualität er „allerdings bezweifle“ (7:21): „Ich mein, das gibt's ja auch als Universitätsfach... wo man da sicher besser ausgebildet wird.“ (ebd.).

Nora B., die selbst Kurse und Seminare für den DaF/DaZ-Bereich an der Universität, an den Volkshochschulen und in der LehrerInnenfortbildung absolviert hat, meint in Bezug auf ihre Qualifizierung:

„Im Prinzip hab ich's nicht so funda- fundamental oder oder basismäßig studiert und hab nicht einmal Deutsch als Lehramt, also ich komm ja eine von den Naturwissenschaften her... Das ist schon ein bissl... Das kann schon daneben gehn irgendwie, aber... Also so viel Fundament wie ihr, hab ich nicht. Ich denk mir immer, die anderen wissen viel mehr als ich [lacht].“ (Nora B., 2:102)

Sie stellt ihre Eignung für ihre Tätigkeit also gewissermaßen infrage beziehungsweise weist darauf hin, dass solche Besetzungen durchaus „daneben“ gehen können. Trotzdem sei sie zufrieden und finde, dass sie ihre Arbeit „recht gut“ mache. Sie habe sich „das alles mühsam, nein mühsam nicht, [...] mit viel Freude“ erarbeitet (2:101). Es finden sich also auf keinen Fall nur negative Äußerungen. Auch Aryane E. meint, was die Arbeit einer Kollegin anbelangt, die DaZ-Kurse an der Schule durchführe, dass diese die Kurse „sehr behutsam und sehr lieb und in Kleinstgruppen“ gestalte (5:42).

Iris C. wiederum spricht eine gewisse Überforderung von Lehrkräften aller Fächer an. Wenn man „nicht spezielle eine Ausbildung hat, [...] dann tut man sich schwer“ (3:35), so die Interviewte. Sie selbst habe sich schwer getan mit Kindern, die „kein Wort Deutsch“ sprechen, umzugehen (vgl. ebd.). Auch sie kritisiert diesbezüglich das Bildungssystem beziehungsweise das System der Lehrendenausbildung:

„Und das seh ich auch als Mangel, ja weil... ich als Sonderschullehrerin hab ein bisschen (Ahnung), ich hab eh... bisschen sowas wie Deutsch als Fremdsprache ghabt, ja, zwei Seminare, aber... im Vergleich zu meinen Kollegen, die haben... also als Fachlehrer, die haben da überhaupt keine Ausbildung. Die Deutschlehrer, also einzelne Deutschlehrer, die halt so... spezielle Deutschkurse auch anbieten schon, ja. Aber es hat ja nicht jeder Deutschlehrer... also es gibt auch Deutschlehrer, die überfordert sind mit der Situation von nicht... sprechenden Deutschkindern.“ (Iris C., 3:35)

Eine DaF/DaZ-Ausbildung wird auf jeden Fall als Vorteil erachtet. Lena I., die diese gemacht hat, ist dankbar dafür. Sie habe es dadurch „ein bisschen einfacher gehabt“. Auch

Kollegen und Kolleginnen, die diese Module besucht haben, hätten „schon ein bisschen Ahnung“ (9:24):

„Da geht man halt einfach vom Material her... passt man sich halt auf... also man hat das Gefühl man unterrichtet DaZ-Kinder und dann passt man halt sein Unterrichtsmaterial dementsprechend an, ja. Ich hab viel Material verwendet von früheren DaZ-Unterrichten oder so. Weil einfach mit dem Muttersprachenniveau nicht mehr gearbeitet werden kann.“ (Lena I., 9:24)

Die Sinnhaftigkeit einer spezifischen Ausbildung wird in den Interviews also mehrfach anerkannt und der Wunsch nach Professionalisierung ausgedrückt.

In Bezug auf die Frage nach der Zuständigkeit für die Leseförderung äußert sich Ingrid D. allerdings skeptisch. Es gebe diesbezüglich eine Diskussion, ob dafür nur ausgebildete Lesedidaktiker und Lesedidaktikerinnen eingesetzt werden sollten. Ihrer Meinung nach müsste ihre Funktion als Deutschlehrerin und ihre jahrelange Unterrichtserfahrung als Qualifizierung genügen, da Lesen ja ein Schwerpunkt des Deutschunterrichts sei. Früher sei es so gewesen, dass die Deutschlehrer und -lehrerinnen, die in einer Klasse Deutsch unterrichteten, auch die Leseförderung übernahmen, was gut funktioniert habe (vgl. 4:40). „Dann kam plötzlich der Stadtschulrat, die PH, drauf, ah, die brauchen a eigene Ausbildung, ja, a dreisemestrige... so“ (ebd.). Sie habe diese Ausbildung zwar begonnen, aber wieder abgebrochen, da sie die Sinnhaftigkeit infrage gestellt habe, Hausübungen über einen Bereich zu schreiben, in dem sie bereits 35 Jahre Unterrichtspraxis hatte. „I muss ehrlich sagen, i bin der Meinung, wenn jemand [...] 35 Jahre Deutsch unterrichtet, dann wird er Lesen unterrichten können“, so die Interviewte. Prinzipiell halte sie die Leseförderung allerdings für „sehr, sehr wichtig“ (ebd.). Dieser Bericht veranschaulicht das Handlungsfeld Leseförderung als sozialen Raum, in dem verschiedene Akteure und Akteurinnen agieren. Einerseits wird die Bedeutung des Aufgabenbereichs sehr hoch eingeschätzt, eine Aufwertung dessen im Zuge der Professionalisierung beziehungsweise Qualifizierung der Zuständigen kann allerdings für einige Beteiligte auch nachteilige Folgen haben, wenn ihnen die gewohnte Tätigkeit infolgedessen verwehrt beziehungsweise diese zumindest beeinflusst wird. Es zeigt sich außerdem, dass in das Handlungsfeld auch Personen und Institutionen (in diesem Fall der Stadtschulrat und die PH) involviert sind, die zwar weniger sichtbar sind, aber einen starken Einfluss auf das Handeln in diesem Kontext haben.

Aus der Analyse der Interviews geht, wie soeben beschrieben, einerseits der Wunsch nach Experten und Expertinnen mit spezifischer Ausbildung für den DaZ-Bereich hervor, andererseits auch Kritik an mangelnder Vorbereitung auf das Lehrendenhandeln im Kontext von sprachlicher Heterogenität. Die Vorteile profunder Kenntnisse zur Qualifizierung, die beispielsweise im Rahmen eines DaF/DaZ-Studiums erworben werden können, werden dabei besonders betont. Professionalisierung, wie bezüglich der Lesedidaktikausbildung dargestellt, kann jedoch auch einen Nachteil für bereits etablierte Lehrende bedeuten, deren langjährige Lehrerfahrung und Expertise durch die Schaffung von Fortbildungsmassnahmen an Wert verlieren können.

Um Lehrkräfte, die für einen spezifischen Aufgabenbereich im Zusammenhang mit Sprache(n) zuständig sind, nämlich jenen der Erstsprachenförderung, geht es im nächsten Abschnitt. Dabei werden vor allem die Aufgaben und Rollen, die diesen Lehrkräften von anderen zugeschrieben werden, im Fokus stehen.

3.2.3.4 Lehrkräfte für den ‚muttersprachlichen Unterricht‘

Hinsichtlich der Aufgaben, die für Lehrende des ‚muttersprachlichen Unterrichts‘ wahrgenommen werden, sprechen ihnen unsere Interviewpartner und Interviewpartnerinnen unterschiedliche Rollen zu. Eine dieser Funktionen ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen, also im Grunde die Kernaufgabe des ‚muttersprachlichen Unterrichts‘. Diesem wird, wie schon in Kapitel 3.2.1.1 gezeigt werden konnte, eine große Bedeutung zugesessen und einige befragte Lehrkräfte sprechen sich auch dafür aus, ihn verpflichtend einzuführen. Insofern kann man von einer weiteren Aufgabe der Schule sprechen, die hier erkannt wird, nämlich die Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu unterrichten und die Kenntnisse in diesen Sprachen zu fördern.

Positionierung des ‚muttersprachlichen Unterrichts‘

Die Interviewpartner und -partnerinnen begründen die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts nicht nur damit, dass die Kinder dann über diese zusätzliche sprachliche Ressource verfügen, sondern stellen positive Folgen für die generelle sprachliche Entwicklung fest (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Darya E. meint diesbezüglich:

„Ich hab die Beobachtung gemacht, die, die in ihrer Heimat zumindest zwei, drei Jahre mal in der Schule waren und ihre Sprache ein bissel analytisch gelernt haben, tun sich viel leichter, eine andere Fremdsprache zu lernen.“ (5:16)

Vor allem der Erwerb von metasprachlichem Wissen sei infolgedessen begünstigt. Lernende, die eine gewisse analytische (erst)sprachliche Bildung (etwa aus dem Heimatland) mitbringen, hätten es leichter, sprachliche Konzepte wie Passiv oder indirekte Rede zu verstehen – so die Beobachtung von Darya E. (vgl. ebd.). Auch Iris C. habe bemerkt („is auf jeden Fall auffällig“), dass Kinder, die schon in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, die deutsche – in dem Fall zweite – Sprache besser lernen (vgl. 3:16). Und auch auf das Lernen weiterer Sprachen habe dies Auswirkungen, wie Roman G. vermutet (vgl. 7:90). Er führt Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht Englisch auf Probleme im Deutschen und der Erstsprache der Lernenden zurück („dass auch die nicht gefördert wird jetzt in einem schulischen [Sinn]“, 7:89).

Aus den genannten Gründen erachten die befragten Lehrkräfte es als bedeutsam den „muttersprachlichen Unterricht“ auszubauen oder zumindest einen Kollegen beziehungsweise eine Kollegin für „muttersprachlichen Unterricht“ unterstützend einzusetzen (siehe z.B. 5:16). Lena I. habe das Gefühl, dass die Schulen mittlerweile die Bedeutung der Erstsprachenkenntnisse und die Notwendigkeit diese zu fördern „irgendwie verstanden haben“ (9:43), wie sie dies ausdrückt.

Es mangle jedoch an Ressourcen für diese Angebote, so die Meinung einiger (vgl. 1:101, 5:16). Oft würden trotz großer Sprachenvielfalt in den Klassen nur Sprachen wie Türkisch (vgl. 3:2, 3:7) oder „Serbokroatisch“⁵² (vgl. 4:112) angeboten. Neben der Ressourcenfrage sei jedoch auch die Nachfrage nach diesem Bildungsprogramm teilweise sehr gering. Denn häufig werde der „muttersprachliche Unterricht“ gar nicht in Anspruch genommen (3:2, 4:112), was sich Iris C. folgendermaßen erklärt:

„Ja, also es wird sicher nicht so schmackhaft angeboten. Und... ja, eben es ist eine Freiwilligkeit und deshalb... Schule is einfach nur was Belastendes oder nichts... nichts so ernst zu Nehmendes. Also man merkt's, es gibt ganz viele Freizeitgegenstände, die die Kinder wählen dürfen, können... von Schach und Orchester und English Theater. Also auch tolle Sachen... und da sieht ma halt, wer wirklich Interesse hat und dann auch wieder kommt und welche das strikt ablehnen, wünscht was es is. Weil sie eben quasi nur das Nötigste absitzen wollen. Ja, wenn das fix wird, ok, jedes türkische Kind hat zwei Stunden Muttersprachenunterricht in der Woche und jedes dadadadada, dann wär's halt so und dann würd natürlich eine andere Wertschätzung entstehen. Ja.“ (3:53)

Iris C. betont hier einerseits das besondere Engagement und Interesse von Schülern und Schülerinnen, die Freizeitgegenstände besuchen, würde für den „muttersprachlichen Unter-

⁵² Ingrid D. merkt im Interview an, dass es die Sprache Serbokroatisch nicht mehr gibt. Ob der „muttersprachliche Unterricht“ (mit dieser Bezeichnung) für „Serbokroatisch“ angeboten wird, bleibt offen (siehe dazu 4:112).

richt‘ jedoch eine andere Organisationsform bevorzugen. Viele würden den freiwilligen Besuch von Unterricht ablehnen, weil sie nicht die Motivation dazu aufbringen beziehungsweise damit eine Belastung verbinden. Daher wäre es nach Ansicht der Interviewten sinnvoller, „muttersprachlichen Unterricht‘ verpflichtend abzuhalten. „Dann wär’s halt so“, meint sie, es wäre also kein zusätzliches freiwilliges Angebot, sondern Teil des regulären Schulbesuchs, wodurch „eine andere Wertschätzung entstehen“ würde, so ihre Vermutung.

Darya E. spricht sich ebenso für „muttersprachlichen Unterricht“ als fixen Bestandteil im Schulalltag aus. Dieser sollte „für die gängigsten Sprachen, die an der Schule sind, ein- bis zweimal die Woche“ (5:86) stattfinden. Im Rahmen dieses Unterrichts sollten die Schüler und Schülerinnen einerseits Sprachunterricht erhalten, wobei sie die Schreibfertigkeit hervorhebt („weil die meisten reden ja nur“, ebd.), andererseits jedoch auch „Landskunde, auch Kultur im weitesten Sinne“ vermittelt bekommen (ebd.)

Die interviewten Lehrkräfte messen dem „muttersprachlichen Unterricht“ also einen großen Stellenwert bei, Lehrkräften für „muttersprachlichen Unterricht“ weisen sie jedoch zusätzlich noch weitere Rollen zu, wie im Folgenden dargelegt wird.

Weitere zugeschriebene Aufgaben und Rollen von Lehrkräften für den „muttersprachlichen Unterricht“

Neben der Aufgabe des Sprachunterrichts und der Sprachvermittlung in einem klassischen Sinn, werden Lehrkräften für „muttersprachlichen Unterricht“ jedoch noch weitere Rollen zugeschrieben.

Viele befragte Lehrkräfte sehen in den Kollegen und Kolleginnen für den „muttersprachlichen Unterricht“ Personen, die im Unterricht helfen und unterstützen (vgl. 4:106, 6:41). So erzählt etwa Doris F. von einem Lehrer für „muttersprachlichen Unterricht“ (Türkisch), der nicht nur „diese Nachmittagsstunde anbietet, sondern auch im Unterricht hilft“ (Doris F., 6:41) und Lehrkräfte anderer Gegenstände begleitet (vgl. ebd.). Roman G. berichtet ebenfalls von einem Begleitlehrer, der in verschiedenen Fächern eingesetzt wird (vgl. 7:47).

Aryane E. würde sich eine solche Unterstützung in ihrem Unterricht wünschen. Ihrer Ansicht nach wäre es wichtig,

„dass man irgendeine Möglichkeit finden könnte, dass man auch während des Unterrichts auch jemanden hätte, einen muttersprachlichen Lehrer oder (unverständlich), der vielleicht auch komplizierte Dinge, die die Kinder nicht gleich verstehen, in ihrer Spra-

che erklären. Oder dass sie auch in ihrer Sprache wissen, was ist, was- keine Ahnung, ein ein Bruttoinlandsprodukt oder was heißt Wirtschaftskrise... So solche Dinge, dass sie die nicht nur auf Deutsch wissen, [...], sondern dass sie das auch in ihrer Sprache können.“ (5:89)

Die befragte Lehrerin weist hier also zum einen auf die mögliche Funktion von Lehrkräften für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ bei der Verständnissicherung und Erklärung von Unterrichtsinhalten hin. Zum anderen sieht sie in deren Einsatz als Unterstützung im Regelunterricht zusätzlich eine Möglichkeit, diese Inhalte und wichtige Begriffe der Unterrichtsfächer nicht nur auf Deutsch, sondern auch in den anderen Sprachen der Schülerinnen und Schülern neben zu vermitteln.

Welche Lehrkräfte in welchen Unterrichtsstunden an ihrer Schule unterstützt würden, kann Doris F. nicht genau sagen. Sie vermutet, dass es dafür keine Regel gebe:

„Das sucht man, kann man sich a bissl aussuchen. Jeder Lehrer will das gar nicht, aber man kann... [...] I glaub, das hängt a bissl von den Lehrern ab, die das wollen oder die mit dem ganz gut können“ (Doris F., 6:42).

Diese Art der Verteilung erscheint etwas unsystematisch, garantiert durch die Freiwilligkeit jedoch zumindest eine Basis für eine gute Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Eine Einschränkung für die Verfügbarkeit beziehungsweise Einsetzbarkeit des Lehrers für ‚muttersprachlichen Unterricht‘, den Doris F. nennt, ist die Tatsache, dass dieser an mehreren Schulen tätig ist und nicht jeden Tag an jeder Schule verbringt (vgl. ebd.).

Eine wichtige Funktion, die ‚muttersprachlichen‘ Lehrern und Lehrerinnen zugesprochen wird, betrifft den Kontakt mit den Eltern. Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ werden gerne, so zeigt sich, als Übersetzer beziehungsweise Übersetzerin für Elterngespräche hinzugezogen (vgl. 4:106, 5:73, 6:42). Das funktioniere „super“ (4:106), meint Ingrid D. Darya E. weist allerdings auf das Problem hin, dass es ihrer Erfahrung nach aufgrund der bereits angesprochenen eingeschränkten Verfügbarkeit schwierig sei, solche Unterstützungs- und Übersetzungsdiene durch Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ zu ermöglichen (vgl. 5:73). Neben der Funktion als Dolmetscher und Dolmetscherin würden sie auch bei „amtlichen Sachen“, etwa „schulpsychologischen Gutachten“, um Unterstützung gebeten, wenn man die Einwilligung der Eltern braucht (vgl. ebd.).

Eine völlig andere Rolle kommt dem Lehrer für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ in folgender Situation zu. Im Zusammenhang mit der Frage, in welcher Sprache die Schülerin-

nen und Schüler in der Schule kommunizieren dürfen beziehungsweise sollen, schildert Ingrid D. ein Gespräch mit dem Türkischlehrer:

„Und wir haben einen Türkischlehrer, der auch sagt... Weil ich sag, du, [Name], i wü des ja net verbieten, ich will schon, dass sie ihre Muttersprache reden, aber die sollen sie zu Hause reden, mit den Eltern, mit den Verwandten, im Park, mit Freunden, aber hier an der Sch-. Und er sagt dann, mach das, zieh das durch, sie müssen in der Schule Deutsch reden. Also der is, der unterstützt das auch, Gott sei Dank. Weil manche fühlen sich dann angegriffen, aber der unterstützt des und des is dann a super, ja.“ (4:103)

Ingrid D. sucht in Bezug auf die Frage des Sprachgebrauchs beziehungsweise der Sprachregelungen innerhalb der Schule gewissermaßen eine Bestätigung beim Lehrer für ‚muttersprachlichen Unterricht‘. Seine Zustimmung wertet sie als Legitimation für die Regulierung des Sprachgebrauchs der Schüler und Schülerinnen, also für ein Deutschsprechgebot in der Schule. Der Lehrer für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ wird somit zu einer Art Legitimationsinstanz, zum Experten über die Frage des Sprachgebrauchs, erhoben.

Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ werden also, so konnte gezeigt werden, mit unterschiedlichen Aufgaben und Rollen bedacht. Neben der Kernaufgabe, der Vermittlung von Sprachkenntnissen im ‚muttersprachlichen Unterricht‘, werden sie zusätzlich als unterstützende BegleitlehrerInnen in anderen Fächern und Übersetzerinnen und Übersetzer (etwa im Kontakt mit den Eltern) eingesetzt. Hinsichtlich der vielfältigen Aufgabenbereiche, die die Interviewten hier wahrnehmen und teilweise auch beobachten, stellt sich allerdings die Frage, wie die offizielle Tätigkeitsbeschreibung von Seiten der Schulbehörden aussieht. In diesem Zusammenhang ist folgende Information von Interesse, die Iris C. im Interview über den Status des Lehrers für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ an ihrer Schule gibt:

„Unser Muttersprachenlehrer kriegt auch ganz wenig zahlt und is auch rechtlich glaub ich nicht so gut... Ich mein es ist auch aus der Sicht der Lehrer, die die Sprachen unterrichten, nicht so reizvoll das zu tun. Muss auch ein bisschen Ideologie oder irgendwie ein bisschen Eigenwunsch da sein, dass man das den Kindern beibringt, weil so attraktiv is nicht.“ (3:53)

Diese Aussage lässt Zweifel über eine angemessene Anerkennung der verschiedenen beobachteten und erwünschten Zuständigkeitsbereiche von Lehrern und Lehrerinnen für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ zu. Die Interviewte misst diesen daher eine besonders hohe Motivation bei, den Kindern und Jugendlichen die jeweiligen Sprachen näher zu bringen.

Ähnliche Rollen und Aufgaben, die eben beschrieben wurden, werden auch mit den Akteuren und Akteurinnen in Zusammenhang gebracht, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird – mehrsprachige Lehrkräfte. Diesbezüglich ist zu sagen, dass Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ natürlich auch als mehrsprachige Lehrkräfte zu sehen sind. Aufgrund der unterschiedlichen Funktionen, die sie im Schulbetrieb innehaben (Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ als LehrerInnen dieses spezifischen Unterrichtsfachs beziehungsweise als Begleitlehrpersonen und mehrsprachige Lehrkräfte als Lehrer und Lehrerinnen unterschiedlicher Schulfächer, die über Kenntnisse in mehreren Sprachen verfügen), werden sie im Rahmen dieser Arbeit jedoch in jeweils eigenen Abschnitten behandelt und dargestellt.

3.2.3.5 Mehrsprachige Lehrkräfte

Neben der Hauptfunktion von Lehrerinnen und Lehrern für ‚muttersprachlichen Unterricht‘, nämlich Unterricht in der Erstsprache zu gewährleisten, scheinen die Aufgabenbereiche Unterstützung im Regelunterricht und Übersetzung zentral zu sein. Das Nutzbar machen zusätzlicher Sprachkenntnisse wird häufig auch mit einer weiteren ‚Gruppe‘ in Verbindung gebracht, nämlich mit mehrsprachigen Lehrkräften.

Vorweg sei erwähnt, dass im Grunde alle der von uns interviewten Lehrpersonen auf die eine oder andere Weise mehrsprachig sind. Die Bandbreite reicht dabei von Personen, die aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte beziehungsweise jener in ihrer Elterngeneration mehrsprachig sind, über Personen, deren Alltag durch ihren Lebenspartner mehrsprachig ist oder war, bis hin zu Personen, die in schulischen oder anderen Unterrichtskontexten verschiedene Sprachen gelernt haben. Auch Dialekte spielen oder spielten im Leben einiger Interviewpartnerinnen und -partner eine Rolle. Somit könnten – etwa was unsere InterviewpartnerInnen anbelangt – im weitesten Sinne alle Lehrkräfte als mehrsprachige Lehrkräfte bezeichnet werden.

In diesem Kapitel soll es jedoch im Speziellen um Lehrkräfte gehen, die ihre Mehrsprachigkeit aufgrund eigener oder familiärer Migrationserfahrungen erworben haben beziehungsweise denen die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird. Wie schon in Kapitel 1.2.4 geschildert, finden ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ vermehrt Erwähnung in wissenschaftlicher Literatur und im bildungspolitischen Diskurs. Uns war es daher ein Anliegen, zu untersuchen, ob und wie diese Lehrkräfte von unseren Interviewpartnern und -partnerinnen wahrgenommen und dargestellt werden beziehungs-

weise sich auch selbst als solche positionieren. Speziell von Interesse war uns dabei wiederum der Fokus auf zugeschriebene und angenommene beziehungsweise abgelehnte Aufgaben.

Da für uns vor allem der Aspekt der Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte von Interesse ist und die Zuschreibung ‚mit Migrationshintergrund‘ nicht im Vordergrund steht, sprechen wir im Folgenden in erster Linie von ‚mehrsprachigen Lehrkräften‘. Nichtsdestotrotz ist die Selbst- und Fremdbezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ auch für den Kontext unserer Arbeit und bei der Auseinandersetzung mit unserem Datenmaterial nicht außer Acht zu lassen und darf aufgrund seiner hohen Wirksamkeit auf keinen Fall beiseitegeschoben werden.

In den Interviews werden einige Kolleginnen und Kollegen erwähnt, die als mehrsprachig oder als Personen ‚mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet werden. Iris C. erzählt über serbokroatisch- und ungarischsprechende Lehrkräfte im Kollegium (vgl. 3:54), Lena I. kann Türkisch- und Arabischkenntnisse im Team feststellen (vgl. 9:44) und meint, dass es im Kollegium Lehrpersonen gebe, „die eine Zweitsprache mitbringen oder andere Sprachen mitbringen“ (ebd.). Ingrid D. spricht von einem Religionslehrer mit „türkischen Wurzeln“, einer Religionslehrerin, die Serbisch-Orthodox unterrichtet, sowie von ehemaligen Kolleginnen, einer Kroatin und einer Bosnierin. Zudem berichtet sie von einer Sozialarbeiterin aus der Slowakei, die an manchen Tagen an der Schule tätig ist und Russisch spricht (vgl. 4:113). Roman G. vermutet rudimentäre Kenntnisse von romanischen Sprachen bei den Lehrpersonen an seiner Schule und stellt ansonsten hauptsächlich Englischkenntnisse fest. Der Islamlehrer sei Türke, außerdem habe es eine Burgenländerin gegeben, die auch Kroatisch gesprochen habe (vgl. 7:103). Als ‚mehrsprachige Lehrkräfte‘ können des Weiteren so genannte ‚Native Speaker‘, meist aus den USA, und internationale Erasmusstudierende (berichtet wurde von Studierenden aus Russland und den Niederlanden) genannt werden (vgl. 5:69). Ohne hier genaue Zahlen nachweisen zu können, kann also angemerkt werden, dass die Kollegien keinesfalls einsprachig sind und die im Kollegium vorhandenen Sprachkompetenzen über die Schulfremdsprache Englisch hinausreichen.

Nicht sicher scheint sich Roman G. in Bezug auf eine Kollegin zu sein, die möglicherweise Farsi spreche („weiß nicht, wie gut die das kann“, 7:103), da einige Familienangehörigen aus dem Iran seien (vgl. ebd.). Dass er nicht mehr über die Sprachkenntnisse seiner Kollegin weiß, kann damit zusammenhängen, dass er noch relativ neu an der Schule

ist, vermittelt jedoch auch den Eindruck, dass die Sprachen der Lehrkräfte im Kollegium kaum thematisiert werden. Dies steht im Widerspruch zur Schilderung der eben angesprochenen Kollegin, die ebenfalls interviewt wurde und die im Gespräch mehrmals darauf hinwies, dass sie ihre Mehrsprachigkeit immer wieder in den Schulalltag einbringe (vgl. Kapitel 3.3).

In Bezug auf den Einsatz mehrsprachiger Sprachkompetenz an ihrer Schule meint Iris C:

„Ich glaub, das wird nur so kurz mal zwischen- also wenn mal jemand wirklich sich nicht verständigen kann, angewendet, aber auch nicht gepflegt, dass sie das irgendwie anwenden. Was super wär...“ (3:54)

Der Sprachbesitz würde im Fall von Kommunikationsproblemen zur Hilfe genommen werden, so die Annahme. Es komme aber – wie auch oben vermutet – nicht zu einer (systematischeren) Nutzung dieser Kompetenzen, was Iris C. allerdings begrüßen würde („was super wär“). Sie fragt sich weiter:

„Aber ich weiß gar nicht, ob das in der Ausbildung gibt, quasi, für mehrsprachige Lehrer, dass sie ihre Erstsprache oder weiß nicht wie... welche Sprache halt... integriert wird in... in ihrer Ausbildung und dann in ihren Beruf. Also es gibt so viele aus so vielen Perspektiven Mängel, wo es einfach ausgeblendet wird, dass Mehrsprachigkeit existiert. Es wird einfach keine... es ist nicht zeitgerecht.“ (3:54)

Iris C. spricht in dieser Aussage zwei Punkte an: einerseits die Qualifizierung biografisch erworbener Fähigkeiten (wie einer im familiären Kontext erworbenen Mehrsprachigkeit) im Rahmen der Ausbildung; andererseits die Frage, ob die Ausbildung eine Integration der eigenen Sprachkenntnisse in weiterer Folge in die eigene Lehrtätigkeit überhaupt zum Ziel hat.

Lehrkräfte im Kollegium zu haben, die mehrsprachig sind, wird von einigen Interviewten allerdings als „nicht unwichtig“ (4:113) dargestellt. Iris C. begründet das mit der Zusammensetzung der Schulklassen:

„Ich mein... es hat sich die Struktur verändert. Jetzt halt in Wien, am Land is es eh nicht so gravierend. Aber in Wien, wenn da halt wirklich zehn verschiedene Nationen drinnen-sitzen. Oder bei uns, eine erste Klasse hat null Prozent österreichische Kinder, dann kannst du nicht nur mit österreichischen Lehrern arbeiten. Oder... nur wenn sie speziell geschult sind, und das sind sie nicht.“ (3:51)

Auffallend ist in dieser Aussage der Bezug auf die Nationalitäten der Kinder und Lehrkräfte. Es stellt sich hier die Frage, ob es tatsächlich die Intention der Interviewten war, den Aspekt der Nationalität dermaßen in den Mittelpunkt zu stellen oder ob es ihr viel-

mehr um die Sprachen der genannten Personen ging. Der Kontext der Interviewstelle (mehrsprachige Alphabetisierung und schulische Vermittlung der Erstsprachen) lässt eher darauf schließen, dass es hier nicht um die Frage Österreicher oder Nicht-Österreicher geht. Die Passage veranschaulicht daher die Dichotomisierung in ein Wir und Nicht-Wir sowie die Vermischung verschiedener Kategorien (Sprache, Nationalität usw.), die sich wiederholt in den Interviews feststellen lässt. Deutlich wird auf jeden Fall die Meinung der Interviewten, dass man „nicht nur mit österreichischen Lehrern arbeiten“ könne, wenn diese nicht „speziell geschult“ sind, was sie ihrer Ansicht nach nicht seien. Aufgrund der fehlenden Schulung der Lehrkräfte sieht sie also den Einsatz von „nicht-österreichischen Lehrkräften“ als notwendig, so ihre Aussage. Aufgaben und Zuständigkeiten werden somit auf die Gruppe der „mehrsprachigen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ verschoben.

Welche (möglichen) Aufgabenfelder für „mehrsprachige Lehrkräfte“ in den Interviews beschrieben wurden, wird im Folgenden genauer erläutert.

(Mögliche) Aufgabenbereiche von „mehrsprachigen Lehrkräften“

In den Interviews werden unterschiedliche Funktionen beschrieben, die „mehrsprachige Lehrkräfte“ aus Sicht unserer Interviewpartner und -partnerinnen haben beziehungsweise die man sich für sie vorstellen könnte.

Dies betrifft zum einen den Tätigkeitsbereich „Übersetzen“. Die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Lehrkräfte werden häufig für Übersetzungen eingesetzt und die Lehrkräfte dafür um Hilfe gebeten. Ingrid D. erzählt beispielsweise über eine Kollegin mit Russischkenntnissen: „Die hol ma dann ganz einfach, wann i sag, du, i brauchat di, kannst du mir helfen. Dann übersetzt sie, ja.“ (Ingrid D., 4:113). Auch Lena I. berichtet: „Ja, klar, wenn da jetzt jemand ist, der kaum ein Wort versteht und wir haben zum Beispiel eine türkischsprachige Kollegin oder sowas, dann wird sie zu Rate gezogen.“ (Lena I., 9:44).

Darya E. stellt sich selbst „da echt wirklich immer zur Verfügung“ (5:74). Sie sagt ihren Kollegen und Kolleginnen: „Immer, wenn ihr mich brauchts, ich bin da, rufts mich, ich übersetze euch das“ (ebd.). Sie nimmt die Rolle als Übersetzerin, die ihr von außen in Form von Bitten und Anfragen beigemessen wird, also an. Lena I. äußert sich in diesem Zusammenhang etwas vorsichtiger. Zwar würde auch sie, wenn zum Beispiel ein Elternteil sie kaum verstehen würde, Russisch nutzen und die Situation auf Russisch erklären.

Sie würde jedoch nicht sagen, dass Russisch ihre „Muttersprache“ ist, sondern dass sie Russisch „kann“. Während Letzteres für sie nämlich eine „Kompetenzerweiterung“ symbolisiere, bedeute Ersteres für sie „die Kompetenz in der Muttersprache des Deutschen wieder ab[zu]geben“, ein Aspekt auf den weiter unten noch näher eingegangen wird (vgl. 9:68-9:69, siehe Kapitel 3.3.3). Lena I. zeigt durch ihre Aussage, dass die Annahme der Rolle als Übersetzerin beziehungsweise die Offenlegung migrationsbedingter Sprachkenntnisse für sie keine Selbstverständlichkeit darstellt, weil sie mit bestimmten Zuschreibungsprozessen in Verbindung steht. Sie lehnt die Positionierung also ab, was jedoch in ihrem Fall keine automatische Ablehnung der damit verbundenen zugeschriebenen Aufgabe bedeutet (da sie ja bei Bedarf zu Übersetzungen bereit ist, wie sie meint).

Als weiterer Aufgabenbereich für ‚mehrsprachige Lehrkräfte‘ wird der Einbezug der eigenen Mehrsprachigkeit und Sprachenbiografie in den Unterricht dargestellt. Lena I. vermutet in diesem Zusammenhang, dass sie aufgrund der Tatsache, dass auch sie Deutsch in der Schule lernen musste und nicht schon von zu Hause aus mitbekam, möglicherweise mit sprachlichen Aspekten im Unterricht anders umgehe. Sie erkenne, wenn in einem Text viele Wörter vorkommen, die einige Lernende möglicherweise nicht verstehen und würde daher in diesem Fall sprachliche Vorarbeit leisten. Außerdem könne sie eventuell schwierige Wörter anders erklären, weil sie sie auch selbst gelernt habe (vgl. 9:81). Während sie sich nicht mehr genau an ihren Deutschlernprozess erinnern könne, wisse sie von Studienkolleginnen, die erst mit 16 beziehungsweise 17 Jahren Deutsch gelernt haben, dass diese sich noch an eigene Lernhilfen und „grammatikalische Sachen“ erinnern, was ihnen in der Vermittlung und bei Erklärungen nütze (vgl. 9:80).

Einen weiteren Einsatzbereich ‚mehrsprachiger Lehrkräfte‘ sieht Ingrid D. in der Form des zweisprachigen Unterrichts. Bilingualen Unterricht gebe es in ihrer Schule beispielsweise im Geschichtsunterricht, den eine Englischlehrerin in Deutsch und Englisch abhalte. Sie meint dazu:

„Die Kinder mögen das, sie mag das ah gern. Die Kinder profitieren davon. Und... Ja, i hätt ka Problem, wenn i da an Deutschunterricht hab und da is a zweite dabei, die von mir aus Türkisch als Muttersprache hat, i glaub, des kann ma scho gemeinsam machen. Und i tät a profitieren, ja, ja. Aber haben wir leider nicht.“ (Ingrid D., 4:113)

Vorstellbar wäre es für Ingrid D. also, zweisprachigen Unterricht nicht nur in der Kombination Englisch-Deutsch durchzuführen, wie es schon an ihrer Schule praktiziert werde, sondern auch mit Türkisch. Dies sieht sie als weiteren Aufgabenbereich, nämlich den

(Deutsch-) Unterricht unter Einsatz einer weiteren Sprache, der Erstsprache einer zweiten Lehrkraft abzuhalten. Lehrpersonen, die Kenntnisse in verschiedenen Sprachen mitbringen, so kann man aus dem Zitat herauslesen, würden also einen Nutzen für den Unterricht – auch für sie als Unterrichtende selbst – darstellen. Die Möglichkeit, die sie dabei anspricht, ähnelt jenen Aufgabenbereichen, die schon in Bezug auf Lehrer und Lehrerinnen für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ behandelt wurden (vgl. Kapitel 3.2.3.4).

Wird die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte mit Migrationserfahrungen in Zusammenhang gebracht, werden noch weitere Funktionen beschrieben, die weniger mit sprachlichen Aspekten in Verbindung stehen, sondern vielmehr im sozialpädagogischen Bereich liegen und etwa auf eine Stärkung des Selbstvertrauens von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen abzielen. Hierbei ist etwa die Vorbildfunktion solcher ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ zu nennen. Lena I. meint diesbezüglich:

„Selbstverständlich, wenn da eine türkische Lehrerin und ein Lehrer steht, der sagt, hallo, ich hab's g'schafft, ich hab die Uni absolviert und ich hab dieses Niveau... übt das positive Einfluss auf seine Schüler.“ (9:65)

Diese Lehrkräfte würden, so stellt Lena I. dies dar, als Exempel, also als Personen vor der Klasse stehen, die es geschafft haben, ihre Bildungslaufbahn mit einem akademischen Titel zu beenden und somit einen bestimmten Bildungsgrad zu erreichen.

Darya E. zieht wiederum ihre Erfahrungen heran, um Vergleiche mit der Situation ihrer Schüler und Schülerinnen herzustellen und im Kollegium für Wertschätzung von Mehrsprachigkeit zu plädieren. In Bezug auf die Frage, welche Sprachen in der Schule gesprochen werden sollten beziehungsweise dürfen meint sie:

„Also es gibt schon [...] die, die sagen: Bei mir redest du nur Deutsch. [...] Da[s] stellt mir jedes Mal die Haare auf. Und ich versuch dann immer, jetzt nicht direkt, aber halt irgendwie von hinten herum drauf hinzuweisen: Schau, ich bin selber zweisprachig... Geht nicht immer so, wie ich mir das vorstelle.“ (5:61)

Darya E. stellt sich in dieser Situation bewusst als Person dar, die – wie die Schüler und Schülerinnen – zweisprachig aufgewachsen ist und nutzt diese (Selbst-)Positionierung als Argument für die Respektierung der Sprachen im Schulgebäude. Zudem begründet sie ihre positive und wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit auch mit ihrer eigenen Erfahrung:

„Also, weil ich selber, bei mir selber gesehen habe, wie wichtig das ist, dass man eben mit zwei Sprachen, und dass das ein Vorteil ist und kein Nachteil. Es wird leider Gottes

immer als Nachteil gesehen. Ist es aber nicht, es ist ein Riesenvorteil! Sag ich auch den Kindern immer.“ (5:18)

Der Hinweis auf das eigene Erleben wird hier als Mittel eingesetzt, der positiven Darstellung von Mehrsprachigkeit Gewicht zu geben und diese zu untermauern.

Die eigene Biografie wird ebenso im Zusammenhang mit der Berufswahl angeführt. Lena I. berichtet, dass ihre Motivation für eine Tätigkeit an der NMS damit verbunden sei. Sie habe „ganz bewusst“ eine NMS gewählt. Zu den Gründen sagt sie:

„Also ich glaub, solche Lehrer... so wie ich... in Anführungsstrichen... gehören dahin, ja. [3] Ich seh‘ meine Aufgabe in... motivieren und Input geben und helfen und Kraft geben und Türen und Fenster öffnen.“ (9:74)

Sie fasst hier im Grunde die bereits genannten Funktionen im sozialpädagogischen Bereich noch einmal zusammen: Motivation und Unterstützung sowie das Aufweisen von Wegen. Dabei bezeichnet sie diese explizit als ihre Aufgabe, die sie für sich als Lehrerin definiert. Die Bemerkung, dass Lehrer ‚wie sie‘ an die NMS gehören, lässt vermuten, dass sie diese (ihre persönlich definierte) Aufgabe auch noch anderen Lehrkräften zuschreibt, die ‚wie sie‘ sind. Wen genau sie damit meint, wird in der nächsten Passage klarer. Sie wisse, wie wichtig die Möglichkeiten, die ihr gegeben wurden, für sie waren, was sie folgendermaßen begründet:

„Weil ich zum Beispiel diese Bücher zum Lesen bekommen habe, weiß ich, wie wichtig lesen ist, in dieser Phase... wo zum Beispiel zu Hause Perspektivlosigkeit herrscht oder wo die Atmosphäre einfach keine schöne ist. Weil in meinem Heimatland Krieg herrscht und meine Eltern traurig sind zum Beispiel, [...]. Also glaub ich, dass ich halt einfach, mich eventuell ein bisschen besser in die Kinder einfühlen kann.“ (Lena I., 9:75)

Lena I. stellt hier ihre biografischen Erfahrungen (und wohl auch jene anderer Lehrkräfte) als Chance dar, sich besser in Kinder mit ähnlichen Geschichten einfühlen zu können. Lehrkräfte, die aus ähnlichen Kontexten kommen wie ihre Schüler und Schülerinnen und ähnliche biografische Erlebnissen teilen, gehören – um wieder auf die frühere Interviewstelle zurückzukommen – ihrer Meinung nach ‚dahin‘ (an eine NMS), so lässt sich schlussfolgern.

Es lassen sich also einige Aufgabenfelder und Tätigkeiten feststellen, für die ‚mehrsprachige Lehrkräfte‘ geeignet erscheinen, wie dies in den Interviews sowohl in Form von Fremd- als auch Selbstpositionierungen dargestellt wurde. Die genannten Funktionen

liegen einerseits im sprachlichen Bereich (z.B. übersetzen oder der Einbezug der eigenen Mehrsprachigkeit und von Sprachlernerfahrungen) oder sind andererseits mit der Zu- schreibung ‚Migrationshintergrund‘ verbunden (z.B. Vorbildwirkung, Unterstützung und Einfühlungsvermögen). Jedoch zeigt sich auch, dass die Positionierung als Lehrkraft, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte spezielle – etwa lebensweltlich-mehrsprachige – Kom- petenzen mitbringt, nicht in allen Fällen angenommen wird. Es gilt zu fragen, wie in ei- nem solchen Fall mit den genannten Funktionen und Tätigkeitsbereichen umgegangen wird. Lena I. warnt in diesem Zusammenhang beispielsweise davor, Aufgaben an Lehrer und Lehrerinnen, „die Migrationshintergrund haben“ und „die die Sprachen mitbringen“ abzuschieben. „Man entlastet zwar die Lehrer... die anderen Lehrer sozusagen“, schiebe die Probleme jedoch nur weiter. Sie könnten „das aber alles nicht alleine lösen“, so die Interviewte, „dieses Abschieben von Problemen, ja, bringt uns irgendwie nicht weiter“ (vgl. 9:65). Probleme des Schulsystems könnten so, ihrer Ansicht nach, also nicht gelöst werden. Die Thematik der Problematisierung und Zurückweisung der Positionierung als ‚mehrsprachige Lehrkraft‘ beziehungsweise der damit verbundenen Aufgaben wird in Kapitel 3.3.3 noch näher behandelt.

Die Akteurinnen und Akteuren, die im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt stehen, zählen nicht zur Gruppe der Lehrkräfte. Bei der Analyse der Interviews stellte sich heraus, dass auch Schüler und Schülerinnen in Zusammenhang mit Aufgaben und Zuständigkeiten im Handlungsfeld sprachlicher Bildung eine Rolle spielen.

3.2.3.6 Schülerinnen und Schüler

Eine weitere Personengruppe, die in den Interviews immer wieder genannt wird, sind die Schüler und Schülerinnen selbst. Als Lernende werden sie meist als Objekte der Bildungsaufgaben und Maßnahmen besprochen, von denen die Lehrkräfte in ihren Erzäh- lungen berichten. Es finden sich jedoch auch Schilderungen von Schülerinnen und Schü- lern als Handelnde, die als aktiv an ihrem Bildungsprozess sowie im Zusammenhang mit dem Erwerb der Unterrichtssprache teilhabend beziehungsweise umgekehrt als nicht ak- tiv-handelnd dargestellt werden. In beiden Fällen werden sie nicht mehr nur als Objekte von Bildungsmaßnahmen, sondern vielmehr als Akteurinnen und Akteure im Handlungs- feld präsentiert, die sich den Vorstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte entsprechend oder nicht-entsprechend verhalten. Im Folgenden werden daher Fremdpositionierungen von Lernenden durch Lehrpersonen angeführt, die deren (mögliches) Handeln in den

Blick nehmen. Dabei wird außerdem untersucht, inwieweit auch ihnen Aufgaben bezüglich ihrer sprachlichen Bildung zugeschrieben werden, ob sie also auch selbst zuständig gemacht werden.

Die Handlungsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen werden beispielsweise sichtbar, wenn deren Einsatz und deren Anstrengungen kommentiert werden. Dabei wird deutlich, dass Bildung, Wissen oder auch Sprache nicht einfach von Lehrkräften vermittelt und von Lernenden empfangen werden, sondern dass sich letztere an diesen Prozessen (unterschiedlich stark) beteiligen. Schülerinnen und Schüler werden beispielsweise als besonders motiviert, fleißig oder bemüht beschrieben, wodurch die Interviewten Auskunft darüber geben, wie sie deren Engagement wahrnehmen.

Christina A. berichtet beispielsweise von einem Schüler, der mit den Sprachen Polnisch, Ungarisch und Deutsch aufwächst und den sie als „net unbedingt so sprachbegabt“ bezeichnet. Er habe „ein Sprachenwirrwarr schon fast in seinem Kopf“, so ihre Einschätzung, „aber er schafft's trotzdem“, wie sie gleich zweimal in einem Absatz betont. Ihre Überzeugung von seinem Erfolg begründet sie mit seinem Fleiß, also seinem persönlichen Einsatz:

„[...] also er is sehr fleißig, also man sieht es geht auch... wenn's viele oder mehrere Sprachen san is es auch möglich, aber es wird holt einföch vielleicht mühsamer für manche Kinder, die net unbedingt so sprachbegabt san.“ (Christina A., 1:59)

Den persönlichen Einsatz und die Anstrengungen von Schülerinnen und Schülern führt auch Roman G. als wichtigen Faktor an, als er die Zusammensetzung einer Klasse an seiner Schule erklärt, die als „Sammelklasse“ bezeichnet wird:

„Und die Hälfte sind eben ja solche außerordentlichen Schüler, wo allerdings ein, zwei waren dabei... eine ist zum Beispiel aus Bosnien, die war irgendwie in der Volksschule und kam, also die benote ich mittlerweile auch schon, weil die in Englisch auch recht gut ist. Das sind halt Ausnahmen. Ähm, natürlich wenn der Wille da ist, auch was zu tun, dann geht's besser, aber der ist halt nicht immer da. Ich mein, das sind halt Kinder und ja, ich mein, ich bin auch nicht immer gern in die Schule gegangen, ich versteh'e eh.“ (7:23)

Roman G. spricht hier den „Wille[n]“ der Lernenden an und weist somit auf die aus seiner Sicht für einen Lernerfolg notwendige Bereitschaft hin, „was zu tun“, weil es mit Motivation und „Wille[n]“ besser gehe. Die Schülerin, über die er erzählt, bezeichnet er als „Ausnahme“, denn der „Wille“ sei „nicht immer da“. Somit verdeutlicht er, dass die

Handlungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen von diesen unterschiedlich genutzt werden.

Der Faktor Motivation wird noch an weiteren Stellen in den Interviews erwähnt. Von einer in Bezug auf den Deutscherwerb „extrem motiviert[en]“ Schülerin erzählt beispielsweise Christina A. Die Schülerin habe von einer NMS an die AHS, an der sie unterrichtet, gewechselt und wolle „einfach ois auf Deutsch machen“, so die interviewte Lehrerin (1:105). Claudia H. berichtet über Kinder, die als SeiteneinsteigerInnen in die Volksschule oder direkt in die NMS kamen und meint, dass sie „oft sehr überrascht“ sei, „wie motiviert die sind und wie schnell die aufholen und den anderen dann eigentlich sogar nicht mehr so hinten nach sind“ (8:27). Ähnliches beobachtet Darya E. in Zusammenhang mit den DaZ-Kursen an ihrer Schule. Einige seien langsamer, andere schneller, aber es sei „dann sehr nett, wenn man sieht, der ist was weiß ich vier Monate da und kann schon in Geografie mit oder in Geschichte mit“ (5:39). Auch für die Kinder sei das „immer eine irrsinnige Motivation“ (ebd.). Engagement zeigt sich des Weiteren in einer Erzählung von Darya E. über Aktivitäten im Unterricht, in denen sie verschiedene Sprachen einbeziehe, was der Klasse gefalle, „weil das, da bringen sie sich ein“ (5:32).

Wie bereits erwähnt, werden die Anstrengungen innerhalb der Klassen jedoch als unterschiedlich stark beschrieben, was sich etwa in folgender Interviewpassage zeigt. Nora B. berichtet über das selbständige Deutschlernen mithilfe eines Computerprogramms zu Hause:

„[...] und manche, die schaffen es wirklich daheim alles zu machen, ja. Also das ist ganz... Die, die sind da einfach sehr, sehr weit, die sind eigentlich AHS-Niveau und die werden sicher in einem Jahr soweit sein, dass sie dann nächstes Jahr vielleicht, wenn die Eltern das ein bisschen fördern... oder fördern lassen, dann sind sie in einer anderen Schule, aber... viele von diesen zehn Kindern, Jugendlichen, die ich hab, da tut sich überhaupt nichts daheim. Obwohl sie sagen, wenn ich immer, also bis auf eine haben alle Internet mit Computer daheim, aber die machen nichts.“ (2:29)

Während die einen als „sehr, sehr weit“ dargestellt werden, werden die anderen eher als faul und unselbstständig positioniert („die machen nichts“).

Ähnliche Darstellungen finden sich noch an weiteren Stellen. Schüler und Schülerinnen werden in ihrem Verhalten als „gleichgültig“ (die Interviewte spricht außerdem von „Wurschtigkeit“, 2:19 und 2:23) bezeichnet, sie seien unselbstständig und unfähig, sich um sich selbst zu kümmern (vgl. 2:117). Konkreter auf den Unterricht bezogen, meint Iris C. an einer Interviewstelle, dass selbständiges Arbeiten im Unterricht nicht möglich sei (vgl.

3:29) und Ingrid D. spricht eine gewisse Anspruchslosigkeit hinsichtlich der „Arbeitshaltung“ (4:1) an:

„Also i möcht jetzt gar net sagen Arbeitshaltung, aber es hat sich einfach halt total verändert, [...] was sie verstehen, oder was sie in der Lage sind zu machen [...] Wir haben so Lesetagebücher und [...] nicht, dass sie es nicht machen wollen, des will i da gar net unterstölln, aber es muss alles irrsinnig schnell gehen, ja. [...] Also sie, sie nehmen sich nicht mehr die Zeit für irgendetwas und konzentrieren si und und... versuchen auch zu... und ich will das das schön ist. Des, den Anspruch haben sie nicht mehr. [...] also es sind immer Ausnahmen dabei, ja. Aber das erleb i in Zeichnen, des erleb i in Werken, es is ihnen ganz einfach wurscht, es is ihnen wirklich wurscht, wie das ausschaut. Hauptsache es is holt fertig.“ (Ingrid D., 4:46)

Die Lernenden werden hier ebenfalls als gleichgültig positioniert, erwähnt wird außerdem die in Kapitel 3.1.3.1 behandelte Schnelllebigkeit, die es der Interviewten zufolge erschwere, sich Zeit zu nehmen, um sich auf eine Sache zu konzentrieren und etwas „schön“ zu machen. Der Hinweis auf „Ausnahmen“ macht wiederum den Handlungsräum auf, in dem Schüler und Schülerinnen handeln und in dem ihnen unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns prinzipiell offenstehen, die sie aus unterschiedlichen Gründen annehmen beziehungsweise anzunehmen fähig sind oder ablehnen. Dies trifft auch auf die Anstrengungen und den Einsatz zu, die beim Deutschlernen beobachtet werden. Neben den bereits oben beschriebenen „extrem motiviert[en]“ Lernenden, ist auch von jenen die Rede, die „jetzt vielleicht selber nicht so die Motivation haben des Deutschen wirklich ordentlich zu lernen“ (1:112). Christina A. spricht in dieser Interviewpassage über Schüler und Schülerinnen an der AHS, die „schon länger im Unterricht sitzen“, aber an der AHS keinen Zugang zu Deutschkursen haben, weshalb sie „selber“ die Motivation aufbringen müssten, die Unterrichtssprache „ordentlich zu lernen“ (ebd.).

Dass der persönliche Einsatz nicht nur mit der persönlichen Motivation, sondern auch damit zusammenhängen kann, wie leicht beziehungsweise schwer einem etwas fällt, verdeutlicht eine Erzählung von Doris F. Sie habe festgestellt, dass es für einen Großteil ihrer Klasse zu schwierig war, zu Hause alleine ein Buch zu lesen, weshalb sie dies nun im Unterricht mache.

„[...] sie haben sich zwar bemüht, also es ist nicht so, dass sie es nicht machen, ja. Also sie sind eigentlich... eigentlich... simma immer überrascht, dass die Kinder... im Grunde konntest mit ihnen alles machen. Aber dann sitzen sie halt so da, dann merkst genau, der versteht des nicht.“ (6:9)

Die Passage zeigt Grenzen von Motivation auf. Die Schüler und Schülerinnen „haben sich zwar bemüht“, dies scheint hier jedoch nicht zu genügen. Ähnlich meint Doris F.

auch an einer weiteren Stelle: „Also sie versuchen ja alles zu machen. Es ist nicht so, dass sie mir sagen, so mir reicht's, ich mach jetzt nicht mehr“ (6:17). Sie würden versuchen die Hausübung zu machen, oft komme es jedoch vor, dass sie diese dann am nächsten Tag noch einmal gemeinsam im Unterricht bearbeiten, „weil's halt nicht verstanden haben“ (ebd.).

Bis jetzt wurden vor allem die Aspekte persönlicher Einsatz, Motivation und Anstrengung von Schülern und Schülerinnen in Bezug auf ihren Bildungs- und Sprachlernprozess in den Blick genommen. Dabei zeigte sich, dass Lehrende ein unterschiedliches Ausmaß an Engagement bei ihren Lernenden feststellen und sie dementsprechend als ‚motiviert‘, ‚fleißig‘, ‚unselbstständig‘ oder ‚gleichgültig‘ beschreiben. Die Kinder und Jugendlichen werden somit als unterschiedlich stark an ihrem Bildungsprozess beteiligt und interessiert dargestellt. Es gilt zusätzlich zu fragen, inwieweit den Lernenden auch eine gewisse Verantwortlichkeit und somit Zuständigkeit für ihren Lernprozess zugeschrieben wird. In diesem Kontext sei eine Bemerkung von Nora B. in Bezug auf die Alphabetisierung mancher SeiteneinsteigerInnen angeführt. Sie erklärt:

„Naja, da hab ich zum Beispiel so ein so ein Blatt, wie's Volk-, Sechsjährige kriegen und da steht ein A und dann macht man halt mit Linien so die Buchstaben nach. Ich mein, die müssen sich das irgendwie so auch selber aneignen. [...] Also, irgendwie, ich mein, ich kann ihnen das immer wieder zeigen, ich kann ihnen auf die Schulter klopfen, ich kann ein Sternderl hinmachen oder ich kann sagen: Super, toll!“ (2:65)

Die Interviewte spricht hier einerseits ihre eigenen Aufgaben, andererseits jedoch auch die Aufgaben der Lernenden an. Sie sei dafür zuständig, ihnen in diesem Fall das Schreiben „immer wieder [zu] zeigen“, sie zu motivieren, anzuspornen und zu loben. Durch den Hinweis, dass sie „sich das irgendwie so auch selber aneignen“ müssten, stellt sie ihre Schülerinnen und Schüler allerdings auch als für ihren Lernerfolg selbst (mit)verantwortlich und zuständig dar und fordert aktives Handeln ein.

Andere Aussagen relativieren die Selbstverantwortung der Lernenden wiederum, wie etwa die bereits oben zitierte Interviewpassage von Roman G. Zwar betont er anfangs, dass Motivation und persönlicher Einsatz den Lernprozess unterstützen, erklärt danach jedoch den Umstand, dass der „Wille“ nicht unbedingt immer vorhanden sei: „das sind halt Kinder und ja, ich mein, ich bin auch nicht immer gern in die Schule gegangen, ich versteh eh.“ (7:23). Durch diese Bemerkung drückt er einerseits Verständnis für das Agieren der Kinder aus und nimmt ihnen andererseits die Verantwortung ab. Es seien Kinder, daher sei es normal, dass der „Wille“ nicht immer vorhanden sei. Darya E. ver-

weist im Kontext einer Diskussion über Sprachregulierungen an der Schule ebenfalls auf das Alter der Schüler und Schülerinnen (vgl. 5:61).

Zusätzlich zu diesem Verweis, wird des Öfteren auf das Umfeld und den Kontext der Jugendlichen Bezug genommen, wenn von deren Handlungsmöglichkeiten gesprochen wird. Den Bezug zum Lesen und zur Literatur betreffend wurde beispielsweise bereits die Lesesozialisation erwähnt (vgl. Kapitel 3.1.1.2 und 3.2.2.1, siehe auch Kapitel 3.2.3.7). Fehlende Kontaktmöglichkeiten zu Büchern und Lesen werden dabei als Handlungsrahmen beschrieben, der den Zugang zu Literatur erschwert. Positionierungen der Familien als „bildungfern“, „ungebildet“ (2:20) und „aus der untersten Bildungsschicht“ (3:18) werden ebenfalls als Erklärungen für Agieren und Leistungen von Schülern und Schülerinnen herangezogen. Genauso scheinen Beschreibungen der soziale Verhältnisse und Lernbedingungen in der Familie als Narrationsmuster zu dienen, die auf Handlungseinschränkungen hinweisen. Ingrid D. berichtet:

„es is mir schon klar, dass grad unsere oft deswegen unvorbereitet und ohne Hausübung kommen, weil sie nicht können. Man muss si vorstellen, des is, was i net, a 60 Quadratmeter-Wohnung mit zehn Leuten, ja. Da gibt's kan Schreibtisch, ah... i hab Schüler, die haben drei Geschwister und die vier Kinder müssen in einem Raum sein.“ (4:64)

Die interviewte Lehrerin macht hier darauf aufmerksam, dass Lernhandlungen teilweise gar nicht möglich sind und Schülerinnen und Schüler daher oft nicht die Wahl haben, als aktiv Handelnde ihre Bildungsprozesse mitzustalten („weil sie nicht können“). Von einem ähnlichen Fall erzählt Iris C. Sie habe einen Schüler, dem zu Hause kein Schreibtisch zur Verfügung stehe und der sich ein Zimmer mit vier Geschwistern teile. In solchen Umgebungen könnten Schüler sich nicht vorbereiten, meint sie. „Also es sind so viele Defizite auch zu Hause oft, was die Kinder dann dazu bringt, dass sie als lernbehindert eingestuft werden“ (3:12). Die Einstufung als „lernbehindert“ kann wohl als offizielle Bestätigung dieser Handlungseinschränkung verstanden werden, mag in Folge jedoch sogar noch als zusätzliche Begrenzung des Handlungsrahmens fungieren.

Ein weiteres Beispiel einer Beeinträchtigung wird anhand einer Beobachtung von Darya E. offensichtlich. Sie habe festgestellt, „dass ganz viele zum Beispiel ohne Frühstück außer Haus gehen“ (5:27):

„Die Kinder sind eigentlich arme Kinder [...]. Und sie tun mir dann teilweise auch furchtbar leid, weil ich mir denk: Heast, das ist das Kind, das ist in der Entwicklung, im Wachstum, der kann doch nicht mit einem leeren Magen in die Schule gehen. [...] Derwundert mich dann nicht, dass da manche völlig wegkippen, geistig, und nur noch ir-

gendwie... Also... Und das sind auch so-, ich glaub schon, dass das mit dem auch zusammenhängt.“ (ebd.)

Neben der Kritik, dass Kinder „im Wachstum [...] mit einem leeren Magen in die Schule gehen“, begründet sie anhand dieser zugeschriebenen Vernachlässigung außerdem, warum manche im Unterricht „völlig wegkippen“. Sie stellt somit das Verhalten der Schüler und Schülerinnen, das sie als passiv beschreibt („völlig wegkippen, geistig“), in Zusammenhang mit dem Lebenskontext der Lernenden.

Die zitierten Interviewpassagen zeigen, dass die befragten Lehrkräfte ihren Schülern und Schülerinnen durchaus mehrere Handlungsmöglichkeiten zuschreiben, deren unterschiedliche Ausformungen sie besonders in Zusammenhang mit persönlichem Einsatz und Motivation darstellen. Deutlich wird jedoch auch, dass dieser Handlungsräum Grenzen haben kann. Schilderungen von sozialen Verhältnissen und Rahmenbedingungen, die das Lernen und die Bildungsprozesse (negativ) beeinflussen, können als Positionierungen gelesen werden, die den Schülerinnen und Schülern wenig Handlungsmacht lassen. Dadurch werden einerseits Verantwortung und Zuständigkeit für die eigene Bildung relativiert und Leistungsschwächen erklärt, andererseits werden die Kinder und Jugendlichen somit als Personen positioniert, denen aktives Handeln erschwert oder sogar verunmöglich wird. Strukturen und Kontext werden auf diese Weise für das Scheitern von Bildungsprozessen gewissermaßen verantwortlich gemacht und die eigene Zuständigkeit als eingeschränkt dargestellt.

Dass jedoch soziale Verhältnisse nicht als absolute Festschreibungen zu verstehen sind, illustriert folgende Bemerkung von Darya E.:

„die Kinder kommen teilweise auch aus so sozialen Verhältnissen, dass man sich denkt: Um Gottes willen! Dass der so ist, wie er ist, das ist ein Wunder. Also da sind teilweise Schicksale auch dabei. Mit vierzehn Jahren erlebt der was, was ich hoffentlich mein ganzes Leben nicht erleben werde.“ (5:23)

Die Interviewte geht hier auf die Geschichte und näheren Umstände des Kindes nicht genauer ein, deutet jedoch eine schwierige Lebensgeschichte an, die ihrer Einschätzung nach eine folgenschwere Entwicklung des Kindes hätte bedingen können. Dass „der so ist, wie er ist“, also eine positivere Entwicklung nahm als von der Darya E. erwartet, mag auch hier ein Andeuten von Handlungsmöglichkeiten darstellen.

Ebenfalls zu den Schülerinnen und Schülern zählend, werden auch Klassenkollegen und -kolleginnen im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung ins Spiel gebracht. Indem sie als „sprachliche Vorbilder“ (Roman G., 7:13) bezeichnet werden und darauf hingewiesen wird, dass die Jugendlichen in Bezug auf den Deutscherwerb voneinander profitieren sollten, werden auch sie als zuständig erklärt. Roman G. stellt in Bezug auf außerordentliche Schüler und Schülerinnen, die die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, allerdings ein Problem fest. Er meint:

„Grundgedanke ist, dass man ein, zwei solche Schüler in Klassen sitzt und die sollen dann von den anderen profitieren. Wenn jetzt allerdings die Schüler... hier... die österreichischen Schüler unter Anführungszeichen, auch nicht wirklich gut Deutsch können... oder was ich halt als gut Deutsch versteh, dann ist es mal schwierig, von anderen Jugendlichen zu lernen. Wenn allerdings die Hälfte dieser Schüler kaum Deutsch kann, ist es fast unmöglich.“ (Roman G., 7:17)

Roman G. äußert die Befürchtung, dass in manchen Klassen zu wenige „sprachliche Vorbilder“ vorhanden wären, um den Spracherwerb zu unterstützen (vgl. 7:13). Im Allgemeinen werden Klassenkameraden und -kameradinnen hier jedoch durchaus als am Aufgabenbereich sprachlicher Bildung mitwirkend beschrieben, da sie sprachliche Lernmöglichkeiten bieten können.

Es hat sich gezeigt, dass nicht nur Lehrer und Lehrerinnen im Handlungsfeld sprachlicher Bildung zu verorten sind. Auch die Schülerinnen und Schüler selbst sind an diesen Lernprozessen beteiligt, wobei sie ihre Handlungsmöglichkeiten (etwa in Bezug auf Bemühung und Engagement) unterschiedlich nutzen. Sie werden als mitverantwortlich für ihren Bildungsweg positioniert, wobei diese Selbstverantwortung durch Verweise auf Alter und sozioökonomische Faktoren (z.B. Bildungszugang, verfügbarer Lernplatz) relativiert wird. Die Bezugnahmen der interviewten Lehrkräfte auf diese strukturellen Bedingungen und Erschwernisse des Lernens und der Entwicklung der Kinder kann jedoch auch als Abmilderung der eigenen Verantwortung für deren Bildungserfolg gelesen werden.

Es zeigt sich auf jeden Fall, dass außerschulische Faktoren und Bedingungen die sprachliche Bildung beeinflussen, das Handlungsfeld sprachlicher Bildung somit über die Institution NMS hinausreicht. Unsere befragten Lehrkräfte nahmen in den Interviews daher auch auf Akteure und Akteurinnen Bezug, die außerhalb des schulischen Kontexts anzusiedeln sind, was wir im Folgenden darlegen.

3.2.3.7 Außerschulische AkteurInnen und deren Rolle für sprachliche Bildung

Lernen, auch sprachliches Lernen, passiert jedoch nicht nur in der Schule, wie Roman G. anmerkt. Im Allgemeinen lerne man außerhalb der Schule von den Eltern, den Freunden und Freundinnen sowie über Hobbys und Interessen (vgl. 7:44, siehe dazu auch Kapitel 3.1.1.2). In Bezug auf das Thema Sprache meint er:

„Wenn ich halt meinen Kindern schon bevor sie überhaupt in die Volksschule gehen Geschichten vorlese, hab ich natürlich einen ganz anderen Wortschatz. Sowas meine ich. Oder die Art und Weise, wie ich mit meinen Kindern red, ja, wie sie untereinander mit Freunden reden, solche Sachen. Ein Freund erzählt einem anderen Freund über irgendwas, okay der versteht ein Wort nicht, der Freund erklärt ihm, dann, solche Sachen ja, der merkt sich das dann, ja...“ (Roman G., 7:48)

Roman G. spricht in dieser Passage Akteure und Akteurinnen an, die sich außerhalb der schulischen Strukturen bewegen und macht somit darauf aufmerksam, dass der Handlungsräum der sprachlichen Bildung nicht nur auf die Schule begrenzt ist. Neben den Eltern, auf die noch genauer eingegangen wird, führt Roman G. hier gleichaltrige Bezugspersonen an, die – anders als Klassenkameradinnen und -kameraden, deren Rolle bereits beschrieben wurde – dem außerschulischen Kontext zuzuordnen sind. Sie sind, wie Roman G. hier schildert, in der sozialen Interaktion am Spracherwerbsprozess beteiligt. Doris F. erwähnt in einer Aussage des Weiteren die Rolle von Geschwistern, die als sprachliche Vorbilder fungieren können. Dass dies nicht immer so sein muss, wird anhand der Erzählung über ihre eigenen Kinder deutlich, zwischen denen sie Unterschiede in Bezug auf Interesse am Lesen und Begabung („Gespür“) für Sprache feststellt (vgl. 6:75, siehe auch Kapitel 3.3.2.1).

Familiäre Förderung

Die Frage nach den Zuständigkeiten der Eltern wird von den Interviewpartnern und -partnerinnen sowohl in Bezug auf den Spracherwerb als auch auf andere Aufgabenbereiche immer wieder angesprochen. Die Beteiligung und Zuständigkeit der Eltern hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung und Bildung ihrer Kinder sehen die Lehrkräfte dabei erstens im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit die sprachliche Entwicklung der Kinder von zu Hause aus gefördert wird, inwieweit die Lesekompetenzen der Kinder unterstützt werden sowie welche Sprachen gesprochen und weitergegeben werden. Ein zweiter Aspekt betrifft die Haltung der Eltern zu Bildung und zu schulischen Aktivitäten, daraus folgend die Frage der Motivation und moralischen Unterstützung der Kinder in ihrer Bildungslaufbahn. Drittens wird das Thema der aktiven Unterstützung beziehungs-

weise Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern bei konkreten Dingen wie etwa Hausaufgaben angesprochen. In den Darstellungen der Interviewten werden einerseits Aufgaben und Zuständigkeiten, die sie für die Eltern sehen, deutlich, andererseits werden die Eltern durch die Schilderungen und Argumentationen von den Interviewten auch positioniert, was häufig Hand in Hand geht, wie im Folgenden gezeigt wird.

Für die sprachliche Bildung sei ein „früherer Bezug ganz zu Beginn zu Sprache selbst“ (9:29) sehr wichtig. Die Haltung der Eltern sei dabei wesentlich. Roman G. erzählt von einem Nachbarskind, das – im Unterschied zu anderen Kindern, deren Sprache er als „abgestumpft“ (7:93) beschreibt – „halt einen anderen Wortschatz“ (7:94) hat, „weil da die Eltern drauf Wert legen“ (ebd.). Ob man schon von zu Hause aus gelesen oder sich mit der deutschen Sprache beschäftigt habe, sei entscheidend dafür, wie gut Schülerinnen und Schüler in der Schule ‚mitkommen‘ und folglich wie erfolgreich sie in ihrer Schulkarriere sind, so Doris F., wobei auch nicht jeder gleich weit in seiner Entwicklung sei, wie sie anmerkt (vgl. 6:11).

Die Aussagen der Interviewten beziehen sich allerdings nicht nur auf die Beherrschung und Entwicklung der deutschen Sprache, sondern auch der Familiensprachen. Christina A. meint bezüglich ihrer Erfahrungen als Englischlehrerin beispielsweise:

„Man merkt schon, dass Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen und die auch teilweise in muttersprachlichen Unterricht gehen oder zumindest auch zu Hause sehr viel in der Muttersprache reden, dass si die teilweise schon um einiges leichter tun als wie Leute, die ihre Muttersprache nur so halb irgendwie können, Deutsch a nur irgendwie so halb... da merkt ma schon große Unterschiede.“ (1:56)

Sie weist den Familiensprachen durch diese Aussage einen hohen Stellenwert für die weitere sprachliche Bildung der Kinder und Jugendlichen zu und stellt Unterschiede in der Beherrschung dieser fest. Iris C. weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Sprachen, die in den Familien gesprochen werden, teilweise nur mündlich beherrscht werden und deshalb in der Schule selten (etwa in Form mehrsprachiger Materialien) unterstützend eingesetzt werden können: „Bei unseren Schülern, die lesen das gar net, weil sie eh ihre Sprache quasi nur z'Haus sprechen und nicht schreiben und nicht lesen.“ (3:52). Deutsch sei die Sprache, die „akzeptiert wird als die Sprache, die einzige, die man lernen sollte.“ (ebd.). Diese Einstellung habe sie gewundert, „aber vielleicht ist es einfach im niedrigen... der niedrigen sozialen Schicht so.“ (ebd.), wie sie vermutet.

Ein zentraler Aspekt, der im Zusammenhang mit familiärer Förderung und (früher) sprachlicher Bildung immer wieder erwähnt wurde, war das Lesen. Dabei finden sich immer wieder Äußerungen, die auf den wesentlichen Stellenwert des Lesens hinweisen. Kinder, mit denen viel gesprochen worden sei, denen viel vorgelesen worden sei, hätten einen Vorteil, so Doris F. (vgl. 6:74). Dabei sei besonders wichtig, dass dies von klein auf geschehe:

„Das kann man ganz schwer aufholen, nicht. Weil sie dann a in unserem Alter, wo wir sie bekommen, gar nimma so gerne lesen. Wenn sie es nicht von klein auf irgendwann amal mitbekommen haben...“ (ebd.)

Sie misst der frühen familiären Förderung hier eine große Bedeutung bei, Versäumnisse in jungen Jahren könne man nur „ganz schwer aufholen“. Jedoch relativiert sie ihre Aussage im Anschluss durch ihre eigene Erfahrung. Auch wenn Förderung von zu Hause da sei, seien Schwierigkeiten nicht ausgeschlossen, stellt sie fest (vgl. 6:75). Roman G. wieder betont, dass das Vorlesen im Vorschulalter positive Auswirkungen auf den Wortschatz der Kinder habe (vgl. 7:49).

Im Zusammenhang mit der Betonung des Lesens, wird häufig angemerkt, dass die Eltern dies jedoch nicht ausreichend fördern. Bemerkungen wie „das vernachlässigen ja viele Eltern“ (9:29) oder „die Eltern machen es leider nicht“ (4:13) finden sich immer wieder in den Interviews. Diesbezüglich werden – wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.1.1.2) – auch Unterschiede zwischen AHS und NMS gezogen und die Eltern der beiden Schultypen als „das Lesen fördernd“ beziehungsweise „das Lesen nicht fördernd“ positioniert. Das Vorhandensein und die Zugänglichkeit von Büchern im Haushalt spricht auch Lena I. an. Sie meint hierzu:

„Als Deutschlehrerin tut mir natürlich unheimlich weh, wenn Kinder keine Bücher zu Hause haben. Dass sie von klein auf zum Beispiel keinen Zugang zu Literatur gefunden haben und nicht vorgelesen bekommen haben und solche Sachen... und halt einfach keinen Zugriff dazu gehabt haben.“ (9:11)

In diesem Kontext positioniert sie die Familien ihrer Klassen weiters als „bildungsfrem“ (ebd.) und nimmt eine Perspektivlosigkeit wahr, die den Kindern und Jugendlichen von zu Hause vermittelt werde (vgl. 9:7).

Die Einstellung der Eltern zu schulischen Belangen und die Motivation beziehungsweise der Druck, den die Schülerinnen und Schüler von zu Hause aus bekommen, ist allerdings ein weiterer zentraler Punkt, den die Interviewten in Hinblick auf Bildungserfolg und sprachliche Bildung nennen. So werden Eltern beschrieben, die nach Aussage der Inter-

viewpartner und -partnerinnen, „sehr dahinter“ seien und „Förderung von zu Hause“ bekommen (3:62), bei anderen Eltern habe man wiederum nicht das Gefühl, „dass da sehr viel forciert wird zu Hause“ (1:104), die Tochter spreche nur Englisch und die Lehrkraft habe nicht den Eindruck, dass sie „wirklich viel Deutsch“ (ebd.) lerne.

Aus einer Aussage von Roman G. geht hervor, dass Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für Lernprozesse auch gegenseitig zugewiesen werden. Die Eltern, so Roman G., würden sich häufig darauf verlassen, dass Lernen „nur in der Schule“ stattfinde. Sie sehen die Zuständigkeit seiner Erzählung nach also bei den Lehrkräften. Er wiederum nimmt jedoch auch die Eltern in die Verantwortung, indem er meint, dass die Schule nur einen Teil der Bildung abdecke (vgl. 7:45).

Unterschiede hinsichtlich der Haltung der Eltern zur Bildung ihrer Kinder werden teilweise anhand der Herkunft der Familien erklärt:

„Und es ist bei uns, also wenn man mit den Deutschlehrern spricht, meistens so, dass jetzt zum Beispiel Kinder, ich hab zum Beispiel eine Schülerin aus dem chinesischen Raum, wahnsinnig motiviert sind und auch von zu Hause gedrillt werden und dann nicht nachhängen, das wahrscheinlich schon die ganze Volksschule durch, auch die Schüler aus dem polnischen Sprachraum. Es ist meistens so, dass die vom Niveau her nur ganz wenig hinten nach sind oder eh gleichauf sin. Ähm was hier extrem auffällt, die die meistens viel sag ma schlechter sind, sind die Kinder mit- die Türkisch als Muttersprache haben. Kann jetzt nicht sagen, inwiefern das mit Sprachen da irgendwie, welche Schwierigkeiten es da gibt. Aber da fällt uns einfach auch auf, dass die Eltern da unbedingt auch wollen, dass die Kinder im Gymnasium bleiben und einmal eine bessere Ausbildung haben als sie's hatten und da vernünftige Argumente eigentlich voll abblocken, weil es geht nur darum, dass das Kind da bleibt. ...was die Zusammenarbeit oft auch ein bissel schwierig macht.“ (Claudia H., 8:58)

Schüler und Schülerinnen „aus dem chinesischen Raum“ oder „aus dem polnischen Sprachraum“ würden von zu Hause her viel Motivation vermittelt bekommen, was sich in ihren Leistungen zeige, wie Claudia H. hier schildert. „Schlechter“ seien Kinder, „die Türkisch als Muttersprache“ haben, so ihre Beobachtung. Das Argument der Haltung zu Bildung überzeugt hier jedoch nicht, da sie deren Eltern große Bildungsambitionen für ihre Kinder zuschreibt. Inwiefern diese Beobachtungen auf sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen seien, wisse sie jedoch nicht.

An die Haltung zu Bildung und die Motivation durch die Eltern anschließend ist noch ein dritter Aspekt zu nennen, der die konkrete Unterstützung von Seiten der Eltern in schulischen Belangen betrifft. Diesbezüglich ist zu sagen, dass familiäre Förderung teilweise auch als Grund dafür vermutet wird, wenn Schüler und Schülerinnen mit deutscher bezie-

hungsweise anderer Erstsprache das Leistungsniveau betreffend gleich eingestuft werden. Claudia H. stellt in einer Interviewpassage etwa fest, dass einige Kinder ihrer Klasse, die „nicht Deutsch als Muttersprache haben“ (8:56), „vom Niveau her aber ganz gleichauf sind mit den anderen“ (ebd.). Ob dies an der möglichen Unterstützung durch die Eltern liege, sei für sie schwer zu beurteilen (vgl. ebd.), sie führt dieses Argument jedoch als erstes an und misst der familiären Förderung dadurch große Bedeutung zu. Diesbezüglich stellt sie außerdem „riesige Unterschiede“ (8:12) zwischen der NMS und der AHS fest (vgl. Kapitel 3.1.1.2). An der AHS würden „die, die jetzt zum Beispiel eine andere Muttersprache haben, trotzdem vom Niveau her nicht wirklich hinterher hinken, weil sie von zuhause auch ganz anders gefördert werden als die Schüler von der NMS“ (Claudia H., 8:12), so ihre Schilderung.

Ein Problem die Förderung durch die Eltern betreffend wird im sprachlichen Bereich angenommen. In Familien mit anderen Familiensprachen als Deutsch sei die Unterstützung der Eltern teilweise nicht im idealen Ausmaße möglich, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Ein Problem ist, dass natürlich auch die Eltern sagen, sie können ihre Kinder zu Hause nicht unterstützen, weil natürlich Deutsch auch nicht ihre Muttersprache ist, weil sie die Sprache selbst ganz schlecht beherrschen, dass sie den Kindern auch nicht helfen können. Das ist eigentlich meistens der Fall, genau, dass auch die Eltern zu Hause mit den Kindern nicht arbeiten können. Und sie auch nicht mit ihnen unterstützen können, so wie's halt bei den anderen schon der Fall ist.“ (Claudia H., 8:56)

Die Aussage beschreibt das Zurückweisen der Aufgabe, die eigenen Kinder beim Lernen zu unterstützen, aus Sicht einer Lehrkraft. Aufgrund sprachlicher Aspekte (hier die schlechte Beherrschung des Deutschen) sehen sich viele Eltern nicht imstande dieser Aufgabe nachzukommen, so die Darstellung von Claudia H. Die Zuständigkeit fällt somit den Bildungsinstitutionen zu, wie etwa Lena I. in Bezug auf das Vorlesen vorschlägt:

„Was die Eltern nicht zu Hause machen können oder... wenn sie keine Möglichkeiten haben, dass wenigstens die Pädagogen dort [im Kindergarten, Anm. AKD], das irgendwie versuchen zu füllen, die Lücken, wenn sie die erkennen oder sowas, Fördermaßnahmen halt irgendwie schaffen“ (9:29)

Lena I. macht hier deutlich, dass sie hier einen Auftrag an die Pädagoginnen und Pädagogen sieht, Aufgaben zu erfüllen, die sie in erster Linie allerdings der Familie zuschreibt, so geht aus der Aussage hervor. Sie selbst sieht hier auch ihre eigene Aufgabe als Lehrerin und begründet dies mit der Tatsache, dass familiäre Förderung nicht immer gegeben ist:

„Ich hab meine Aufgabe darin gesehen diese Kinder zu motivieren und zu zeigen, okay, du kannst vielleicht keine gute Grammatik, aber du wirst trotzdem vielleicht eine Ausbildung gut schaffen können. Und zu fördern was- durch Lesen zum Beispiel in Deutsch. Und einfach Kraft zu geben und an sich zu glauben, weil sie sich selbst vielleicht aufgegeben haben und zu Hause niemanden haben, der zum Beispiel bei Hausaufgaben hilft oder sowas.“ (Lena I., 9:9)

Auch hier spricht die Interviewte familiäre Situationen an, die Kindern nur unzureichende Unterstützung bieten (können), weshalb sie für sich Konsequenzen für ihre berufliche Tätigkeit gezogen habe und ihre Aufgabe in der Motivation und Förderung „diese[r] Kinder“ sehe.

Im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung in außerschulischen Kontexten wird dem familiären Bereich eine wichtige Rolle zugeschrieben, so zeigte die Analyse der Interviews. Wie mit Sprache zu Hause umgegangen wird, sei zentral für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Auch der generelle Bezug zu Bildung, die moralische Unterstützung und Motivation vonseiten der Familien, aber ebenso konkrete Unterstützungsmöglichkeiten (etwa bei Hausübungen) gelten als entscheidend. Etwaige Versäumnisse und unzureichende familiäre Förderungsbedingungen müssten in den Bildungsinstitutionen ausgeglichen werden. Der Verweis auf die Bedeutung der Familien sprachen für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler weist einerseits den Eltern Zuständigkeit zu, kann andererseits jedoch auch als Rechtfertigung gelesen werden, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu begrenzen.

Es zeigt sich also, dass die Familie beziehungsweise insbesondere die Eltern als AkteurInnen im Handlungsfeld sprachlicher Bildung wahrgenommen und ihnen hierfür (neben anderen) auch Zuständigkeiten zugeschrieben werden. Auf weitere außerschulische AkteurInnen, denen ein Einfluss auf die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler beigemessen wird, gehen wir im folgenden Abschnitt ein.

Einfluss von außen: Politische AkteurInnen sowie strukturelle Rahmenbedingungen

Aus den Interviews lässt sich noch auf eine weitere Gruppe außerschulischer Akteurinnen und Akteure schließen, die auf das Handlungsfeld sprachlicher Bildung einwirken. So werden immer wieder Personen aus der Politik genannt, die Äußerungen zur Schule getätigt oder Änderungen im Bildungssystem durchgesetzt haben, beziehungsweise Maßnahmen, die seitens der Politik eingeführt werden. Diese beeinflussen die schulischen Angebote und somit die Bildungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen.

Roman G. berichtet beispielsweise von speziellen Lesekursen, die als Reaktion auf die PISA-Studie, wie er vermutet, initiiert wurden. Er hätte diese Kurse gut gefunden, mittlerweile gebe es sie jedoch nicht mehr (vgl. 7:72). Auf die Frage nach dem Grund für die Streichung der Kurse, erklärt er:

„Ja es gibt halt ein Stundenkontingent, das wird vergeben und wenn halt für sowas kein Platz ist, dann gibt's das halt einfach nicht. Betrifft auch diverse Förderkurse usw. gab's ja auch... Was ja zum Beispiel für mich sinnvoller wär als diese Geschichte, die da jetzt rennt mit... mit diese 20 Millionen Euro Fördergeschichte.“ (Roman G., 7:73)

Strukturelle Entscheidungen, die die Schul- und Unterrichtsorganisation betreffen, haben also, wie in dieser Interviewpassage ersichtlich wird, direkte Auswirkungen auf die Bildungsangebote und somit den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Die Kürzung von Förderungsangeboten wird hier mit Umstrukturierungen im Stundenangebot begründet. Roman G. kritisiert in diesem Zusammenhang eine Initiative des Wiener Bürgermeisters Michael Häupl, die Förderoffensive „Förderung 2.0“, die Wiener Pflichtschülern und -schülerinnen kostenlose Nachhilfe in Mathematik, Deutsch und anderen Fächern bietet. Roman G. bemängelt, dass diese Förderkurse nicht von Lehrern und Lehrerinnen vor Ort durchgeführt werden. Diese würden die Schwächen der Kinder schon kennen und Förderkurse, die an der Schule angesiedelt sind, würden auch weniger kosten. (vgl. 7:75). Er bezeichnet die Aktion als „Wahlzuckerl“ (ebd.) und beanstandet in der oben zitierten Aussage, dass dafür Geld aufgebracht werde, anstatt es in schulinterne Förderangebote wie die besprochenen Lesekurse zu stecken, was er für sinnvoller erachte. Seine Schilderungen machen deutlich, welchen Einfluss solche Maßnahmen auf die Bildung der Schülerinnen und Schüler haben können. Manche strukturellen Rahmenbedingungen würden es schwierig machen, den Anforderungen zu entsprechen, die an Lehrkräfte gestellt werden, so Roman G. (vgl. 7:108):

„Was es halt für uns so schwierig macht den Anforderungen auch zu entsprechen, ist einfach Unterbesetzung, die wir halt heuer haben, weil da halt ziemlich eingespart wurde. [...] Und das macht halt für uns dann oft so frustrierend ja. Also wenn du dann halt einfach mit diesen Verhältnissen konfrontiert bist.“ (ebd.)

Der Interviewte bezieht sich in dieser Passage auf Arbeitsverhältnisse (Unterbesetzung, Einsparungen), die sein professionelles Handeln erschweren würden. Diese Bedingungen würden den Handlungsrahmen der Lehrkräfte einschränken und sie daran hindern, ihren Aufgaben nachzukommen („den Anforderungen auch zu entsprachen“).

Politische Entscheidungen, Änderungen in Bezug auf Fördermaßnahmen und allgemeine strukturelle Rahmenbedingungen haben, so lässt sich aus den Darstellungen folgern, Ein-

fluss darauf, wie sprachliche Bildung im schulischen Kontext funktioniert und gestaltet wird (wie auch in Kapitel 3.2.2.3 bereits hinsichtlich der Verteilung von Unterrichtseinheiten thematisiert wurde). Aufgrund dieses Einflusses gerät die Aufgabe der sprachlichen Bildung von Schülerinnen und Schüler folglich auch in den Zuständigkeitsbereich solcher außerschulischer Akteurinnen und Akteure.

Generell sollte Bildung einen höheren gesellschaftlichen Status haben und der Bildungsbereich über mehr Ressourcen verfügen, meint Darya E. (vgl. 5:99). Anhand folgender Aussage über den Stellenwert von Bildung „in diesem Land“ positioniert sie wiederum den Staat als „an Bildung nicht interessiert“:

„Das wär nett, dass der Staat locker macht ein Geld und Leute und Ressourcen in die Schule und dass in diesem Land Bildung echt was wert sein soll. Ich hab manchmal echt das Gefühl, dass Bildung uninteressant ist. Nur sich dann beklagen über diverse Studienergebnisse und so geht net. Ich muss natürlich einen Input geben, dass ich einen Output krieg.“ (Darya E., 5:99)

Darya E. weist hier auf ein ihrer Ansicht nach generelles Problem in Österreich hin. Sie spricht von einer schlechten Positionierung von Bildung, die sie von Seiten der Gesellschaft wahrnimmt. Bildung, auch sprachliche Bildung, wird somit nicht nur als Aufgabe einzelner AkteurInnen präsentiert, sondern als Auftrag, der auch in den Zuständigkeitsbereich der Gesellschaft im Allgemeinen und deren politischen Vertretungen im Besonderen fällt.

Zusammenfassung

Die Interviewten nannten in ihren Erzählungen unterschiedliche Akteure und Akteurinnen, die sie im Handlungsfeld sprachlicher Bildung wahrnehmen und denen sie Aufgaben in diesem Bereich zuschreiben. Sprache sei den befragten Lehrkräften zufolge in allen Unterrichtsgegenständen von Bedeutung und könne dort gefördert werden. Die Zuständigkeit für sprachliche Aspekte liege daher nicht nur bei den Lehrkräften für Sprachfächern, was jedoch nicht von allen im Kollegium auch so praktiziert werde. Als förderlich beziehungsweise wünschenswert werden diesbezüglich Kooperationen mit Lehrkräften anderer Fächer beschrieben sowie das gemeinsame Unterrichten von Klassen, etwa mit mehrsprachigen Lehrpersonen. In den Interviews findet sich des Weiteren der Wunsch beziehungsweise die Forderung nach Lehrpersonen, die spezifisch für die Förderung des Deutschen als Zweitsprache ausgebildet sind, was auch als Suche nach Zuständigen interpretiert werden kann. Dieser Ruf nach „ExpertInnen“ geht außerdem mit Kritik an der

(eigenen) Ausbildung hinsichtlich der Vorbereitung auf die Situation sprachlicher Heterogenität einher. Die Interviewten positionieren sich und andere KollegInnen diesbezüglich als nicht ausreichend vorbereitet (teilweise sogar, wenn einschlägige Weiterbildungskurse besucht wurden).

Der Erstsprachenförderung wird in den Interviews ein hoher Stellenwert beigemessen, Lehrkräften für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ werden dabei zusätzlich zur Vermittlung der Erstsprachen noch weitere Aufgaben übertragen, wie etwa Unterstützung und Begleitung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern oder Hilfe und Übersetzungen im Kontakt mit Eltern. Die vielfältigen Zuständigkeiten und Anforderungen stehen dabei allerdings im Widerspruch zum Status der Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘, wie eine Interviewte anmerkt.

Ähnliche Rollen werden ‚mehrsprachigen Lehrkräften‘ aller Unterrichtsfächer zugeschrieben. Diese könnten ihre sprachlichen Kenntnisse im Unterricht unterstützend einsetzen, zusätzlich aber auch weitere Funktionen übernehmen (z.B. als Vorbilder wirken). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass sprachliche Heterogenität (auch jene der Lehrkräfte) in der Ausbildung ausgeblendet werde. Außerdem wird die Befürchtung geäußert, Probleme und Aufgaben auf diese Gruppe abzuschieben, die Herausforderungen sprachlicher Heterogenität in der Schule jedoch nicht alleine lösen könnte, so eine Interviewte.

Es zeigt sich also, dass im Handlungsfeld sprachlicher Bildung in der NMS unterschiedliche Akteure und Akteurinnen verortet werden, die verschiedene Aufgaben übernehmen (sollten). Es wird jedoch auch auf Personen und Institutionen verwiesen, die nicht zur Gruppe der NMS-Lehrkräfte gehören. Häufig genannt werden Pädagoginnen und Pädagogen der Kindergärten und Volksschulen, denen grundlegende Aufgaben für die sprachliche Entwicklung der Kinder zugesprochen werden, da Versäumnisse in jungen Jahren unseren InterviewpartnerInnen zufolge nur schwer aufgeholt werden könnten. Zuständig gemacht werden auf diese Weise auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Der sprachlichen Förderung zu Hause sowie der konkreten als auch moralischen Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten komme ein hoher Wert zu, was in den Interviews immer wieder hervorgehoben wurde. Auch die Schüler und Schülerinnen selbst werden als an ihrem Bildungsprozess mitwirkend positioniert, Handlungsmöglichkeiten würden hier unterschiedlich genutzt, wobei diesbezüglich auch auf Grenzen der Motivation und Aspekte wie Alter, Bildungszugang und sozioökonomische Faktoren verwiesen wird. Durch den Verweis auf erschwerende strukturelle Bedingungen des Lernens (z.B. kein

Lernplatz zu Hause) wird einerseits die Selbstverantwortung der Kinder, aber auch Verantwortung der Lehrkräfte relativiert (im Sinne von ‚darauf haben wir keinen Einfluss‘). Ein ähnlicher Verweis auf Rahmenbedingungen des professionellen Handelns findet hinsichtlich bildungspolitischer Entscheidungen und Maßnahmen statt, welche etwa durch Einsparungen und Umstrukturierungen Auswirkungen auf das Handlungsfeld sprachlicher Bildung hätten.

3.2.4 Fazit

In diesem Kapitel stand der Blick unserer interviewten Lehrkräfte auf das Handlungsfeld sprachlicher Bildung und die darin positionierten Akteurinnen und Akteure im Zentrum. Bei der Analyse der Interviews wurde deutlich, dass es sich hierbei um ein komplexes Feld handelt, in dem unterschiedliche und durchaus divergierende Ideen über Sprache zu finden sind, vielfältige sprachbezogene Aufgaben identifiziert sowie eine Reihe von Personen benannt werden, die diesen Aufgaben nachgehen (sollten).

Zu Beginn wurden in den Interviews angesprochene Ideen über Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dargestellt, da „derartige Orientierungen das Lehrerhandeln prinzipiell nicht unerheblich steuern“ (Trautmann 2011: 108, zit. nach Steinbach 2015: 336) und meist eng mit wahrgenommenen Aufgaben und Positionierungen verknüpft sind, wie in den folgenden Abschnitten deutlich wurde. Die beschriebenen Ideen über Wechselwirkungen von Sprachkompetenzen und Sprachlernprozessen sowie die Bedeutung von Erstsprachenkenntnissen gingen beispielsweise häufig mit einer Forderung nach (mehr) Erstsprachenförderung einher, für die die Zuständigkeit in erster Linie bei den Eltern und ‚muttersprachlichen Lehrkräften‘ gesehen wird.

Eine klare Positionierung der Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern sowie defizitbezogene Sicht auf Mehrsprachigkeit wird in einigen Bemerkungen über sprachliche Schwierigkeiten und mangelhafte Kompetenzen in allen lebensweltlich genutzten Sprachen deutlich. Dieser auch in anderen Studien vorgefundene „Mythos der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘“ (Steinbach 2015: 347) geht davon aus, dass Mehrsprachigkeit ein Hindernis für die Beherrschung der Einzelsprachen darstellt. In der Literatur wird diese These mit der Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm in Zusammenhang gebracht (vgl. Gogolin 1988), die in den Erzählungen der Interviewten ebenfalls festzustellen ist. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob der Wunsch nach Erstsprachenförderung hier als Widerstand gegen ein monolinguales Normalitätsverständnis zu verstehen ist oder ob

dadurch positive Effekte für den Deutscherwerb erwartet werden (wie ähnliche Argumentationen von Lehrpersonen in der zitierten Studie von Löser (2010) interpretiert wurden, vgl. Steinbach 2015: 348-349). Mit Blick auf unsere Daten plädieren wir für ein Nebeneinander dieser beiden konträren Sichtweisen.

Gegensätzliche Haltungen zeigten sich auch hinsichtlich der Frage des Sprachgebrauchs in der Schule. Die beschriebenen Handlungen und Einstellungen können dabei in einem Spannungsverhältnis der (Nicht)Beachtung von Gleichheit und Differenz verortet und mit Edelmanns „Dialektik der Differenz“ (2007: 227) erklärt werden. Die Aufforderung, in der Schule zur Vermeidung von Ausgrenzungen nur Deutsch als gemeinsame Kommunikationssprache zu nutzen, kann als Bestreben gedeutet werden, Homogenität herzustellen und Gleichheit zu betonen, Pluralität jedoch zu ignorieren. Durch eine Ablehnung solcher Sprachregelungen wird hingegen die Anerkennung von Heterogenität betont. In den Handlungen der Lehrenden kommen also „verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien und Forderungen nach Differenz *und* Gleichheit“ (Trautmann und Wischer 2011: 133) zum Ausdruck. „Professionelles Handeln“ innerhalb dieses Spannungsfeldes macht Trautmann und Wischer zufolge daher „kompetentes Ausbalancieren antinomischer Anforderungen“ (ebd.) notwendig. Dass dieses ‚Ausbalancieren‘ nicht nur individuell sondern auch kooperativ stattzufinden scheint, machen in den Interviews geschilderte Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen ersichtlich, in denen Umgangsweisen mit sprachlicher Heterogenität in der Schule diskutiert beziehungsweise ausgehandelt werden. Den Kollegien kommt somit eine große Bedeutung zu, worauf auch andere Studien hinweisen, denen zufolge die Integration in ein innovatives Team die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität als Potenzial wahrzunehmen (vgl. Edelmann 2007: 201).

Unseren zentralen Fokus in diesem Kapitel richteten wir auf die Frage, welche Aufgaben im Kontext sprachlicher Heterogenität von den befragten Lehrkräften wahrgenommen werden und wie sie sich und andere diesbezüglich positionieren. Die Aufgaben, die in den Interviews genannt wurden, liegen einerseits im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch und betreffen beispielsweise die Bereiche Wortschatz, Grammatik und Lesen. Sie stehen andererseits wiederum mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen in Zusammenhang. Erwähnt wird dabei die Vermittlung einer positiven Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und deren Wert für die berufliche Zukunft, aber auch der Einbezug verschiedener Sprachen in den Unterricht beziehungsweise die Förderung der Erstsprache(n). Sprachliche Aspekte würden generell in allen Unterrichtsfächern eine Rolle spielen und die Interviewten berichteten von einer Reihe von Initiativen und Maß-

nahmen, die sie oder andere (fast ausschließlich auf eigenes Engagement hin) durchführen. Ihr Handeln erklärten sie teilweise dahingehend, dass die Situation dies so erfordere, teilweise war aber auch starke persönliche Überzeugung erkennbar. In beiden Fällen wurde dies häufig mit großem (zeitlichen) Aufwand und persönlichem Einsatz, Motivation sowie Energie in Verbindung gebracht und auch Überforderungen und Unsicherheiten wurden angesprochen. Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass ein möglicherweise unzureichender Umgang mit Heterogenität nicht vorrangig eine Frage des Wollens sein muss, sondern auch eine Frage von Ausbildung und Kompetenzen sei (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 133). Die Berücksichtigung sprachlicher Lernprozesse im Unterricht setze nämlich Wissen und Fähigkeiten voraus, die beispielsweise Lehrkräften von Sachfächern in ihrer Ausbildung meist nicht vermittelt würden (vgl. Riebling 2011: 233). Dies deckt sich mit Aussagen unserer Interviewten, die auf eine mangelhafte Vorbereitung auf die Situation sprachlicher Heterogenität im Rahmen ihrer Ausbildung schließen lassen. Erwähnt wurde auch der Wunsch nach Professionalisierung und Einbezug spezifisch für die DaZ-Förderung ausgebildeter Lehrkräfte. Der Verweis auf derartige ExpertInnen positioniert diese als verantwortliche und zuständige Personen, wodurch möglicherweise eigene Zuständigkeit abgegeben oder abgewiesen werden kann. Von einem ‚Delegieren‘ von Aufgaben spricht auch Edelmann, der zufolge der Bereich Deutsch als Zweitsprache „von vielen Lehrpersonen (noch) nicht als Aufgabe ihrer pädagogischen Professionalität erkannt und daher ignoriert oder an Fachpersonen ‚delegiert‘“ (2006: 247) werde. Sprachbezogene Aufgaben im Kontext sprachlicher Heterogenität an Schulen werden folglich auch abgelehnt. Zwar befindet sich niemand unter den von uns befragten Personen, der diese Aufgaben nicht wahrnimmt und komplett ablehnt, dennoch berichten sie sehr wohl von Kollegen und Kolleginnen, die „das nicht als ihre Aufgabe [sehen], dass sie da jetzt die sprachlichen Defizite irgendwie ausbügeln müssen“ (3:40). Da wir keine Typenbildung zum Ziel haben, wurde nicht weiter auf einzelne Fälle eingegangen, festzuhalten ist auf jeden Fall, dass aus den Daten heraus unterschiedliche Formen des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität und damit verbundener Aufgaben deutlich wurden. Dazu zählen die Annahme und Akzeptanz, Ablehnung, aber auch das Zuweisen von Zuständigkeiten. Diesbezüglich werden von den Interviewten zahlreiche Akteurinnen und Akteure ins Handlungsfeld sprachlicher Bildung ‚gerufen‘, denen Aufgaben und Zuständigkeiten zugeschrieben werden. Zu nennen sind hier zum einen Bildungsinstitutionen, die zeitlich vor der NMS liegen (Kindergarten, Volksschule), zum anderen die Familien,

im Konkreten die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Auf beide wird bezüglich der Bedeutung früher sprachlicher Förderung als Basis für die eigene berufliche Tätigkeit verwiesen. Neben den bereits erwähnten gewünschten ‚SpezialistInnen‘ für Sprachförderung, werden außerdem Lehrkräfte für ‚muttersprachlichen Unterricht‘ erwähnt, deren Aufgabenbereich über die Rolle als SprachvermittlerInnen hinausgeht. In den Schulen werden sie zusätzlich häufig als ÜbersetzerInnen (z.B. in der Elternarbeit) eingesetzt, wobei es sich dabei um informelle Lösungen zu handeln scheint, die aufgrund der Beschäftigung an mehreren Schulen vom Zeitplan der Beteiligten abhängt. Ähnliche Funktionen werden auch im Zusammenhang mit ‚mehrsprachigen Lehrkräften‘ beschrieben. Neben dem Übersetzen und dem Einsatz eigener Sprachkenntnisse im Unterricht, werden auch Aufgaben im sozialpädagogischen Bereich (Selbstvertrauen stärken, motivieren, Vorbildwirkung...) angeführt. Die beschriebenen Einsatzmöglichkeiten und Selbst- sowie Fremdpositionierungen decken sich dabei mit den Ergebnissen aus anderen Studien (vgl. Akbaba, Bräu und Zimmer 2013, Edelmann 2007, Rotter 2012). Zu erwähnen sei hier jedoch auch die von einer Interviewten geäußerte Befürchtung, Probleme und Aufgaben an diese Gruppe abzuschieben, und das Anliegen, dass diesen Lehrkräften nicht die „Verantwortung für sämtliche Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird“ (Edelmann 2007: 200). In den Interviews wurde diesbezüglich auch angemerkt, dass Mehrsprachigkeit in der Ausbildung ausgeblendet werde, und die Frage nach der Qualifizierung biografisch erworbener (Sprach)Kompetenzen aufgeworfen – Bedenken, die auch in der Literatur vorzufinden sind (vgl. Rotter 2012, 2013, Strasser und Steber 2010). Der Umgang mit der Positionierung ‚mehrsprachige Lehrkraft‘ beziehungsweise ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ wird im nächsten Kapitel noch weiter behandelt.

Verwiesen wurde in den Interviews jedoch nicht nur auf Personen, die eng mit dem Schulalltag verbunden sind (Lehrkräfte, Eltern sowie Schüler und Schülerinnen selbst als AkteurInnen im Handlungsfeld), sondern auch auf politische AkteurInnen beziehungsweise strukturelle Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden haben. Trautmann und Wischer zufolge gilt es, wenn Heterogenität als Belastung wahrgenommen werde, nach Organisation und institutionellen Bedingungen des pädagogischen Handelns zu fragen, da strukturelle Gegebenheiten einer positiven Einstellung gegenüber Heterogenität entgegenstehen können (vgl. Trautmann und Wischer 2011: 112-113). Die von unseren InterviewpartnerInnen beschriebenen Rahmenbedingungen, die als eine Erschwernis für das eigene berufliche Handeln wahrgenommen werden, las-

sen sich dabei in zwei Kategorien einteilen: einerseits solche, die mit der Organisation von Bildung zusammenhängen (wie Einsparungen, Streichung und Umverteilung von Unterrichtseinheiten, zeitliche, personale sowie räumliche Ressourcen), andererseits jene, die auf sozioökonomische Faktoren zurückzuführen sind (beispielsweise familiärer Zugang zu Bildung und Büchern, kein Lernplatz zu Hause) und erwiesenermaßen Hindernisse für das Lernen darstellen (vgl. Herzog-Punzenberger und Schnell 2012). Derartige Schilderungen können letztlich als Verweise gelesen werden, die von den eigenen Handlungsmöglichkeiten weg- und auf strukturelle Einschränkungen hinweisen. Die Erzählungen der Interviewten unterstreichen, dass Probleme im Umgang mit Heterogenität nicht nur auf der Unterrichtsebene zu verorten, sondern auch auf strukturelle Rahmenbedingungen der Institution Schule zurückzuführen sind (vgl. Trautmann und Wischer 2011). Das Erreichen von (Bildungs)Zielen wird somit außerhalb des eigenen Handlungsrahmens positioniert und Verantwortung (für mögliches Scheitern) auf diese Weise abgelehnt, wodurch „der eigene Handlungsrahmen in der Regel unthematisiert“ bleibt (Steinbach 2015: 350). Die in diesem Kapitel präsentierten unterschiedlichen Positionierungen und beschriebenen Formen des Handelns zeigen jedoch auch auf, dass „in den je eigenen Möglichkeitsräumen [...] durchaus Handlungsalternativen“ (ebd.: 359) festzustellen sind. Allerdings wird dadurch auch deutlich, dass Positionierungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität und die damit verbundene Wahrnehmung von Zuständigkeit letztlich im Ermessen der einzelnen Lehrkraft zu liegen scheinen. Mit den Worten einer interviewten Lehrerin:

„Also da würde ich auch einen Mangel am Schulsystem jetzt sehen, dass zu wenig differenziert aufbereitet wird. [...] Aber es liegt dann auch am einzelnen Lehrer halt, wie er des... bearbeitet.“ (Iris C., 3:38)

3.3 Positionierungen durch Bezugnahme auf (eigene) Biografie (Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger)

Dieser letzte Teil, der die Ergebnisse unserer Datenanalyse vorstellt, setzt sich mit Bezügen auf die eigene Biografie auseinander, die unsere InterviewpartnerInnen mit ihrem pädagogischen Handeln in Zusammenhang bringen. Wie hier herausgearbeitet werden soll, positionieren sich unsere InterviewpartnerInnen an mehreren Stellen durch Bezugnahmen auf ihre eigene Biographie. Sie vergleichen sich selbst als Kinder und Jugendliche mit ihren Schülerinnen und Schülern heute, berichten von Sprachlernerfahrungen

oder stellen lebensweltliche Mehrsprachigkeit als eine geteilte Erfahrung dar. Dabei kommen diesen Positionierungen verschiedene Funktionen zu, wie beispielsweise der Ausdruck von Empathie und Verständnis oder die Legitimierung und Erklärung des eigenen Handelns. Abschließend gehen wir auch auf mögliche Reaktionen von Lehrkräften auf eine bestimmte Form der Fremdpositionierung ein, die einen konkreten biografischen Aspekt fokussiert, nämlich ‚Migrationserfahrung‘ beziehungsweise ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Migrationssprache‘. Auch wenn biografische Erfahrungen mitunter als prägend für das eigene Handeln dargestellt werden, so sollen in diesem Kapitel keine Kausalitäten festgestellt, sondern gezeigt werden, wie Positionierungen in Bezug auf die eigene Biografie für das jetzige Handeln bedeutsam gemacht werden.

3.3.1 Lernerfahrungen und Vergleiche mit der eigenen Schulzeit

In den Interviews konnten wir zahlreiche Positionierungen in Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen als Schüler und Schülerinnen identifizieren. Dabei wurden oft Vergleiche hinsichtlich des familiären Hintergrundes angestellt. Unsere InterviewpartnerInnen positionierten sich teilweise auch selbst als (Sprach)Lernende, was sie wiederum für ihr Handeln als Lehrende bedeutsam machten.

3.3.1.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf eigene Erfahrungen aus der Schulzeit

Ein wiederkehrendes Motiv ist der Vergleich der eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit mit jenen der Schülerinnen und Schülern heute. Bemüht wird dieser Vergleich meistens, um Verständnis auszudrücken. Beispielsweise meint Roman G. in Bezug auf mangelnde Lern- oder Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern: „Ich mein, das sind halt Kinder und ja, ich mein, ich bin auch nicht immer gern in die Schule gegangen, ich versteh eh.“ (7:24). Initiativen und Projekte, die das Lesen fördern sollen, findet er zwar sinnvoll, weil „das ja die beste Art und Weise [ist], wie ich meinen Wortschatz erweitern kann“ (7:68), äußert aber Bedenken, dass dergleichen von den Schülerinnen und Schülern „oft eher als Zwang wahrgenommen“ wird und beruft sich auf seine eigenen Erfahrungen: „so kenn ichs auch aus meiner Schulzeit, ich hab da auch eher das gelesen, was mich persönlich jetzt interessiert hat und nicht das, was wir lesen mussten“ (7:68). Ähnlich meint Ingrid D.:

„also i glaub, dass Kinder grundsätzlich neugierig sind und gerne etwas lernen, wissen wollen, aber man braucht immer so bissl an Anstoß. Also i kenn keine Kinder, und so

war i a net, die gsagt hat, gebt mir die Schulbücher, ich möchte lernen, also des glaub i jetzt net.“ (4:78)

Durch diese Kommentare werden die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen entlastet. Mit Verweis auf ihre Jugend und damit in Zusammenhang gebrachten Verhaltensweisen, die durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit untermauert werden, wird ihnen die Verantwortlichkeit für ihre mitunter schlechten Schulleistungen abgesprochen und somit anderen, erwachsenen AkteurInnen beziehungsweise dem Bildungssystem zugeschrieben. Während des Öfteren Verständnis für die Schülerinnen und Schüler signalisiert wird und sie einfach als ‚normale‘ Kinder und Jugendliche dargestellt werden, denen man selbst früher in gewisser Hinsicht ähnelte, so werden allerdings Unterschiede zwischen den jeweiligen Handlungskontexten, also zwischen der damaligen und der heutigen Unterrichtsrealität betont. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf sprachliche Heterogenität in der Klasse, die in den Erzählungen der InterviewpartnerInnen von ihrer eigenen Schulzeit kaum zu existieren scheint. Nora B. berichtet von der katholischen Schule, die sie besuchte, dass es dort „nix anderes als Deutsch“ (2:82) gegeben und sie in der Klasse „keine Migrantenkinder gehabt“ (2:84) hätten. Ihr Vater habe zwar bereits in den 1960er Jahren „Jugoslawen“ in seinem metallverarbeitenden Betrieb beschäftigt, in ihrer gesamten Schullaufbahn sei diese migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit jedoch nicht sichtbar gewesen:

„Da sind schon Jugoslawen gekommen und haben da Billiglohnarbeitskräfte abgegeben, also er war so ein richtiger Kapitalist und hat das auch sehr ausgenutzt. Und aber in der Schule, als Freundinnen hatten wir keine Anderssprechende, also auch nicht Englisch oder Französisch, es war niemand da, der... auch bis... weder Volksschule noch Gymnasium.“ (2:84)

Auch Iris C. berichtet davon, dass es in ihrer Schulzeit zwar „immer wieder so zwei, drei Kinder“ gegeben habe, „die nicht aus Österreich kamen, aber es war einfach die Minderheit“ (3:68). Sie sei allerdings nicht in Wien aufgewachsen, betont sie, womit sie die Vermutung andeutet, sprachliche Heterogenität sei in der Hauptstadt auch in ihrer Schulzeit bereits weiter verbreitet gewesen als im Rest der Republik.

Eine Interviewpartnerin, die selbst als Seiteneinsteigerin in der Schule Deutsch als ZweitSprache erwarb, berichtet davon, dass sie eine „Ausnahme“ gewesen sei (Lena I., 9:50), was sie mit der heutigen sprachlichen Heterogenität in der Schule kontrastiert: „in der damaligen Zeit, in den 90er-Jahren oder so, waren... sprachen ja nicht von 80, 90% Migrations-, also da war ich die einzige in meiner Klasse“. Diesen Sachverhalt stellt sie als

den Grund dar, weshalb sie damals von Lehrkräften, die „total engagiert“ (9:52) waren, sehr gefördert wurde beziehungsweise werden konnte: „ich war die einzige und somit war ich eine Ausnahme und vielleicht hatten die andere Kapazitäten dann in der Schule. Und jetzt müssen wir mit, ja, mit einer ganz anderen Masse...“ (9:50). In dieser Interviewpassage stellt Lena I. ihren eigenen schulischen Handlungskontext demjenigen ihrer früheren Lehrerinnen und Lehrer gegenüber und macht deutlich, dass sie in diesen veränderten Rahmenbedingungen eine Erklärung dafür sieht, dass sie selbst trotz des migrationsbedingten Einschnitts in ihrer Schullaufbahn „recht schnell in die Spur wieder gefunden“ habe (ebd.). Sprachbezogene Förderung, so könnte man folgern, sieht sie heute als weit-aus problematischer als ‚früher‘, weil sich die Voraussetzungen verändert hätten und es weitaus mehr Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen an der Schule gebe, die „Kapazitäten“ (ebd.) sich aber nicht in Relation dazu vergrößert hätten.

Die einzige Interviewpartnerin, die in Zusammenhang mit ihrer eigenen Schulzeit eine gewisse sprachliche Heterogenität beschreibt, ist Ingrid D., die in der Sekundarstufe aus Salzburg nach Wien ins Internat kam, auf eine „Schule für höhere Töchter“, die auch „Töchter von Botschaftern“ besuchten (4:68). Sie berichtet vor allem davon, dass verschiedene regionale Varietäten des Deutschen präsent gewesen seien, weil viele ihrer Mitschülerinnen „aus Kärnten, aus Tirol, von überall“ kamen und „auch Dialekt geredet haben“. Sie hätten zwar „alle sehr gut Hochdeutsch“ gekonnt, „aber“, fügt sie hinzu, „man hat's trotzdem gehört, dass die eben aus Kärnten oder aus Tirol sind“ (ebd.).

Ingrid D.s Beschreibung ihrer eigenen Schulzeit ist in vielerlei Hinsicht äußerst interessant, da sie ihre eigene Migration vom Land in die Stadt und ihre Erfahrung des ‚Anders-Seins‘ in der Schule den Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler heute gegenüberstellt, wobei sie einerseits eindeutige Parallelen herstellt, sich aber auch gleichzeitig distanziert. Ingrid D. stammt aus einer „Arbeiterfamilie“ und ist im Salzburgischen mit dem „urwüchsigesten Dialekt groß geworden“ (4:67). Da es am Land keine Möglichkeit gegeben habe, ein Gymnasium zu besuchen, kam die „sehr gute“ und „fleißige“ Schülerin nach der Volksschule in ein Internat nach Wien (ebd.), wo sie aufgrund ihrer guten Leistungen „immer an Heimfreiplatz und an Schulfreiplatz“ hatte (4:68). Sie erwähnt mehrere Aspekte, in denen sie sich von ihren Mitschülerinnen dort unterschieden hätte: sie sei nicht nur ein „Landkind“ (4:67) in der Stadt gewesen, das einen starken Dialekt mitbrachte (auf den wir noch weiter unten eingehen werden, siehe Kapitel 3.3.2.2), sondern sei auch „aus einem anderen Elternhaus“ gekommen als ihre Klassenkolleginnen, deren Eltern „Intellektuelle und keine Arbeiter“ (4:69) so wie ihre Eltern gewesen seien. Ihre

„Andersartigkeit“ sei sogar sichtbar gewesen, da sich auch ihre Kleidung von jener der anderen in der Schule unterschieden habe. In diesem Punkt vergleicht sie sich mit ihren Schülerinnen heute, die ab einem gewissen Alter ein Kopftuch tragen:

„Und i denk ma dann schon, des gibt's doch net, die derfen 12 Jahre herumrennen wie a westliches Mädchen, ja. Und sehen das ja auch alles und wachsen damit auf und dann mit 12 zack, oder mit 13, je nachdem halt, müssen sie dann das Kopftuch tragen. I mein, wie sollen sich die zurechtfinden? Des Problem hob i nie ghobt, jo. I war zwar a irgendwie anders gekleidet, mit Tracht und Dirndl und ja, Lodenröcken und so weiter. Aber dadurch, dass in der Schule halt das indische Mädchen mit Sari herumgrennt is, war das irgendwie wurscht, wir waren irgendwie so a Kunterbunt, ja, ja.“ (4:74)

Interessant ist, dass Ingrid D. hier eine klare Parallele zwischen sich selbst als Schulmädchen und ihren eigenen Schülerinnen zieht, gleichzeitig aber auch einen gravierenden Unterschied betont: in ihrem schulischen Umfeld sei ihr „Anderssein“ kein Problem gewesen („war das irgendwie wurscht“). Aufgrund der sehr heterogen zusammengesetzten Schülerinnenschaft („so a Kunterbunt“) sei sie selbst nicht weiter aufgefallen. Die Vermutung liegt nahe, dass die positive Besetzung von Heterogenität mit dem hohen sozio-ökonomischen Status der Schülerinnen („höherer Töchter“, „Töchter von Botschaftern“, 4:68) in Zusammenhang steht. Diesem scheinbar unproblematischen Bild von Heterogenität stellt Ingrid D. ihre Schülerinnen gegenüber, die in der Pubertät das Kopftuch anlegen und sich dadurch sichtbar von anderen Gleichaltrigen unterscheiden. Während sie selbst sich mit ihrer Trachtenkleidung als eine „Bunte“ in einem großen „Kunterbunt“ positioniert, so setzt sie das Anlegen des Kopftuches mit einer Verwandlung in „Migrationsandere“ gleich. Während die Mädchen „zwölf Jahre herumrennen wie a westliches Mädchen“, ihre Kindheit hindurch sich also nicht sichtbar von der Mehrheitsgesellschaft abhöben und von dieser geprägt würden („sehen das ja auch alles und wachsen damit auf“), so ändere sich dies schlagartig durch das Tragen des Kopftuches, was Ingrid D. zufolge zu einer gewissen Identitätskrise und Orientierungslosigkeit führen müsse („I mein, wie sollen sich die zurechtfinden?“), die sie selbst nicht habe erleben müssen. Die interviewte Lehrerin unterstreicht in diesem Beispiel zwar einerseits die Ähnlichkeiten ihrer eigenen Erfahrungen des „Andersseins“ mit der ihrer Schülerinnen und Schüler, zieht aber andererseits auch klare Grenzen auf.

Eine andere Lehrkraft, die sich in Zusammenhang mit ihrer eigenen Migrationserfahrung mit ihren Schülerinnen und Schülern vergleicht, ist Lena I. Sie äußert die Vermutung, dass sie sich „ein bisschen besser in die Kinder einfühlen“ (9:75) könne, weil sie „ja ei-

nen Einblick habe“ (9:74), nachdem sie selbst als Kind mit ihren Eltern vor dem Krieg in Armenien nach Deutschland geflüchtet ist:

„Weil ich zum Beispiel diese Bücher zum Lesen bekommen habe, weiß ich, wie wichtig lesen ist, in dieser Phase, wo zum Beispiel zu Hause Perspektivlosigkeit herrscht oder wo die Atmosphäre einfach keine schöne ist, weil in meinem Heimatland Krieg herrscht und meine Eltern traurig sind zum Beispiel, wie... und traumatisiert sind, ja, und nicht auf mich eingehen können. Da ist ja kein Platz für mich. Also hab ich meine Welt in den Büchern gefunden. Und somit weiß ich, dass diese Kinder auch eine Welt brauchen, weil grade ihre reale Welt nicht für sie da ist oder sowas.“ (9:75)

Lena I. positioniert sich hier als Lehrerin mit Migrationserfahrung, die aufgrund ihrer eigenen Geschichte eine spezielle Beziehung zu Schülerinnen und Schülern aufbauen könnte, die Ähnliches erlebt hätten. Sie habe viel Verständnis für sie und könne besser deren Bedürfnisse erkennen und auf sie eingehen.

Zwei Interviewpartnerinnen berichten von prägenden Diskriminierungserlebnissen aus ihrer Schulzeit, die allerdings nicht sie selbst, sondern Mitschülerinnen betrafen. Darya E., die selbst zweisprachig aufgewachsen ist (Deutsch und Farsi), betont, dass sie „persönlich“ sowohl in der Volksschule als auch im Gymnasium „nix Schlechtes erfahren“ (5:95) habe. Sie schildert jedoch einen Vorfall mit einer Klassenkollegin, der sie nachhaltig geprägt hat:

„in der Volksschule hatte ich eine Mitschülerin, die war aus dem damaligen Jugoslawien. Eine der Ersten. War ein blitzgescheites Kind und konnte, sie hat schon sehr gut Deutsch können, allerdings mit Akzent. Also nicht meine Lehrerin, sondern die von der Nebenklasse oder was, die hat zu ihr gesagt: Bevor ich mit dir red, lern gscheit Deutsch. Die Arme ist natürlich heulend, hat gar nicht gewusst, was los ist. Das Arme ist heulend gekrochen zur Lehrerin... Das war furchtbar. Ich kann mich erinnern, das muss in der dritten Klass, ist sehr lang her, ja, aber das hat sich mir so eingeprägt. Hab ich mir gedacht: Bitte, das ist ja, das ist ja Pädagogik aus dem vorvorigen Jahrhundert quasi. Da hat sich schon, also solche Aussagen haben wir nimmer, aber wie gesagt, es ist, ja.“ (5:95)

Von dem Verhalten der Lehrerin, das sie in der Retrospektive als vollkommen verfehlt und als „Pädagogik aus dem vorvorigen Jahrhundert“ bezeichnet, grenzt sich Darya E. in dieser Passage deutlich ab. Die Empörung, die sich hier zeigt, aber auch die Tatsache, dass Darya E. gerade dieses Erlebnis aus der Volksschulzeit als so prägend darstellt, decken sich mit ihren Positionierungen im Kollegium, wo sie für mehr Akzeptanz in Bezug auf Mehrsprachigkeit eintritt (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Auch Iris C. bringt eine Erinnerung aus der eigenen Schulzeit ein, um sich selbst und ihr Handeln als Lehrerin ganz explizit zu positionieren. Sie berichtet Folgendes von einer „sehr guten Freundin“ (3:68), mit der sie in der Schule war:

„die war aus Serbien, die war immer sehr bemüht, obwohl sie nicht aus einer gebildeten Familie kam, aber sie war halt sehr ehrgeizig. Die hat auch alle Regeln, Rechtschreibregeln und- also die hat das immer viel besser gelernt als ein österreichisches Kind, weil's... also, hat es eigentlich besser gekonnt, aber konnte halt nicht schreiben oder dass viele Wörter ihr einfach gefehlt haben. Hat dann dazu geführt, dass sie sitzengeblieben ist. Und sie hat dann statt der Handelsakademie die Hasch fertiggemacht, weil sie da jetzt nicht noch ein Jahr verlieren wollte und das hat mir bis heute irgendwie leidgetan, weil sie vom Niveau her das auf jeden Fall schaffen hat können. Und das hab ich den Lehrern... also lange Zeit später, als ich mich über das Thema auch befasst hab, mich mit dem Thema auseinandergesetzt hab, ja, mir dacht, es is eigentlich... solche Fehler möchte ich nicht machen, weil das ist sehr schade.“ (ebd.)

In der Rückschau macht Iris C. hier die Lehrkräfte für den Verlauf der Schullaufbahn ihrer Freundin verantwortlich und zieht damit Konsequenzen für ihr eigenes professionelles Handeln: sie möchte „solche Fehler“ nicht machen, womit sie wahrscheinlich meint, dass sie verhindern möchte, dass Schülerinnen und Schüler, die ihrer Ansicht nach sowohl die kognitiven Voraussetzungen erfüllten („weil sie vom Niveau her das auf jeden Fall schaffen hat können“) als auch „intrinsisch“ motiviert seien, allein aufgrund ihrer als ungenügend eingeschätzten Deutschkenntnisse nicht die von ihnen angestrebte Bildungslaufbahn verfolgen können.

Wie wir eben gesehen haben, wird bei der Bezugnahme auf die eigenen Erfahrungen zu Schulzeiten oft die „Universalität“ des SchülerInnenseins in den Mittelpunkt gestellt, indem die Kinder und Jugendlichen einfach als Kinder und Jugendliche dargestellt werden, anstatt dass ihnen eine Position als „Migrationsandere“ (mit speziellen Eigenschaften und Problemen) zugewiesen wird. Parallelen werden jedoch auch in Bezug auf Erfahrungen des Andersseins gezogen, wobei auch das Erleben von Diskriminierungen gegenüber Mitschülerinnen als prägend beschrieben wird. Derartige Beobachtung bringen zwei Interviewpartnerinnen mit ihrem eigenen Handeln als Lehrerinnen heute in Zusammenhang. Es werden auch Differenzen in Bezug auf die eignen Schulzeiterinnerungen und die Situation der Schülerinnen und Schüler heute aufgezeigt, die vor allem das Handlungsfeld (nämlich den schulischen Kontext) betreffen, das sich stark verändert hätte. Nur eine Interviewpartnerin berichtet beispielsweise von sprachlicher Heterogenität in ihrer damaligen Schule, wobei sie diese als unproblematisch darstellt.

3.3.1.2 „Das wird auch den Kindern so vorgelebt“⁵³: Betonung sozio-ökonomischer Differenzen und Wertvorstellungen

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Selbstpositionierung der Lehrkräfte in Bezug auf den eigenen sozioökonomischen Status und familiären Hintergrund, den sie an einige Stellen in den Interviews denjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüberstellen. Meist werden in dieser Hinsicht große Differenzen zwischen den InterviewpartnerInnen und ihren Schülerinnen und Schülern sichtbar, was sich auch in der Betonung anderer Werte und Prioritäten zeigt, wie wir im Folgenden sehen werden. Eine einzige Lehrkraft berichtet von ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen wie sie sie bei ihren Schülern und Schülerinnen sieht, betont allerdings die unterschiedlichen Werte und die intensivere familiäre Förderung, die sie von ihren Eltern erfuhr.

Vorherrschend beschrieben wird in den Interviews, wie eben erwähnt, eine große Distanz zwischen den „sozialen Verhältnissen“ (5:23), aus denen die Schülerinnen und Schüler stammen und den eigenen. Sehr deutlich wird dieser starke Kontrast in folgender Aussage von Darya E., die bereits in Kapitel 3.2.3.6 zitiert wurde:

„Weil die Kinder kommen teilweise auch aus so sozialen Verhältnissen, dass man sich denkt: Um Gottes willen! Dass der so ist, wie er ist, das ist ein Wunder. Also da sind teilweise Schicksale auch dabei. Mit vierzehn Jahren erlebt der was, was ich hoffentlich mein ganzes Leben nicht erleben werde.“ (5:23)

In dieser Passage drückt die interviewte Lehrkraft nicht nur Erstaunen und Entsetzen über die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler aus, die sie ihrer eigenen diametral gegenüberstellt. Deutlich wird auch, dass die Erwähnung einer großen sozialen Distanz meist mit dem Ausdruck von Mitleid und Verständnis für die Schülerinnen und Schüler einhergeht. Dies zeigt sich auch an einer anderen Stelle im Interview mit Darya E. als sie davon berichtet, dass sie manchmal ein „English Breakfast“ im Unterricht veranstaltet und dabei bemerkt hat, dass viele der Kinder und Jugendlichen „ohne Frühstück außer Haus gehen“ und „mit einem leeren Magen in die Schule“ kommen (5:27), was sie sowohl verwundert als auch erschreckt habe:

„Ich hab das gar nicht angenommen, weil ich selbst nicht so erzogen worden bin und meine Kinder auch nicht. Und dann ist es mir gedämmert und dann hab ich gesagt: Puh, das ist ja eigentlich ein Wahnsinn. [...] Die Kinder sind eigentlich arme Kinder [...] Und sie tun mir dann teilweise auch furchtbar leid, weil ich mir denk: Heast, das ist das Kind, das ist in der Entwicklung, im Wachstum, der kann doch nicht mit einem leeren Magen in die Schule gehen. [...] wundert mich dann nicht, dass da manche völlig wegkippen, geistig, und nur noch irgendwie...“ (5:27)

⁵³ Darya E., 5:28

Darya E. beschreibt hier große Unterschiede in der Erziehung, die sie von ihrem Elternhaus und aus ihrer eigenen Familie kennt und derjenigen, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachtet. Erkennbar wird in ihrer Aussage nicht nur, dass sie das beobachtete Verhalten der Eltern heftig kritisiert („das ist ja eigentlich ein Wahnsinn“, „das ist das Kind, das ist in der Entwicklung, im Wachstum, der kann doch nicht mit einem leeren Magen in die Schule gehen“), sondern auch, welche Konsequenzen dieses für ihre Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern hat: sie positioniert letztere als bemitleidenswerte „arme Kinder“, denen gegenüber man Verständnis haben müsse und deren Unkonzentriertheit beziehungsweise Energienlosigkeit („dass da manche völlig wegkippen, geistig, und nur noch irgendwie“) nicht verwunderlich und vor allem nicht selbstverschuldet sei.

Die großen sozioökonomischen Differenzen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern an der NMS zeigt sich auch in der Tatsache, dass keine der befragten Personen selbst eine Hauptschule (als Vorläuferin der NMS) besucht hat und dass ihre Kinder im relevanten Alter auf eine AHS gehen. Doris F. meint, dass auch für die meisten ihrer Bekannten die Schulform, an der sie selbst unterrichtet, keine Option sei:

„Aber das Allerletzte, es geht net, es gibt in Wien nicht die Alternative, das Kind nicht ins Gymnasium zu geben. Auf die Idee kummt ja gar niemand, ja. Also jetzt von die Leute, die halt so in unserem Bekanntenkreis...“ (6:66).

Mit dieser Aussage positioniert sich Doris F. klar einer sozialen Gruppe zugehörig, die nicht mit derjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler ident ist und beschreibt hier das Bild einer großen sozialen Distanz. Dies drückt sich auch in der Betonung unterschiedlicher Werte, Prioritäten und Weltbilder aus. Eine Interviewpartnerin stellt beispielsweise die Religiosität einer Schülerin ihrer eigenen Ablehnung eines „männlichen Eingottglau-ben[s]“ gegenüber, wobei sie allerdings auch ihre eigene „militante katholische Vorfamilie und Eltern“ kritisiert (2:73). Sich selbst bezeichnet sie als „Feministin“ (ebd.), die mit dieser Religiosität und mit manchen Vorstellungen ihrer Schülerin nichts anfangen könne:

„jetzt hab ich eine Schülerin, die ist aus Afghanistan und ist Schiitin und geht auch mit Kopftuch und die ist einfach ein irrsinnig liebes Mädchen, also wirklich! Aber die kommt mit Sachen daher, das ist woah!“ (ebd.)

Der Mechatroniklehrplatz, den Nora B. ihr vermittelt habe, sei für besagte Schülerin „etwas ganz Schräges“, wahrscheinlich weil er nicht mit ihrem weiblichen Rollenverständnis übereinstimme, da sie es gewohnt sei „dauernd daheim bei der analphabetischen Mutter

kochen und putzen [...] und schauen [zu müssen], dass es den Männern gut geht“ (ebd.). Trotz der deutlichen Kritik an den Wertvorstellungen ihrer Schülerin und dem Unverständnis, das sie diesen gegenüber ausdrückt, äußert Nora B. in einer Interviewpassage auch die Ansicht, dass sie diese anderen Werte akzeptieren müsse und es ihr nicht zustehe, sie verändern zu wollen. Wie in Kapitel 3.1.2.2 ausführlicher beschrieben, wurde nämlich ein Lehrstellenangebot, für das sich die besagte Schülerin interessierte, an die Bedingung geknüpft, das Kopftuch an der Arbeitsstelle abzulegen. Nora B. berichtet, dass sie versucht habe, die Schülerin dazu zu bewegen, dieses Angebot anzunehmen. Im Nachhinein verurteilt sie jedoch diesen Überredungsversuch ihrerseits:

„Aber es war eigentlich total deppat, das Gespräch von mir, weil ich bin zwar gegen Kopftuch, aber wenn sie findet, sie braucht jetzt mit siebzehn Jahren ihr Kopftuch, soll sie's halt aufsetzen. Was soll ich machen? Wenn sie damit Gott näher ist, dann soll sie's machen [lacht].“ (2:73)

Neben religiösen Werten und traditionellen Geschlechterrollen schreiben einige Interviewpartnerinnen manchen ihrer Schülerinnen und Schülern beziehungsweise deren Eltern eine materialistische Einstellung und eine Prioritätensetzung zu, in der Bildung weit unter materiellen Statussymbolen stehe. Nora B. berichtete etwa davon, wie Schüler sich über ihr altes Handy („eines der ersten Generationen, das lässt sich noch so aufklappen“, 2:59) lustig gemacht hätten: „Haha, die Frau B., was hat die für ein Handy und so“. Ihre Antwort, das Mobiltelefon sei aus dem Müll und sie sei stolz darauf, diesen Rohstoff zu nützen, sei bei ihren Schülern nur auf Unverständnis gestoßen, was sie mit einer gewissen Resignation folgendermaßen kommentiert: „Das sind so typisch Gespräche, die man mit diesen Schülern hat, weil Müll ist ja Gack und...“ (ebd.). Diese unterschiedlichen Wertvorstellungen, die in dieser Anekdote dargestellt werden, finden sich auch in den Aussagen einer anderen Interviewpartnerin wieder, die den Familien mancher ihrer Schülerinnen und Schüler zuschreibt, sich vorrangig „halt nach außen präsentieren“ zu wollen (5:28):

„die Kinder erzählen dann: Ja, das teuere, teuren Flatscreen... Und der hat ein sechsmal tolleres Handy als ich und was weiß ich. Sind halt andere Dinge wichtig, sind andere Prioritäten. Also Bildung ist da, nicht immer natürlich, aber in manchen Fällen ist Bildung eher, das ist ein notwendiges Übel, wenn man in die Schule geht. Das wird auch den Kindern so vorgelebt. Da haben wir auch viel zu wenig Einfluss. Ich versuch schon immer, aber das... die paar Stunden, wo sie bei uns sind... Also, das geht nicht.“ (5:28)

Darya E. kritisiert hier die Prioritätensetzung, die sie den Eltern mancher Schülerinnen und Schüler zuschreibt. Bildung würde hier vernachlässigt während teure Konsumgüter einen hohen Stellenwert hätten. In der Schule, so ihre Darstellung, kämen die Kinder

zwar auch mit anderen Werten in Kontakt. Ihr Einfluss sei aufgrund der verhältnismäßig geringen Zeit, welche die Kinder in der Schule verbrachten, jedoch gering. Materialismus stellt Darya E. hier Bildung gegenüber, als deren Vertreterin sie sich positioniert – womit sie wiederum ein Bild von großer sozialer Distanz zwischen sich selbst und dem familiären Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler zeichnet. Auch Lena I. positioniert sich eindeutig als Vertreterin einer Welt der Bildung, die ihrer SchülerInnenschaft und deren Eltern weitgehend fremd sei, da diese aus „bildungfernen Schichten“ kämen (9:12). In ihrer Primärsozialisation fänden die Kinder „keinen Zugang zu Literatur“, weil ihnen nicht vorgelesen würde und sie auch keine Bücher zu Hause hätten, was ihr „als Deutschlehrerin [...] natürlich unheimlich weh“ tue (ebd.). Besonders hervor hebt Lena I. die Tatsache, dass ihre Schülerinnen und Schülern die Pflege literaler Praktiken nicht von zu Hause vermittelt bekämen, was sie gerade aufgrund der Wichtigkeit, die sie selbst berufsbedingt, aber auch persönlich der Literatur zuschreibt, schmerzt. Die geringe Wertschätzung von Literatur steht folglich in starkem Kontrast zu ihren eigenen Praktiken und Wertvorstellungen, was die Zugehörigkeit der Lehrerin und ihrer SchülerInnenschaft zu unterschiedlichen sozialen „Schichten“ unterstreicht (ebd.).

Einzig Ingrid D., die aus einer „Arbeiterfamilie“ (4:67) stammt, vergleicht das familiäre Milieu, aus dem sie stammt, mit demjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler. Auch ihre Eltern hätten nur wenig formale Bildung genossen, ihre Mutter sei nur acht Jahre lang in die Schule gegangen und hätte neben Haushalt und Kindererziehung Heimarbeit verrichtet (vgl. 4:78). Bei aller Ähnlichkeit betont Ingrid D. jedoch einen entscheidenden Unterschied, den sie zwischen ihrer eigenen familiären Herkunft und den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen glaubt. Anders als Letztere habe ihre Mutter sie in ihren Ambitionen und ihrer Bildungsaspiration unterstützt und gefördert. Ingrid D. beschreibt sich als ehrgeizige Schülerin, für die Bildung die einzige Möglichkeit darstellte, ihrem sozialen Umfeld zu entkommen:

„Und ich glaub es war für mich schon die Triebfeder gute Noten zu haben, es war für mich immer wichtig, immer lauter Einser zu haben in der Volksschule, war schon... mich einfach auch abzugrenzen. Und es war für mich, i hab gwusst, das ist meine Chance, es gibt keine andere.“ (4:78)

Ihr eigener Ehrgeiz und die Überzeugung, dass Bildung Aufstiegschancen biete, sei von ihrer Mutter stark gefördert worden, die „immer gesagt [habe]: Bitte, lern was, dann kannst wenigstens einen gscheiten Beruf lernen“ (ebd.). Dieser Rückhalt sei für Ingrid D. „so der Antrieb“ gewesen, denn wie alle Kinder hätte auch sie „immer so bissl an An-

stoß“ gebraucht, um sich ihren Schulaufgaben zu widmen (ebd.). Bei ihr sei „immer jemand da [gewesen], hat gsagt: Komm, mach das. Und wennst die konzentrierst, dann dauert des jo a net long...“ (ebd.). Ihre Mutter habe vor Schulbeginn sogar versucht mit ihr „Hochdeutsch“ zu sprechen (4:67). Familiäre Förderung ähnlicher Art fehle ihren Schülerinnen und Schülern, wie Ingrid D. mit Verwunderung und Bedauern kommentiert:

„die Mütter gehen putzen, ja, die Männer sind oft eh arbeitslos oder irgendwelche Hilfsarbeiter. Dass die den Kindern nicht sagen, schau lern, wenigstens soviel, dass du die Chance auf eine gute Lehrstelle hast, ja. Damitst net so wie i dann irgendwo putzen musst, oder des... ja. Schade eigentlich, ja.“ (4:78)

Neben der mangelnden familiären Förderung, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern vermisst, beschreibt Ingrid D. hier auch eine gänzlich andere Haltung zu Bildung. Während diese für sie selbst und ihre Mutter soziale Aufstiegschancen bedeutet habe, schreibt sie den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler zu, Bildung keinen Wert beizumessen. Die Vermutung liegt nahe, dass Ingrid D. dieses Desinteresse an Bildung und die mangelnde familiäre Förderung, die sie beschreibt, gerade deshalb so anprangert, weil sie selbst mit anderen Werten erzogen wurde.

Gerade dieses letzte Beispiel zeigt, dass unsere InterviewpartnerInnen tendenziell starke Unterschiede zwischen ihrem eigenen Hintergrund und dem Umfeld ihrer Schülerinnen und Schüler betonen. In dem Fall von Ingrid D. machen vielleicht gerade die Parallelen, die sie zieht, kontrastierende Werte in Bezug auf Bildung umso deutlicher. Eingeräumt werden muss hier jedoch, dass etliche Interviewte gegensätzliche Eindrücke beschreiben und in mehreren Passagen betonen, dass die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler sehr um deren Bildung bemüht sind und ihre Kinder zu Hause fördern (vgl. Kapitel 3.2.3.7). Im Fall von Ingrid D. drückt sie durch die Bezugnahme auf ihren eigenen familiären Hintergrund vor allem Unverständnis und Kritik am Verhalten der Eltern, aber auch Bedauern aus. Auch in den anderen erwähnten Zitaten spielen Bedauern und Mitleid eine große Rolle, ebenso Verständnis für die Kinder und Jugendlichen, die durch den Verweis auf die „schwierigen“ sozialen Verhältnisse (vgl. auch Kapitel 3.2.3.6) gewissermaßen entschuldet werden.

3.3.1.3 „wenn man selbst eine Sprache lernt“⁵⁴: die Bedeutung von Sprachlernerfahrungen für das eigene pädagogische Handeln

Von den Erinnerungen an die eigene Schulzeit und dem sozioökonomischen Hintergrund abgesehen sind Sprachlernerfahrungen ein häufiger Punkt des Vergleichs mit den eigenen

⁵⁴ Claudia H., 8:101

Schülerinnen und Schülern, bei dem die InterviewpartnerInnen auf ihre eigene Biografie Bezug nehmen. Bei der Analyse von Selbstpositionierungen in diesem Zusammenhang möchten wir den Fokus zunächst auf das bewusste Sprachenlernen setzen, d.h. auf das analytische, meist gesteuerte Lernen einer Sprache in der Jugend oder im Erwachsenenalter. Dem (früh)kindlichen Erwerb mehrerer Sprachen sowie lebensweltlicher Mehrsprachigkeit widmet sich das daran anschließende Kapitel.

Ein wiederkehrendes Muster in den Interviews ist der Vergleich von eigenen Sprachlernerfahrungen mit der Situation von Schülerinnen und Schülern, die generell Sprachen im schulischen Rahmen beziehungsweise auch konkret Deutsch als Zweitsprache lernen. Betont wird hier vor allem, dass diese Erfahrungen Bewusstsein für eventuelle Probleme und Schwierigkeiten schaffen, mit denen SprachlernerInnen konfrontiert sind. Claudia H. berichtet etwa, dass sie seit einiger Zeit einen Spanischkurs besucht und dabei merkt „wie schwer das ist“, eine Sprache zu lernen (8:95). Diese Erfahrung, etwas „wieder ganz anders“ zu sehen und „selbst etwas Neues“ zu erlernen, könnte ihrer Ansicht nach bewirken, dass man „die Probleme vielleicht ein bissel besser versteht, die die Schüler grade haben“ (ebd.). Sie jedenfalls habe seitdem „wieder ein bissel mehr Rücksicht- oder halt Nachsicht mit den Schülern auch, z.B. im Englisch- oder auch im Deutschunterricht“ (ebd.). Das Erlernen einer Fremdsprache könnte Lehrkräften folglich dabei helfen, sich besser in ihre Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen:

„natürlich Deutsch und Englisch beherrsche ich ja gut und wenn man was erklärt... dadurch, dass man's selbst einfach weiß, ist es oft schwer, dass man denkt: Das ist doch eh so klar erklärt, der muss ja wissen, was ich mein. Aber nur, weil ich's halt schon tausendmal erklärt hab oder wie auch immer. Eben und wenn man selbst eine Sprache lernt, merkt man halt, dass es teilweise doch nicht so klar ist oder viel mehr Wiederholungsprozesse braucht.“ (8:101)

Der Rollenwechsel, welchen der Tausch der Lehrenden- mit der Lernendenposition darstellt, hilft laut Claudia H., scheinbar Selbstverständliches aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Selbst eine Fremdsprache zu lernen fördere das Einfühlungsvermögen, da man die eventuellen Probleme, die Lernende im Sprachunterricht oder allgemein mit der Unterrichtssprache haben, besser verstehen und auch bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen könne. Außerdem führe einen das eigene Erlernen einer Fremdsprache (wieder) vor Augen, wie Sprachlernprozesse verlaufen und was dabei nötig sei (wie beispielsweise „viel mehr Wiederholungsprozesse“). Der Sprachlernprozess, so kann man diesen Zitaten entnehmen, wird als ein universeller, bei allen Menschen ähnlich ablaufender

der Prozess gesehen. Auch zwischen dem Erwerb einer Fremdsprache und einer Zweit- sprache wird hier nicht unterschieden.

Neben einem besseren Verständnis von Sprachlernprozessen sind es auch emotionale Aspekte, die die interviewten Lehrkräfte in Zusammenhang mit ihrer eigenen Sprachen- biografie einbringen. Wie bereits im obigen Zitat von Claudia H. angeklungen, kann das Erlernen einer Fremdsprache beziehungsweise die Erinnerung daran Bewusstsein bei den Lehrkräften dafür schaffen, wie schwer es sein kann, eine Sprache zu lernen (vgl. 8:95). Ingrid D. etwa erzählt, dass sie eine „Serbokroatisch“-Fortbildung drei Semester „durch- gehalten“ habe, dabei aber „dann scho an [ihre] Grenzen“ gestoßen sei (4:110). Auch Nora B. berichtet, dass sie bei einem Tschechischkurs „echt Blut geschwitzt“ habe (2:34). Gerade die gängigen Erstsprachen an Wiener Schulen, wie Türkisch, Serbokroatisch (vgl. 4:110.) oder generell slawische Sprachen (vgl. 2:34) werden tendenziell als „anfoch ir- sinnig schwer“ (4:110) beschrieben. Neben dem hohen Schwierigkeitsgrad, der diesen Sprachen zugeschrieben wird, sind es auch Emotionen, welche die beiden Lehrkräfte in Zusammenhang mit diesen negativen Lernerfahrungen betonen. Ingrid D. etwa gibt zu, dass sie „Serbokroatisch“ „einfach net schön finde“ und dass dies der Grund für den als gering beschriebenen Lernerfolg sei, denn „etwas zu lernen, was man net schön findet“ sei eben umso schwieriger (ebd.). Die Frage, ob die Tatsache, dass eine Sprache wie Ser- bokroatisch als ästhetisch wenig ansprechend beschrieben wird, mit ihrem geringen Presti- tige in der österreichischen Migrationsgesellschaft zusammenhängt, kann in diesem Rah- men nicht beantwortet werden. Relevant ist für uns hier vor allem die emotionale Kom- ponente, die in der Aussage als entscheidend für den Lernerfolg bezeichnet wird. Auch Nora B. stellt Emotionen ins Zentrum, als sie von ihren negativen Erfahrungen in einem Tschechisch-Intensivkurs berichtet („Das war höllisch“, 2:34). Sie habe dort „zwei Lehre- rinnen erlebt, die beide frontal drauf waren, boah!“ (ebd.). Die Kursgestaltung sei das Gegenteil von dem gewesen, was sie in England erlebt habe, wo sie Kurse besucht habe, die viel interaktiver gestaltet gewesen seien (vgl. ebd.). „Vor lauter Zorn über diese veral- tete Didaktik“ habe sie sich deshalb „nichts gemerkt, nichts“ (ebd.). Emotionen wie Zorn und Ärger beschreibt Nora B. folglich als ausschlaggebenden Grund für den ausbleiben- den Lernerfolg in Bezug auf die tschechische Sprache. Außerdem habe sie sich durch diese als leidvoll beschriebene Erfahrung besser in die Schülerinnen und Schüler einfüh- len können, die sie an der NMS in Deutsch als Zweisprache unterrichtet: „Ich hab wirk- lich einen Anfall damals gekriegt und hab mir gedacht: Meine armen Jugendlichen, denen geht's ja auch nicht anders als mir jetzt mit dem Tschechisch“ (ebd.).

Nora B. bringt Emotionen auch eng mit dem Lernsetting beziehungsweise mit den Rahmenbedingungen von Lernprozessen in Zusammenhang. Wie sie den interaktiven, als überaus positiv empfundenen Englischkurs dem als qualvoll beschriebenen frontalen Tschechischkurs gegenüberstellt, so stellt sie auch zwei andere Lernerfahrungen als gänzlich konträr dar, nämlich den angstbesetzten Englischunterricht in der Schule auf der einen Seite und das selbstbestimmte Spanischlernen in Südamerika und Spanien auf der anderen. Beim Englischlernen in der Schule habe sie sich „im Unterbewusstsein“ stets gedacht: „Die Sprache lern ich nie“ (2:88). Sie habe „zwar Bücher durchgearbeitet“ und die Englischschularbeiten seien „sauschwer“ gewesen, dennoch habe gegolten: „Man hatte Englisch, acht Jahre oder so, aber man konnte es nicht. Und das war der Englischunterricht, ist ja absurd eigentlich... Echt deppat.“ (ebd.). Erst als Erwachsene habe sie zum ersten Mal aus eigener Motivation und mit Lust eine Sprache erlernt, was sie als Schlüsselerlebnis beschreibt: „als Erwachsene hab ich mir mal Spanisch in Nicaragua und in Spanien dann angeeignet. Na das war ein Erlebnis für mich, weil ich das eben so gelernt hab, wie ich wollte. Das war echt toll“ (2:88). Durch diese als äußerst positiv empfundene Sprachlernerfahrung habe sie die Wichtigkeit emotionaler Faktoren erkannt: „Und da hab ich gewusst, es kommt auf die Emotionalität an beim Sprechen. Also dass man Hemmungen abbaut und [...] wirklich eine Power, dass man das, dass das viel besser geht“ (2:89). Nach Einschätzung mehrerer InterviewpartnerInnen können eigene Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen also seitens der Lehrkräfte Bewusstsein für Sprachlernprozesse und für die daran beteiligten Faktoren (wie Emotionen) schaffen. Neben dem größeren Empfühlungsvermögen für Probleme und Gefühle von sprachenlernenden Schülerinnen und Schülern, könne man auf Basis eigener Sprachlernerfahrungen aber auch analytische Lernstrategien besser vermitteln. So erwähnt beispielsweise Christina A. ganz explizit, dass sie versuche, die eigenen Erfahrungen in Bezug auf das bewusste Lernen einer Fremdsprache und das dadurch erworbene Wissen über Sprachen und Lernprozesse im Unterricht weiterzugeben:

„ich versuch auch meinen Schülern manchmal mitzugeben, dass einfach Sprachen halt untereinander sich sehr beeinflusst haben und dass ma, wann ma jetzt zum Beispiel Deutsch und Englisch kann, vielleicht a Französisch, dass es dann nimmer weit is zu Spanisch. Also dass da so viele übergreifende Wörter san oder Strukturen... Oder a wenn ma die Sprache dann liest, ja, dass ma sehr viel versteht. Also das hab ich sicher auch sehr gut mitgenommen, dass Sprachen sich gegenseitig, die ma jetzt selber im Kopf hat, ein-foch gegenseitig beeinflussen.“ (1:135)

Christina A. zufolge sind es folglich vor allem Sprachlernstrategien, wie beispielsweise Sprachvergleiche, das Entdecken von Ähnlichkeiten oder auch das Herstellen von Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachen „im Kopf“, die sie den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer eigenen Sprachlernerfahrungen vermitteln könne. In Bezug auf das analytische Lernen von Sprachen zieht Christina A. auch eine weitere äußerst interessante Parallele zwischen der eigenen Schulzeit und ihrer Unterrichtstätigkeit heute, nämlich in Zusammenhang mit dem Erstsprachenunterricht, den sie aus eigener Erfahrung als wesentliche Basis für das Erlernen weiterer Sprachen beschreibt:

„i glaub aus meinem persönlichen Spracherwerb hot mir des sicher sehr viel geholfen, dass einföch in der Volksschule und a im Gymnasium dann, die eigene Sprache a sehr aufgearbeitet worden is. Jo, alleine um die grammatischen Strukturen, die Satzglieder zu erkennen, die Zeiten... Und dass ma des donn als Basis nehmen kann für andere. Weil dann kann i a bissl vergleichen, wie funktioniert das in der einen Sprache, wie funktioniert des in der anderen. Aber wenn mir das halt völlig fehlt, dann fehlt mir irgendwie der Referenzrahmen.“ (1:58)

Neben den sprachvergleichenden Lernstrategien, die Christina A. in dieser Passage erwähnt, ist hier vor allem interessant, dass die Wichtigkeit, die sie hier retrospektiv dem Deutschunterricht in ihrer eigenen Schulzeit zuschreibt, gleichzeitig als Argument für den schulischen Erstsprachunterricht dient, den die Befragte an anderen Stellen des Interviews verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler fordert (im Detail siehe Kapitel 3.2.1 und 3.2.3.4).

Vorteile, die eigene Sprachlernerfahrungen für die Vermittlung von Lernstrategien und Unterrichtsinhalten bedeuten können, schreibt eine andere Interviewpartnerin auch denjenigen Lehrkräften zu, die Deutsch erst als Jugendliche im schulischen Kontext erlernt haben (siehe Kapitel 3.2.3.5). Lena I. berichtet, dass sie von StudienkollegInnen gehört habe, „wo Zweitsprache Deutsch ist und sie haben's zum Beispiel spät gelernt, so erst mit 16, 17“, dass diese sich „noch sehr gut an die ganzen grammatischen Sachen erinnern [können], wie sie die Brücken geschlagen haben und wie sie die Sprache Deutsch erlernt haben“ (9:80). Lena I. vermutet, dass es diesen Lehrkräften deswegen mitunter leichter fällt, auf die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache einzugehen, da sie einen anderen Blick auf die Unterrichtssprache hätten:

„wenn ich zum Beispiel in Geschichte einen Text gebe zu lesen. Und ich weiß, dass eventuell viele Schüler die Wörter, die darinnen vorkommen, nicht sofort verstehen würden, das erkenne ich ja dann... und dann würde ich eine ganz andere Arbeit im Voraus vorschlagen, um zum Beispiel die Probleme schon im Voraus zu klären oder sowas. [...] oder zum Beispiel, wenn ich da so ein ganz schwieriges Wort sehe, dann glaub ich kann ich's ein bisschen anders erklären. Weil ich's eventuell auch gelernt hab.“ (ebd.)

Lena I. stellt in dieser Interviewpassage die Vermutung an, dass Lehrkräfte, deren Erstsprache nicht mit der Unterrichtssprache ident ist, sprachbedingte Verständnisschwierigkeiten unter Umständen schon im Vorfeld erkennen und dementsprechend gegensteuern können, weil sie das Medium Unterrichtssprache nicht als selbstverständliche Lernvoraussetzung sehen, sondern aus eigener Erfahrung mit Problemfeldern vertraut sind. Auch Erklärungen und die Vermittlung von Lernstrategien („Brücken schlagen“) fielen Lehrkräften, die Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt hätten, leichter. Wichtig sei hier allerdings, so Lena I., dass Deutsch bewusst gelernt und nicht ungesteuert als Zweitsprache erworben wurde. Sie selbst, die als 10-jähriges Kind nach Deutschland kam, habe jedoch „Schwierigkeiten, [sich] daran zu erinnern, wie [sie] Deutsch gelernt habe“ (ebd.), weshalb sie diese „Techniken“ wahrscheinlich nicht mehr vermitteln könne. Ihre KollegInnen, die Deutsch erst als Jugendliche erlernt haben, hätten dementsprechend „sogar mehr Möglichkeiten“ als sie selbst: „Weil ich muss selber nachschlagen und die Regeln nachschauen [...]. Ich weiß es nicht mehr. Weil ich hab es einfach so gelernt und ich kann es nicht mehr nachvollziehen, warum“ (ebd.).

Mehrere InterviewpartnerInnen berichten also davon, dass das (Wieder)Hineinversetzen in die (Sprach)Lernendenposition ihnen einen neuen Blickwinkel auf die Situation ihrer zweit- oder fremdsprachenlernenden SchülerInnen eröffne. Sie brächten ihnen so mehr Empathie entgegen und hätten mehr Verständnis für Sprachlernprozesse sowie die Wichtigkeit von Emotionen und (selbstbestimmten, angstfreien...) Lernsettings. Ihre eigenen Sprachlernerfahrungen stellten nach Ansicht einiger Lehrkräfte auch eine Ressource dar, die sie einsetzen, indem sie selbsterprobte Sprachlernstrategien vermittelten.

3.3.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als geteilte Erfahrung

Während sich der vorangegangene Abschnitt explizit auf Sprachlernerfahrungen beschränkt hat, die vorrangig Fremd- und nicht Zweitsprache betrafen und meist in institutionellen Kontexten stattfanden, so widmen wir uns im Folgenden der Bezugnahme auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, von der mehrere Interviewte erzählen.

3.3.2.1 Bezugnahmen auf Mehrsprachigkeit im eigenen Alltag

Mehrere InterviewpartnerInnen berichten davon, dass sie im alltäglichen Leben nicht nur mit Deutsch, sondern mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen. Neben den Sprachen,

die sie in der Schule, in Kursen oder im Rahmen von Auslandsaufenthalten gelernt haben oder selbst unterrichten, spielen beispielsweise auch die Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler eine Rolle in ihrem Alltag. Christina A. nennt einige von diesen Sprachen auch beim Namen:

„Natürlich, wenn i jetzt an das Schulleben denk, dann san andere Sprachen noch dabei. Also einige slawische Sprachen. Viele Kinder aus Kroatien, aus Serbien, aus'm Kosovo, aus Mazedonien eben, einen aus Polen, Ungarn. Ober jo, des is jetzt net so... des is jetzt eher so, was ich so am Rande an Sprachen mitnehme.“ (1:133)

Obwohl Christina A. von sich aus die Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler einbringt, schränkt sie deren Einfluss auf ihre eigene Sprachenbiografie zugleich ein und ordnet ihnen darin lediglich eine ‚Randposition‘ zu. Ähnlich erzählt Claudia H., dass sie „im Laufe [ihrer] Unterrichtstätigkeit“ ja nicht „direkt mit den Sprachen in Kontakt“ sei, sondern nur wisse, „was die Muttersprachen der Schüler“ seien (8:95). In der NMS, an der sie einen kleinen Teil ihrer Lehrverpflichtung erfüllt, seien die Schülerinnen und Schüler angehalten, „auch in den Pausen Deutsch [zu] sprechen“ (8:98). Sie höre die Sprachen deswegen „nur eigentlich vorm Schulgebäude“ und in der AHS, an der sie größtenteils unterrichtet, so gut wie gar nicht, da es in ihrer Klasse „sechs, sieben verschiedene Muttersprachen“ gebe und die Jugendlichen deswegen „sowieso nur auf Deutsch“ kommunizierten (ebd.). Einzig im Rahmen von Projekten käme sie „ein bissel mehr“ in Kontakt mit den vielen Sprachen in der Schule, wie beispielsweise bei einem „interkulturellen Projekt“, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler, die „eine andere Muttersprache“ haben, „Sprachenworkshops“ für ihre KlassenkollegInnen angeboten haben (vgl. 8:99). Roman G. hingegen berichtet, dass er im Schulalltag ein wenig intensiver mit Türkisch in Kontakt käme, weil Reiseerfahrungen sein Interesse an der Sprache geweckt hätten und er den Englischunterricht nun zum Anlass nehme, mit seinen Schülerinnen und Schülern auch seine Türkischkenntnisse zu vertiefen:

„ich interessiere mich ein bissel für Türkisch jetzt, weil ich war im Sommer in der Türkei, ich hab da [...] so eine Reise halt selber gemacht und hab mich da ein bissel dafür interessiert, hab ein bissel was gelesen dazu und red dann halt gern mit Schülern darüber [...] ich sag ihnen halt dann das englische Wort, sie sagen mir dann auf Türkisch.“ (7:96)

Nicht nur im schulischen Umfeld kommen einige der interviewten Lehrkräfte täglich mit anderen Sprachen als Deutsch in Kontakt. Vier der Befragten erwähnen auch, dass ihr Ehemann eine andere Erstsprache als Deutsch spreche (Christina A., Iris C., Darya E. und Doris F.) und dementsprechend im familiären Alltag mehrere Sprachen präsent seien (er-

wähnt werden Englisch, Farsi und Mandinka). Christina A. erklärt beispielsweise, dass Englisch in ihrem Leben eine sehr wichtige Rolle spielt, nicht nur weil sie diese Sprache unterrichtet, sondern auch „sehr viel Zeit auf Englisch verbringe“, weil ihr Mann Engländer ist (1:133). Den Sprachgebrauch in ihrer Ehe kommentiert sie mit folgenden Worten: „Er spricht zwar auch Deutsch, aber wir reden, jo je nachdem wie's uns freut, also so eine Mischung“ (ebd.). Christina A. zeichnet hier ein Bild eines selbstbestimmten, mühe-losen Hin- und Her-Wechsels und selbstbestimmt gelebter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Ähnlich beschreibt auch Darya E., dass es für sie und ihre Kinder „völlig selbstverständlich ist, auch zwischen den Sprachen zu switchen“ (5:96). Mehrsprachigkeit, so wird aus ihren Erzählungen deutlich, hat für Darya E. auch sehr viel mit Kultur und Identität zu tun. Sie beschreibt, dass sie und ihre Familie sich „nach wie vor in der persischen Community“ bewegen und „auch persische Traditionen leben, nach wie vor“ (ebd.). Mehrfachzugehörigkeiten, so wird hier deutlich, sieht die Befragte nicht als Problem, sondern als Bereicherung:

„ich sag immer, ich bin so, dass, wenn ich mit Österreichern zusammen bin, bin ich österreichisch, wenn ich mit Persern zusammen bin, bin ich persisch. Und das ist fein so und ich bin froh, dass es so ist, und ich möcht's net missen“. (5:96)

Wie bereits mit der obigen Erwähnung ihrer Kinder angeklungen, erzählen drei der interviewten Lehrkräfte davon, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen, nämlich neben Deutsch auch mit der Sprache oder den Sprachen des jeweiligen Partners. Diesbezüglich ziehen vor allem zwei Lehrkräfte Parallelen zur Situation der Familien ihrer Schüler und Schülerinnen. Im Falle von Darya E. handelt es sich bei der anderen (nicht-deutschen) Erstsprache ihrer Kinder, nämlich Farsi, nicht nur um die Erstsprache ihres Mannes, sondern auch um ihre eigene „zweite“ Erstsprache. Sie betont mehrmals, wie wichtig ihr und ihrem Mann die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder gewesen sei: „auf das leg ich sehr viel Wert drauf und mein Mann auch, dass die zweisprachig aufwachsen, was uns auch recht gut gelungen ist“ (5:84). Wichtig sei ihnen dabei gewesen, dass die beiden Kinder auch schriftliche Kompetenzen und grammatischen Grundkenntnisse in Farsi erwerben, weshalb diese einmal wöchentlich einen „vom Stadtschulrat geführten Kurs oder Schule“ besuchen (5:97).

Während Darya E. ein durchwegs positives Bild vom zweisprachigen Aufwachsen ihrer Kinder zeichnet und auch das gute „Sprachgefühl“ ihrer Tochter stolz hervorhebt (5:96), berichtet Doris F. ebenso von negativen Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf ihren

jüngsten Sohn, dem „das Gespür [für Sprachen] von klein auf gefehlt“ habe (6:74). In diesem Zusammenhang vergleicht sie sich mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler und äußert großes Verständnis für deren Bedenken, Sorgen und Probleme, die sie aus der eigenen Erfahrung als Mutter gut kenne: „ich hab selbst Kinder, die auch zweisprachig aufgewachsen sind und i hab drei und die sind alle unterschiedlich, wie sie das geschafft haben“ (6:34). Während die zwei älteren ihrer Söhne ohne Probleme sowohl Deutsch als auch die Sprache ihres Vaters, nämlich Englisch, gelernt hätten und auch „wirklich extreme Leser“ seien, habe sich der dritte Sohn immer „wirklich schwer“ mit Sprachen getan (6:74). Er habe „später zum Sprechen begonnen“ (ebd.) und man habe „wirklich bewusst [...] eine Sprache mehr fordern“ müssen (6:80). Zwei Sprachen, so Doris F.s Einschätzung, seien für ihn „zu viel“ gewesen: „in so schwierigen Zeiten, wie dritte, vierte Klasse Volksschule, i mein, das war irr- Wahnsinn, ja, für ihn. Die zwei Sprachen“ (ebd.). Die befragte Lehrerin äußert in diesem Zusammenhang offen Zweifel und Selbstvorwürfe: „dann denkt man sich schon, boah, hätt ich nicht, hätt ich ihn doch nur eine Spra- Aber es is... i find das ganz ganz schwer.“ (6:80). Diese Unsicherheiten, so Doris F., sehe sie auch bei den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler. Wie bereits erwähnt, erzählt sie von einem Vater, dessen Tochter einen türkischsprachigen Kindergarten besucht habe. Er mache sich heftige Vorwürfe, da er den Kindergartenbesuch als Grund für ihre Probleme in Deutsch deute (vgl. 6:80 und Kapitel 3.1.1.4). Sie könne sich mit diesem Vater gut identifizieren, meint Doris F.: „Und dann hab i mir gedacht, boah, jetzt stell dir vor, i bin dieser Vater oder diese Mutter, des is meine Muttersprache, nämlich Türkisch, und ich möchte, dass mein Kind Türkisch lernt“ (6:80). Anstatt wie die Volksschullehrkräfte, von denen besagter Vater erzählt, mit dem Zeigefinger auf ihn zu zeigen und ihm Vorwürfe zu machen, stellt sich Doris F. in ihrer Erzählung verteidigend auf seine Seite: „Im Grunde hat er das Beste für sein Kind gewollt und hat sich das so... is schwierig. Ja“ (ebd.). Aufgrund der eigenen Erfahrungen und Sorgen als Mutter von zweisprachig aufwachsenden Söhnen könne sie sich gut in die Eltern, mit denen sie in der Schule in Kontakt kommt, hineinversetzen, Verständnis für ihre Bedenken und Probleme aufbringen und Parallelen mit sich selbst entdecken. Sie plädiert in ihren Erzählungen für mehr Nachsicht mit Eltern und zeigt letztendlich auch die Grenzen deren Einflusses auf. Es gebe „wohl Untersuchungen“, dass „natürlich Kinder, mit denen viel gesprochen worden is, da viel vorgelesen worden is, natürlich [...] einen Vorteil“ hätten (6:74, vgl. auch Kapitel 3.2.3.7). Viel könne man dann auch in der Schule nicht mehr nachholen: „Weil sie dann a in unserem Alter, wo wir sie bekommen, gar nimma so gerne lesen. Wenn sie es nicht von klein auf ir-

gendwann amal mitbekommen haben...“ (ebd.). Während sie in dieser Passage die Schule entlastet und betont, dass diese Versäumnisse aus der Primärsozialisation auch nicht mehr ausgleichen könne, so verteidigt sie gleich im Anschluss jedoch auch die Eltern, die man ebensowenig für jede nicht ‚normkonforme‘ sprachliche Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich machen könne, was sie mit einem Verweis auf die eigene Erfahrung begründet: „Aber, i kann noch amal sagen, ich bin Mutter von drei Kindern und i hab's bei zwei geschafft, bei einem überhaupt nicht. [...] Und ich glaub nicht, dass ich viel anders getan hab“ (ebd.). Welche Faktoren beim (mehrsprachigen) Spracherwerb entscheidend seien, wisse sie nicht, so Doris F., betont aber die individuellen Unterschiede der Kinder:

„i weiß net, womit das zusammenhängt, dass es jemand leichter schafft mit zwei, drei... es gibt ja Kinder, die können wechseln zwischen drei, vier Sprachen und ondere schoffen grod, nicht amol eine Sprache so richtig“ (6:34).

Wichtig sei in ihren Augen, mehrsprachige Erziehung wertfrei zu betrachten und nicht „von vurnherein als gut oder schlecht“ zu beurteilen (ebd.), sondern auch die eigenen Grenzen einzugehen. Eventuelle Probleme der Kinder würden sich, so wie bei ihrem eigenen Sohn, „vielleicht ab dem Zeitpunkt [bessern], da wo ma sagt, ok, kann i eh net so viel beeinflussen, oder viel zu viel gewollt vorher, net. Es is sehr sensibel, die Sprache“ (6:76).

Wie wir eben gesehen haben, zeigt sich bei einer näheren Analyse der Interviews, dass so gut wie alle GesprächspartnerInnen mehreren Sprachen eine mehr oder minder wichtige Rolle in ihrem Leben einräumen: neben den Sprachen der Schüler und Schülerinnen handelte es sich hier meist um die der Partner und eigenen Kinder. Einige Interviewte brachten diese Erfahrungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ein, um Verständnis für eventuelle Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien zu signalisieren. Im Folgenden wollen wir uns der Frage widmen, inwieweit auch Parallelen in Bezug auf das Aufwachsen mit mehreren Sprachen gezogen werden, wobei wir auch regionalen Varietäten Aufmerksamkeit schenken, innere Mehrsprachigkeit also miteinbeziehen.

3.3.2.2 Erinnerungen an das Aufwachsen mit mehreren Sprachen

Wie wir eben gesehen haben, spielen im Alltag mehrerer InterviewpartnerInnen auch andere Sprachen als Deutsch eine Rolle, bei einigen sogar seit früher Kindheit. Was das

Aufgewachsen mit mehreren Sprachen betrifft, betont ein Interviewpartner, Roman G., jedoch die Unterschiede zwischen ihm selbst und seinen Schülerinnen und Schülern, die neben Deutsch auch die „Muttersprache der Eltern sprechen“ (7:90), indem er sich zur Gruppe von Kindern zählt, die nicht seit der frühen Kindheit zweisprachig sozialisiert wurden („Kinder, ich bin nicht zweisprachig aufgewachsen, ja, also Kinder wie ich“, ebd.). Mehrere Interviewpartnerinnen allerdings verweisen in Bezug auf die sprachliche Sozialisation auch auf Ähnlichkeiten mit einem Großteil ihrer Schülerinnen und Schülern. Vor allem Darya E. vergleicht sich explizit immer wieder mit den Kindern und Jugendlichen, die sie an der NMS unterrichtet. Sie ist selbst zweisprachig aufgewachsen und bezeichnet „Persisch“ neben Deutsch als ihre „zweite Muttersprache“ (5:74) und sich selbst als „Halbpersierin“ (5:84). Gerade aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, so stellt Darya E. es immer wieder dar, sei es ihr ein Anliegen, den Wert von Mehrsprachigkeit zu vermitteln und in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit des Erstsprachunterrichts zu betonen („weil ich bei mir selber gesehen habe, wie wichtig das ist, dass man eben mit zwei Sprachen... und dass das ein Vorteil ist und kein Nachteil“, 5:18).

Anders als ihre Schülerinnen und Schüler habe sie selbst zu Schulzeiten allerdings keine Diskriminierung oder Stigmatisierung erlebt, welche sie heute häufig wahrnehme, sondern nur Wertschätzung und Interesse für ihre Mehrsprachigkeit: „[Ich habe] das nie als Manko oder als was Schlechtes ausgelegt, im Gegenteil, das war interessant, weil ich musste persische Wörter sagen und persische Sachen und so“ (5:84). Darya E. stellt hier also Unterschiede im Erleben von eigener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit fest und deutet an, worauf man diese zurückführen könnte. Ihre Mutter sei „Wienerin“ gewesen, Deutsch deshalb ihre „Muttersprache“ und sie selbst „hier aufgewachsen“ (ebd.). Anders als sie selbst, die neben Deutsch gewissermaßen ‚additiv‘ mit einer „zweite[n] Muttersprache“ (5:74) aufwuchs, haben ihre Schülerinnen und Schüler oft ‚nur‘ Erstsprachen, die sich von der Mehrheits- und Unterrichtssprache unterscheiden.

Im Gegensatz zu Darya E. kam Lena I. erst in der Sekundärsozialisation mit Deutsch in Berührung, da sie erst nach Abschluss der Volksschule mit ihrer Familie aus Armenien nach Deutschland floh. In dieser Hinsicht vergleicht sie sich auch mit einigen ihrer Schülerinnen und Schüler: „Ich bin ja selber immigriert als Kleinkind und hab zu Beginn in den ersten Jahren kein gutes Deutsch sprechen können“ (9:51). Sie sei von ihren Eltern „zweisprachig erzogen [worden], also Armenisch-Russisch“, wobei sie allerdings Armenisch als ihre „Muttersprache“ bezeichnet (ebd.). „Muttersprache“, so Lena I. einschränkend, definiere sie jedoch „jetzt irgendwie anders“, da sie sich sowohl in Armenisch als

auch in Russisch zwar „ausdrücken“ und diese Sprachen „fließend“ sprechen, aber „nicht mehr richtig schreiben und [...] auch nicht mehr richtig lesen“ könne (ebd.). Sie schildert ihre sprachliche Sozialisation nach dem Umzug nach Deutschland folgendermaßen:

„Ich bin komplett ohne Armenisch aufgewachsen. Ich hab's zu Hause gesprochen oder Russisch, ja. Aber ich habe keine Freunde gehabt, keine Verwandte gehabt, keine Gemeinde gehabt. Das heißt, ich bin komplett Deutsch aufgewachsen, ja assimiliert kann man wirklich sagen, sowohl sprachlich als auch kulturell und... Man kann sich das so vorstellen, eine Pflanze von irgendwo gebracht, reingesetzt und ich bin gewachsen und... von dem ganzen weit weg. Und somit fühl ich, das klingt so blöd, aber ich kann Deutsch besser als diese anderen Sprachen. Und deswegen ist es so schwierig von Muttersprache zu reden. Also ich würd sogar sagen, es ist die Sprache, die meine Mama mir am Anfang beigebracht hat, aber in der deutschen fühl ich mich einfach sicherer und ich kann mich da am besten ausdrücken, es ist die Sprache... Ich hab jetzt ein Kind im Bauch, das ist die Sprache, mit der ich mit meinem Kind rede und... Ja, es ist die Sprache, die mir am nächsten ist, ja.“ (9:71)

Sehr offen und ausführlich schildert Lena I. in dieser Interviewpassage einen Bruch in ihrer (sprachlichen) Entwicklung, der mit dem Umzug der Familie nach Deutschland einhergeht. Sie beschreibt ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit, wobei sie sich gängigen Kategorisierungen wie Erst-, Zweit- oder Muttersprache verwehrt und stattdessen Begriffe für sich neu definiert. Interessant ist dabei, dass sie diese Mehrsprachigkeit zunächst in Abrede stellt, indem sie betont dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland „komplett ohne Armenisch“ und stattdessen „komplett Deutsch“ aufgewachsen sei, sowohl „sprachlich als auch kulturell“ „assimiliert“. Sie erwähnt zwar auch andere Sprachen, Armenisch und Russisch, schränkt deren Bedeutung aber stark ein, indem sie bemerkt, dass sie diese nur „mehr zu Hause gesprochen“ und auch nicht analytisch gelernt beziehungsweise keine schriftsprachlichen Kompetenzen in diesen Sprachen mehr erworben habe (vgl. 9:51). Ihr metaphorischer Vergleich mit einer „Pflanze“ weckt Assoziationen von ‚Entwurzelung‘, die in Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern an der NMS auch von anderen Lehrkräften eingebracht werden (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Anders als sonst oft üblich betont Lena I. in dieser Passage allerdings nicht den (meist negativ konnotierten) Prozess der Entwurzelung, sondern das ‚Einsetzen‘ und ‚Anwachsen‘, was sie positiv darstellt. Sie sei in eine neue Sprache ‚hineingewachsen‘, kann man ihre Aussage verstehen, und fühle sich heute „einfach sicherer“ in ihr und könne sich auch besser darin ausdrücken. Obwohl ihre Mutter ihr „am Anfang“ Armenisch „beigebracht“ hat, ist durch die Migration inzwischen Deutsch zu der Sprache geworden, die ihr heute „am nächsten“ ist und die sie auch mit ihrem ungeborenen Kind spricht, also intergenerationell weitergeben möchte (9:71). Man kann ihre Schilderung in diesem Punkt auch als die Geschichte eines Sprachwechsels verstehen.

sels lesen, der stattfindet, indem eine neue Sprache zur dominanten wird und die bisher verwendeten an den Rand drängt. Die deutsche Sprache will Lena I. jedoch nicht in die Kategorie ‚Zweitsprache‘ einordnen, was sie mit einem Verweis auf den eigenen Spracherwerbsprozess begründet: „ich hab Schwierigkeiten, mich daran zu erinnern, wie ich Deutsch gelernt habe. [...] ich könnt's nicht behaupten, dass ich es sozusagen als Zweitsprache gelernt habe“ (9:80). Obwohl Lena I. einräumt, dass sie selbst als Seiteneinsteigerin „zu Beginn in den ersten Jahren kein gutes Deutsch sprechen“ konnte (9:51), distanziert sie sich letztlich durch ihre Argumentation, Deutsch sei mehr als ihre ‚Zweitsprache‘, jedoch von ihren Schülerinnen und Schülern, die zwar „hier geboren“ seien, aber Deutsch „nicht mal [als] Zweitsprache“ sprächen (9:21). Ihren eigenen Erwerbsprozess in Bezug auf Deutsch stellt sie als relativ problemlos dar. Sie habe nach der migrationsbedingten längeren Unterbrechung ihrer Schullaufbahn und der Submersion im deutschsprachigen Schulsystem „recht schnell in die Spur wieder gefunden“ (9:51), weil ihre Eltern, aber auch einige Lehrkräfte „sehr engagiert waren“ und sie „total gefördert“ und mit Büchern ausgestattet hätten (ebd.). Durch diese Förderung und viel Lesen habe sie sich „sozusagen die Sprache selbst dann ziemlich schnell beigebracht“ (ebd.). Wie bereits weiter oben erwähnt streicht Lena I. die Unterschiede zwischen der schulischen Förderung hervor, die sie selbst erfahren hat und derjenigen, die sie heute an der NMS beobachtet. Die Probleme, die sie heute wahrnimmt, erklärt sie vorrangig mit den veränderten Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 3.3.1.1).

Wenn auch nicht immer gleich als ‚Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet, so wird in den Interviews auch ‚Innere Mehrsprachigkeit‘ und Sprachenvielfalt in Zusammenhang mit regionalen Varietäten, mit Dialekten, angesprochen. Mehrere Interviewpartnerinnen berichten, selbst mit einem Dialekt aufgewachsen zu sein und diesen auch heute noch zu sprechen (vgl. 1:123, 3:27, 4:67, 6:90, 8:100). Ingrid D. betont dabei die große Diskrepanz zur Standardvarietät: „Hochdeutsch“ habe sie als „Landkind“, das „mit dem ursprünglichsten Dialekt groß geworden“ sei, nicht gekonnt (4:67). Sie erzählt von ihrer Mutter, die sich ungefähr ein Jahr vor der Einschulung bemüht habe, „Hochdeutsch“ mit ihrer Tochter zu sprechen, obwohl neben der Heimarbeit „eh keine Zeit“ war (vgl. auch Kapitel 3.3.1.1) und dieser Versuch bei der jungen Ingrid D. auf wenig Verständnis stieß: „Und mir war des wurscht, i hab mir dacht, also wozu, ja. Und kam dann in die Volksschule und ich hab wirklich Dialekt geredet“ (4:67).

In der eigenen Schulzeit berichtet keine der befragten Lehrkräften von größeren sprachbezogenen Schwierigkeiten, die sie auf ihre dialektale Primärsozialisation zurückführen. Doris F. meint, dass Dialekt in der Schule zwar präsent, aber „kein Thema“ gewesen sei (6:90). Christina A. erzählt sogar, dass sie an ihrem Gymnasium „mitten am Land“ „eigentlich alle im Dialekt unterrichtet worden“ seien, wobei sie abschwächend hinzufügt, es habe sich dabei nicht um einen „Hardcore-Dialekt“ gehandelt - aber der Unterricht habe „sicher a net in der Hochsprache“ stattgefunden (1:132). Ihr Mathematikprofessor habe erst bei der Maturavorbereitung ganz erstaunt bemerkt: „Christina, i hab gar net gwusst, dass du a Hochdeutsch reden kannst“ (ebd.). Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler hätten „sicher die meiste Zeit einfach im Dialekt verbracht“, weil es eben in diesem ländlichen Schulkontext „komisch gwesen [wäre], wann do dann Hochdeutsch irgendwie geredet werden hätt müssen“ (ebd.). Ein einziger Schüler sei von seinen Eltern „Hochdeutsch“ erzogen worden, habe sich aber in der Klasse sprachlich „integriert“: „Und der hat halt dann mit uns trotzdem Dialekt gred, aber daham hat er halt dann Hochsprache gred, also des war genau umgekehrt“ (1:132).

Nur eine Interviewpartnerin schreibt sich in Bezug auf ihre regionale Varietät eine gewisse Außenseiterinnenposition in der Klasse zu. Es sei wegen ihrem Dialekt „schon oft gelacht [worden] in Wien“, meint Ingrid D., wegen der anderen dialektprechenden Schülerinnen aus den verschiedenen Bundesländern sei das jedoch „net wirklich so a Problem gewesen“ (4:68). Dennoch sei ihre Situation ein wenig anders gewesen als die der Mitschülerinnen, denen man auch anmerkte „dass die eben aus Kärnten oder aus Tirol“ waren, meint sie mit Verweis auf sozioökonomische Unterschiede (ebd., vgl. auch Kapitel 3.3.1.1). Die anderen hätten nämlich, da sie „aus einem anderen Elternhaus“ kamen - „alle sehr gut Hochdeutsch“ gekonnt (4:68). Ingrid D. betont zwar in Bezug auf ihre regionale Varietät, dass sie eigentlich „nie schlechte Erfahrung damit gemacht“ habe, räumt jedoch ein, dass manche Lehrkräfte „teilweise a bissl komisch reagiert haben“, wenn sie zur Bewältigung von Problemen mit der Standardvarietät auf Code-Mixing zurückgegriffen habe (4:77):

„I kann mi erinnern, bei Aufsätzen, is mir einfach das hochdeutsche Wort nicht eingefallen, ja. Da hab i dann anfoch das Wort gnummen aus'm Dialekt und hab des halt irgendwie versucht. [lacht] Des war immer sehr schwer, des dann aufzuschreiben. Ja, des is nicht gut angekommen, ja. Aber sonst hab ich eigentlich nie Probleme ghobt.“ (ebd.)

Auch zu Studienzeiten noch, in denen sie nach ein paar Jahren im Salzburgischen wieder nach Wien übersiedelte, sei ihr starker Dialekt aufgefallen und habe Bekannte sogar dazu

veranlasst, sie als „Bergwilde“ zu bezeichnen. Das habe ihr allerdings nichts ausgemacht, betont sie: „Aber i hab net darunter gelitten, nein, nein“ (4:68).

Wie diese Beispiele gut zeigen, wird Dialekt in den Interviews generell nie als Problem beschrieben. Christina A. etwa unterstreicht, dass es in ihrem späteren Leben „überhaupt keine Schwierigkeit“ dargestellt habe, dass sie in ihrer Schulzeit so gut wie ausschließlich Dialekt gesprochen habe, obwohl „alle immer gsogt hobn: Jo dann host vielleicht später amal a Problem, dass irgendwie Hochdeutsch redest“ (1:132). Sie spreche zwar „sicher jetzt net des standardschönste Hochdeutsch“, könne aber „so gut wie's geht Hochdeutsch reden“, sodass sie auch „jeder versteht, der jetzt net unbedingt Deutsch spricht“ (ebd.). Im Unterricht jedenfalls, so betont Christina A., spreche sie „Hochdeutsch“ (ebd.). Tatsächlich wird Dialekt auch von anderen Interviewpartnerinnen nur in Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtstätigkeit als eventuell problematisch dargestellt, nämlich in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern. So berichten auch Doris F. und Claudia H., dass sie sich bemühten, im Unterricht keinen Dialekt zu sprechen, „weil die Kinder ja kaum Dialekt sprechen“ (6:90, vgl. auch 8:100).

Bis auf diese kleine Einschränkung werden regionale Varietäten in mehreren Interviews jedoch nicht nur als unproblematisch, sondern auch als pflegenswerte „Besonderheit“ (4:68) dargestellt. Christina A. bemerkt, dass sie es schön finde, „dass des eingefärbt is“, weil es zeige „dass es halt Sprachvarianz gibt“ (1:132). Für sie sei es deswegen „immer sehr wichtig“ gewesen, Dialekt zu sprechen und auch zu pflegen: „dass i den kann und net verlern und obwohl i jetzt scho elf Jahr in Wien wohn“ (ebd.). Auch andere Interviewpartnerinnen berichten, dass sie ihren Dialekt (zumindest „dort“, vgl. 3:72) nach wie vor sprechen. Auch Ingrid D. erzählt, dass sie nach vielen Jahrzehnten in Wien „no genauso den Dialekt, wie [sie] mit fünf geredet hab[e]“, spreche, wenn sie „nach Hause“ komme: „Also i hab ihn net vergessen und i red ihn no immer so“ (4:68).

Gerade Ingrid D. vergleicht ihre Erstsozialisation im „urwüchsigen Dialekt“ mit der mehrsprachigen Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler, distanziert sich zugleich jedoch auch, indem sie betont, dass eine regionale Varietät trotz aller Unterschiede immer noch „Deutsch“ sei:

„es war ja trotzdem Deutsch, ja. Und unsere, die san halt irgendwie, ja, die können weder Türkisch, noch können sie Deutsch. Des is schon ein Problem, ja. Mir tuat's ja manches Mal leid, weil sie so entwurzelt san. Ja sie, die wissen einfach nicht, wo sie zu Hause sind und wo sie hingehören, in welche Kultur. (4:72)

Dem Argumentationsmuster der interviewten Lehrkraft folgend stellen regionale Varietäten letztendlich kein Problem dar, wenngleich sie sich mitunter, so wie Ingrid D. dies mehrmals betont, so stark von der Standardsprache unterscheiden, dass sogar (wie oben beschrieben) Probleme in Bezug auf standardsprachlichen Wortschatz auftreten können (vgl. 4:77). Dennoch sieht sie die eigene dialektale Mehrsprachigkeit positiv, während sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler eher als problematisch darstellt und mit mangelnden Kompetenzen in beiden Sprachen in Verbindung bringt (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Grund für diese so unterschiedlichen Einschätzungen mag neben den tatsächlichen größeren Unterschieden zwischen anderen Sprachen und Dialekten auch eine implizierte Gleichsetzung von Sprache, Identität und Kultur sein. Den Schülerinnen und Schülern unterstellt sie nämlich auf dieser Grundlage eine identitäre Krise, die sie für sich selbst nicht feststellt, weil sie ihre regionale Varietät letztendlich dem Deutschen zuordnet und ihre eigene kulturelle Prägung als kaum von der Mehrheitsgesellschaft abweichend einschätzt.

Kurz zusammengefasst: was die eigene (mehr)sprachliche Sozialisation betrifft, werden sowohl Parallelen zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern gezogen als auch Differenzen betont. Eine mögliche Interpretation der Unterschiede, die bei der Gegenüberstellung der Narrative von Lena I. und Darya E. zu Tage treten, ist, diese auf ‚muttersprachliche Legitimität‘ zurückzuführen: die Tatsache, dass Darya E. Zweisprachigkeit durchwegs als Vorteil darstellt und wiederholt und auch in verschiedenen Kontexten Ähnlichkeiten mit ihren Schülerinnen und Schülern betont, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sie dadurch keinen Legitimationsverlust in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse befürchten muss. Lena I. hingegen betont ihre Kompetenzen in der Mehrheitssprache durch wiederholte Distanzierung zu den als ungenügend beschriebenen Deutschkenntnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und legitimiert ihre Expertise in ihrer ‚neuen Erstsprache‘ durch die Schilderung ihres Sprachwechsels.

Durchwegs positiv wird in den Interviews die innere Mehrsprachigkeit dargestellt. Obwohl Dialekt in dem Fall von Ingrid D. sogar als Eigenschaft beschrieben wurde, die sie augenscheinlich von ihren Mitschülerinnen unterschied, so wurden regionale Varietäten nie als Problem, sondern immer als etwas Gutes und Wertvolles dargestellt. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Unterschiede zwischen den Varietäten als weitaus geringer als zwischen verschiedenen Sprachen gesehen werden. Eine mögliche Erklärung

dafür ist aber auch die von Ingrid D. angedeutete Gleichsetzung von Sprache, Identität und Kultur und die damit verbundene Positionierung von Dialektsprechenden als der Mehrheitskultur zugehörig.

3.3.3 „Einerseits ist es halt ein Plus und andererseits bringt es halt eigene Schwierigkeiten mit sich“⁵⁵ – Erfahrungen mit der Positionierung als „mehrsprachige Lehrkraft“

Nachdem nun unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit und Bezugnahmen darauf behandelt wurden, wird im Folgenden darauf eingegangen, wie Lehrkräfte, die mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration beziehungsweise Migrationserfahrungen in Verbindung gebracht werden, mit dieser Positionierung umgehen. Dabei sind große Unterschiede zwischen den befragten Lehrkräften feststellbar. Während Darya E. sich als Person darstellt, die offen über ihre zweisprachige Sozialisation spricht und diese beispielsweise in Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen einbringt, hat Lena I. diesbezüglich einen anderen Zugang. Zwar handelt es sich bei beiden Personen um Einzelfälle, die nicht repräsentativ sind, doch verhelfen die beiden Selbstpositionierungen gerade auch durch ihre Gegensätzlichkeit zu einem tieferen Einblick in die Thematik. Eine genauere Analyse der Selbstpositionierungen und Argumentationen der beiden soll Einblick in die Prozesse und Diskurse ermöglichen, die über die Fragen nach spezifischen Aufgaben und Einsatzmöglichkeiten der eigenen Mehrsprachigkeit hinausgehen. Im Fokus steht nun also vielmehr der Umgang der Lehrkräfte mit der Positionierung als „mehrsprachige Lehrkraft“ beziehungsweise als Lehrkraft mit „Migrationshintergrund“.

Wie bereits mehrfach behandelt (vgl. Kapitel 3.2.3.5 und 3.3.2.2), positioniert Darya E. sich häufig explizit als Person, die mehrsprachig in Wien aufgewachsen ist, und bringt diesen Aspekt ihrer Biografie auch mit ihrem beruflichen Handeln in Zusammenhang:

„Also da ich ja Fremdsprachenlehrer bin und aus persönlichem Hintergrund selbst zweisprachig aufgewachsen bin, ist natürlich Sprache für mich ein sehr wichtiger Aspekt. Für mich ist es wichtig, obwohl ich nicht Deutsch unterrichte, sondern Deutsch als ZweitSprache oder Fremdsprache, dass ich ihnen schon die Chance gebe, im Gegensatz zu manchen anderen Kollegen, muss ich dazu sagen [lacht], dass sie in ihrer Muttersprache sprechen.“ (5:12)

Deutlich wird in dieser Passage einerseits die für sie als „Fremdsprachenlehrer“ und „aus persönlichem Hintergrund“ zentrale Bedeutung von Sprache in ihrem Beruf. Andererseits kommt auch ihre Haltung bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule

⁵⁵ Lena I., 9:58

zum Ausdruck. Hierbei ortet sie einen „Gegensatz zu manchen anderen Kollegen“, was den Sprachgebrauch der Schüler und Schülerinnen in der Schule betrifft. Diesbezüglich plädiert sie auch an anderen Stellen immer wieder dafür, den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen Raum zu geben und Wertschätzung entgegenzubringen (vgl. Kapitel 3.2.1.2 und 3.2.2.2). In Diskussionen im Kollegium zieht sie auch ihre biografischen Erfahrungen heran, um (von einer gewissen ExpertInnenposition aus) Parallelen zwischen der Situation ihrer Schüler und Schülerinnen und ihrer eigenen Geschichte aufzuzeigen („Und ich versuch dann immer [...] drauf hinzuweisen: Schau, ich bin selber zweisprachig“, 5:61). Besonders die Betonung der Vorteile von Mehrsprachigkeit scheinen ihr ein Anliegen zu sein, worauf sie anhand von im Interview wiedergegebenen Gesprächen mit KollegInnen sowie SchülerInnen immer wieder hinweist. Auch dabei spricht sie ihre Zweisprachigkeit und ihre eigenen Erfahrungen explizit an („weil ich selber, bei mir selber gesehen habe, wie wichtig das ist, dass man eben mit zwei Sprachen, und dass das ein Vorteil ist und kein Nachteil.“, 5:18).

Lena I. wiederum berichtet davon, die Tatsache, dass sie viele Sprachen spricht und mehrsprachig aufgewachsen ist, „nicht offen“ zu zeigen, sondern eher zu verheimlichen (vgl. 9:55). Sie begründet dies damit, dass sie nicht in einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden möchte, wie in folgendem Zitat ersichtlich wird:

„Lehrer, die zum Beispiel eine andere Sprache oder eine andere Herkunft haben, ja, sie haben sich das ja... alle sozusagen erarbeitet, ja, dass sie halt heute in einer ganz normalen Schule arbeiten können und als Lehrer angesehen werden. Und dann kommt man, und dann wird man aber in eine ganz andere Gruppe degradiert. Ok, i- du bist Lehrerin mit den und den Sprachen. Du gehörst nicht mehr zu denen, also es entstehen zwei Gruppierungen, obwohl das so ungewollt ist. Und- ich kann jetzt nur in meinem Namen sprachen, aber ich möchte nicht in eine andere Gruppe gehören, ja. ich möchte dazugehören zu den ganz normalen Lehrern.“ (Lena I., 9:60)

Sie spricht hier einen Aspekt an, der bisher noch nicht aufgegriffen wurde, nämlich dass die Positionierung als ‚mehrsprachige Lehrkraft‘ beziehungsweise ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ auch mit einer Stigmatisierung und der Festschreibung auf eine Rolle einhergehen kann. Lena I. macht deutlich, dass sie diese Fremdpositionierung klar ablehnt, da sie nicht auf diese Charakteristika reduziert werden möchte. Sie habe das Gefühl, dadurch „in so eine Ecke geschoben“ zu werden und „so eine Konnotation“ zu haben, die sie nicht mittragen möchte (vgl. ebd.).

Sie berichtet auch von anderen Kollegen und Kolleginnen, die ihren mehrsprachigen Hintergrund und die Herkunft ihrer Familien teilweise verheimlichen würden (vgl. 9:58). Eine dieser Kolleginnen habe erzählt, dass es sonst „sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern Probleme der Distanz“ gebe (vgl. ebd.). Autorität sei dann nicht immer gegeben, und viele Eltern würden „diesen Blick irgendwie zu der Lehrerin“ (ebd.) verlieren. Schüler und Schülerinnen würden auch anders mit der Lehrkraft reden („so als Kumpel“, ebd.) und sich aufgrund der gemeinsamen Herkunft Vorteile versprechen (vgl. ebd.). Die (antizipierte beziehungsweise imaginierte) Positionierung gehe also nicht nur vom Kollegium und der Schule aus, sondern auch von den Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Man könne dadurch jedoch auch einen „positiven Einfluss auf seine Schüler“ (9:66) haben, räumt sie ein, womit sie eine gewisse Vorbildfunktion anspricht (vgl. Kapitel 3.2.2.2), und man habe „einen anderen Bezug“ (9:66). Sie zeigt jedoch auf, dass es nicht nur Vorteile gibt: „Nun muss man halt schauen, kann man das balancieren. Und da seh ich halt die Schwierigkeiten.“ (ebd.)

Abgesehen von ihrem Wunsch, nicht in eine Ecke geschoben zu werden, problematisiert Lena I. generell die Anforderung an ‚Lehrer mit Migrationshintergrund‘, Probleme im Schulsystem zu lösen. Sie meint, dass es hier um ein Abschieben von Aufgaben gehe:

„Die Wissenschaft sagt halt... also, das ist problematisch, ja. Die Politik erkennt Probleme in der Schule. Was machen wir, wir lösen sie mit den Lehrern, die Migrationshintergrund haben, die die Sprachen mitbringen. Also schieben wir schön mal das Problem dorthin. Das Problem ist, dass diese Lehrer schon sowieso viel Arbeit haben, jetzt müssen sie noch oder sollten sie noch diese Probleme lösen. Nun können sie das aber alles nicht alleine lösen. Also... dieses Abschieben von Problemen, ja, bringt uns irgendwie nicht weiter.“ (9:65)

Sie fügt hinzu, dass man zwar die anderen Lehrkräfte dadurch entlaste, aber die Lehrkräfte, die einen Migrationshintergrund haben und/oder mehrsprachig sind, „nicht alleine der Schlüssel für die Probleme, die wir jetzt in den Schulen haben“ seien (ebd.). Des Weiteren sei nicht klar, wie die Lehrenden mit dieser zusätzlichen Anforderung zurechtkämen. „Finden sie das gut? Haben sie Schwierigkeiten damit? Sind sie überfordert mit dieser zusätzlichen Anforderung oder so? Da müsste noch geschaut werden, wie sie klarkommen“, so Lena I. (ebd.).

In Bezug auf die Aufgaben und Zuständigkeiten, die mit dieser Fremdpositionierung einhergehen, befürchtet sie also: „Man tut dann alles auf dich wälzen und... Ich weiß es nicht, man sieht dich ja, glaub ich, nur als Dolmetscher dann halt, glaub ich auch [lacht].“

(9:60). Mit dieser Aussage spricht sie die Funktion des Übersetzers beziehungsweise der Übersetzerin an, die von anderen Interviewten, wie bereits gezeigt (vgl. Kapitel 3.2.3.5), durchaus als wesentlicher Aufgabenbereich beziehungsweise zusätzlichen Auftrag dargestellt wurde, was ihren Bedenken besonderen Nachdruck verleiht. Darya E. hingegen äußert keine Befürchtungen dieser Art. Für Übersetzungen stelle sie sich „da echt wirklich immer zur Verfügung“ (5:74). Sie fordere KollegInnen auch direkt dazu auf, sich in solchen Situationen an sie zu wenden:

„Immer, wenn ihr mich brauchts, ich bin da, ruft's mich, ich übersetze euch das. Und das bringt wirklich viel. [...] das ist grad wenn Schüler neu kommen und die Eltern völlig „Häh?“, nicht wissen, was los ist. So die grundlegenden Sachen sag ich ihnen dann, das ist ein Vorteil bei uns an der Schule [lacht] und da kann ich aushelfen, ansonsten... leider niemand.“ (ebd.)

Darya E. nimmt die Positionierung als Übersetzerin also an und sieht dies als „Vorteil“, weil sie da „aushelfen“ könne. Besonders, wenn jemand „ganz neu“ (5:78) sei, sei sie „das Willkommenskomitee“ (ebd.) und gebe Informationen zum Schulalltag (vgl. ebd.). Sie werde bei Fragen auch direkt von den Schülern und Schülerinnen aufgesucht, diese seien „glücklich, wenn sie jemanden haben“ (ebd.). Auch in der Elternkommunikation seien mehrsprachige Lehrkräfte hilfreich. Bei einem Elternsprechtag habe sie einmal eine Studentin („die war Türkin“, 5:76) gebeten zu übersetzen, wofür diese sich gerne bereiterklärt habe („Hat sie gesagt: Ja, macht sie gerne.“, ebd.). Eine „interessante Beobachtung“ sei dabei gewesen, „wie anders das ist, wie anders die Eltern allein schon mal dasitzen nicht, wenn du einen Muttersprachler hast“ (ebd.).

Vergleicht man die Aussagen von Darya E. und Lena I., so stellt man also deutliche Unterschiede hinsichtlich vorgestellter sowie erlebter Fremd- und Selbstpositionierungen fest. Während Lena I. ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Schulalltag verschweige, verweise Darya E. gegenüber KollegInnen explizit auf ihr eigenes zweisprachiges Aufwachsen. Lena I. lehnt die Positionierung als ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ beziehungsweise ‚mehrsprachige Lehrerin‘ bewusst ab, da sie eine Festschreibung auf diese Rolle vermeiden wolle. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, wie sie mit Aufgaben, die häufig mit dieser Zuschreibung einhergehen, umgeht. Was etwa die angesprochenen Übersetzungstätigkeiten betrifft, meint Lena I., dass sie diese nicht verweigere:

„Wenn ich zum Beispiel jemanden sehen würde, zum Beispiel ein Elternteil kommt und kann mich kaum verstehen und ich würde spüren, es kommt aus einem russischsprachigen Land, ich würde es niemals nach Hause schicken. Also, ich würde es schon dann Russisch nutzen und es erklären.“ (9:68)

Die Interviewte weist die wahrgenommene Aufgabe, all ihre Sprachkenntnisse bei Bedarf einzusetzen, nicht zurück, spreche im Gegensatz zu Darya E. ihren Bezug zu diesen Kenntnissen jedoch nicht offen an. Sie differenziert hier also zwischen verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit und meint: „Die Frage ist, ob ich sagen würde, zum Beispiel, dass Russisch meine Muttersprache ist oder ob ich sagen würde, ich kann Russisch“ (9:69). Russisch als „Muttersprache“ zu bezeichnen oder zu sagen „ich kann Russisch“, sei ihrer Ansicht nach „schon ein Unterschied“ (ebd.). Klar wird hier also, dass sie sich nach außen hin zwar von der Kategorie ‚muttersprachlich‘ Russisch beziehungsweise Armenisch distanziert, jedoch keine Einwände gegen eine Nutzung ihrer biografisch erworbenen Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext hat. Neben dem Einsatz ihrer Sprachkenntnisse bei Verständnisproblemen in Schulalltag, setze sie ihre Sprachen, wenn es „nötig“ sei, auch im Unterricht „gezielt“ ein (9:68). Armenisch sei selten gefragt, Russisch könne aber etwa bei Schülern und Schülerinnen, „die einen slawischen Hintergrund haben“, eine Rolle spielen: „Ich kann helfen, ich kann ein bissl was übersetzen... ich kann's auch bei den Erklärungen ansetzen“ (9:54). Ihren Umgang mit ihrer (Sprachen-)Biografie im beruflichen Kontext erklärt sie folgendermaßen:

„Ich versuche nie, dass... ich steh nicht im Mittelpunkt, ja. Ich bin ihre Lehrerin, aber ich ich will... meine Persönlichkeit soll irgendwie... so, wie soll ich sagen, versteckt Einfluss haben, aber ich will da nicht die und die da sein. Man hat ein Kollegium von 50, 60 Lehrern, ja. Und ich will nicht die sein. [2] Und deswegen ist es total egal, woher ich komme, weil ich bin durchaus der Meinung, dass sich meine Persönlichkeit... also mit meiner Persönlichkeit trotzdem Einfluss sowohl auf die Schule als auch auf die Kinder habe, aber nicht unbedingt... ich muss es nicht unbedingt so offen ausüben, so expressiv. Ich kann's im Hintergrund für mich machen.“ (Lena I., 9:70)

Die Interviewte betont hier nochmals, dass sie auf keine Rolle oder Funktion festgeschrieben werden will („ich will nicht die und die sein“), es sei „total egal“, woher sie komme. Durch ihre „Persönlichkeit“ habe sie jedoch trotzdem „versteckt Einfluss“. Ihre Erfahrungen, ihr Können und Wissen, so kann man schlussfolgern, finden in ihr berufliches Handeln Eingang, jedoch eben „nicht unbedingt so offen“, sondern „im Hintergrund“. Somit zeigt sich (wie bereits in Kapitel 3.2.3.5 angesprochen), dass die Ablehnung einer Positionierung nicht mit der Ablehnung damit verbundener Aufgaben gleichzusetzen ist.

Weshalb sie den Erwerbskontext der von ihr gesprochenen Sprachen nicht offen anspreche und ihr dieser Aspekt im beruflichen Kontext so wichtig sei, erklärt Lena I. mit damit zusammenhängenden Zuschreibungen und Fremdpositionierungen, durch welche die Kompetenz einer Lehrkraft in Frage gestellt würde. Sprachkenntnisse würden zwar eine „Kompetenzerweiterung“ (9:69) bedeuten, im Kontext von Migration erworbene Mehrsprachigkeit könnte jedoch auch bedeuten, den Anspruch auf „die Kompetenz in der Muttersprache des Deutschen wieder abgeben“ (ebd.) zu müssen. Oft würde die Deutschkompetenz von Lehrkräften aufgrund ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und ihres „Migrationshintergrundes“ angezweifelt, so die Einschätzung von Lena I. Diese Thematik sei für sie besonders wichtig, da sie Deutsch als Schulfach unterrichte und schließlich die Aufgabe habe, „als kompetente Deutschlehrerin aufzutreten“ (9:56). Die Problematik, die Lena I. dabei sehe, sei, „als Nicht-Muttersprachler offiziell Muttersprache zu unterrichten“ (ebd.). Damit die Eltern ihrer Schüler und Schülerinnen nicht an ihrer Kompetenz zweifeln oder sich um die Bildung ihrer Kinder sorgen, erwähne sie ihren biografischen Hintergrund nicht und verschweige ihre lebensweltlich-biografische Mehrsprachigkeit (vgl. 9:57).

„Es ist schon schwierig, finde ich, ja. Man, die Eltern haben eventuell Angst, zum Beispiel im Vergleich könnte ich ja zu einer Lehrerin aus Österreich schlechter sein in Deutsch. Und das wollen sie ja nicht, sie wollen ja, dass die Kinder ein muttersprachl- ah Niveau bekommen.“ (ebd.)

Bei dieser Passage handelt es sich um eine vermutete Fremdpositionierung, die Lena I. den Eltern zuschreibt. Sie geht davon aus, dass Eltern mehrsprachige Lehrkräfte beziehungsweise Lehrkräfte mit Migrationshintergrund so positionieren. Was die Eltern ihrer Schüler und Schülerinnen tatsächlich denken und fordern, kann anhand dieser Aussage nicht überprüft werden. Lena I. drückt hier außerdem Verständnis für die (vorgestellte) Sorge der Eltern aus. An einer weiteren Interviewstelle meint sie, dass sie als Elternteil diese Kompetenz im Deutschen ebenfalls fordern würde (vgl. 9:79). Doch die Eltern wüssten nicht, dass es „unterschiedliche Niveaus“ gebe, so erklärt sie weiter (vgl. 9:57), bei vielen Eltern sowie Kollegen und Kolleginnen sei es „noch nicht ganz angekommen“ (9:56), dass man Deutsch ebenso als Zweitsprache beherrschen könne (vgl. ebd.). Hiermit macht sie deutlich, dass sie die Zweifel der Eltern zwar nachvollziehen könne, stellt jedoch klar, dass man in Deutsch auch dann kompetent sein könne, wenn man es als Zweitsprache gelernt hat. Sie fügt des Weiteren hinzu, dass auch jemand mit deutscher „Mut-

tersprache“ Fehler macht, dies jedoch dann niemand auf Mängel in der Deutschkompetenz zurückführen würde:

„Aber ihr würde man das nicht, ja wie soll ich sagen, negativ ansehen, aber der anderen würde man vorwerfen, dass sie nicht gut genug Deutsch kann... kann sich viel einfacher verstecken. Und man ist einfach auch offener und man sagt, ja, das kann doch passieren, das ist ‘n Tippfehler. Und das verzeiht man dir auch ganz schnell. Man kommt gar nicht dahinter, dass es eventuell irgendwas mit deiner Zweitsprache zu tun hat oder nicht. Einer Ungarin [lacht, unverständlich] auch ein- durchaus ein Tippfehler passieren kann... wird sicher nicht als Tippfehler angesehen. Das ist bei den Köpfen in den Menschen noch nicht da.“ (Lena I., 9:76)

Das Kriterium „Muttersprache“ werde ihrer Ansicht nach also herangezogen, um Fehler zu kategorisieren. Verfüge jemand darüber, werden Fehler als Tippfehler eingestuft und nicht weiter beachtet, fehle dieses Kriterium jedoch, so würden diese als mangelhafte Kompetenz interpretiert.

Abgesehen von dieser imaginierten Fremdsicht von außen ist auch interessant, wie das Kriterium „Muttersprache“ Lena I. zufolge auf die Innensicht beziehungsweise Selbstpositionierung wirkt. Man sei „freier“ und habe „keine Angst“, da einem niemand vorwerfen würde, dass man „nicht gut genug Deutsch kann“. Dadurch sei man „offener“, denn Fehler könnten schließlich passieren (vgl. 9:76). Lena I. erzählt, dass sie eine „türkischsprachige Kollegin“ gefragt habe, warum sie nicht Deutsch unterrichte, da sie in Österreich aufgewachsen sei, woraufhin diese meinte: „Nein, das würde sie niemals machen, weil da hätte sie viel zu viel Angst, dass sie es nicht gut genug kann.“ (9:77). Mehrsprachige Kollegen und Kolleginnen, die in Österreich aufgewachsen sind, würden „nur Nebenfächer“ unterrichten, „Mathe, Kunst, Sport. Da, wo Sprache nicht relevant ist.“ (ebd.), so die Beobachtung von Lena I. Da sie nicht „die Kompetenz Deutsch“ „verkaufen“ (ebd.) müssten, gingen sie offener mit ihren Sprachkenntnissen um, vermutet Lena I. (vgl. ebd.). Zweifel an ihrer Deutschkompetenz hätten Lena I. auch dazu bewegt, nach ihrem Lehramtsstudium noch Germanistik zu studieren, wie sie erzählt:

„Ich habe mir die Frage gestellt, reicht meine sprachliche Kompetenz aus, um Lehr- also Lehrerin für Muttersprachler zu sein? Dann hab ich für mich festgestellt, dass ich mich doch nicht sicher gefühlt habe. Dann hab ich gesagt, okay, das heißt, mir geht's jetzt nun darum, dass ich die Sprache so erlerne, dass ich wirklich mir... mich sicher fühle. Deswegen hab ich Germanistik komplett studiert.“ (9:73)

Es zeigt sich, dass Lena I. sich sehr intensiv mit ihrer Kompetenz im Deutschen auseinandergesetzt hat. Sowohl Fremdpositionierungen als auch ihre Innensicht und Selbstpositionierung (etwa was ihr Selbstbewusstsein und das Gefühl von Sicherheit im Deutschen betrifft) scheinen dabei eine Rolle gespielt zu haben (und immer noch zu spielen).

Ihr Bezug zur deutschen Sprache, der sich in ihren Erzählungen und Argumentationen zeigt, stellt einerseits klar das Konzept von ‚Muttersprache‘ (oder auch ‚Erstsprache‘) in Frage. Wie soeben in Kapitel 3.3.2.2 beschrieben, hebt Lena I. den zentralen Platz des Deutschen in ihrer Biografie hervor. Sie sei vom Zeitpunkt ihrer Migration nach Deutschland an „komplett Deutsch aufgewachsen, ja assimiliert kann man wirklich sagen, sowohl sprachlich als auch kulturell“ (9:71). Deutsch beherrsche sie „besser als diese anderen Sprachen“ (Russisch und Armenisch), sie könne sich darin „am besten ausdrücken“, fühle sich darin „einfach sicherer“ und „am nächsten“ (ebd.). Deswegen sei es „so schwierig von Muttersprache zureden“ (ebd.), so Lena I. und sie meint weiter: „also is Deutsch eventuell dann für mich keine Zweitsprache mehr, weil ich wirklich vor den ganzen gleichen Problemen stehe wie jemand anderer auch“ (9:82). Andererseits machen ihre Zweifel hinsichtlich ihrer Eignung als Deutschlehrerin (im Muttersprachenunterricht) sowie ihre Angst vor Legitimationsverlust und ihr Bemühen, ihre Kompetenzen für ihre berufliche Tätigkeit zu rechtfertigen, deutlich, dass sie dem Konzept der ‚Muttersprache‘ eine große Wirksamkeit zuschreibt. Auch die ‚Verheimlichung‘ (vgl. 9:55) ihrer Sprachenbiografie lässt sich so verstehen.

In den Aussagen von Darya E. sind keine derartigen Selbstzweifel bemerkbar. Sie drückt auch nicht die Notwendigkeit aus, ihre Kompetenz rechtfertigen zu müssen. Zwar ist sie ebenfalls mehrsprachig aufgewachsen (vgl. Kapitel 3.3.2.2), hat jedoch nicht das Problem, ihre Deutschkenntnisse legitimieren beziehungsweise unter Beweis stellen zu müssen: „ich bin hier aufgewachsen und Deutsch ist meine Muttersprache“. Anders als Lena I. kann Darya E. sich auf das Konzept ‚Muttersprache‘ berufen, da ihre Mutter Wienerin ist und ihr Deutsch von Elternseite mitgegeben wurde (vgl. 5:84). Die Ausgangssituationen der beiden Lehrkräfte sind also als verschiedenen anzusehen, was zu den unterschiedlichen Umgangsweisen mit der Positionierung ‚mehrsprachige Lehrkraft‘ führen mag. Angesprochen auf diesen Aspekt bestätigt Lena I. die These: „Es ist schon ein Unterschied, ob du... Also sie könnte ja wirklich sagen, ich bin Muttersprachlerin Deutsch. Ich bin in Österreich geboren, meine Mutter Österreicherin“ (9:76).

Anhand dieser Fallbeispiele zeigt sich die Macht der (Selbst-)Zuschreibung ‚muttersprachlicher Kompetenz‘. Diese scheint für die Legitimierung des sprachlichen ExpertInnenstatus beziehungsweise der professionellen Kompetenz maßgebend zu sein (unabhängig von weiteren Qualifizierungen). Die Fallbeispiele legen nahe, dass Lehrkräfte, die als

„muttersprachlich Deutsch“ wahrgenommen werden, auch wenn sie mehrsprachig aufgewachsen sind, ihre Mehrsprachigkeit anders adressieren und sich darauf beziehen können, als Lehrkräfte, denen diese (Selbst-)Zuschreibung verwehrt bleibt. Auch die Notwendigkeit, verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit und somit die Zuschreibung „mehrsprachige Lehrkraft“ zu differenzieren, wird anhand der dargestellten Fälle offenbar, da sich dahinter unterschiedliche Erfahrungen, Selbst- und Fremdpositionierungen befinden. Diesbezüglich ist zusätzlich zu bemerken, dass Darya E. und Lena I. in ihren Narrationen durchaus auf unterschiedliche Aspekte Gewicht legen. In ihren biografischen Bezugnahmen in der Positionierung der Schüler und Schülerinnen bezieht sich Darya E. in erster Linie auf ihr mehrsprachiges Aufwachsen („Schau, ich bin selber zweisprachig“, 5:63), während Lena I. seltener explizite Vergleiche zwischen ihrer eigenen und den Sprachenbiografien von Schülern und Schülerinnen vornimmt. Sie bringt jedoch im Unterschied zu Darya E., die selbst keine Migrationserfahrung gemacht hat, besonders diesen Aspekt im Interview ein. Sie sei „ja selber immigriert als Kleinkind“ und habe „zu Beginn in den ersten Jahren kein gutes Deutsch sprechen können“ (vgl. 9:51), womit sie eine Gemeinsamkeit mit einigen ihrer Schüler und Schülerinnen andeutet. Ihre eigenen Erfahrungen würden es ihr ermöglichen, sich „eventuell ein bisschen besser in die Kinder einfühlen“ zu können (vgl. 9:75).

Generell sei es sehr verschieden, wie Lehrkräfte zu ihrer lebensweltlich-biografischen Mehrsprachigkeit und/oder Migrationserfahrung stehen, so Lena I. (vgl. 9:63). Einige „gehen ganz offen damit um und sagen, ja, ich komm aus Bulgarien und ich spreche die und die Sprache und erzählen von positiven Erfahrungen“ (9:63), so Lena I. Ihre eigene Erfahrung sei jedoch nicht so positiv, weshalb sie, wie sie vermutet, „deswegen auch so geprägt davon“ sei (vgl. ebd.). Auch hier unterscheidet sie sich in ihrem Erlebten von Darya E., die „das nie persönlich so erlebt habe“, was sie eben auf die Tatsache, dass Deutsch ihre „Muttersprache“ sei, zurückführt. Sie habe „das nie als Manko oder als was Schlechtes ausgelegt“ (vgl. 5:84). Lena I. hingegen geht im Interview sehr wohl auf (die bereits beschriebenen) Vor- und Nachteile ein: „Einerseits ist es halt ein Plus und andererseits bringt es halt eigene Schwierigkeiten mit sich“ (9:58), so ihr Eindruck.

Die Gegenüberstellung der beiden Fälle hat gezeigt, dass der Positionierung „mehrsprachige Lehrkraft“ beziehungsweise „Lehrkraft mit Migrationshintergrund“ sehr unterschiedlich begegnet wird und damit verschiedene Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Während die eine Interviewte sich bewusst als mehrsprachig sozialisiert positio-

niert, behält die andere befragte Lehrerin diesen Aspekt in ihrem beruflichen Alltag für sich, geht allerdings im Kontext des Interviews sehr wohl darauf ein. Eine Ablehnung dieser Fremdpositionierung muss, wie dabei deutlich wurde, nicht bedeuten, die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten zu ignorieren oder gemachte Erfahrungen nicht als Ressource wahrzunehmen.

Als Grund für ein Verweigern offener Selbstpositionierung wird einerseits der Wunsch deutlich, nicht auf diese Rolle festgeschrieben zu werden, andererseits jedoch auch die Angst vor einem Legitimationsverlust als Deutschlehrerin. Diesbezüglich ist besonders die Kategorie ‚Muttersprache‘ zu nennen, die zwar infrage gestellt wurde, jedoch über eine große Macht zu verfügen scheint.

3.3.4 Fazit

Bei der Analyse der Interviews zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte auf verschiedene Weise auf diverse Aspekte ihrer eigenen Biografie Bezug nehmen und eine Verbindung zu ihrem eigenen professionellen Handeln herstellen. Diesen Bezugnahmen ordneten wir in unserer Interpretation unterschiedliche Funktionen in den Erzählungen zu, wie Positionierungen von AkteurInnen, Veranschaulichung von Argumenten sowie Legitimierung und Erklärungen von Einstellungen und Handlungen.

Bei Vergleichen zwischen eigenen Erfahrungen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wurden sowohl Parallelen als auch Unterschiede beziehungsweise Distanzierungen aufgezeigt. Sehr deutlich wurde dabei eine Spannung zwischen der Wahrnehmung und Darstellung von ‚Universalität‘ und ‚Partikularität‘. Mit Verweis auf die eigenen Erinnerungen an die Schulzeit wurde einerseits das ‚SchülerInnen-Sein‘ als eine von allen AkteurInnen geteilte Erfahrung beschrieben, andererseits aber auch Differenzen dargelegt, die auf eine wahrgenommene Heterogenität von Schülerinnen und Schülern verweisen. Es zeigen sich in den Erzählungen also sowohl Partikularitäts- als auch Universalitätsorientierungen, welche in der Literatur als grundlegende Elemente „pädagogischer Professionalität im transnationalen sozialen Raum“ (Edelmann 2007: 227) beschrieben werden, die es zu reflektieren gilt: Schülerinnen und Schüler müssten sowohl als gleich als auch als besonders behandelt werden, ohne einen Aspekt überwiegen zu lassen (vgl. ebd. sowie Trautmann und Wischer 2011).

Hinsichtlich der Partikularität von Schülerinnen und Schülern wurden insbesondere Differenzen in Bezug auf Sprache, Migrationserfahrungen, aber auch sozioökonomischen

Hintergrund und Wertvorstellungen erwähnt. Es zeigte sich darin, dass die interviewten Lehrkräfte nicht nur ‚migrationsbedingte‘ Verschiedenheiten als bedeutsam darstellen, sondern Heterogenität auch entlang anderer sozialer Differenzlinien beschreiben. Die in den Interviews betonten Dimensionen von Verschiedenheit, nämlich ‚Ethnizität‘ (beziehungsweise Sprache und Migrationserfahrungen), aber auch Klasse (sowie vereinzelt auch Geschlecht), werden von Huxel als besonders wirksam bezeichnet, da es sich dabei um Formen „sozial vermittelte[r] Ungleichheit“ handelt (vgl. 2012: 26). In den Interviews war folglich kein einseitiger Fokus auf die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ beobachtbar, welcher sich in anderen Studien gegenüber soziokulturellen Deutungen als dominant erwies (vgl. Steinbach 2015: 338-339). Erkennbar wurde in unserer Analyse eine Verschränkung verschiedener Differenzdimensionen, deren Relevanz in der Forschung durch eine intersektionale Perspektive vermehrt Rechnung getragen werden sollte (vgl. ebd.).

Anhand der Bezugnahmen auf die eigene Biografie wurden außerdem Reflexionen der eigenen „Positioniertheit innerhalb verschiedener Differenzen“ sichtbar, welche in der Literatur als zentral für pädagogisch professionelles Handeln gesehen werden (Huxel 2012: 37, vgl. auch Rotter 2012, Steinbach 2015). Von den meisten InterviewpartnerInnen wird in diesem Sinne die eigene Positioniertheit und auch „das eigene ‚Eingebundensein‘ in gesellschaftliche Machtverhältnisse“ thematisiert. Die Frage bleibt jedoch offen, inwieweit sie auch den eigenen Beitrag zu deren Reproduktion und die „Verstrickung in Normalitätskonstruktionen“ reflektieren, was Steinbach als eine „wesentliche Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern“ sieht, „wenn es um tatsächliche Chancengleichheit in und durch Schule gehen soll“ (2015: 361)

Aufgrund des Schwerpunkts unserer Arbeit interessierten uns bei der Analyse insbesondere Bezugnahmen auf Sprache im Kontext der eigenen Biografie. Erwähnt wurden sowohl Erfahrungen des analytischen Lernens von Sprachen als auch unterschiedliche Formen eigener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Alle InterviewpartnerInnen berichten, dass (innersprachliche) Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Weise eine Rolle in ihrem alltäglichen Leben spielt (aufgrund der Sprachen der Schülerinnen und Schüler, der in institutionellen Kontexten gelernten Fremdsprachen, der in der eigenen Kindheit erworbenen Sprachen und/oder regionalen Varietäten, der ‚mitgebrachten‘ Sprache(n) des Ehemanns...). In diesem Zusammenhang gilt es unseres Erachtens daher verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen, da (wie in den Interviews erkennbar wurde) sämtliche Sprach(lern)erfahrungen eine Ressource und Handlungsorientierung im

professionellen pädagogischen Handeln darstellen können. Insbesondere die Einbeziehung innerer Mehrsprachigkeit erscheint uns dabei wichtig, da in Bezug auf regionale Varietäten ähnliche Erfahrungen wie auf ‚Fremdsprachen‘ beschrieben wurden (beispielsweise Erlebnis des Andersseins, Kompetenzverlust...). Allerdings sind diese Formen der Mehrsprachigkeit auch zu differenzieren, da sie verschieden wahrgenommen und bewertet werden, ihnen andere Bedeutungen und unterschiedliches Prestige zugeschrieben werden. Auch wenn wir all unsere InterviewpartnerInnen auf die eine oder andere Weise als mehrsprachig bezeichnen würden, können nur zwei der Fälle der Kategorie ‚mehrsprachige Lehrkraft‘ zugeordnet werden, die in der wissenschaftlichen Literatur beziehungsweise im bildungspolitischen Diskurs dominiert und dort meist mit Migrationserfahrungen in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Akbaba, Bräu und Zimmer 2013, Edelmann 2007/2013, Rotter 2012/2013, Strasser und Steber 2010). Dieser Kategorie, die oft synonym mit dem Begriff ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ verwendet wird, haben wir uns im letzten Teil des Kapitels gewidmet, da diese mit spezifischen Erwartungen verknüpft ist und sozial wirksam ist (vgl. Akbaba, Bräu und Zimmer 2013, Rotter 2013). Bei der Gegenüberstellung der beiden Fälle zeigte sich, dass diese Positionierung sehr unterschiedlich erlebt und ihr mitunter auch auf konträre Weise begegnet wird. Eine Infragestellung beziehungsweise Differenzierung dieser Kategorie ist unseres Erachtens folglich vonnöten, um den unterschiedlichen Erfahrungen und Selbstpositionierungen Rechnung zu tragen.

Eine in der Literatur beschrieben Gefahr, die auch in unseren Interviews erkennbar wird, ist die Reduktion von Lehrkräften auf ihre Migrationserfahrung und eine damit einhergehende „deprofessionalisierende Stigmatisierung“ (Rotter 2013: 12). Als eine Antwort auf diese befürchtete Fremdpositionierung kann die Selbstpositionierung von Lena I. verstanden werden, die Ähnlichkeit mit Rotters Typus einer ‚universalistischen Fachlehrerin‘ aufweist. Dieser Typus von Lehrkräften, so Rotter, lehne Fremdzuschreibungen ab und wehre sich explizit „gegen eine Übernahme der an sie herangetragenen Erwartungen“ (Rotter 2012: 217). Darya E. hingegen entspricht eher dem Typus, den Rotter „Rollenvorbild und Kulturvermittler als Selbst- und Fremdzuschreibung“ nennt, da sie ihre kulturelle und sprachliche Mehrfachzugehörigkeit als „zentralen Bestandteil ihrer Identität“ und äußerst relevant für ihr Lehrendenhandeln darstellt (ebd.: 215, 217). In dieser Hinsicht decken sich unsere Analyseergebnisse mit Rotters Ausdifferenzierung der Kategorie.

Als entscheidendes Unterscheidungskriterium stellte sich in unserer Arbeit jedoch ein Aspekt heraus, der in der Literatur kaum angesprochen wird, nämlich die (Selbst-)Zuschreibung „Muttersprache“. Ob eine Lehrkraft sich darauf berufen kann, dass die Mehrheitssprache ihre Erstsprache ist oder nicht, beeinflusst unseren Ergebnissen zufolge den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit maßgeblich. Parallelen ergeben sich hier zu dem von Dirim und Knappik mitdurchgeführten Forschungsprojekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ (Laufzeit 2011-2013), das sich unter anderem mit den Erwartungshaltungen an mehrsprachige PH-Studierende auseinandersetzte, denen oft „eine mangelnde Eignung für den Lehrberuf zugeschrieben“ wird (Knappik und Dirim 2013: 21). Sie kamen zu dem Schluss, dass die größten sprachbezogenen Problem-bereiche für fast alle Studierenden eine Herausforderung darstellen, sprachliche Abweichungen aber dennoch von AusbildnerInnen unterschiedlich bewertet werden. Je nachdem, ob Studierenden der Status Deutsch als Erstsprache „zuerkannt“ wird oder nicht, werden verschiedene Anforderungen an diese gestellt, was sie mit dem Konzept des „native speakerism“ (Holliday 2006) erklären (vgl. Knappik und Dirim 2013). Dieses kritisiert aus einer postkolonialen Perspektive, dass erstsprachlichen SprecherInnen ein besonderer Status zugeschrieben wird. Während sie über eine „perfekte“ Sprachkompetenz verfügten, könnten andere diese sprachliche Perfektion nie erreichen - wodurch ihre Legitimität als Lehrende dieser Sprache in Frage gestellt wird (vgl. Holliday 2006). Wie im oben erwähnten Forschungsprojekt spiegelt sich auch in unseren Interviews eine Hierarchisierung zwischen dialektal bedingten und migrationsspezifisch wahrgenommenen Abweichungen wider (vgl. Knappik und Dirim 2013). Dass dialektale Heterogenität von den befragten Lehrkräften, zwar als bedeutsam, jedoch nicht als Problem dargestellt wird, kann man darauf zurückführen, dass Dialekte „als Zeichen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ gewertet und ihre SprecherInnen „automatisch als „native speaker“ klassifiziert“ werden, deren Eignung für den Lehrberuf nicht problematisiert wird (ebd.: 23).

Unsere Analyse zeigte, dass Lehrkräfte auf unterschiedliche Aspekte ihrer Biografie Bezug nehmen und hinsichtlich ihres pädagogischen Handelns bedeutsam machen. Dies macht deutlich, dass die eigene Biografie immer Ressource und Handlungsorientierung darstellen kann und Forschung, die sich mit dem Umgang von Lehrern und Lehrerinnen mit (sprachlicher) Heterogenität beschäftigt, nicht allein die Kategorisierungen „mehrsprachige Lehrkräfte“ beziehungsweise „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ fokussieren sollte.

Conclusio

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es der Frage nachzugehen, wie NMS-Lehrkräfte sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext positionieren und welchen Zuschreibungen sie dabei begegnen. Bei der Analyse der Daten stellten sich drei Ebenen als relevant heraus, auf denen Positionierungen stattfinden und anhand derer wir uns der Fragestellung näherten. Wir unterschieden Positionierungen des institutionellen Handlungsfeldes, Positionierungen der darin handelnden AkteurInnen und biografiebezogene Selbstpositionierungen, denen wir jeweils einen Teil im vorangegangenen Kapitel widmeten. Zentrale Elemente der im jeweiligen Fazit detaillierter ausgeführten Ergebnisse werden im Folgenden zusammengeführt und diskutiert.

Wir näherten uns dem Thema sprachlicher Bildung über die Perspektive von Lehrkräften an Neuen Mittelschulen in Wien. Der Fokus auf diese AkteurInnen erwies sich deshalb von so hoher Relevanz, weil sie unterschiedliche Zuschreibungen von verschiedenen Seiten erfahren und viele Anforderungen an sie gestellt werden. Jede und jeder von uns kann sich aufgrund eigener Erfahrungen mit der Schule als ExpertIn berufen fühlen, weshalb viele Alltagstheorien über Lehrkräfte und ihre Aufgaben kursieren. Über pädagogisches Handeln wird viel gesprochen und diskutiert – im Alltag, in den Medien, in Politik und Wissenschaft. Diese verschiedenen Zuschreibungen und Anforderungen spiegelten sich auch in den von uns geführten Interviews wider und verweisen mitunter auf Interessenskonflikte, die in diesem Feld ausgetragen werden. Der theoretische Ansatz der Positionierung ermöglichte es uns dabei „weniger die Subjekte in ihrer Besonderheit als vielmehr die Kontexte und Relationen“ (Varga und Munsch 2014: 4) zu fokussieren und anhand der „positioning activities“ (Van Langenhove und Harré 2010: 239) die Praktiken des Feldes zu untersuchen.

Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass im schulischen Umgang mit sprachlicher Heterogenität auch Aspekte eine Rolle spielen, die über die Beschäftigung mit Sprache allein hinausgehen, weshalb weder ein rein pädagogisch-didaktischer noch rein sprachwissenschaftlicher noch rein sozialwissenschaftlicher Zugang der Komplexität dieses Handlungsfeldes gerecht wird, sondern ein ganzheitlicher Ansatz angemessener ist. Sprachliche Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen zu fördern ist nämlich nicht nur eine Frage der methodisch-didaktischen Umsetzung oder von sprachtheoretischen

Grundlagen und Ideen. Es geht hier auch um soziale Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten und die institutionelle Verteilung von Aufgaben und Ressourcen.

Bei der Analyse unserer Daten stellte sich heraus, dass die NMS als benachteiligende Institution beschrieben wird, wobei die Beurteilung der Deutschkenntnisse von Schülerrinnen und Schülern die Zuweisung zu diesem Schultyp entscheidend beeinflusst. Der NMS wurde zugleich die Zuständigkeit für Sprachförderung, vorrangig für Deutsch, zugeschrieben. In diesem so dargestellten institutionellen Handlungsfeld wurden verschiedene schulische und außerschulische AkteurInnen und Aufgaben identifiziert, wobei in den Interviews keine übergreifende Koordinierung der sprachbezogenen Fördermaßnahmen zu erkennen ist. Die Annahme von sprachbezogenen Aufgaben stellen die Interviewten meist als individuelle Initiative dar und betonen dabei die Bedeutung des persönlichen Einsatzes. Unterstrichen wird dies durch die wiederholte Schilderung von Überforderung und Unsicherheiten in diesem Bereich, die auf die Problematik eines fehlenden übergreifenden Konzeptes auf institutioneller Ebene verweisen. Können sich Lehrkräfte nämlich in ihrem Handeln nicht an einer Gesamtstrategie in Bezug auf sprachliche Förderung und Bildung orientieren, so liegt die Verantwortung zur Umsetzung sprachbezogener Fördermaßnahme letztlich bei dem beziehungsweise der Einzelnen – und kann dementsprechend auch abgelehnt und/oder als Belastung empfunden werden. Die Aussagen unserer Interviewten legen nahe, dass das Fehlen eines übergreifenden Konzepts vorrangig auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass das Bildungssystem auf (sprachlichen) Normalitätserwartungen beruht, die nicht (mehr) der schulischen Realität entsprechen.

In dieser Situation, in der demnach so viel Verantwortung für sprachliche Bildung bei den einzelnen Lehrkräften liegt, sind die Bezugnahmen der Interviewten auf ihre eigene Biografie von besonderem Interesse, da sie unseres Erachtens als mögliche Reaktion auf derartige Anforderungen zu sehen sind. Wie in den Interviews deutlich wurde, können eigene biografische Erfahrungen als Handlungsorientierung fungieren und haben dadurch ein hohes Potenzial für den Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität. Dies gilt jedoch keinesfalls ausschließlich in Bezug auf eigene Migrationserfahrungen und/oder mehrsprachiges Aufwachsen, sondern andere biografische Aspekte erwiesen sich in den Interviews ebenso als wertvolle Ressource – die jedoch auch einer Qualifizierung bedarf.

Die hier dargelegten Schlussfolgerungen bezüglich des schulischen Umgangs mit sprachlicher Heterogenität beruhen auf einer Studie, deren Fokus auf Neuen Mittelschulen in Wien lag. Eine Verallgemeinerung unserer Erkenntnisse und ihre Umlegung auf das ge-

samtösterreichische Schulsystem ist dementsprechend nicht ohne Weiteres zulässig. Wünschenswert wären daher weitere Forschungen, die sich mit Positionierungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in anderen schulischen Kontexten (z.B. an verschiedenen Schultypen, im ländlichen Raum, in anderen Bundesländern) beschäftigen. Auch die Auseinandersetzung mit den Positionierungen anderer AkteurInnen (beispielsweise Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung, Politikerinnen und Politikern) würde unsere Darstellung des Handlungsfeldes sprachlicher Bildung um weitere Perspektiven ergänzen und bereichern. Ein Fokus auf die Kooperationen und Interaktionen zwischen verschiedenen Schultypen wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls von Interesse. Notwendig wäre unseres Erachtens außerdem, die Genese und Entwicklung von institutionellen Regelungen, deren Übernahme durch Schulen und Lehrkräfte sowie Umsetzungsprozesse in der Praxis zu erforschen. Ein weiteres Forschungsdesiderat, das sich insbesondere aus unseren Erkenntnissen in Bezug auf biografische Bezüge ableitet, ist eine differenzierte Untersuchung des Potenzials, welches Mehrsprachigkeit im weitesten Sinne und in all seinen Facetten für das Lehrendenhandeln darstellen kann.

Generell gilt es unseres Erachtens, sprachliche Heterogenität abseits von starren Kategorien wie Erst-, Zweit-, Fremd- oder auch ‚Migrationssprache‘ zu betrachten und stattdessen die Vielfalt von Erfahrungen in Bezug auf das Lernen, den Erwerb und den Gebrauch von Sprachen zu berücksichtigen – wobei auch die damit verbundenen unterschiedlichen Positionierungen und Zuschreibungen in den Blick genommen werden müssen. In Kombination mit der Betrachtung von nicht nur primär sprachbezogenen Aspekten ist eine solche erweiterte Perspektive eine Bereicherung für jegliche Forschung, die sich mit dem schulischen Umgang mit sprachlicher Heterogenität beschäftigt.

Literatur

- Akbaba, Yaliz, Karin Bräu und Meike Zimmer. 2013. "Erwartungen und Zuschreibungen: Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund." In *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu and Carolin Rotter, 37–58. Münster u.a.: Waxmann.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 2000. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berlin.de. "Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund " Zugriff am 8.12.2015. <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/nach-der-schule/lehrernetzwerk.html>.
- Berufen, Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen. 2013. "Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog*inn/enausbildung (neu)." Zugriff am 6.8.2014. http://bimm.at/wp-content/uploads/2014/03/140130_Empfehlungen-fu%CC%88r-Diversita%CC%88t-und-Mehrsprachigkeit.pdf.
- BMBF. 2014. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. In *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. 1/2014-15*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule.
- BMBF. 2015. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2013/14. In *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. 2/2014-15*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule.
- BMUKK. 2007. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In *Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 3*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bourdieu, Pierre. 2001. "Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur." In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*, herausgegeben von Margareta Steinrücke, 25-52. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brizić, Katharina. 2007. *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, Katharina. 2009. "Familiensprache als Kapital." In *Nachhaltige Sprachförderung*, herausgegeben von Verena Plutzar and Nadja Kerschhofer-Puhalo, 136-151. Innsbruck: Studienverlag.
- Brizić, Katharina. 2011. "Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit." In *Vieles ist sehr ähnlich: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, herausgegeben von Rupprecht S. Baur and Britta Hufeisen, 249-264. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Dannerer, Monika, Magdalena Knappik und Birgit Springsits. 2013. "PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft - Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich." In *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, herausgegeben von Rudolf de Cillia and Eva Vetter, 29–47. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition
- de Cillia, Rudolf. 2012. "Migration und Sprache / n: Sprachenpolitik - Sprachförderung - Diskursanalyse." In *Migrations- und Integrationsforschung*, herausgegeben von Heinz Fassmann, Julia Dahlvik, Richard Potz and Hildegard Weiss, 185–212. Göttingen: V & R Unipress, Vienna Univ. Press.
- de Cillia, Rudolf. 2013. "Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung." In *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt : Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, herausgegeben von Eva Vetter, 5-20. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- de Cillia, Rudolf 2014. Spracherwerb in der Migration. In *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule.
- de Cillia, Rudolf, Hans-Jürgen Krumm und Andrea Dorner. 2009. Die Bedeutung der Sprache, Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen, Länderbericht Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Diefenbach, Heike. 2007. "Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantfamilien im System schulischer Bildung." In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, herausgegeben von Rolf Becker and Wolfgang Lauterbach, 221-246. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İnci, Ulrike Eder und Birgit Springsits. 2013. "Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe." In *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, herausgegeben von Ira Gawlitzek and Bettina Kümmerling-Meibauer, 121–141. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dirim, İnci und Paul Mecheril. 2010a. "Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern." In *Migrationspädagogik. Zusatzmaterialien*, herausgegeben von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka and Claus Melter, 16-21. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Dirim, İnci und Paul Mecheril. 2010b. "Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft." In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka and Claus Melter, 99-120. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dirim, İnci und Paul Mecheril. 2010c. "Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft." In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka and Claus Melter, 121-149. Weinheim/Basel: Beltz.

Dirim, İnci, Paul Mecheril und Claus Melter. 2010. "Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem." In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka and Claus Melter, 22-24. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Edelmann, Doris. 2006. "Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen." In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, herausgegeben von Cristina Allemann-Ghionda and Ewald Terhart, 235–249. Weinheim u.a.: Beltz.

Edelmann, Doris. 2007. *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich: LIT.

Edelmann, Doris. 2013. "Lehrkräfte mit Migrationshintergrund - ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität." In *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, herausgegeben von Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu and Carolin Rotter, 197–208. Münster: Waxmann.

Ehlers, Swantje. 2009. "Heterogenität und Literalität." In *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität*, herausgegeben von Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Duncker and Vadim Oswalt, 97–118. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleck, Elfie. 2011. "Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen." In *Der Weg zur Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hkdc) und Landesschulrat für das Burgenland.

Froschauer, Ulrike und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview*. Wien: WUV UTB.

Fürstenau, Sara. 2010. "Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung: Kapitel 1." In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau and Mechtilde Gomolla, 25–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara. 2012. "Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung." In *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*, herausgegeben von Sara Fürstenau, 1-23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara und Mechtilde Gomolla (Hrsg.). 2009. *Migration und schulischer Wandel: Unterricht, Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Garnitschnig, Ines. 2015. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2013/14. In *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. 5/2014-15*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule.

Glaser, Barney und Anselm L. Strauss. 1998. *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

- Gogolin, Ingrid. 1988. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann-Verlag.
- Gogolin, Ingrid. 2010. "Mehrsprachigkeit." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4):529–547.
- Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Potratz. 2012. "Sprachenvielfalt - Fakten und Kontroversen." *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5 (2):7–19.
- Gogolin, Ingrid und Imke Lange. 2011. "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung: Kapitel 5." In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau and Mechtilde Gomolla, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtilde. 2009. "Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion." In *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, herausgegeben von Sara Fürstenau and Mechtilde Gomolla, 20–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtilde. 2011. "Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule." In *Schule mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Ursula Neumann and Jens Schneider, 181–195. Münster u.a.: Waxmann.
- Grosjean, Francois. 1989. "Neurolinguists, Beware - the Bilingual Is Not 2 Monolinguals in One Person." *Brain and Language* 36 (1):3-15.
- Hall, Stuart. 1994. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart. 2000. "Postmoderne und Artikulation." In *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften* 3, herausgegeben von Stuart Hall. Hamburg: Argument Verlag.
- Halm, Dirk. 2008. *Der Islam als Diskursfeld Bilder des Islams in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harré, Rom und Luk van Langenhove. 2010. "Varieties of positioning." In *People and Societies. Rom Harré and designing the social sciences*, herausgegeben von Luk Van Langenhove, 106–120. London/New York: Routledge.
- Hay, Colin. 2002. *Political Analysis: A Critical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. 2014. "Wie viele PädagogInnen mit Migrationshintergrund braucht das Land?" *KiTa aktuell – Die österreichische Fachzeitschrift für Leitungen und Fachkräfte der Kindertagesbetreuung* (2):37–39.
- Herzog-Punzenberger, Barbara und Philipp Schnell. 2012. "Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich." In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, herausgegeben von Barbara Herzog-Punzenberger. Graz: Leykam.

- Hildenbrand, Bruno. 2012. "Anselm Strauss." In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff and Ines Steinke, 32-41. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hirschauer, Maria und Harry Kullman. 2010. "Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität: Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung." In *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, herausgegeben von Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber and Wiebke Waburg, 351–373. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. "Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn." *KZfSS* 32:339-372.
- Holliday, Adrian. 2006. "Native-speakerism." *ELT Journal* 60 (4):385-387.
- Huxel, Katrin. 2012. "Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität." In *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*, herausgegeben von Sara Fürstenau, 25-39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaesler, Dorothee. 2005. "Sprachbarrieren im Bildungswesen." In *Institutionalisierte Ungleichheiten*, herausgegeben von Peter A. Berger, Kahlert, Heike, 130–154. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Khan-Svik, Gabriele. 2010. "Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet." In *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, herausgegeben von Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber and Wiebke Waburg, 15–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knappik, Magdalena und Inci Dirim. 2013. „„Native-Speakerism“ in der Lehrerbildung.“ *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (3):20-23.
- Koordinationsstelle Jugend, Bildung, Beschäftigung. 2015. "Integrationsklasse." Zugriff am 15.12.2015. http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2015/08/infoblatt_integrationsklasse.pdf.
- Korobov, Neill. 2001. "Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 2 (3):Art. 11.
- Krumm, Hans-Jürgen und Hans Reich. 2013. "Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern." In *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, herausgegeben von Eva Vetter, 21-40. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- LeMi. "Bayrisches Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte." Zugriff am 8.12.2015. <http://www.lemi-netzwerk.de/>.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann. 2004. "Narrative Identität und Positionierung." *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (5):166–183.
- Luckmann, Thomas. 2008. "On Social Interaction and the Communicative Construction of Personal Identity, Knowledge and Reality." *Organization Studies* 29 (2):277-290.

- Mecheril, Paul. 2010. "Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive." In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka and Claus Melter, 7-22. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul und Bernhard Rigelsky. 2007. "Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik." In *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, herausgegeben von Christine Riegel and Thomas Geisen, 61-80. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Michalak, Magdalena. 2013. "Entwicklung von Lehrkompetenzen im Kontext multikultureller Klassen." In *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, herausgegeben von Eva Vetter, 210-237. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- ÖSZ, BMUKK und BMBF (Hrsg.). 2009. *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Vol. 4, *Themenreihe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums*. Graz/Wien.
- Parlament Republik Österreich. 2015. "Die Rechte der Volksgruppen." Zugriff am 11.12.2015. <https://www.parlament.gv.at/PERK/VERF/VOLK/>
- Peters, Mauel. 2013. "Zur Bedeutung der Alltagsinteraktion für die Migrationsforschung. Eine durch Goffman und Laclau/Mouffe informierte Kritik am Migrationsdiskurs." In *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*, herausgegeben von Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter and Susanne Arens Elisabeth Romaner, 109-121. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie*. München: Oldenbourg.
- Republik Österreich. 2015a. "Bundes-Verfassungsgesetz." Zugriff am 1.12.2015. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>.
- Republik Österreich. 2015b. "Schulunterrichtsgesetz." Zugriff am 1.12.2015. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>.
- Republik Österreich. 2015c. "Leistungsbeurteilungsverordnung." Zugriff am 15.12.2015. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>.
- Riebling, Linda. 2011. "In sprachlich heterogenen schülergruppen lehren lernen: Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg." In *Schule mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Ursula Neumann and Jens Schneider, 232–244. Münster u.a.: Waxmann.
- Rotter, Carolin. 2012. "Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen." *Zeitschrift für Pädagogik* 58:204–221.
- Rotter, Carolin. 2013. "Der Migrationshintergrund im Vordergrund – eine professionstheoretische Betrachtung der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund." *Journal für LehrerInnenbildung* (3):7-14.

- Scheibelhofer, E. 2008. "Combining Narration-Based Interviews with Topical Interviews: Methodological Reflections on Research Practices." *International Journal of Social Research Methodology* 11 (5):403-416.
- SFZ Sprachförderzentrum Wien. 2014. "Organisationsrahmen des Muttersprachenunterrichts im APS-Bereich." Zugriff am 16.8.2015. http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf.
- SFZ Sprachförderzentrum Wien. 2015a. "Auswertung der Sprachförderkurse 2014/2015." Zugriff am 16.8.2015. http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/Auswertung_der_Sprachförderkurse2014_15.pdf.
- SFZ Sprachförderzentrum Wien. 2015b. "Neu in Wien – Einstiegskurse / Sekundarstufe I." Sprachförderzentrum Wien Zugriff am 16.08.2015. http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/ms/Info_Alpha_NIW.pdf.
- SFZ Sprachförderzentrum Wien. 2015c. "Organisationsrahmen des Muttersprachenunterrichts im APS-Bereich." Sprachförderzentrum Wien Zugriff am 25.10. 2015. http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf.
- Spies, Tina. 2009. "Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht: Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 10 (2):Art. 36.
- Spies, Tina. 2013. "Position beziehen: Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung." In *Migrationsforschung als Kritik?*, herausgegeben von Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens and Elisabeth Romaner, 157–169. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria. 2015. Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.
- Steinbach, Anja. 2015. "Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen 'Nicht-Passung' von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund." In *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. II: Sprache - Rassismus - Professionalität*, herausgegeben von Rudolf Leiprecht and Anja Steinbach, 335–367. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Stojanov, Krassimir. 2011. *Bildungsgerechtigkeit: Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strasser, Josef und Corinna Steber. 2010. "Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung." In *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, herausgegeben von Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber and Wiebke Waburg, 97–126. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm L. 1994. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*, UTB für Wissenschaft. München: Fink.
- Strübing, Jörg. 2008. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tajmel, Tanja. 2013. "Ist Kochsalz in anderen Kulturen etwa nicht in Wasser löslich?: Kulturelle Diversität im Chemieunterricht." *Naturwissenschaften im Unterricht_Chemie* 24 (135):15–19.
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer. 2011. *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Langenhove, Luk (Hrsg.). 2010. *People and Societies: Rom Harré and designing the social sciences*. London; New York: Routledge.
- van Langenhove, Luk und Rom Harré. 2010. "Cultural stereotypes and positioning theory." In *People and Societies*, herausgegeben von Luk van Langenhove, 236–247. London; New York: Routledge.
- Varga, Vesna und Chantal Munsch. 2014. "Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft „mit Migrationshintergrund“." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 15 (3):Art. 3.
- wien.at. "Aufnahmeveraussetzungen für die 1. Klasse einer AHS." Zugriff am 17.12.2015.
<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/aufnahme-unterstufe.html>.
- wien.at. 2012. "Neu in Wien: Einstiegskurse an Wiener Schulen gestartet." Zugriff am 22.10.2015. <https://www.wien.gv.at/rk/msg/2012/05/15008.html>.
- Wischer, Beate. 2007. "Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen." In *Heterogenität in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Sebastian Boller, Elke Rosowski and Thea Stroot, 32–41. Weinheim/Basel: Beltz.
- Witzel, Andreas. 2000. "Das problemzentrierte Interview." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1):Art. 22.
- Wroblewski, Angela. 2006. "Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000." In *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006*, herausgegeben von Barbara Herzog-Punzenberger, 40-49. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Anhang

Interviewleitfaden

Danke für die Zeit! Anonymisiert; es geht um subjektive, persönliche Sichtweise; so ausführlich wie sie wollen, „Alles was für Sie relevant und wichtig ist, ist auch für uns relevant.“

- Wir interessieren uns für Ihre Arbeit an der Schule: Erzählen Sie bitte ganz allgemein über Ihre Lehrtätigkeit. Was heißt es für Sie, LehrerIn zu sein? Welche Aufgaben hat ein/e LehrerIn? Uns interessiert besonders alles, was mit Sprache zu tun hat – Sprache sehr weit gefasst. Alles, was Ihnen dazu einfällt.
 - (Welche Aufgaben haben mit Sprache zu tun?)
 - Nachfragen, auf Gesagtes eingehen
- Haben Sie den Eindruck, dass an Sie auch von anderen Aufgaben/Anforderungen herangetragen werden? Welche Anforderungen sind das? Von wem werden sie gestellt? Wie empfinden Sie das?
- Wo spielt Sprache in der Schule überhaupt eine Rolle? Was fällt Ihnen zum Begriff „Sprache in der Schule“ ein?
 - SchülerInnen kommen ja mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen in die Schule. Welche Erfahrungen haben Sie persönlich damit gemacht? Wie gehen Sie damit um?
 - Werden diese unterschiedlichen Voraussetzungen in der KollegInnenschaft thematisiert?
 - Welche Rolle spielt Sprache beziehungsweise spielen die sprachlichen Voraussetzungen/Aspekte in Ihrer Unterrichtsplanung und –durchführung?
 - Gibt es von Seiten der Schule irgendwelche Richtlinien in Bezug auf „Sprache“?
- (Nachfrage, falls Bezug auf fehlende Mittel, Materialien...) Wie würden Sie denn ideale Rahmenbedingungen für einen guten Unterricht beschreiben? Was wäre die Idealsituation? Wenn Sie alle Möglichkeiten hätten, wie würden Sie den Unterricht gestalten?
- Wie müsste Ihrer Meinung nach eine Schule aussehen, die auf die sprachlichen Voraussetzungen/Kompetenzen/Ressourcen der SchülerInnen gut eingehen kann. Haben Sie Vorschläge?
- Unabhängig von Ihrer Tätigkeit, was hätten Sie für Vorschläge: Was wäre nötig, um die SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen? (Nachfrage: Fokus auf Sprache, sprachliche Entwicklung/Handlungskompetenz/Handlungsfähigkeit)
- Wie sind Sie auf die Aufgaben, die Sie beschrieben haben (die die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler betreffen), vorbereitet worden? (Ausbildung, Weiterbildung, ...)

- Können Sie sich eigentlich erinnern, wie in Ihrer Schulzeit mit Sprache umgegangen wurde? Wie sah das damals aus?
- Sprachliche Biographie
 - Mit welchen Sprachen hatten Sie persönlich im Laufe ihres Lebens Kontakt? In welchen Kontexten?
 - Wie sieht es mit Dialekten und Umgangssprachen aus?
 - Welche sprechen Sie heute? In welchen Kontexten?
 - Inwieweit können Sie ihre eigenen Erfahrungen in den Beruf einbringen?
- Ausbildungsbiographie?
 - Wie kam es dazu, dass Sie LehrerIn geworden Sie? Wo haben Sie die Ausbildung gemacht?
 - Zusatzausbildungen?
- Berufsbiographie?
 - Arbeitserfahrungen? Unterrichtserfahrungen?
- Gibt es etwas, was Sie noch sagen möchten?

- Alter, wo geboren/aufgewachsen/zur Schule gegangen?
- Falls noch Zeit: evtl. Bitte um Rundgang durch die Schule
- Dürfte ich evtl. noch einmal auf Sie zurückkommen, wenn ich Nachfragen habe? Hinweis auf Fokusgruppendiskussion, dürften wir uns dafür noch einmal melden?
 - Haben Sie KollegInnen, die evtl. auch für ein Interview/für die Fokusgruppendiskussion bereit wären?

Hinweise zur Transkription

Im Folgenden wird eine Übersicht über die Regeln gegeben, die bei der Verschriftlichung der Interviews verwendet wurden (in Anlehnung an Froschauer/Lueger 2003).

...	kürzere Pausen
(7)	längere Pausen, Sekundenangabe (hier z.B. 7 Sekunden)
(Wort)	das Gesagte ist nicht klar verständlich, Vermutung in eckiger Klammer
(unverständlich)	das Gesagte ist nicht verständlich
<u>betont</u>	ein Wort wird besonders betont, ein Akzent gesetzt, lauter gesagt
Wort-	plötzlicher Abbruch (innerhalb eines Wortes oder auch eines Satzes, Satz wird anders weiterverfolgt)
g e d e h n t	Wort wird gedehnt gesprochen
[lacht]	nonverbale Äußerungen

Zur besseren Lesbarkeit wurden in der vorliegenden Arbeit zitierte Interviewpassagen wie folgt leicht verändert:

- Löschung von Lückenfüllern:

Beispiel:

im Analysetranskript	in der Arbeit zitiert
„Wie kann man sie jetzt auf ein Niveau bringen, dass sie's schaffen, sich so zu artikulieren, dass das auch für die Zukunft, v.a. auch im Berufsleben ähm passt ähm und v.a. schriftlich gibt's da eben sehr, sehr große Defizite.“ (Claudia H., 8:4)	„[...] v.a. auch im Berufsleben passt und v.a. schriftlich gibt's da eben sehr, sehr große Defizite.“ (Claudia H., 8:4)

- Löschung von Wortwiederholungen, die aufgrund von „Denkpausen“/„Nachdenkphasen“ entstehen
- Löschung von Pausenzeichen, wenn der Satz auch ohne sie vollständig ist

Beispiel:

im Analysetranskript	in der Arbeit zitiert
„Was man halt machen kann, ... ist... ich mein, ich hab gelernt, dass Lesen wichtig ist, ja. Und und und früherer Bezug ganz zu Beginn zu Sprache selbst, ja.“ (Lena I., 9:30)	„Was man halt machen kann, ist... ich mein, ich hab gelernt, dass Lesen wichtig ist, ja. Und früherer Bezug ganz zu Beginn zu Sprache selbst, ja.“ (Lena I., 9:30)

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext positionieren und welchen Zuschreibungen sie dabei begegnen. Ausgangspunkt dabei waren wissenschaftliche Erkenntnisse, die sprachliche Bildung als Aufgabe aller Lehrkräfte beschreiben (vgl. Gogolin u.a. 2010). Auf theoretischer Ebene liegt der Arbeit das Konzept der Positionierung nach Stuart Hall (1994 u.a., vgl. auch Spies 2013, Varga/Munsch 2014) zugrunde.

Zur Untersuchung unseres Forschungsinteresses wählten wir ein qualitatives Forschungsdesign, in dessen Rahmen wir problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften an Neuen Mittelschulen in Wien durchführten. Bei deren Auswertung orientierten wir uns am Kodierverfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994).

Die Struktur der Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst gehen wir auf Forschungsergebnisse ein, die für unsere Forschung von Relevanz sind. Im zweiten Teil beschreiben wir sowohl die unserer Arbeit zugrundeliegende theoretische Perspektive als auch den methodischen Zugang unserer Forschung. Der letzte Teil widmet sich der Darstellung und Diskussion unserer Forschungsergebnisse, wobei wir uns der Forschungsfrage auf drei Ebenen annähern: erstens über Positionierungen des institutionellen Handlungsfeldes, zweitens anhand der Positionierungen der darin handelnden AkteurInnen und drittens mithilfe biografiebezogener Selbstpositionierungen.

Lebensläufe

Mag. phil. Anna-Katharina Draxl

geboren am 26. Mai 1986

anna-katharina.draxl@gmx.at

Ausbildung

2012-2016	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Wien
Juli 2013	Teilnahme am Erasmus Intensivprogramm „Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)“, Universität Wien
2005-2012	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Wien Spezialisierung: IIMA (Integration, Identität, Migration, Asyl) Diplomarbeit: „Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma?“ Wahlfächer: Vergleichende Literaturwissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Basisqualifikation DaF/DaZ)
1996-2004	Bischöfliches Gymnasium (AHS), Graz Matura: Mai/Juni 2004

Berufliche Erfahrungen

seit März 2016	Deutschlektorin an der Akademie der bildenden Künste, Wien
Jänner 2016	Deutschlektorin, Integrationsprojekt für Flüchtlinge von <i>REWE Group Karriereschmiede</i> und <i>il Institut für Aus- und Weiterbildung</i>
seit 2013	Deutschlektorin, <i>INNES – International Network for Educational Support in Higher Education</i> , Wien
seit 2011	Deutschlektorin, <i>ActiLingua Academy</i> , Wien
2010	Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache selbständige Durchführung von Deutschunterricht an der Staatlichen Pädagogischen Universität Omsk und der Uraler Staatlichen Pädagogischen Universität in Ekaterinburg (Russland)
	Berechtigung für ÖSD-Prüfer/innen (A1-C1) ÖIF-zertifiziert für Deutsch Integrationskurse

Clara Holzinger, Lic.
geboren am 3. September 1987
clara.holzinger@univie.ac.at

Ausbildung

- seit 2011 Masterstudium (Soziologie) an der *Universität Wien*
Forschungsspezialisierung: „Sozialstruktur und soziale Integration“
- 2011-2016 Masterstudium (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) an der *Universität Wien*
- 2012 – 2013 Auslandsemester (Erasmus) an der *Universitat de Barcelona*, Spanien
- 2010 – 2011 Auslandsemester an der *University of Sydney*, NSW, Australien
- 2007 – 2010 Studium (Licence: Geschichte) an der Universität *Sorbonne – Paris IV*, Frankreich
- Juni 2006 Matura am *Akademischen Gymnasium* am Beethovenplatz, Wien

Berufliche Erfahrungen und Praktika

- seit 2015 Lektorin für „Technisches Deutsch für internationale Studierende“, *Technische Universität Wien*
- seit 2014 Studienassistentin, Tutorin und Projektmitarbeiterin am Institut für Soziologie, *Universität Wien*
- 2014 – 2016 Deutschlektorin bei *INNES - Sprachinstitut*, Wien
- seit 2013 Deutschlektorin beim Österreichisch-Portugiesischen Sommerkolleg der *Universität Wien*
- 2011- 2014 Redaktionsassistentin bei der *Austria Presse Agentur (APA)*, Wien
- 2013 Studentische Mitarbeiterin bei dem Projekt „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ des Fachbereichs DaZ/F an der *Universität Wien*
- 2012- 2013 Praktikantin am Germanistikinsitut der *Universitat de Barcelona*, Spanien (Organisation und Leitung der Tutorien für Deutschlernende)