



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

WegweiserInnen der Zukunft.  
Wie sich VolksschullehrerInnen der Herausforderung  
„DaZ-Unterricht“ stellen

Verfasser

Florian Hirschvogel

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Dipl.-Päd. Dr. phil. Marion Döll

# Vorwort

Aufgrund meines Studiums *Lehramt für Volksschule* und meiner Anstellung als Pädagoge im schulischen Primarbereich, war es für mich eindeutig, dass ich meine wissenschaftliche Abschlussarbeit für das Masterstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* im Bereich „DaZ im österreichischen Schulwesen“ verfassen möchte. Im Zuge meiner Tätigkeit als Begleitlehrer an einer Schule, in welcher weit mehr als die Hälfte der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, wurde mir klar, wie schwierig es im derzeitigen Schulsystem für KlassenlehrerInnen ist, den Bedürfnissen der einzelnen Kinder in solch sprachheterogenen Klassen gerecht zu werden. Deshalb habe ich mich entschlossen, einige von ihnen zu Wort kommen zu lassen und ihre Erfahrungen und Wünsche, was das Unterrichten von mehrsprachigen Kindern betrifft, eingehend zu beleuchten.

Ich möchte meinen Dank all den LehrerInnen aussprechen, die mir bereitwillig für die Befragungen, welche das Zentrum dieser Arbeit bilden, zur Verfügung standen. Darüber hinaus auch den DirektorInnen, da sie es mir ermöglichten, die Interviews überhaupt an den Schulen durchzuführen.

Im Weiteren möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin Frau Dr. Döll sehr herzlich für all die hilfreichen Ratschläge sowie ihr Expertenwissen im Bereich qualitativer Datenauswertung, welches sie mit mir teilte, bedanken. Schließlich bin ich auch meiner Frau Carmina-Cinzia Hirschvogel, M.A. zu größtem Dank verpflichtet, weil sie mir durch den gesamten Arbeitsprozess hinweg stets treu und hilfreich beiseite stand.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	1
0. Einleitung .....	5
1. Theorie.....	7
<b>1.1 Das Kind und Sprache .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1 Kindlicher Spracherwerb .....</b>	<b>7</b>
Spracherwerbstheorien .....	8
<b>1.1.2. Die Bedeutung der Erstsprache.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.3. Der Erwerb der Zweitsprache.....</b>	<b>11</b>
Theorien zum Zweitspracherwerb .....	13
Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb.....	14
<b>1.1.4. Sprachgebrauch .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1.5. Integration von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. DaZ in der Grundschule.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext der Schulpolitik .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.2 Mehrsprachigkeit in der Schule .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.3. Schulmodelle des Zweitspracherwerbs .....</b>	<b>23</b>
Submersion .....	24
Immersion.....	24
<b>1.2.4. Bildungssprache.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.5. Sprachdiagnostik .....</b>	<b>27</b>
<b>1.2.6. Sprachförderung.....</b>	<b>29</b>
Förderpläne .....	31
Förderprogramme und -material .....	32
<b>1.2.7. Muttersprachlicher Unterricht .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.8. Interkulturelles Lernen .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.9. Fächerintegrative Ansätze der Sprachförderung .....</b>	<b>36</b>
<b>1.3. DaZ unterrichten.....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.1. LehrerInnenbildung .....</b>	<b>39</b>
Ausbildung.....	40

Fort- und Weiterbildung .....	41
<b>1.3.2. Grundlegende Rahmenbedingungen.....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.3. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen .....</b>	<b>44</b>
Die Lehrperson als Sprachvorbild.....	45
Methodische Grundsätze für den Unterricht .....	46
Wortschatz .....	48
Grammatikvermittlung .....	49
Textkompetenz.....	50
Der Umgang mit Fehlern .....	51
Spiel.....	52
Emotionen und Motivation .....	53
Interkulturelle Kompetenz .....	55
<b>1.3.4. Elternarbeit.....</b>	<b>56</b>
<b>2. Empirie .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1. Über die Wahl des Erhebungsmittels <i>Mündliche Befragung</i> .....</b>	<b>60</b>
<b>2.3. Über die Durchführung der Befragung und die Befragten.....</b>	<b>62</b>
<b>2.4. Bearbeitung der Interviews.....</b>	<b>63</b>
<b>2.5. Vorstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>64</b>
<b>2.5.1. Allgemeine Daten.....</b>	<b>64</b>
<b>2.5.2. DaZ-Bildung der Lehrerinnen .....</b>	<b>65</b>
Ausbildung.....	65
Fortbildung.....	67
<b>2.5.3. Interkulturelles .....</b>	<b>68</b>
Interkulturelles Lernen .....	69
<b>2.5.4. Sprachen der Kinder .....</b>	<b>70</b>
Muttersprachlicher Unterricht.....	70
Sprachen in der Pause und im Unterricht .....	71
Zufriedenheit mit den Sprachkenntnissen.....	72
<b>2.5.5. Sprachen der Lehrerinnen .....</b>	<b>73</b>
Beherrschte Sprachen .....	73
Nutzen einer MigrantInnenerstsprache im Unterricht .....	74
MigrantInnensprachenverwendung der Lehrerinnen.....	75
<b>2.5.6. Sprachförderung.....</b>	<b>76</b>

Umfang der Förderung .....	76
Auswirkungen auf andere Fächer .....	78
<b>2.5.7. Verbesserungsvorschläge .....</b>	<b>80</b>
<b>2.5.8. Wohlbefinden der Lehrerinnen.....</b>	<b>81</b>
<b>2.5.9. Elternarbeit.....</b>	<b>83</b>
Ratschläge an die Eltern .....	83
Einbezug ins Schulleben.....	84
Elternbild der Lehrerinnen.....	85
Kommunikation zwischen Eltern und Lehrerinnen.....	86
<b>3. Resümee .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1 Schlussfolgerungen.....</b>	<b>91</b>
<b>4. Literatur .....</b>	<b>94</b>
<b>5. Anhang .....</b>	<b>100</b>
<b>5.1. Interviewleitfaden: .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2. Interviewtranskriptionen .....</b>	<b>102</b>
<b>Befragung I (26.11.2012) .....</b>	<b>102</b>
<b>Befragung II (28.11.2012).....</b>	<b>108</b>
<b>Befragung III (30.11.2012) .....</b>	<b>114</b>
<b>Befragung IV (3.12.2012) .....</b>	<b>121</b>
<b>Befragung V (5.12.2012).....</b>	<b>128</b>
<b>Befragung VI (5.12.2012) .....</b>	<b>137</b>
<b>Befragung VII (6.12.2012).....</b>	<b>144</b>
<b>Befragung VIII (6.12.2012) .....</b>	<b>152</b>
<b>Befragung IX (7.12.2012) .....</b>	<b>162</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>170</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>171</b>
<b>Lebenslauf .....</b>	<b>172</b>

# 0. Einleitung

Der Beruf *VolksschullehrerIn* ist ein höchst anspruchsvoller, da er von den dazu Berufenen enorme Vielfältigkeit verlangt. Ideale PädagogInnen sind Sozio- und PsychologInnen, die die Bedürfnisse der Einzelnen und der Klasse einschätzen und ihnen Rechnung tragen können. Sie müssen Fähigkeiten in den Bereichen *Management, Organisation* sowie *Verwaltung* besitzen. Das Ausmaß an erforderlichen Fachkenntnissen erstreckt sich über die verschiedensten Themengebiete (Mathematik, Musik, Bildende Kunst, Sport, Naturwissenschaften, Sprache). Zudem stehen LehrerInnen vor dem Dilemma ihren Kindern einerseits als MentorIn und WissensvermittlerIn beizustehen, schlussendlich aber diese Rolle gegen eine richtende, leistungsprüfende zu tauschen.

In all diesen Rollen und mit einer großen Anzahl an Verpflichtungen treten Lehrpersonen ihren SchülerInnen entgegen und prägen durch ihr Wirken deren Leben. Aus diesem Grund hat diese Arbeit ihren Titel erhalten. Ein noch nicht genannter Aspekt wird im Fokus der zahlreichen folgenden Seiten stehen: LehrerInnen als Zweitsprachenvermittelnde. Neben den bereits angeführten Ansprüchen ist in den letzten Jahrzehnten dieser als weiterer hinzugekommen. Dies trifft jedenfalls auf die Schulen Wiens zu, die im Zentrum der Betrachtungen stehen werden und wo mehr als die Hälfte der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2009: 144) Dies bewog zur folgenden Fragestellung:

*Wie gehen VolksschullehrerInnen aus drei verschiedenen Wiener Schulen mit der Situation um, Klassen zu unterrichten, in denen für einen großen Teil der Kinder Deutsch eine Zweitsprache ist?*

Neun Klassenlehrerinnen haben sich zur Verfügung gestellt und von ihren Erfahrungen mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule im Zuge von mündlichen Befragungen berichtet. Ihre Berichte stellen das Zentrum unserer Ergebnisse dar, welche durch Interviewtranskription und anschließender Weiterverarbeitung mittels eines qualitativen Datenauswertungsprogrammes (MAXQDA) entstanden sind. Die vorgestellten Ansichten und Erlebnisse sind höchst unterschiedlich ebenso wie es die Schulen sind, an denen die Interviewten lehren (Regelschule vs. Sprachprojektschule). Weitere interessante Schlüsse konnten aus dem Vergleich zwischen jenen vier Lehrerinnen, die selbst eine MigrantInnensprache als Erstsprache sprechen und den restlichen Pädagoginnen gezogen werden.

Insgesamt neun verschiedene Themenfelder waren Gegenstand der Analyse. So etwa die an der Schule erfolgende Sprachförderung oder die Elternarbeit der Lehrerin-

nen. Sämtliche Gebiete werden zuerst im Rahmen des theoretischen Teils unter Zuhilfenahme von wissenschaftlicher Literatur erörtert. Das Thema schulische Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit ist ein höchst interdisziplinäres und dessen Komplexität ist nur durch das Betrachten aus verschiedenen Perspektiven umfassend zu verstehen. (vgl. FÜRSTENAU 2011 [b]: 25f) Deshalb werden im Zuge dieser Arbeit unterschiedliche wissenschaftliche Felder vorkommen. Hierzu zählen Psycho- und Soziolinguistik, Schulsprachenpolitik sowie Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften.

Die für die Themenstellung wichtigsten Aspekte aus diesen Gebieten sind in den drei folgenden Hauptthemenblöcken eingearbeitet:

- **Das Kind und Sprache:** Hier stehen der kindliche Spracherwerb und der Zweitspracherwerb im Zentrum.
- **DaZ in der Grundschule:** Im Zuge dieses Teils wird der institutionelle Rahmen des Deutsch als Zweitspracheunterrichts in Österreich abgesteckt
- **DaZ unterrichten:** Dabei sind wichtige Aspekte des Deutschunterrichts für Zweitsprachler sowie die LehrerInnenbildung im Blickpunkt.

Da das Schulsystem in Österreich viele Ähnlichkeiten zu Deutschland aufweist (vgl. AUERNHEIMER 2010: 32) werden neben in Österreich publizierten auch in Deutschland erschienenen Werken herangezogen.

Es ist ein Anliegen des Autors mit der folgenden Arbeit einen kleinen Beitrag zum Kanon deutschsprachiger DaZ-Literatur leisten zu können, indem dieses für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung Österreichs so wichtige Thema aus den Augen ausgesuchter Lehrerinnen erzählen wird. Dieser Seite des so vielfältigen und komplexen Gebietes eine Stimme zu geben ist insofern ein besonderes Anliegen, als die Leistungen und Beiträge von LehrerInnen in der Gesellschaft oft geschmälert werden. Die Perspektiveneinnahme von VolksschullehrerInnen könnte eine Möglichkeit sein, ihre herausfordernde Situation besser zu verstehen.

Durch die Anstellung an einer der im Zuge des empirischen Kapitels vorgestellten Schulen als Begleitlehrer ist es dem Verfasser möglich, die tagtäglichen Anstrengungen von engagierten KlassenlehrerInnen persönlich mitzuerleben. Die nun folgende Arbeit ist ihnen zum Dank gewidmet.

# 1. Theorie

## 1.1 Das Kind und Sprache

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus der Betrachtungen auf Kinder gelegt, welche die Volksschule besuchen. Diese befinden sich in der *späteren Kindheit*, mit dem Schuleintritt einsetzend, endet diese Periode beim Beginn der körperlichen Reife, auch Vorpubertät genannt. Innerhalb dieses Zeitraumes sind zwei wichtige Entwicklungsstadien voneinander zu trennen. Der mit Schulbeginn noch vorherrschende *naive Realismus* (enge Einbindung in die unmittelbare Umwelt, unkritisch gegenüber Autoritäten) wird vom *kritischen Realismus* (verstärktes Hinterfragen auch von Bezugspersonen) ungefähr im achten Lebensjahr abgelöst, wobei dies als Normwert anzusehen ist und die Entwicklungen des Einzelnen, der Einzelnen sich nicht immer an den Zeitrahmen halten müssen. (vgl. SCHENK-DANZINGER 204: 200) Genauso individuell ist auch die Sprachaneignung von Kindern, auf die sich nun das Hauptaugenmerk gelegt wird.

### 1.1.1 Kindlicher Spracherwerb

Sprachliche Handlungsfähigkeit ist ein entscheidendes Kriterium, um in der Grundschule bestehen zu können. Sie hängt zum Einen wesentlich mit der Wahrnehmungs- und Denkvermögensentwicklung zusammen und zum Anderen von der Qualität der Interaktionen innerhalb der sozialen Umgebung. (vgl. BAACKE 1999: 198f) Der kindliche Spracherwerb vollzieht sich in mehreren Teilbereichen. Zu diesen zählen: Lexik, Phonetik & Phonologie, Semantik, Pragmatik, Morphologie und Syntax. Diese hat ein Kind zu erfassen und miteinander in Relation zu setzen. (vgl. MEIBAUER & ROTHWEILER 1999: 12) Hierbei handelt es sich um die *internen Faktoren* des Spracherwerbs. Im Weiteren haben auch *externe Faktoren* entscheidenden Einfluss auf das sprachenlernende Kind. Dazu zählen eine sprachförderliche Umwelt (familiäres Umfeld, Kindergarten bzw. die Schule) und die Sprachlernmotivation. (vgl. AHRENHOLZ 2010: 47) Ein weiteres wichtiges Element ist die *genetische Disposition* Sprachenerwerbender, die in Wechselwirkung mit den externen Faktoren das Sprachenlernen beeinflusst. Wie sich das Ineinanderwirken dieser Komponenten tatsächlich gestaltet ist höchst komplex und bis heute noch nicht vollständig erforscht. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 174) Deswegen gibt es bis dato auch noch keine den Spracherwerb vollständig erklären könnende Theorie. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 33)

Eine gängige Meinung ist, dass Spracherwerb mit dem Beginn der Produktion der ersten Wörter ansetzt, dies ist jedoch differenzierter zu sehen, da bereits vorsprach-

liche Lautentwicklungen grundlegend für den Spracherwerb sind. (vgl. MEIBAUER & ROTHWEILER 1999: 9) Bereits in den ersten Lebensmonaten beginnen Neugeborene mit der Zeit immer komplexer auf Sprache zu reagieren und auch mit ihr auf der Silbenebene zu Handeln. Bis zum Schuleintritt erfolgen in jedem Lebensjahr Meilensteine der Sprachentwicklung. Die sukzessive Steigerung des Wortschatzes ist einer. Er umfasst ca. 10 Wörter bei zwölf Monate alten Kleinkindern und wächst bis zu mehrere Tausenden im Vorschulkindalter an. Diese Entwicklung ist von einer zunehmenden Steigerung der grammatischen Komplexität (von Zweiwortsätzen wie *Auto blau* hin zu hypotaktischen Sätzen) begleitet. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 40-48) Eine wichtige Entwicklung bildet sich im Laufe des siebten Lebensjahres heraus. Bis dahin ist der Bezug zu Sprache und zu einzelnen Wörtern sehr emotionell und kaum relativierbar, was sich mit der *Sprachobjektivierung* verändert. Durch diese wird es Kindern möglich, Elemente der Sprache (Wörter, Sätze) auf einer Metaebene zu analysieren und zu segmentieren, was eine entscheidende Fähigkeit für den Schriftspracherwerb ist. (vgl. SCHENK-DANZINGER 2004: 205)

### Spracherwerbstheorien

Wie sich Menschen Sprache aneignen, ist umstritten. Galten früher erst *behavioristische* (Sprachlernen aufgrund der positiven Reaktion und des bekräftigenden Verhaltens seitens der Eltern) und *imitative* (Nachahmendes Sprechen aufgrund von Vorbildern – meistens Vater und Mutter) Theorien als Antwort, so folgten ihnen *nativistische*. Hier steht die Progression der Hirnreifung im Mittelpunkt, die Kindern die Pforte zum nächsthöheren Entwicklungsschritt eröffnet. Zusätzlich weisen Wissenschaftler dieser Strömung darauf hin, dass Kinder mit sprachlichen Dispositionen, die über den einzelnen Sprachen stehen, geboren werden.

Im Laufe des Reifens lernen sie, diese universellen Bausteine in ihren Erstsprachen anzuwenden (Sprachperformanz). Im Zuge des sprachlichen Reifeprozesses ändert sich auch die diesbezügliche Hirnstruktur. So sind bei der Geburt in beiden Gehirnhälften Sprachzentren angesiedelt, allmählich verlagern sich diese jedoch im Zuge der Lateralisation zunehmend in die linke Gehirnhälfte.

Wie bedeutend Gehirnfunktionen beim Spracherwerb sind, kann an Kindern mit Hirnschädigungen festgestellt werden, deren Sprachaneignung langsamer verläuft und auch nicht das Niveau von gesunden Personen erreicht. (vgl. BAACKE 1999: 198-203)

Der *Konstruktivismus* versteht das Kind als sich seine Erfahrungswelt stufenweise aufbauendes Individuum, das durch fortwährende Anpassungs- und Optimierungsprozesse zum Spracherwerb kommt. Hierbei ist die Sprache in die geistige Gesamtentwicklung

integriert, wobei das Denken als Vorstufe der Sprache voraus geht. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 58f)

Die bisher vorgestellten Zugänge scheinen jedoch nicht der Weisheit letzter Schluss zu sein, da sie ein wichtiges Feld außer Acht lassen: Pragmatik. Mit Sprache umzugehen heißt nämlich auch, in einem gewissen Kontext die intendierte Information in das passende sprachliche Kleid zu hüllen, welches kulturell und milieuspezifisch ist. Dies lernen Kinder von Beginn an, da Menschen bereits Neugeborene als Interaktionspartner ernst nehmen und je nach gedeuteter Gefühlslage anders mit ihnen kommunizieren. Nach und nach steigt hierbei die Komplexität der Interaktion, welche von Kindern interpretiert und in das Sprachverhalten, etwa durch Klassifizieren oder Subsumieren, eingefügt wird. (vgl. BAACKE 1999: 198-203) Diese Theorie des *Interaktionsismus* bringt auch die GesprächspartnerInnen stärker in den Fokus, da Kommunikation stets ein Dialog ist. Das Thema der sprachlichen Interaktion muss beiden bekannt sein und die Sprachverarbeitungsprozesse des Gegenübers sind einzuschätzen und müssen richtig antizipiert werden. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 60)

Grundsätzlich bergen die verschiedenen Theorien Wahres in sich, sie betrachten den Spracherwerb jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Deswegen ist eine Synthese aus den unterschiedlichen Zugängen wohl das umfassendste Spracherwerbsmodell. (vgl. JEUK 2010: 30)

Wie Kinder ihren Wortschatz erwerben ist eines der Hauptgebiete der Spracherwerbsforschung. (vgl. KAUSCHKE 199: 128) Beim Erlernen der Zweitsprache ist der Aufbau eines fundierten Wortschatzes von wesentlicher Bedeutung. Dieser ist „...*als interaktiver Prozess zwischen Inputsprache und kindlichen Fähigkeiten...*“ zu verstehen. (MEIBAUER & ROTHWEILER 1999: 22) Er ist neben der Erstsprache auch stark von dem bisher erworbenen Weltwissen des Kindes abhängig. (vgl. JEUK 2010: 26) Der Wortschatzaufbau erweist sich für Kinder schwieriger als auf den ersten Blick erwartet. Das Erlernen jedes neuen Wortes umfasst viele Bereiche. Beim Begriff *Tag* muss beispielsweise die Bedeutung (Zeitabschnitt), die lexikalische Kategorie (abstraktes Nomen), das Genus, Plural, Deklination und die phonetisch-phonologische Form [t a: k] gespeichert werden. Schließlich wird all dies in ein vorhandenes Lexikon eingetragen, dort vernetzt und strukturiert. Die Art der Struktur und Vernetzung des Lexikons haben ebenso einen Einfluss auf den Worterwerb, weshalb Kinder nicht nur ein beschränkteres Lexikon haben, sondern auch eine andere Art der Speicherung. (MEIBAUER & ROTHWEILER 1999: 11f) Für Kinder mit DaZ gibt es nun zwei Möglichkeiten. Das Wort ist in ihrer Erstsprache bereits bekannt, was bedeutet, dass die Semantik bereits abgespeichert ist aber immer noch die für das Deutsche typischen anderen Einträge gemacht werden müssen; oder es wird zum ersten Mal und komplett neu erworben.

Wie groß der kindliche Wortschatz zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, lässt sich sehr schwer feststellen. Jedoch ist über die Art der Wortartenzusammensetzung folgendes anzumerken: Substantive sind die umfangreichste Kategorie. Mit über einem Viertel haben sie den höchsten Wortartenanteil bei kindlichen Äußerungen. Wenige Prozentpunkte dahinter folgen Verben. Hinter diesen beiden dominierenden Klassen sind Adjektive und Adverbien (beide etwas über zehn Prozent) zu finden. Dass kindliche Äußerungen zunehmend komplexer werden, lässt sich auch über die wachsende Bedeutung von Konjunktionen ablesen. Machen diese bei Dreijährigen noch ungefähr ein Prozent aus, so ist ihr Bestandteil bis zum achten Lebensjahr um das zweieinhalbfache (2,5%) gestiegen. (vgl. SCHENK-DANZINGER 2004: 207)

Die Anzahl der Wörter, die ein Kind lernt, ist individuell verschieden, durchschnittlich lernen Grundschul Kinder jedoch rund 3000 neue Wörter jährlich! Ein erstes Lernen ist hauptsächlich ein rezeptives bereits nach ein oder zweimaligem Hören wird, ohne über viele Informationen zu verfügen, ein lückenhafter Eintrag im Lexikon erstellt (*fast mapping*). Dieser ist jedoch meistens zu ungenau um auch im produktiven Sprachgebrauch Eingang zu finden. Hierfür ist wiederholendes Hören notwendig. (MEIBAUER & ROTHWEILER 1999: 20)

### **1.1.2. Die Bedeutung der Erstsprache**

Aus einer Reihe von Gründen ist es essentiell die Erstsprachen von Kindern mit DaZ wertzuschätzen und zu fördern. Einerseits ist eine kompetente Beherrschung wichtig für das Selbstbewusstsein und die Identität von Kindern, andererseits wirkt sich dies auch positiv auf den Zweitspracherwerb aus. Somit ist eine Förderung der Erstsprache ein wichtiger Bestandteil, den LehrerInnen nicht ignorieren dürfen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit geht nicht auf Kosten des Erwerbs der Zweitsprache! (BARKOWSKI 2009: 22f) Eine wichtige Komponente in der Erstsprachentwicklung ist die elterliche Sprachförderung. Indem die Erziehungsberechtigten ihren Kindern eine an Sprache reichhaltige Umgebung bereitstellen, tragen sie wesentlich zum Erwerb wichtigen Sprachkapitals bei. Dies geschieht mittels des Vorlesens (das Kindern essentielle Kenntnisse über die Schriftsprache näher bringt), des Ermöglichens von unterschiedlichen Spielräumen und Erfahrungsquellen. (vgl. FERREDOONI 2011: 126)

Im Zuge des kindlichen Erstspracherwerbs passen sich Bezugspersonen intuitiv an die Möglichkeiten von Kindern an. Sie modifizieren ihre Sprache entsprechend den Bedürfnissen und des Sprachstandes ihrer Nachkommen. (vgl. JEUK 2010: 29) Dies erfolgt durch eine stärkere Variation der Stimmlage, einer Verlangsamung und vermehrten Rhythmisierung. Außerdem bedienen sich Eltern einer vereinfachten Syntax und Wortschatzes. Zusätzlich zu diesen verbalen Methoden erfolgt eine Anpassung auch auf

der Ebene der Gesten und der Mimik. Durch diese Maßnahmen wird erreicht, dass Kinder länger und aufmerksamer den erwachsenen InteraktionspartnerInnen folgen können. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 42ff)

Die erste Sprache hat einen großen Einfluss auf die weiteren, da diese durch sie auf bereits gemachten Erfahrungen in vielen Gebieten zurückgreifen. Neben allgemesprachlichen Bereichen zählen dazu etwa Mimik und Gestik oder pragmatische Konventionen. Auch das Weltwissen wird durch die Erstsprache beeinflusst. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 177) Bei einigen Kindern spielen dabei gleich zwei Sprachen eine Rolle. Eignen sie sich innerhalb der ersten drei Lebensjahre zwei Sprachen an, wird dies als *bilingualer Erstspracherwerb* bezeichnet. (DIRIM & DÖLL 2011:157) FÜRSTENAU spricht von *simultanem Spracherwerb* und setzt diesem den *sukzessiven Spracherwerb* entgegen, der nun erörtert werden soll. (vgl. 2011 [b]: 33)

### **1.1.3. Der Erwerb der Zweitsprache**

Zunächst haben wir diesen Begriff vom Fremdspracherwerb abzugrenzen. Die Zweitsprache wird in einem Umfeld erlernt, das diese als Umgangssprache verwendet (z.B. ArbeitsmigrantInnen lernen Deutsch in der Schweiz) wohingegen die Fremdsprache in einem Land erworben wird, wo dies nicht der Fall ist (z.B. Spanischunterricht an einer Schule in Mexiko). Ein weiterer bedeutender Unterschied ist, dass im Rahmen des Zweitspracherwerbs von Beginn an kommuniziert werden muss. (vgl. JEUK 2010: 17)

Der Begriff Zweisprachigkeit kann sich je nach Blickwinkel auf Personen oder soziale Systeme beziehen. So gilt ein Mensch als zweisprachig, wenn er sich konstant an einem Ort befindet, an dem zwei Sprachen miteinander in Kontakt treten und gebraucht werden. Soziolinguistisch gesehen, ist eine Gruppe zweisprachig zu nennen, die sich innerhalb einer bestimmten Gesellschaft unter Zuhilfenahme von zwei Sprachen verständigt, wobei nicht jeder bzw. jede Angehörige zwingend zwei Sprachen sprechen muss, da hier der Fokus auf die Mehrheit der Gruppe liegt. (DITTMAR 1997: 42) Mögen manche (Groß)Eltern von Kindern mit DaZ ausschließlich ihre Herkunftssprache beherrschen, können sie trotzdem zu einer zweisprachigen Gruppe hinzugezählt werden. Zu bemerken ist, dass DaZ-Schulkinder in Österreich beidem angehören: der persönlichen und der sozialen Zweisprachigkeit.

Im Folgenden soll nun näher auf die individuelle Perspektive eingegangen werden:

Der Zweitspracherwerb ist ein komplexer Prozess, indem die Variablen *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Erwerbkontext* sowie *persönliche Faktoren* und *mentale Prozesse* von Bedeutung sind. (vgl. SCHULZ 2006: 11) Die meisten Kinder von MigrantInnen beginnen mit dem Erwerb der Zweitsprache im Kindergarten oder beim Schuleintritt. (vgl.

AHRENHOLZ 2010: 47) Von *frühem Zweitspracherwerb* kann dabei gesprochen werden, wenn das Lernen der Zweitsprache kurz nach dem dritten Lebensjahr einsetzt. In dieser Phase gibt es noch viele Gemeinsamkeiten mit dem Erstspracherwerb. Generell wächst der Einfluss der Erstsprache auf die neu zu lernende Sprache, was als *Interferenz* bezeichnet wird, je später mit dem Lernen begonnen wird. (DIRIM & DÖLL 2011: 157) Dies wird auch *sukzessiver Zweitspracherwerb* genannt. In Bezug darauf soll angeführt werden, dass in solchen Situationen den beiden Sprachen unterschiedliche Rollen zukommen.

Die Erstsprache wird grundsätzlich im familiären Kontext erworben, die Zweitsprache im Kindergarten/ in der Schule. Dadurch ergeben sich auch unterschiedliche Lexika in den beiden Sprachen. Im Gegensatz zum *bilingualen Spracherwerb*, wo Kinder von Beginn an zwei Sprachen ausgesetzt sind, wird die Zweitsprache später und häufig in ungünstigen Verhältnissen (zu wenig Betreuungspersonal im Kindergarten; die Mehrheit der Kinder bedient sich derselben Erstsprache – Kommunikation in deutscher Sprache erfolgt beinahe ausschließlich mit den PädagogInnen) erworben. Insofern kann von diesen späteren sechsjährigen Erstklässlern nicht erwartet werden, auf demselben Sprachstand im Deutschen zu sein wie monolingual aufgewachsene Kinder. (vgl. JEUK 2010: 16) Hierbei ist auch zu bedenken, dass durch andere Kindergartenkinder Sprache nicht in dem Ausmaß erlernt werden kann, wie dies für die Schule nötig wäre. Sprachvorbilder, Erwachsene mit Erstsprachenkompetenz, sind unbedingt erforderlich. Eine optimale vorschulische Betreuung würde jedoch dermaßen individuelle Aufmerksamkeit und Ansprache erfordern, die mit der derzeitigen personellen Situation in den Kindergärten nicht erfolgen kann. (vgl. OOMEN-WELKE 2006: 170f) Somit haben diese SchülerInnen ein Recht auf in der Schule sich fortsetzende sprachliche Förderung.

In vergangenen Jahrzehnten wurde das Aufwachsen mit zwei oder mehr Sprachen häufig von einer *Defizithypothese* begleitet, die darin Probleme für die Kinder sah. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 173) Das Erlernen einer zweiten Sprache bedingt aber in keinster Weise eine Einschränkung der kognitiven kindlichen Entwicklung. Das menschliche Hirn ist vielmehr genetisch dazu befähigt, mehr als eine Sprache zu erlernen. Es ergeben sich daraus auch positive Effekte. So fällt es mehrsprachigen Kindern leichter später Fremdsprachen zu erlernen. Außerdem entwickeln sie früh metasprachliche Kompetenzen und können sich schneller auf ungewohnte Situationen einstellen. (vgl. FÜRSTENAU 2011 [b]: 32f) Multilinguale SprecherInnen haben auch insofern kognitive Vorteile, als sie darin geübt sind, sich jeweils auf eine von ihnen beherrschte Sprache zu fokussieren und währenddessen die andere auszublenden. Diese Mehrleistung an Konzentrationsarbeit wirkt sich auch auf andere Bereiche aus, in denen es nötig ist, sich zu konzentrieren bzw. zwischen verschiedenen zeitgleich gestellten

Aufgabestellungen hin und her zu wechseln. Im Weiteren trägt das Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen dazu bei, die Dominanz der linken oder rechten Gehirnhälfte zu reduzieren. (vgl. BOECKMANN 2008: 8)

Je nach sprachlicher Sozialisation entwickeln sich die beiden Sprachen unterschiedlich. Erreichen Kinder in einer ihrer beiden Sprachen die Schwelle zur sprachlichen Altersgemäßheit, beherrschen diese also wie einsprachige Kinder desselben Alters, kann dies als *dominante Zweisprachigkeit* angesehen werden. Wird diese Grenze in beiden Sprachen nicht erreicht, spricht man von *doppelter Halbsprachigkeit* oder *subtraktiver Zweisprachigkeit*. Vor allem Kinder mit hohen intellektuellen Fähigkeiten können die *additive Zweisprachigkeit* erreichen, aber nicht unbedingt, da vor allem mangelnde Förderung und ein niedriges Bildungsniveau negative Auswirkungen haben. (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2010: 28f) TRACY kritisiert diese sprachlichen Einteilungen, da sie für sie insofern kaum festhaltbar sind, als es äußerst diffizil ist, zu entscheiden, wann Personen mit Deutsch als Erstsprache gewisse Schwellen erreichen und dies ohnehin je nach sozialem Kontext variiert. (vgl. 2007: 13)

Wie erfolgreich ein Kind beim Erlernen seiner Sprache(n) ist, hängt sehr stark von dessen sozialen Bedingungen, seinem von der Familie erhaltenen kulturellen Kapital ab. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 175)

### Theorien zum Zweitspracherwerb

Bezüglich des Zweitspracherwerbs gibt es ähnlich viele Zugänge wie zum Spracherwerb allgemein, die sich auf unterschiedliche empirische Fundamente stützen:

Bei der *Identitätshypothese* oder *Teachability-Hypothese*, die von nativistischen Einflüssen geprägt ist, wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache wenig bis gar keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat und beide denselben Entwicklungsverlauf haben. (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009: 34)

Im Gegensatz dazu steht die *Kontrastivhypothese*. Laut dieser sind Entwicklungsverläufe beim Erstsprachen- und beim DaZ-Erwerb nicht ident. Vielmehr beeinflusst die erstgenannte die zweite, worauf auch etwaige Lernschwierigkeiten und auftretende Fehler zurückzuführen sind. (vgl. ebd.)

Die *Interlanguage-Hypothese* steht zwischen diesen beiden Theorien. Sie postuliert, dass Fehlerproduktionen von SchülerInnen auf den verschiedenen Stufen des Erwerbs zum Lernprozess dazu gehören und sowohl von der Erstsprache beeinflusst sind, als auch von Aspekten, die nicht von der Erst- oder Zweitsprache bedingt sind. Bleibt das Kind auf einer dieser Zwischenstufen stehen, wird dies als *Fossilierung* bezeichnet. (vgl. JEUK 2010: 34) Generell steigt die Gefahr der Fossilierung mit zunehmendem Alter immer weiter an. (vgl. KLEIN 2001: 611)

Eine weitere Theorie ist die *Interaktionshypothese*, welche die Beziehungen und Interaktionen der KommunikationspartnerInnen in den Mittelpunkt des Zweitspracherwerbs stellt. Sie postuliert, dass Lernzuwächse anstatt auf der Zufuhr und dem Verstehen von sprachlichem Material vielmehr auf dem wechselseitigen Aufspüren von Bedeutungen fußt. (vgl. TESCH 2009: 157f)

Bei der *Input- und Output-Hypothese* kommt den rezeptiven Fertigkeiten am Anfang des Spracherwerbs erhebliche Bedeutung zu. Ein voreiliges Bestehen auf Sprachproduktion hat negative Auswirkungen. Deshalb sollten die Kinder selbst wählen dürfen, wann sie mit der Sprachproduktion beginnen. (vgl. LEITNER & PINTER 2010: 37) Falls bereits junge Kinder auf einer niederen Stufe des Zweitspracherwerbs haften bleiben, ist dies auf schädliche äußere Einflüsse zurückzuführen. (vgl. JEUK 2010: 35) Auf einige wird unter anderem nun eingegangen.

### Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

#### *I) Individuelle Fähigkeiten*

Hierzu zählen kognitive Aspekte (Sprachbegabung, Gedächtniskapazität), der eigene Lernstil und der Charakter. Ängste sind zwar mit der Persönlichkeit der Lernenden verbunden, jedoch keine starren Gebilde. Manche Kinder, die ängstlich beim Präsentieren von Unterrichtsinhalten agieren, sprechen möglicherweise ungezwungen vor einer größeren SchülerInnengruppe in der Pause. (vgl. KNIFFKA & SIEBER-OTT 2009: 60-64)

#### *II) Motivation*

Die Einstellung zum Sprachenaneignen ist eine wesentliche Variable, die sich auf den Lernerfolg auswirkt. Sprachlernmotivation lässt sich wie folgt definieren: „...*die Zeitspannen, die Lerner bereit sind, sich mit... Sprach(lern)aktivitäten zu beschäftigen.*“ (SCHULZ 2006: 22) Motivation manifestiert sich in drei verschiedenen Handlungsfeldern. Zu diesen zählen die *Sprachebene*, die *LernerInnenebene* und die *Lernsituations-ebene*, die am ehesten von außen lenkbar (durch das Handeln der Lehrperson, Inhalte oder die Konstellation der Gruppe) ist. (vgl. LEITNER & PINTER 2010: 41) Es ist schwer festzustellen ob sie zu Leistungserfolgen führt oder umgekehrt. Ein gegenseitiges Ineinandergreifen erscheint hingegen plausibler. Zu unterscheiden sind folgende zwei Motivationsformen: *instrumentelle* (die Sprache wird erlernt, weil dies mit einem Vorteil verbunden ist – in der Grundschule etwa um den Eltern die Lernzuwächse vorzuführen) und *integrative* (das Streben nach Persönlichkeitsentwicklung mittels des Kennenlernens einer fremden Kultur und dessen Sprachgemeinschaft steht im Vordergrund) Motivation. Diese beiden Bereiche sind nicht isoliert zu sehen, sondern immer in einem

Kontext zu betrachten, der sich aus Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen und weiteren äußeren Faktoren zusammensetzt. (vgl. KNIFFKA & SIEBER-OTT 2009: 64ff)

### *III) Alter und Geschlecht*

Zwar wird von vielen Personen vermutet, dass junge Menschen generell Vorteile beim Spracherwerb haben, dies muss jedoch differenzierter betrachtet werden. Vor allem im Bereich der Aussprache können Kinder wesentlich besser abschneiden und sogar muttersprachliche Kompetenzen erreichen. In den anderen Bereichen ist dies bis auf einige morpho-syntaktische Teilgebiete jedoch nicht der Fall. Diesbezüglich ist auch noch anzuführen, dass sich mit fortschreitendem Alter der Zugang zum Sprachenlernen in Bezug auf die Motivation oder Lernstile erheblich ändert. (vgl. a.a.O: 66f) Frauen sind beim Sprachenlernen erfolgreicher. Dies aber ausschließlich auf den Geschlechtsunterschied zurückzuführen, wäre zu kurzichtig, da dabei komplexe sozio-kulturelle Einflussfaktoren mit ausschlaggebend sind. (ebd.)

### *IV) Erstsprache*

Ein interessanter Aspekt ist das Auftreten verschiedener *Ethnolekte* im deutschsprachigen Raum. Diese entstehen durch den Einfluss von anderen Sprachkulturen, die MigrantInnenfamilien mit ins Land bringen und werden zumeist von den ImmigrantInnen der zweiten und dritten Einwanderungsgeneration gesprochen. Einflüsse auf die deutsche Standardsprache sind hierbei auf allen sprachlichen Ebenen festzustellen. (vgl. DITTMAR 2010: 57ff) Als Gründe für die Abweichungen dieser Sprachvarietät gelten das fossilisierte Deutsch der Eltern sowie die eigene Erstsprache. Ein weiterer Faktor der zur Festigung dieses Sprachphänomens beiträgt ist der soziale Stellenwert der Varietät besonders in bildungsferneren Milieus. Sie gilt häufig als Symbol für Gruppenzugehörigkeit und Härte (*toughness*). (vgl. a.a.O.: 62f)

Wenn die Zweitsprache von der Erstsprache beeinflusst wird, kann dies sprachwissenschaftlich spannende Ergebnisse hervorbringen. Geschieht die Beeinflussung unbewusst, ist also in etwa wie ein Versprecher anzusehen, wird dies als *Interferenz* bezeichnet. Erfolgt hingegen ein willentliches Ausborgen aus der Erstsprache, spricht man von einem *Transfer*. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen *positiven* (beschleunigt den Spracherwerb – die Aussprache des <ö> und <ü> fällt türkischen Kindern aufgrund des Vorhandenseins in ihrer Sprache leicht) und *negativen* (hemmt den Spracherwerb – etwa das *rollende R* von SprecherInnen einer slawischen oder romanischen Erstsprache) Transfers. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009: 35) Am auffälligsten ist der Erstspracheneinfluss beim Auftreten von Sprachmischungen. (vgl. JEUK 2010: 42 ) Dieser stellt das Zentrum des nun folgenden Abschnitts dar.

#### 1.1.4. Sprachgebrauch

Besonders mehrsprachige Kinder sehen das Sprachmischen als etwas Positives an. Unter anderem weil es für sie identitätsstiftend wirkt. Dieser Faktor wird vor allem dadurch gestärkt, wenn die Gruppe der MehrsprachlerInnen eine gewisse Größe hat und verhältnismäßig konstant ist. (vgl. OPPENRIEDER & THURMAIR 2003: 50ff) Diesbezüglich gilt es auch als nicht gerechtfertigt, zu behaupten, dass Mehrsprachigkeit für die kindliche Identitätsentwicklung schädlich ist. Vielmehr entwickeln diese Kinder eine *hybride Identität* in der sie sich mit mehreren SprecherInnengemeinschaften gleichzeitig verbunden fühlen können. Beim Umgang mit Personen, die ähnliche sprachliche Voraussetzungen haben, zählt es zum natürlichen Sprachrepertoire, zwischen den gemeinsamen Sprachen hin und her zu wechseln. (vgl. TRACY 2007: 12) Es gilt dabei zwei Begriffe voneinander zu unterscheiden. Von *Code-Mixing* kann gesprochen werden, wenn zwischen zwei Sprachen innerhalb eines Satzgefüges gewechselt wird. Erstreckt sich die Sprachmischung über die Ebene einzelner Phrasen hinaus, wird von *Code Switching* gesprochen. Mit zunehmendem Alter verfügen die SprecherInnen über ein größeres Vokabular. Sie können dadurch ihre Sprachen bewusster trennen und darüber hinaus ein stärkeres Bewusstsein für Normen und Konventionen im Umgang mit Sprachen erhalten. (vgl. HOFFMAN 1991: 105-109)

Grundsätzlich nimmt die Bedeutung der Sprache des Einwanderungslandes mit jeder Generation zu, trotzdem ist der Einfluss der Herkunftssprache auch bei manchen Familien der dritten bis vierten Generation nicht zu unterschätzen. Besonders in der Alltagskommunikation ist insofern eine noch immer vorherrschende Sprachloyalität gegenüber dem Herkunftsland festzustellen. (vgl. SIEBERT-OTT 2010: 147f)

Zu behaupten alle betroffenen Kinder erwerben nach und nach ein zufriedenstellendes Deutschniveau wäre ein Trugschluss. In bestimmten Umgebungen und sozialen Kontexten können Kinder und auch Erwachsene mit einem sehr beschränkten Sprachvermögen bestehen. Dies kann aufgrund von stereotypen Sprachhandlungen in der Arbeit und Schule sowie eine zum größten Teil auf Medienkonsum beschränkte rezeptive Freizeitgestaltung zurückgeführt werden. Hier ist das soziale Umfeld der Kinder entscheidend, das Vorbild und Sprachübungspartner gleichzeitig ist. Der didaktisch noch so ausgeklügelte Unterricht kann nur den Samen der Sprache säen, aufgehen muss er durch die Sprachpraxis. (BARKOWSKI 2009: 23f) Leider schreitet aufgrund der sozialen Konstellation in Österreich der Spracherwerb von Kindern suboptimal voran. Oftmals sind Kindergarten- und VolksschulpädagogInnen die einzigen Sprachvorbilder der Kinder, da die anderen Kinder dieselbe Erstsprache sprechen. Dies reicht nicht aus, da über die Kommunikation zwischen KlassenkameradInnen viel Spracherfahrung gesammelt wird. (JEUK 2010: 16)

Ein für die Deutschaneignung zusätzlich noch erschwerender Aspekt ist das soziale Milieu, indem sich viele Kinder mit DaZ befinden. Dieses ist häufig bildungsfern, was dazu führt, dass diese Kinder im Vergleich zum Durchschnitt zusätzlich benachteiligt sind. Werden ihre Ergebnisse jedoch mit DeutscherstsprachlerInnen mit ähnlichem sozio-ökonomischem Hintergrund verglichen, schneiden Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch erheblich besser ab. (ebd.: 11) Die finanziell oft prekäre Situation der Familien wirkt sich auch auf die Lernmöglichkeiten der Kinder aus. Kleine, enge Wohnungen, die keine Möglichkeit für einen eigenen Arbeitsplatz oder zumindest ein ruhiges Plätzchen bieten, oftmaliges Betreuen der Geschwister, weil beide Elternteile berufstätig sind. Dies sind nur zwei von einer Reihe von Dingen, die erschwerend auf die Situation wirken. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass diese Kinder häufig ihre schulischen Pflichten ohne Unterstützung bewältigen müssen, weil die Eltern entweder aufgrund sprachlicher Barrieren nicht unterstützend wirken können und/oder selbst nicht genügend Kenntnisse über die fachliche Thematik besitzen. (vgl. DÖNMEZ 1998: 125) Der genannte Aspekt wirkt sich vor allem auf die Leistungen insofern aus, als von Seiten der Bildungspolitik die Mitarbeit der Eltern derzeit geradezu gefordert wird.

Bildungsfernere Schichten unterscheiden sich sprachlich von anderen sozialen Gruppen. Sie bewegen sich in sprachlichen Gebieten die weiter von der Schriftnähe entfernt sind. Früher wurde dabei von *restringierten* und *elaborierten Codes* gesprochen. Erstgenannte unterscheiden sich vom dem eher standardsprachlichen Sprachverhalten zuordenbaren, erhobeneren Code vor allem durch kürzere, einfacher strukturierte und zum Teil unvollständige Sätzen und geringerem Wortschatz. (vgl. SCHENK-DANZINGER 2004: 209f) Es sollte hier bemerkt sein, dass Kinder mit DaZ, die in Familien aufwachsen, welche der Unterschicht zuzuzählen sind, auch in ihrer Erstsprache nur schriftfernerem Sprachverhalten ausgesetzt sind und somit im Zuge des Schuleintritts doppelt benachteiligt sind.

### **1.1.5. Integration von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache**

Für BARKOWSKI bedeutet dieser Begriff „...einen prozesshaften gesellschaftlichen Vorgang, in dessen Verlauf Individuen bzw. Gruppen von Menschen Mitglieder einer anderen, bereits definierten Gruppe werden wollen bzw. sollen.“ (2009: 16) Es ist jedoch festzustellen dass der Begriff *Integration* ein sehr schwer fassbarer und definierbarer ist wenn man ihn nicht großflächig festmacht, wie BARKOWSKI dies tut. Je nach Auslegung und (politischer) Betrachtungsweise tangiert er die Ränder der Dichotomie *Assimilation und Multikulturalismus* an unterschiedlichen Schnittpunkten. Im Weiteren trägt zur Komplexität des Themas bei, dass neben den zu Integrierenden die Mitglieder der Zielkultur, also somit alle an der Gesellschaft beteiligten Individuen, sowie alle Lebensbe-

reiche ihren Beitrag zu einer gelungenen Integration zu leisten haben (wenn man rechts-populistische Einstellungen, die Integration als reine Bringschuld ansehen, ausklammert). Dies läuft darauf hinaus, dass gelungene Integration eine individuelle Leistung und die Bereitstellung von sie überhaupt erst ermöglichenden Rahmenbedingungen die beiden tragenden Pfeiler sind. Ein heikler Gegenstand der Thematik ist die Einbeziehung der Kultur (Werte, Traditionen oder gar Religion) in den Integrationsprozess, da dies zum Aufbau von Vorurteilen, Ängsten und Feindbildern führen kann. (vgl. RICHTER 2006: 80f) Im Gegensatz dazu grenzt HAMBURGER Integration deutlich von der Assimilation ab. Für ihn ist das eine *die Partizipation an der gesellschaftlichen Struktur* und zweitgenanntes eine Teilhabe *an der Kultur*. (vgl. 2001: 168)

Eine vollkommene Assimilation wäre kaum tragbar für die neuen Mitglieder der Gesellschaft, da sie zwangsweise dazu führen würde, dass diese einen Teil ihrer Identität aufzugeben hätten, was eine Verminderung des Selbstbewusstseins und Orientierungslosigkeit bewirken kann. Es ist diesbezüglich auch zu erwähnen, dass der Integrationsfokus nicht nur auf vollkommen neue Mitglieder der Gesellschaft zu legen ist, sondern auch „Altzuwanderer“ betrifft, da Integration anstatt eines rigiden abschließbaren vielmehr ein dynamisch prozesshaftes und langwirkendes Prozedere ist. (vgl. BARKOWSKI 2009: 17) Ein Dilemma kann dabei entstehen, wenn eine grundsätzliche Integrationsbereitschaft der MigrantInnen in die gesellschaftliche Struktur besteht, diese aber von der Mehrheitsgesellschaft durch errichtete Barrieren dermaßen behindert wird, dass auch Assimilationsbemühungen der EinwanderInnen aufgegeben würden, da gefürchtet wird, die Aufgabe der eigenen Identität ohne ökonomische, rechtliche und soziale Sicherheit zu wagen. Deshalb können Integrationsprozesse nur durch ein neues soziokulturelles Verständnis der Zielgesellschaft, in der MigrantInnen als Teil der Gemeinschaft verstanden werden, funktionieren. (vgl. HAMBURGER 2001: 168)

Kinder von MigrantInnen könnten als *emotional gespalten* bezeichnet werden. Ihre ökonomische, infrastrukturelle und intellektuelle (schulische) Welt ist Österreich. Ihr Herz ist aber häufig eher an die Erstsprachen- bzw. Familienkultur gebunden. Dies manifestiert sich umso mehr, je stärker die Fremdenfeindlichkeit ist, der sie begegnen. Damit kann ein Idealisieren der kulturellen Wurzeln einhergehen. (vgl. DÖNMEZ 1998: 136) Zwei- oder mehrsprachige Kinder stehen häufig im Blickpunkt der Kritik, wobei bei der häufigen Auflistung ihrer Defizite viele besondere Fähigkeiten nicht erwähnt werden. Sie können übersetzen und dolmetschen, Sprachen miteinander vergleichen und unterscheiden. Außerdem verfügen sie über vielfältige Erfahrungen, bewegen sie sich doch zwischen zwei kulturellen Welten. (vgl. BENATI 2010: 93) Dabei sollte jedoch auch bedacht werden, dass sich die als so angesehenen *Welten* natürlich nicht als homogene Räume definieren lassen. Sie weisen selbst eine hohe Diversität auf.

Leider herrscht im deutschsprachigen Raum oft eine *Doppelmoral* bezüglich der Einstellung zur Mehrsprachigkeit. So macht es etwa in Bezug auf die Fehlertoleranz bzw. den Umgang mit Fehlern einen großen Unterschied, welches Prestige die Erstsprache der Person hat. Dafür sind bereits Kinder sehr sensibilisiert und merken rasch, ob ihre Erstsprache im jeweiligen Kontext geachtet wird. (vgl. TRACY 2007: 14)

Diese Punkte sollten auch Lehrpersonen vor Augen haben und in ihre Unterrichtsgestaltung implementieren:

- Die Herkunft und Kultur der zu integrierenden Kinder wertzuschätzen heißt, ihre Identität zu stützen und ihr Selbstvertrauen zu stärken. Teilhabe und Einbezug ins Schulleben sollten als selbstverständlich betrachtet werden
- Der Prozess der Integration in den Klassenverband sollte ein konstant fließender sein und sich über die gesamte Volksschulzeit hinziehen

Neben der sprachlichen Komponente gibt es weitere bedeutende Faktoren der Integration, die sich interdependent verhalten. Hierzu zählen die *soziale Partizipation* am gesellschaftlichen Leben durch Schule/Beruf, Freizeit, Institutionen und Politik (was für BürgerInnen ohne Staatsbürgerschaft gesetzlich limitiert ist); die *Partizipationskompetenz* – jene Eigenschaft, die es Menschen ermöglicht sozial entsprechend mit ihrer Umwelt zu agieren - sowie die *Integrationsbereitschaft* der aufnehmenden Gesellschaft, welche sich der anpassenden Gruppe mit ausgestreckter Hand nähern sollte. (vgl. BARKOWSKI 2009: 19f)

## 1.2. DaZ in der Grundschule

### 1.2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext der Schulpolitik

Leider bewog der sozio-demographische Wandel in Österreich erst eine allmähliche Adaption und Umstrukturierung der Schulpolitik, LehrerInnenausbildung und Sprachförderung. Einen durch die Medien enorm aufgebauschten Weckruf brachten die Ergebnisse der PISA-Studie, nach welchen der dringende Handlungsbedarf auch unter Einbeziehung der Öffentlichkeit verstärkt diskutiert wurde. Die weiteren Maßnahmen sollten jedoch differenziert betrachtet werden. So ist in der Erwachsenenbildung ein vermehrter Fokus auf das letztendliche Ziel der Sprachkurse – die Sprachprüfung – festzustellen, was ein *teaching to the test* Unterrichtskonzept fördert, dessen qualitativer Mehrwert durchaus angezweifelt werden kann. (vgl. KRUMM & PORTMANN-TSELIKAS 2009: 9)

Auch bei SchülerInnen ist ein Trend zu vermehrten Testungen und Rankings festzustellen. Neben dem internationalen PISA-Projekt ist auch ein österreichweites vor

einigen Jahren gestartetes Bildungsprojekt, jenes der Bildungsstandards, welches unter anderem die Deutschkompetenzen von Kindern der 4. Schulstufe überprüft, zu erwähnen. (BMUKK [b] 2012) Zu testen, wo der derzeitige Leistungsstand von SchülerInnen liegt, kann als höhnisch gegenüber jenen angesehen werden, die von vornherein benachteiligt in das Bildungsrennen gegangen sind. Solch eine unfaire Behandlung im schulischen Kontext wird als *institutionelle Diskriminierung* bezeichnet. Diese ist ein komplexer Prozess, welcher von einer gesellschaftlichen Institution ausgeht, der von den Diskriminierenden aber nicht immer intendiert wird. (vgl. FERREIDONI 2011: 23f) Sie ist insofern von einer direkten Benachteiligung abzugrenzen, als nicht einzelne Personen agieren, sondern ein kompliziertes Netz aus Institutionen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Jurisprudenz und Erziehung. Ihr entgegenzuwirken ist besonders diffizil, da das System nicht direkt einzelne Gesellschaftsmitglieder ungleich behandelt, sondern genau umgekehrt die Gleichbehandlung von unter ungleichen Voraussetzungen aufwachsenden Kindern fördert. (vgl. a.a.O: 23f) Auch Eltern mit der Erstsprache Deutsch können durch bestimmte Maßnahmen wenn auch ungewollt negative Effekte auf die Situation von MigrantInnenkindern haben. Dies ist häufig in Städten zu beobachten, wo die Auswahl an relativ schnell erreichbaren Schulen größer ist. Besonders häufig werden ihre Nachkommen dorthin eingeschult, wo der Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch geringer ist. Diese segregierende Maßnahme sorgt dafür, dass viele MigrantInnenkinder sich in Klassen befinden, in denen das Lernumfeld zu wenig Anreize für einen optimalen Zweitspracherwerb bietet. Eine stärkere Durchmischung der Kinder kann zwar von den Institutionen nicht erzwungen werden, jedoch würde ein aufgestockter Lehrkörper an gewissen *Brennpunktschulen* deren Attraktivität erhöhen. (vgl. BAYRHAMMER 2012: 22)

Das österreichische Schulsystem teilt SchülerInnen besonders früh (ab der 5. Schulstufe) in ihrer Bildungskarriere auf. Der institutionelle Mechanismus, der dahinter steckt, agiert dabei nicht bewusst diskriminierend, sondern selbsterhaltend, da gerechte Behandlung ja zur Abschaffung des derzeitigen Systems führen würde. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 127f) Besonders geringe Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere bekommen Kindern aus MigrantInnenfamilien mit schlechtem sozio-ökonomischem Hintergrund. Diese Kinder sind doppelt Benachteiligt und weisen die niedrigste Quote an in das Gymnasium übertretenden Kindern auf. (vgl. JAUKE 2010: 18f) Selbst bei gleichen schulischen Leistungen bekommen SchülerInnen mit DaZ weit aus seltener eine Empfehlung für das Gymnasium als DeutschmuttersprachlerInnen. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 30) In diesem Kontext der Chancenungleichheit spielen auch Maßnahmen wie Klassenwiederholungen, -rückstellungen oder das Einschränken von

Lernmöglichkeiten aufgrund der migrationsbedingten Zweisprachigkeit eine schwerwiegende Rolle. (vgl. FEREDOONI 2011: 57f)

Die Negativspirale setzt sich auch bei Jugendlichen fort. Die Anzahl derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen ist mehr als doppelt so hoch wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dies gilt ebenso für eine abgeschlossene Berufsausbildung. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 30) Bei der Lehrstellen und Arbeitsplatzsuche sind Jugendliche aus MigrantInnenfamilien nicht nur aufgrund etwaiger sprachlicher Mängel, sondern auch wegen ihrer anderen Staatsbürgerschaft und ihres Namens benachteiligt. (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2010: 30f)

Wie positiv das Beherrschen von mehreren Sprachen an sich konnotiert ist, lässt sich aus einer EU-weiten Studie herauslesen im Rahmen derer 83% der Befragten angaben, die Kenntnis von Fremdsprachen als nützliches geistiges Gut anzusehen. Auf derselben ideologischen Linie befindet sich die Europäische Union mit ihrem Wunsch, jeder Europäer und jede Europäerin solle neben der Erstsprache noch zwei weitere Sprachen beherrschen.

Die Schule soll hierzu einen zentralen Beitrag leisten. Jedoch erweist sich der Übergang von Wunsch und Vorstellung hin zur konkreten Implementierung als nicht gerade tief liegende Hürde. Wie in konkreten Fällen mit der Mehrsprachigkeit von Kindern, die in der Theorie noch als wertvolles Gut angesehen wird, tatsächlich umgegangen werden soll ist Gegenstand kontroverser Diskussionen. (vgl. CICHON & EHLICH 2012: 12f) Der Stellenwert von MigrantInnensprachen könnte durch die Schulpolitik auch gesellschaftlich erhöht werden. Wie etwa wenn Menschen aus sprachlichen Minderheiten stärker in den Schulen repräsentiert wären und damit Multikulturalität etwas Selbstverständliches werden würde. (FÜRSTENAU 2011 [b]: 36) Dies hätte auch weitere positive Effekte. Einerseits fühlen sich Kinder aus MigrantInnenfamilien weniger starken Stereotypen und Assimilierungsdrücken ausgesetzt, andererseits ist LehrerInnen mit Migrationshintergrund eine Vorbildfunktion inne. Darüber hinaus können diese Lehrpersonen auch durch ihren anderen Zugang zu den Erziehungsberechtigten (gemeinsame Sprache, geringere Hemmungen der Eltern) die Qualität der Kommunikation erhöhen. (vgl. FEREDOONI 2011: 152) Nicht zu vergessen ist dabei auch der Sozialisations-effekt, da der multikulturelle Lehrkörper zum Alltag wird. Leider gibt es aber seitens der Politik besonders bezüglich der Anstellung von Fachkräften aus Nicht-EU-Ländern bzw. von LehrerInnen, die nicht aus dem Schengen-Raum stammen, erhebliche Zugangsbarrieren. (vgl. AUERNHEIMER 2010: 164)

### 1.2.2 Mehrsprachigkeit in der Schule

Die Situation an österreichischen und Schulen in zahlreichen weiteren europäischen Ländern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten einschneidend geändert. Aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren wie Arbeitsmigration, Krieg oder wirtschaftlichen Gegebenheiten ist eine verstärkte Bevölkerungsbewegung aus anderssprachigen Staaten festzustellen. Die eingewanderten Menschen geben selbstverständlich ihre Identität nicht an der Landesgrenze ab, vielmehr bereichern sie Österreich durch unbekannte und ungewohnte Traditionen und vor allem durch andere Sprachen. Ebenso wie sich der Staat der Herausforderung Integration stellen muss, gilt dies für die österreichischen Schulen. (vgl. CICHON & EHLICH 2012: 7f) Die mit Abstand größte MigrantInnengruppe umfasst Personen aus dem ex-jugoslawischen Raum und aus der Türkei. Mit einigem Abstand folgen Polen sowie weitere osteuropäische Staaten. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011: 13) Da die größten Einwanderungswellen bereits in den 60er und 70er Jahren stattgefunden haben (vgl. a.a.O.: 13), sollte das Bildungssystem im Grunde gut auf die Bedürfnisse von Kindern mit DaZ eingehen können. Sie sind schließlich ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der Schule. Insofern muss auch die Didaktik und Methodik des Unterrichts ihren speziellen Bedürfnissen gerecht werden. (vgl. BENATI 2010: 93)

Durch die dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen, die Österreich durchlebt (hat), muss der Anspruch an Schulen gestellt werden, mitzuwachsen und gleichsam das alteingesessene Konzept des *monolingualen Unterrichts* (bis auf die Ausnahme eines Fremdsprachenunterrichts einer Prestigesprache) *für einsprachige Kinder* aufzubrechen, um Kindern mit anderen Vorkenntnissen und Kompetenzen eine gerechte Bildungschance zu bieten. (vgl. CICHON & EHLICH 2012: 7f) Dies ist derzeit nicht gegeben, da besonders in der Grundschule die Notengebung und somit die Übertrittsberechtigung in Gymnasien erheblich von den Leistungen im Deutschen abhängen. (vgl. KORNMANN 2010: 76) Davon auszugehen, dass einzuschulende Kinder mit DaZ die morphologischen und syntaktischen Strukturen des Deutschen bei der Einschulung beherrschen, wie dies bei MuttersprachlerInnen der Normalfall ist, die in der Schulzeit diese bestehenden Kompetenzen nur noch verfeinern und ergänzen (vgl. SCHENK-DANZINGER 2004: 206), ist eine nicht zumutbare Erwartung. Die sprachlichen Anforderungen an österreichische Schulkinder haben sich kaum verändert, die mitgebrachten Sprachkenntnisse jedoch immens. Diese Diskrepanz basiert auf alteingesessenen Traditionen seitens der Institution Schule, die fundierte Deutschkompetenzen als Bringschuld ansieht bzw. jedenfalls nicht systematisch vermittelt. Insofern ist dieses Problem ein strukturelles, indem einzelne Schulen und LehrerInnen keine Schuld zugeschrieben werden darf. (vgl. GOGOLIN 2010: 41) Jene Kinder, die Deutsch nicht in ei-

nem ausreichenden Maße beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können, werden derzeit als *außerordentliche SchülerInnen* eingeschult. Dieser Status kann eine maximale Dauer von 24 Monaten haben und währenddessen werden Pflichtgegenstände, in denen aufgrund der Sprachbarriere keine entsprechenden Leistungen erbracht werden können, nicht benotet. Sie steigen aber trotzdem in die nächste Schulstufe auf. (vgl. BMUKK 2012 [c]: 1)

Der *monolinguale Habitus* geht an Bildungsinstitutionen so weit, dass sogar an Schulen, an denen eine sprachliche Minderheit sogar die größte Anzahl an schulpflichtigen Kindern stellt, die sprachliche Homogenität der Mehrheitssprache erhalten bleibt. (vgl. FÜRSTENAU 2011 [b]: 40f) Besonders in den österreichischen Ballungsräumen ist dies der Fall, wobei in einigen Bezirken Wiens für mehr als drei Viertel der SchülerInnen Deutsch eine Zweitsprache ist. In ländlichen Regionen wiederum sind häufig weniger als zehn Prozent der Kinder mehrsprachig. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011: 27) Die Sprachenschiere, welche das Land entzwei teilt, birgt Problematiken in sich. Unterschiedliche kulturelle Klassenkonstellationen bedürfen auch unterschiedlicher geschulter LehrerInnen. Nun können aber einerseits AbsolventInnen von sämtlichen Pädagogischen Hochschule in allen neun Bundesländern unterrichten, andererseits sind die größten Unterschiede im Zuge der Ausbildung ohnehin lediglich während der schulpraktischen Studien erfahrbar. Die diesbezügliche Ausbildungsuniversalität stellt somit besonders PädagogInnen in urbaneren Gebieten vor die größte Herausforderung.

Bedauerlicherweise steht in einsprachig orientierten Schulen die wertvolle Zusatzkompetenz der Beherrschung einer anderen Sprache als Deutsch im Schatten. Vielmehr wird der Fokus auf die Defizite gelegt. Hierbei wird jedoch vergessen, dass mehrsprachige Kinder insofern häufig höhere Sprachkompetenzen als rein deutschsprachige Kinder aufweisen, als sie über hohe Sprachfertigkeiten in der Erstsprache sowie gute Kenntnisse des Deutschen verfügen. (vgl. JEUK 2010. 11-13) Diese haben sie im *Primärspracherwerb* erhalten, der von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule andauert. (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2010: 174) Die Art wie der kindliche Sprachaneignungsprozess weiter verläuft, wird entscheidend von der Weise bestimmt, wie mit der Mehrsprachigkeit der Kinder in der Schule umgegangen wird. Zwei sehr unterschiedliche Beispiele werden nun vorgestellt.

### **1.2.3. Schulmodelle des Zweitspracherwerbs**

In den folgenden zwei Unterabschnitten werden einander zwei komplementäre Modelle des Unterrichts vorgestellt. Es wird mit jenem begonnen, welches die gängige Zugangsweise zur Bildungsvermittlung in Österreich darstellt:

### Submersion

Im Gegensatz zu didaktisch geplanten Unterrichtsmodellen gibt es beim submersiven Vorgehen so gut wie keine Konzepte für den Umgang mit sprachheterogenen Klassen. Ziel ist die Assimilation in die gesellschaftliche Mehrheitssprachkultur. SchülerInnen, welche die Unterrichtssprache nicht oder kaum beherrschen, werden ohne weitere spezielle Betreuung in den Regelunterricht eingegliedert. Wie sie mit der Situation fertig werden, liegt ganz an ihnen. (vgl. NIEDRIG 2011 92ff)

Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts war dies die übliche Vorgehensweise an Schulen. Doch auch heute noch ist Submersion, obwohl etwas abgeändert, die Regel. Gerade in dem derzeitigen wirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystem zählt die technische Verwertbarkeit von Wissensbildung, was sich nun durch die Kompetenzorientierung manifestiert. Dadurch liegt der Fokus bei MigrantInnenkindern auf dem Ausgleich von Defiziten. Ziel ist eine möglichst unauffällige Assimilation. (vgl. FÜRSTENAU & GOMOLLA 2011, S. 15) Deshalb werden die DaZ-SchülerInnen, innerhalb eines befristeten Zeitrahmens, nicht mehr ganz allein gelassen. Es gibt nun vereinzelte Förderstunden in der Schulsprache bzw. Vorbereitungskurse um die Kinder „sprachfit“ zu machen. Trotzdem bleiben jene Kinder weitestgehend ohne Unterstützung ihrem eigenen Geschick, mit dieser schwierigen Situation umzugehen, selbst überlassen. Ihre Erstsprache wird in solch einem System eher als Hindernis bei der Eingliederung in die Schule denn als Bereicherung angesehen. (NIEDRIG 2011: 92ff)

In Österreich erfolgt die schulische sprachliche Assimilierung im Vergleich zu Deutschland einer anderen Vorgehensweise. Anstatt spezieller Vorbereitungsklassen für Kinder, die ungenügende Deutschkenntnisse aufweisen, erfolgt das Eingliedern in den Regelunterricht, wobei TeamlehrerInnen als Unterstützung vorgesehen werden. (vgl. OOMEN-WELKE 2006: 172) In Bezug auf diese Maßnahme bleibt zu bedenken, dass ein(e) TeamlehrerIn häufig mehrere Klassen zu betreuen hat und bei personellen Engpässen im Zuge von Supplierungen teilweise ganze Schultage keine einzige Stunde unterstützend wirken kann.

### Immersion

Eine außergewöhnliche Form des Unterrichtens ereignet sich in Immersionsklassen. Man könnte sie auch als *inklusive pädagogische Bildungsstätten* bezeichnen, da Heterogenität als Grundvoraussetzung in der LernerInnengruppe angesehen wird, sie sozial gerecht ist und unterschiedliche Chancen auf Bildungserfolge abgedeckt werden. (FÜRSTENAU 2011 [b]: 42) Hier lernen Kinder mit einer Minderheitenerstsprache gemeinsam mit hauptsächlich Kindern aus bildungsorientierten Familien der Mehrheitsgesellschaft, die diese spezielle Art von Schule bewusst wählen. Solche Klassen werden

von LehrerInnen geleitet, die beide, die Minderheiten- und die Mehrheitssprache, beherrschen und die SchülerInnen auch für Aussagen in der Minderheitensprache loben und dies sogar ermutigen, da nach Auffassung dieses Modells das produktive erst nach dem rezeptiven Verstehen erfolgen kann. Grundsätzlich sprechen die PädagogInnen jedoch die Mehrheitssprache, wobei nicht gleich nach Schuleintritt aber zu einem späteren Zeitpunkt auch Fachunterricht in der Erstsprache der MigrantInnenkinder gegeben wird. Grundsätzlich erhalten die Minderheitensprachen in diesen Klassen Wertschätzung und Anerkennung im Gegensatz zu normkonformen, wo diese eher als Bildungshindernis angesehen werden. (NIEDRIG 2011: 92f) CUMMINS bezeichnet diese Vorgehensweise als *disabling*, was dem *empowerment* entgegengesetzt ist. Die Unterstützung und Stärkung von Kindern mit DaZ gelingt durch vier grundlegende Maßnahmen:

- Sprache und Kultur der Kinder mit in den Unterricht mit einfließen lassen und anerkennen
- Die Eltern mit einbeziehen
- Selbstständiges (sprachliches) Denken und Handeln anregen
- Eine differenzierte Leistungsmessung, die auf die unterschiedlichen SchülerInnenpersönlichkeiten und -intellekte eingeht. (vgl. FÜRSTENAU 2011 [b]: 43ff)

Je nachdem wie viel Unterricht die deutschsprachigen Kinder in der anderen Sprache erhalten, kann diese Art des Unterrichtens auch *two way immersion* genannt werden. Da bei einer intensiveren Vermittlung auch die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache hohe sprachliche Kompetenzen in der anderen Sprache erwerben können. Der Terminus *Immersionsunterricht* umfasst jedoch auch weitere Bedeutungen. In den USA steht er für ein Fördermodell, in dem die Erstsprache der Kinder in einem an ihre Vorkenntnisse angepassten Förderunterricht vermittelt wird, der Regelunterricht aber in der Landessprache erteilt wird (*sheltered English*). (vgl. SIEBERT-OTT 2010: 149-154) Auch KNIFFKA & SIEBERT-OTT haben einen erweiterten Immersionsbegriff, da sie bilinguale Schulprogramme (häufig Deutsch und eine Prestigesprache wie Englisch oder Französisch) hinzuzählen. Erfolgt Immersion in der Grundschule, wird von *early Immersion-Programmen* gesprochen. (vgl. 2009: 30) An den unterschiedlichen Stellenwerten erfahren Kinder auch, was ihre Sprache bzw. Kultur in der Gesellschaft *wert* ist. Diskriminierung richtet sich nicht direkt an nicht Österreicher, der Status der Migranten hängt vielmehr von ihrer Schichtzugehörigkeit ab. Deswegen zählen in Wien internationale Schulen, die mit BotschafterInnenkindern gespickt sind, zu den begehrtesten, andere multikulturelle aber zu den unbeliebtesten. (vgl. DÖNMEZ 1998: 123f)

#### 1.2.4. Bildungssprache

Der Schulerfolg von Kindern hängt in erster Linie nicht von ihren kommunikativen Kompetenzen in der Alltags- bzw. Umgangssprache ab, sondern von ihrem Vermögen, sich die in der Schule gängige Sprache anzueignen. (vgl. SIEBERT-OTT 2010: 148) „*Das sprachliche Handeln in der Schule unterscheidet sich...vom alltagssprachlichen durch institutionsspezifische Charakteristika.*“ (SCHENK-DANZINGER 2004: 205) Abgesehen von speziellen Einrichtungen (bilinguale Schulen, Immersionsklassen), ist diese Sprache, handelt es sich nun um einsprachig oder mehrsprachig aufwachsende Kinder, in Österreich Deutsch. Unter dem Begriff *Bildungssprache* ist ein bestimmtes Teilregister der Sprache zu verstehen, welches im schulischen Kontext von LehrerInnen vermittelt werden sollte und von SchülerInnen erwartet wird. (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 108f) LehrerInnen sind sich wohl gar nicht vollständig ihrer Handlungen bewusst, doch mit jedem Lob von Bildungssprachproduktion und jedem Tadel eines nicht bildungssprachlichen Ausdrucks erfahren die Kinder etwas über den Wert ihrer eigenen Sprache. Insofern ist Chancengleichheit vor allem in der sehr sprachlastigen Volksschule eine Illusion, da Kinder aus bildungsnahen Familien stets im Vorteil sind. (FÜRSTENAU & NIEDRIG 2011: 79f) Der *monolinguale Habitus* der Volksschule und die frühe Auslese, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benachteiligt, da die Deutschnote ein wesentlicher Bestandteil der Entscheidung ist, in welche weiterführende Schulform das Kind wechseln kann; bilden eine Mischung die vielen eine erfolgreiche Schullaufbahn versagt. Wie FERREIDONI ausführt, ist das Verhältnis von *Forderung* zu *Förderung* in der Schule im Ungleichgewicht (vgl. 2011: 55f) Wird die Bildungssprache nicht genügend beherrscht, führt dies aber auch noch zu Leistungsunterschieden in anderen Fächern als Deutsch. Den besten Start für das Erlernen der Bildungssprache haben jene Kinder, die in Familien mit hohem Bildungsstand aufwachsen und zu Hause Deutsch sprechen. Am unteren Ende finden sich jene Kinder mit DaZ, deren Eltern aus bildungsfernen Schichten stammen. (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 108f) Dies ist insofern in allen nicht nur für den deutschsprachigen Raum, sondern für alle Gesellschaften der Fall, als stets die sozial am höchsten stehende soziale Klasse der offiziellen Sprache ihre Legitimität verleiht und diese, wie viele weitere kulturelle Konventionen, nicht gesetzlich festgeschrieben, sondern stillschweigend von den unteren Schichten akzeptiert wird. (FÜRSTENAU & NIEDRIG 2011, 76ff)

Im Gegensatz zur Alltagssprache bezieht sich Bildungssprache häufig nicht auf konkrete Gegenstände sondern auf abstrakte, detaillierte und systematische Handlungen und Vorgänge (z.B. Rechenoperationen, der Wasserkreislauf). (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2006: 180) Bildungssprache hebt sich in Bezug auf verschiedene Punkte von der Kindern näher stehenden außerschulischen Sprache ab:

### *I Diskurs-Ebene*

Sprecherrollen und *Turn-Taking* sind klar festgelegt, hoher Anteil an Monologen (Referat, Vortrag oder Aufsatz), Stilebene (Sachlichkeit, Gliederung und passende Textlängen)

### *II Wortschatz-Ebene*

Fachbegriffe, differenzierende Ausdrücke (z.B. *gebären* anstatt „ein Kind bekommen“)

### *III Satzbau-Ebene*

Erhöhte Komplexität (Nebensätze, Verwendung des Passivs, Attribuierungen) (vgl. GOGOLIN & LANGE 2011: 113f)

Als Hauptschwierigkeit ist dabei neben dem Fachvokabular, besonders die Sprachstruktur zu sehen, die sich vor allem in Texten immer weiter von der Alltagskommunikation abhebt. (vgl. GOGOLIN 2010: 40) Der Anspruch an SchülerInnen in Bezug auf das Niveau ihrer Bildungssprache steigt mit jedem Jahr. Insofern haben besonders DaZ-Kinder ein Recht auf eine konstante Unterstützung beim Erlernen, da sie nicht nur neue Unterrichtsinhalte zu lernen haben, sondern auch die dazugehörigen sprachlichen Mittel. (vgl. a.a.O: 122f) Leider wird diesem Faktor im Rahmen der LehrerInnenaus- und –fortbildung zu wenig Beachtung geschenkt, obwohl auch immer öfter Kinder mit Deutsch als Erstsprache an den bildungssprachlichen Anforderungen scheitern. (vgl. SIEBERT-OTT 2010: 148) Besonders diffizil ist diese Thematik insofern, als Lehrpersonen die Problematiken der Kinder auch häufig nicht in vollem Maße realisieren können, da betroffene Kinder oftmals hohe Kompetenzen im Bereich der Alltagskommunikation aufweisen. Darüber hinaus entwickeln sie Strategien (Endungen werden verschluckt, schnelles Sprechtempo), um etwaige sprachliche Lücken zu verschleiern (vgl. GOGOLIN 2010: 42)

Wie könnte nun die Unterstützung von sozial und/oder ethnisch benachteiligten Kindern aussehen? FÜRSTENAU & NIEDRIG nennen hier den Begriff *explizite sprachliche Bildung*, welcher das Transparentmachen von relevanten bildungssprachlichen Normen und das Vermitteln sowie üben von Ausdrucksformen zum Inhalt hat, anstatt diese als Bringschuld anzusehen. Beachteten dies PädagogInnen könnte ein kleiner Schritt in Richtung Chancengleichheit für alle Lernenden geben sein. (vgl. 2011: 82)

## **1.2.5. Sprachdiagnostik**

Mit Hilfe der *Sprachstandsdiagnostik* ist es möglich sprachliche Voraussetzungen von Kindern, die in den Spracherwerbsprozess mitgebracht werden, zu beobachten und adäquat einzuschätzen. Dieses Feld ist für jeden pädagogischen Bereich relevant in dem

Sprachenlernen stattfindet, vom Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 180) Im Gegensatz zur vorherrschenden Meinung sollten Diagnosen nicht als Leistungsbeurteilung, sondern als Versuch das Lernen zu verbessern gesehen werden. Dafür wird eine Norm (Soll-Zustand) benötigt, auf die es hinzuarbeiten gilt. Dadurch wird das Diagnostizieren Bestandteil eines Prozesses, der danach trachtet, ein vorhandenes „Problem“ (Ist-Zustand) zu lösen. (vgl. GREVING 2009: 26) Doch wie sieht der Ist-Zustand in den verschiedenen Altersstadien eigentlich aus? Die bewährten Teilgebiete Grammatik und Wortschatz erscheinen als zu wenig umfassend und werden trotzdem leider häufig als Diagnosebasis herangezogen. Andere essentielle Bereiche der Sprache sollten jedoch nicht unbeachtet bleiben. Hierzu zählen etwa *Lautproduktion* und *-wahrnehmung, pragmatische Aspekte* (Gesprächskultur, situationsadäquate Sprache) und die *Syntax*.

Im Weiteren sollten DiagnostikerInnen die Kinder nicht an Schriftsprachnormen oder jenen von Erwachsenen messen, da diese von Volksschülern nicht erwartet werden können. (vgl. DIRIM & DÖLL 2011: 154f) Der Diagnosevorgang ist in drei Teilbereiche zu gliedern:

#### *I) Didaktische Ziele bestimmen*

Wo sollte das Kind stehen? (Hierbei sind beispielsweise Bildungsstandards oder der Lehrplan hilfreich)

#### *II) Erhebung der Daten*

Um hochwertige Ergebnisse hervorzubringen ist es von Bedeutung die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) von sprachdiagnostischen Verfahren im Auge zu behalten. (vgl. GREVING 2009: 34) Grundsätzlich gibt es eine Reihe von Verfahren zur Datenerhebung, die je nach Bedarf in verschiedenen Situationen einzusetzen sind. Unterschieden wird zwischen *Screenings* und *Förderdiagnostik*. Erstgenanntes Diagnoseinstrument soll feststellen, ob Förderbedarf besteht. Das zweitgenannte schürft insofern in den Kompetenzen des Kindes tiefer, als es darauf ausgerichtet ist, Förderprozesse zu unterstützen und zu optimieren. Beide Methoden sind auch miteinander kombinierbar. Beispielsweise kann nach der Feststellung eines Förderbedarfs durch einen standardisierten Test im Anschluss ein Beobachtungsverfahren angewendet werden, welches sich dazu eignet, einen Überblick über die sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu geben.

Im Weiteren sollen noch die Profilanalysen erwähnt sein, die durch eine Sprachprobe (mündlich oder schriftlich) eine Übersicht über den Sprachstand geben können. (vgl. DIRIM & DÖLL 2011: 158)

### III) Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Hierbei sollten die DiagnostikerInnen konstatieren welche wichtigen Erkenntnisse sie aus der Untersuchung ziehen können und welche Maßnahmen nun folgen sollten. (vgl. GREVING 2009: 35)

Zu erwarten, mit einer Sprachstandsdiagnostik die gesamten sprachlichen Kompetenzen eines Kindes feststellen zu können, wäre überzogen. Ist es schon eine Herausforderung alle Teilbereiche im Deutschen zu eruieren, so bleibt immer noch die Erstsprache der SchülerInnen verborgen. Diese wird häufig übersehen, ist aber entscheidend, um ein vollständiges Bild der Universalsprachkompetenz eines Kindes zu erhalten. Doch auch bei mehrsprachigen Diagnoseverfahren bleibt der monolinguale Charakter meist erhalten, der den mehrsprachigen Kindern in Österreich nicht gerecht wird. Diese neigen nämlich nicht dazu starr die eine und dann die andere Sprache zu verwenden. Im Gegenteil sie sind eng miteinander verwoben und wechseln einander häufig auch innerhalb des Satzes ab. (vgl. DIRIM & DÖLL 2011: 156-162) GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ sehen deswegen „...*sprachdiagnostisch erfahrene, gegenüber vordergründig einleuchtenden Methoden kritische, wahrnehmungs- und urteilsfähige Pädagoginnen und Pädagogen.*“ als Fundament jeder Sprachstandserhebung an. (2010: 183) Diese ist die Basis für die im Anschluss eventuell erfolgende Förderung (vgl. a.a.O.: 182), welche nun im Zentrum steht.

#### 1.2.6. Sprachförderung

Grundsätzlich kann jedes Kind des Mittels der Sprachförderung bedürfen, das nicht über ausreichende Entwicklungsbedingungen verfügt. Hierbei sind zwei verschiedene Gebiete voneinander abzugrenzen. Das erste umfasst die *Sprachentwicklungsstörung von Kindern generell*, das zweite ist *Sprachschwierigkeiten aufgrund von eingeschränkten Deutschkenntnissen*. (vgl. FUCHS & JUNGSMANN 2009: 63) Dem zweitgenannten soll nun Aufmerksamkeit zukommen.

Wie wichtig die Sprachförderung ist, zeigt sich daran, dass sie auch auf andere Bereiche starken Einfluss hat. Zu diesen sind neben den affinen Bereichen *Lesen* und *Schreiben* auch das *logische Denken* sowie *mathematische Fähigkeiten* zu zählen. Kinder, die keine geeignete Förderung erhalten sind außerdem gefährdeter, gesellschaftliche Außenseiterpositionen einzunehmen, da sie in kommunikativ geprägten sozialen Interaktionen benachteiligt sind. (vgl. FUCHS & JUNGSMANN 2009: 64) Eine wahre Abwärtsspirale kann ihren Anfang nehmen, erfolgen Fördermaßnahmen verspätet oder gar nicht. Die daraus resultierenden schwachen schulischen Leistungen können als mangelnde Intelligenz ausgelegt werden, das Kind wird an Selbstbewusstsein verlieren und

noch eine geringere Chance auf sprachliche Entwicklung haben als zuvor. (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2010: 30)

In Österreich kann sprachliche Förderung rechtlich integrativ oder außerhalb der Klasse erfolgen. Bei Feststellung eines Förderbedarfs hat die Lehrperson die Förderdauer, ein Konzept sowie jene Fächer anzugeben, in denen das Kind einer Förderung bedarf. Außerordentlich geführte Kinder können bis zu zwölf Wochenstunden gefördert werden, ordentliche (reguläres Benotungsschema) bis zu fünf. (vgl. BMUKK 2012: 33)

Das ultimative Förderrezept, das auf alle Kinder gleichwirksam anzuwenden ist, wurde noch nicht erfunden. Insofern ist es von Belang, dass die Lehrkraft über ein breites methodisches Wissen verfügt, das sie je nach Gruppe und Situation einzusetzen weiß. Jedoch sollte bei der Planung nicht auf die Kinder vergessen werden, die ebenso durch Initiativen und Anregungen zum Unterrichtsgeschehen beitragen können. (vgl. JEUK 2010: 133) Von Bedeutung ist diesbezüglich, dass bereits Kinder im Volksschulalter geplanter Fördermaßnahmen bedürfen. Ein ganzheitlich konzipiertes förderndes Umfeld wirkt sich zwar positiv aus, jedoch sind bestimmte Inhalte (z.B. Verbstellung des Deutschen) nur durch zielgerichtete Schritte optimal zu erarbeiten. Dafür sollten auch genügend qualifizierte Förderkräfte zur Verfügung stehen. (vgl. TRACY 2007: 13f)

Eine professionelle sprachliche Förderung, die nachhaltig wirkt, hat auf einer breiten Basis zu stehen. Hierfür sind neben dem logischen Zielsprachenlernen zwei weitere Aspekte zu nennen: der *Unterricht in der Erstsprache* sowie *interkulturelles Lernen*. Sie werden im öffentlichen bzw. politischen Raum teilweise vergessen, wo Sprachförderung mit Zielsprachenlernen gleichgesetzt wird. (vgl. BLASCHITZ et al. 2009: 29f) Diese einseitigen Fördermaßnahmen dienen dann vor allem als Assimilationsbeschleuniger, welche den Kindern große Chancen rauben und eher der Stabilisation von sozialen bzw. sprachlichen Hierarchien dienlich sind. (vgl. FÜRSTENAU & NIEDRIG 2011: 85) Um dies zu verhindern schlägt SIEBERT-OTT vor, das Fachvokabular unterschiedlicher Gegenstände in die Förderung durch Inhaltsbezüge, wie dies etwa in bilingualen Klassen geschieht, einzubeziehen. Außerdem betont sie, die Wichtigkeit des Faktors Zeit. Maßnahmen sollten stets langfristig ausgerichtet sein. (vgl. 2010: 150)

Das derzeitige System des Förderns ist für GOMOLLA *positive Diskriminierung*. Kindern mit DaZ wird im Regelunterricht ein Sonderstatus zugeschrieben, welcher nur durch eine konstante Schulentwicklung aufgebrochen werden kann. (vgl. KORNMANN 2009: 78) Bis dieser vollzogen ist, sollte jedoch in keinem Fall auf derzeitige Fördermaßnahmen verzichtet werden. Dabei sind Förderpläne wichtige Instrumente.

## Förderpläne

Genauso wie Maßschuhe für ihre TrägerInnen bequemer und schlichtweg besser sind, so ist auch bei der Erstellung von Förderplänen das individuelle Anpassen an das jeweilige Kind besser als die Produktion von der Stange. Dadurch können SchülerInnen in die Lage versetzt werden, ihr Potenzial optimal auszuschöpfen. An diesem Ziel wären im besten Fall neben dem Förderlehrer, der Förderlehrerin weitere mit dem Kind arbeitende PädagogInnen sowie die Eltern beteiligt, die ebenso zum positiven Verlauf der Förderung beitragen können. (vgl. GREVING et. al. 2007: 37-40) Bei der Erstellung eines Planes sollten einige essentielle Schritte beachtet werden, die nacheinander vorzunehmen sind:

- Beobachtung des Kindes – Was kann es?/Wo hat es Nachholbedarf? (sowohl subjektiv/zufällig als auch systematisch/geleitet)
- Diagnose
- Formulierung von Zielen
- Planung der Fördermaßnahmen – Wie kann an das existierende Wissen angeknüpft werden?
- Reflexion im Zuge subjektiver (Gespräche, Beobachtung) und objektiver (Leistungsnachweise, Testverfahren) Evaluationen

Danach sollten Konsequenzen aus den Fördermaßnahmen gezogen werden. (vgl. ebd.) Das Arbeiten mit mehr oder minder homogenen SchülerInnengruppen im Zuge der Förderung ist für JAUK ein erleichternder Faktor der Unterrichtsplanung. Bei größerer Heterogenität nennt er die Binnendifferenzierung als wichtiges Mittel (vgl. 2010. 133) Für GREVING et al. ist individuelles Fördern nicht mit homogenen Förderklassen gleichzusetzen. Im Gegenteil bieten gemischte Förderklassen einen Mehrwert, wenn die Kinder dort abgeholt werden, wo sie jeweils stehen. Abgesehen von objektiven und subjektiven Lernstandsverfahren können Lehrpersonen anhand einiger Indikatoren feststellen, wie qualitativ ihr Förderunterricht ist. Können sie folgende Fragen bejahen, wären sie auf einem guten Förderwege:

- Nehme ich auf die Interessen und Leistungstempi der Kinder Rücksicht?
- Bringe ich die kleinen LernerInnen dazu, über ihre Lernfortschritte zu reflektieren?
- Sind meine Leistungserwartungen für die SchülerInnen transparent?
- Akzeptieren und respektieren die zu Fördernden ihre unterschiedlichen Leistungsvermögen?

Mittels dieser Faktoren wird auch der wichtige (gruppensdynamische) Förderprozess besser beleuchtet, da das Resultat ohnehin stets im Blickpunkt der Leistungsfeststellungen ist. (vgl. 2007: 40f)

## Förderprogramme und -material

Im Bereich des Förderns gibt es verschiedene Zugänge, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. (vgl. FUCHS & JUNGMANN 2009: 65)

### *I) Basispädagogische Programme*

Hier liegt der Schwerpunkt auf der Alltagskommunikation, wo gemeinsames situatives Erleben und Wohlbefinden zentral sind. Durch Spiele, Reime, Bilderbücher und Lieder wird Sprache vermittelt. Dieser Förderzugang ist eher im Kindergarten und Vorschulbereich anzusiedeln.

### *II) Sprachdidaktische Programme*

Im Zuge dieser Förderart werden sprachliche Strukturen spielerisch imitiert, wiederholt und entdeckt. Das Material orientiert sich dabei an der kindlichen Erlebniswelt.

### *III) Interkulturell orientierte Programme*

Die dritte Kategorie umschließt Methoden aus den beiden zuvor genannten unter starker Einbeziehung der Erstsprache, die als wichtiger Bestandteil der Persönlichkeits- und der Zweitsprachenentwicklung angesehen wird. (ebd.)

Zusätzlich spielen auch Programme zum *Fördern von Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache* eine Rolle. Diese sollten jedoch für Kinder mit DaZ didaktisch etwas modifiziert werden, damit die Aufgabeninstruktionen eindeutig verstanden werden können. Begonnen werden solche Programme mit einfachen Lauschspielen um die akustische Wahrnehmung zu schulen. Im Anschluss erfolgt die Förderung der *phonologischen Bewusstheit* durch Segmentierung von Wörtern auf Laut- und Silbenebene sowie die Erkennung des Anlauts. Von diesen Maßnahmen profitieren besonders Risikokinder, die gefährdet sein könnten, später mit einer Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit kämpfen zu müssen. (vgl. JUNGMANN 2009: 107ff) Viele LehrerInnen nehmen an, dass Kinder bei Schuleintritt Wörter in Einzellaute segmentieren können. Solche Erwartungen sind jedoch überhöht, die *Literalität* entwickelt sich erst vollständig durch das Lesenlernen. (vgl. BINDEL & MIOSGA 2012: 69)

Geeignete Materialien für den Förderunterricht können einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssteigerung leisten. Grundsätzlich sind eigens für den Unterricht erstellte und erprobte Materialien DaZ- Materialsammlungen vorzuziehen. Hierbei sollte der gesamte Lehrkörper als Team agieren und gelungene Materialien sowie Erfahrungen zu deren Einsatz untereinander austauschen. In solch einer Atmosphäre des Gebens und Nehmens können Lehrkräfte gegenseitig voneinander profitieren und ihre Arbeitseffizienz wesentlich erhöhen. (vgl. HAWIGHORST 2011: 177f)

Nach diesen Betrachtungen allgemeiner sprachförderlicher Maßnahmen soll nun auf die bereits erwähnten dazu beitragenden Faktoren eingegangen werden.

### **1.2.7. Muttersprachlicher Unterricht**

Ursprünglich wurde der Unterricht in der Erstsprache der Kinder aus MigrantInnenfamilien zu dem Zweck betrieben, sie auf die Wiedereingliederung in das Herkunftsland der Eltern vorzubereiten. Erst später traten andere Gedanken in den Vordergrund, die Faktoren wie die Persönlichkeitsentwicklung, Integrationserleichterung oder die Berücksichtigung der multikulturellen Gesellschaft einbezogen. Im Normalfall ist dieser Unterricht nicht in den Regelunterricht eingegliedert. (vgl. AUERNHEIMER 2010: 26f) Er umfasst laut Lehrplan drei Aufgabenbereiche, zu welchen der *Sprachunterricht an sich*, die *Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland* sowie der *Umgang mit der eigenen multikulturellen Situation* zählen. Der Unterricht sollte sich jedoch nicht nur auf die Sprache an sich konzentrieren, sondern auch Elemente anderer Fächer (z.B. Mathematik oder Sachunterricht) in der Erstsprache vermitteln. Außerdem sollten gemeinsam mit den Kindern bisher unaufgearbeitete Erfahrungen im Bezug auf ihre sprachliche bzw. kulturelle Identität Platz im Unterricht finden. (vgl. BMUKK 2012: 270-275)

Dadurch, dass sich die muttersprachliche Unterweisung hauptsächlich am Nachmittag vollzieht, haftet ihr auch ein anderer Charakter als Pflichtfächern an. Nicht nur erhält sie weniger Prestige und die Kinder kommen bereits erschöpft vom vormittäglichen Unterricht an, nein, auch die Rahmenbedingungen erweisen sich als dürftig. Die Klassenzusammensetzungen sind teilweise so heterogen (bezüglich sprachliches Können und Alter), dass MuttersprachenlehrerInnen an die Grenzen ihres pädagogischen Leistungsvermögens gebracht werden. Diese Faktoren führen schließlich dazu, dass der Unterricht sich auch nicht zwingend großer Beliebtheit erfreuen kann. Diesbezüglich ist zu bemerken, dass Kinder auch noch nicht sensibel genug für die Bedeutung ihrer eigenen Erstsprache sein können. (vgl. DÖNMEZ 1998: 163f) Leider entspricht die Ausbildung der PädagogInnen nicht immer den neuesten Standards, was auch dazu führen kann, dass der Situation der Kinder nicht genug Wertschätzung entgegengebracht wird und stattdessen ihre mangelnden Kenntnisse der Muttersprache gerügt werden.

Die positiven Auswirkungen des muttersprachlichen Unterrichts sind am Beispiel einer Hamburger Schule zu konstatieren. Dort erhalten Roma-Kinder Unterricht in ihrer Erstsprache (Romanes) und werden in dieser auch alphabetisiert. Dies ist nach langjähriger Erfahrung der Schule die effizienteste Möglichkeit, den Kindern das Lesen beizubringen. Die Bildungserfolge sind nicht der einzige positive Effekt. Durch einen Lehrer, der die eigene Sprache und Kultur teilt, wird den Kindern und Eltern die Emp-

findung gegeben, ihre Herkunft werde respektiert und ihre Erstsprache geschätzt. (vgl. FÜRSTENAU 2011: 193-199)

Leider können die strukturellen Rahmenbedingungen an den meisten Schulen mit diesem Musterbeispiel nicht konkurrieren. Im Gegensatz zu Prestigesprachen wie etwa Englisch, Französisch oder Latein spielen MigrantInnensprachen eine sehr kleine Rolle, obwohl diese immer wieder als *wertvolle Ressourcen* tituiert werden. Dies bewegt FÜRSTENAU & NIEDRIG zu der Frage, ob solch ein sprachpolitisches Verhalten schon an eine Strategie des Abwehrens und Kleinhaltens von schulisch illegitimen Wissen grenzt. (vgl. 2011: 79f) Eine andere Position zu dieser Thematik nimmt ALLEMANN-GHIONDA ein. Sie hinterfragt die Effektivität von muttersprachlichem Unterricht in der Schule besonders für Kinder aus bildungsfernen Schichten, die durch den zweisprachigen Schulalltag überfordert werden könnten. Schließlich kommt sie zu der Feststellung, dass zweisprachiger Unterricht zwar nicht schädlich aber dafür auswirkungsneutral auf die Leistung der Kinder ist. (vgl. 2010: 33) Dem widerspricht AUERNHEIMER indem er anführt, dass Erstsprachenförderung sehr wohl Vorteile mit sich bringt. Vor allem in den Bereichen der schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten und der Lesekompetenz. (vgl. 2010: 148) Auch SIEBERT-OTT pflichtet dem bei, obgleich sie anführt, dass der Unterricht systematisch und didaktisch wohlüberlegt über einen längeren Zeitraum zu erfolgen hat, um positive Auswirkungen mit sich zu bringen. Dann sind positive Transfers aus beiden Richtungen möglich. So können Fortschritte im Bereich Lesekompetenz von der Zweit- auch auf die Erstsprache übergreifen. (vgl. 2010: 152f) Darüber hinaus sind auch positive Effekte in nicht sprachlichen Gebieten zu erwähnen. Kinder, die in ihrer Muttersprache gefördert werden, haben eine gestärkte Haltung ihrer eigenen Kultur gegenüber und sind auch lernmotivierter. (vgl. DE CILLIA 2011: 5)

Die Forderung von DÖNMEZ nach einer vormittäglichen, fünf bis sechs Wochenstunden umfassenden muttersprachlichen Unterweisung, die noch dazu zeugnisrelevant sein soll (1998: 164f), kann derzeit als flächendeckend kaum umsetzbar angesehen werden. Die derzeitigen Kompromisse sind jedoch als typisch österreichische, weiche Konsenslösungen zu betrachten, deren Nutzen aufgrund der schlechten strukturellen Bedingungen zu hinterfragen sind.

### **1.2.8. Interkulturelles Lernen**

IKL kann einen wichtigen Beitrag zur *Kultivierung menschlicher Beziehung* leisten, indem der Respekt vor Kulturen und die Verpflichtung auf Kultur einen Stellenwert im Unterricht erhalten. (vgl. HAMBURGER 2001: 171) Somit sollte das als Unterrichtsprinzip im Lehrplan titulierte IKL ein fester Bestandteil der Grundschulzeit eines jeden Kindes sein. Es ist nicht an ein bestimmtes Fach gebunden und kann über vielfältige

Weisen (z.B. Projektunterricht, Einladung von Experten, „offene Unterrichtsmethoden“) Einzug in den Schulalltag finden. (BMUKK 2012: 18) Leider sind häufig interkulturelle Lernsituationen in der Schule dem Umgang mit Konflikten gewidmet, wenn konkrete Anlässe (Tragen eines Kopftuches, Teilnahme an Schullandwochen etc.) thematisiert werden. Dabei könnte durch IKL auch viel positives Potenzial zur Steigerung der Lernmöglichkeiten wertgeschöpft werden. (vgl. KARAKASOGLU 2009: 2)

Zunächst muss dabei der Terminus *Kultur* näher definiert werden. An sich ist Kultur ein Begriff, der die Gesamtheit menschlichen Schaffens und Wissens umfasst. Dadurch ändert bzw. erweitert sich sein Verständnis und seine Grenzen ständig. Zwischen unterschiedlichen Sprachen oder Religionen bestehen an sich keine Barrieren, da sie durch kulturelle Mittel der Übersetzung und Überwindung verbunden sind. Erst dadurch, dass sich Religionen oder Sprachen durch ihre Abgrenzung von anderen definieren, nehmen sie der Kultur ihre inhärente Reflexivität und Offenheit.

Der Normalzustand einer Gesellschaft besteht aus der Pluralität der Kulturen, die durch den Mediator Kultur in einem offenen Dialog stehen. Leider wird dies jedoch von vielen als ungewollte Ausnahmesituation erlebt. (vgl. HAMBURGER 2001: 169)

IKL in der Grundschule kann dem entgegensteuern und wertvolle Beiträge zu diesem Dialog leisten. Über das reine Kennenlernen anderer Kulturen kann das Unterrichtsprinzip auch kulturelle Werte erlebbar machen und die Kinder dazu anregen, sich an der Mitgestaltung zu beteiligen. Die Neugier für andere Kulturen wecken und auch auf Unterschiede hinzuweisen sind weitere wichtige vermittelbare Inhalte. Wenn es eine Lehrkraft schafft, dass durch ihren Unterricht interkulturelle Wertschätzung sowie gegenseitiges Verständnis steigen, Vorurteile abgebaut und Gemeinsamkeiten entdeckt werden, wurde ein wichtiger Beitrag zum interkulturellen Lernen der Kinder geschaffen. (vgl. KARAKASOGLU 2009: 10f) AUERNHEIMER nennt diesbezüglich drei wichtige Punkte, die als Leit motive des interkulturellen Lernens gesehen werden können:

- Anderssein respektieren und anerkennen können
- Sich für die Gleichheit aller einsetzen zu können trotz unterschiedlicher Herkunft
- Die Fähigkeit zu interkulturellem Dialog und Verstehen

Fundamental bei deren Implementierung ist die Vorbildfunktion der Lehrkraft, die diese Motive vorzuleben hat. Je nach Unterrichtsplanung sind jene Motive in einzelne Teilbereiche und Inhalte zu stückeln. So wäre das Thema Gleichheit beispielsweise in Unterrichtsabschnitte zu teilen, die sich mit beispielsweise mit *Rassismus* oder der *Gender-Thematik* beschäftigen. (vgl. 2010: 21f)

Bei der Vermittlung von reflektierten interkulturellen Inhalten ist darauf zu achten Generalisierungen zu vermeiden, wie etwa, dass alle MigrantInnen einen gleich starken Bezug zu ihrer jeweiligen Kultur besitzen und alle Angehörigen dieser Kultur

dieselben Traditionen pflegen. (vgl. HORMEL & SCHERR 2009: 52) Bei Zuschreibungen zu verschiedenen Kulturen und besonders Ethnien, denen durchaus Stellenwert im Unterricht zukommt, hat die Lehrperson darauf zu achten, dass Personen nicht stigmatisiert werden. Zusätzlich sollte auch immer auf die Individualität jedes einzelnen Menschen hingewiesen werden. (vgl. HAMBURGER 2001: 172)

Die methodischen Zugänge beim IKL sind vielfältig und umfassen neben verschiedenen Spielformen (Rollen-, Interaktions-, Planspiel), biographischen Mitteln (die eigene bzw. die Vergangenheit der Familie beleuchten), kreative Techniken (Fotografie und Film, Bildcollagen oder Schreiben) und literarische Zugängen (MigrantenInnen- oder Reiseliteratur). Das Lernen muss aber nicht in der Klasse enden. Über Projekte und Austausche kann auch Verbindung zu Experten oder SchülerInnen aus anderen Kulturkreisen Kontakt hergestellt werden. Grundsätzlich sollten diese unterschiedlichen Methoden die Kinder anregen eigene Gefühle zu äußern und zur Reflexion von Vorstellungen, Ängsten und Hoffnungen anregen. (vgl. a.a.O.: 158f) Auch der Einbezug der Eltern als Vortragende bzw. Interviewpartner bei relevanten Themengebieten (z.B. über die Migration nach Österreich; das Leben in der Türkei) scheint eine interessante Maßnahme, durch die authentische Situationen entstehen können und dabei die Kinder und Eltern Wertschätzung durch die Schule erfahren. (vgl. DÖNMEZ 1998: 172f)

Den Fokus allein auf Kultur zu legen, wenn die Vielfalt und Unterschiedlichkeit einer Gesellschaft thematisiert wird, greift zu kurz. Genauso trägt das Geschlecht aber auch der sozio-ökonomische Status zur Identifikation bzw. dazu bei, dass Menschen ungleich oder gar ungerecht behandelt werden. (vgl. MECHERIL 2010: 22) Hier setzt die *Diversity-Pädagogik* an, da sie das kulturelle Eigen- und Fremdbild überhaupt aus den Angeln hebt. Sind alle ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund gleich? In einer modernen Gesellschaft gibt es nicht nur Differenzen aufgrund von Migration. Viele Variablen (Alter, Sprache, Bildung, Religion, Geschlecht, Ethnizität, Regionalität, physische und psychische Befindlichkeit) spielen bei der Bildung der eigenen Identität mit, ob mit oder ohne Migrationshintergrund und können ebenso wie kulturelle Unterschiede Anlass von Konflikten und Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft sein. Kinder für diese Mechanismen im Rahmen eines veränderten Unterrichtsprinzips zu sensibilisieren wäre ein Desiderat zukünftiger Schulentwicklung. (vgl. HORMEL & SCHERR 2009: 53ff)

### **1.2.9. Fächerintegrierte Ansätze der Sprachförderung**

Eine umfangreiche Förderung von Kindern mit DaZ ist ein wesentlicher Faktor für den Sprachlernfortschritt. Hierbei sollten Lehrpersonen jedoch ihre Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf den Deutsch- bzw. Förderunterricht richten. Auch in allen weiteren Unterrichtsfächern sollen die SchülerInnen Lernzuwächse verbuchen können. Hierbei

empfehlen sich das zielgerichtete Wortschatztraining und der Bedeutungserwerb von stoffrelevanten Vokabeln. Denn jede Situation, in der auf das Deutsche zurückgegriffen wird, bietet das Potenzial einer Spracherwerbssituation. (vgl. JEUK 2010: 12) Insofern sollte jede Möglichkeit genutzt werden, da der doppelte Anspruch an Kinder (die Sprachaneignung & Wissenserwerb in der Zweitsprache) eine immense Herausforderung darstellt. (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2006: 179)

LehrerInnen ist jedoch oftmals nicht bewusst, dass Fachwörter, die sie als bekannt voraussetzen, den Kindern nicht geläufig sind, was dazu führt, dass keine systematische Vermittlung wichtiger Vokabeln erfolgt und SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache nur eine lückenhafte Bildungssprache vermittelt bekommen. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 164) Der Anspruch soll und wird jedoch auch an die österreichischen LehrerInnen gestellt wenn sie im Lehrplan angehalten werden *„die allgemeine Sprachkompetenz ... nicht nur im Sprachunterricht, zu fördern: Jeder Unterricht ist auch als eine Sprachlernsituation aufzufassen. Darüber hinaus sind in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstand die dort benötigte fachliche Terminologie sowie die fachlichen Sprach- und Handlungsstrukturen aufzubauen.“* (BMUKK 2012: 145)

Durch die seit relativ kurzer Zeit in der Schule präsenten Bildungsstandards, welche als eine entstaubte und komprimierte Aktualisierung des Lehrplanes angesehen werden können und die den Fokus der Unterrichtsplanung auf die spezifische Kompetenzerweiterung der SchülerInnen legen, werden sprachförderliche Desiderate an andere Fächer nun auch konkret ausformuliert. In Deutschland gilt dies bereits für die Fächer Biologie, Chemie und Mathematik. (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009: 23) Im letztgenannten Gegenstand können die Lehrkräfte einer norddeutschen Schule wesentliche Fortschritte ihrer SchülerInnen feststellen, seitdem gezielt an den sprachlichen Schwierigkeiten des Faches gearbeitet wird. Dadurch fällt es den Kindern leichter linguistische von mathematischen Unklarheiten zu trennen, was gerade bei sprachlich teilweise sehr diffizilen Textbeispielen zu wesentlich besseren Ergebnissen führt. (vgl. HAWIGHORST 2011: 175)

In Österreich sind bis dato neben Deutsch nur im Fach Mathematik für die 4. Schulstufe Standards ausgearbeitet, die seit 2009 bestehen und im Mai 2012 erstmals überprüft wurden. Laut dem Unterrichtsministerium sind Bildungsstandards ein Qualitätssicherungsinstrument, welches den LehrerInnen eine Rückmeldung über den Lernfortschritt ihrer SchülerInnen geben kann. (vgl. BMUKK [b] 2012) Im Bereich Mathematik sollen somit Kinder mit nicht deutscher Erstsprache, die die vierte Schulstufe besuchen Kommunikationskompetenzen erhalten, die sie dazu befähigen werden, über mathematische Sachverhalte sprechen zu können und ihre Vorgehensweisen zu begründen. Ein Unterpunkt ist beispielsweise:

### *Die Schülerinnen und Schüler können*

- *mathematische Begriffe und Zeichen sachgerecht in Wort und Schrift benützen* (BIFIE 2011: 1)

Somit erhalten Kinder mit DaZ bei der Berücksichtigung der Bildungsstandards die Möglichkeit sich über den alltagssprachlichen Wortschatz hinaus einen für das spätere Berufsleben entscheidenden Fachwortschatz aufzubauen. Die Implementierung von Bildungsstandards in weitere Fächer der österreichischen Grundschulen wäre eine wünschenswerte Modernisierung der Lehrpläne.

Durch das *Scaffolding-Prinzip* könnte ein wichtiger Schritt auch ohne Bildungsstandards möglich sein. Bei dieser Vorgehensweise, die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt und so viel wie *Gerüstbau* bedeutet, sorgt die Lehrperson durch gezielte didaktische Planung dafür, dass die Kinder mit DaZ nach und nach die schulische Fachsprache erwerben können. Dabei ist wichtig, dass sie Eigenaktivität der Kinder nicht durch zu starke Lenkung behindert wird. (vgl. FÜRSTENAU 2009: 70) Hierbei geht sie von dem Konzept des bereits Bekanntem aus. Das ist in den häufigsten Fällen die bereits relativ gut beherrschte *mündliche Alltagssprache*. Von dort aus können in kleinen Schritten konzeptionell schriftsprachlich orientierte Texte, Äußerungen erschlossen werden. Diese stellen insofern für Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung dar, als ihnen wesentliche Unterschiede zu mündlich-orientierten Texten (informelle E-Mails oder SMS) oder zu mündlich-orientierten Gesprächen innewohnen. (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009: 109) Mündlich orientierte Kommunikation ist dialogisch, spontan und die Partner sind einander vertraut. Schriftlich-orientierte eher monologisch, objektiv und weisen komplexe Strukturen sowie eine hohe Informationsdichte auf. Sie ist nicht nur an Gedrucktes gebunden. So ist etwa eine Nachricht auf einem Anrufbeantworter oder ein Referat vortragen auch dazu zu zählen. (vgl. a.a.O.: 20) Durch das erwähnte Prinzip können sich die SchülerInnen Schritt für Schritt der ihnen unbekanntem Sprache nähern und müssen nicht sofort mit ihr beginnen, wie dies im Regelunterricht geschieht. Um nach diesem System zu arbeiten muss die Lehrperson kritisch ihre Unterrichtsplanung betrachten und sprachliche Stolpersteine für die betroffenen Kinder methodisch und nachhaltig aufbereiten. (vgl. a.a.O.: 110f)

## 1.3. DaZ unterrichten

### 1.3.1. LehrerInnenbildung

Aufgrund des Wandels der österreichischen Gesellschaftsstrukturen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Vorgänge beim Wissenserwerb, muss sich auch die LehrerInnenbildung mit diesen weiterentwickeln. Die österreichische Politik setzt über das Unterrichtsministerium koordinierte Maßnahmen, die sich auch positiv auf die Situation der LehrerInnenausbildung auswirken. Grundlagenarbeit wird über die *Kommision für Migrations- und Integrationsforschung* und durch das *Institut für europäische Integrationsforschung* betrieben. Darüber hinaus entwickeln sich auch die Universitäten zu Innovationszentren der DaZ-Forschung. In Wien besteht seit 2009 eine eigene Professur für Deutsch als Zweitsprache. All diese Einrichtungen lassen darauf hoffen, dass sich der Zugang zur Integrationsproblematik von Personen mit nicht deutscher Erstsprache in der Gesellschaft zum Positiven verändert und Anstrengungen unternommen werden, einen Wandel bei der Professionalisierung von PädagogInnen sowie eine Unterstützung durch Experten zu gewährleisten. (vgl. KRUMM & PORTMANN-TSELIKAS 2009: 10)

Das Spektrum von Zugängen die LehrerInnen bezüglich Klassen, in denen Kinder mit DaZ unterrichtet werden, haben, erstreckt sich von abgrenzendem und distanzierendem Verhalten bis hin zu aufgeschlossenem, die Synergieeffekte nutzen wollenden Einstellungen. (vgl. EDELMANN 2010: 132f) Die unterschiedlichen Handlungsweisen werden jedoch nicht in den LehrerInnenbildungsinstitutionen vermittelt. Eine positive Einstellung gegenüber Kindern mit DaZ wird vielmehr durch außerhalb stattfindende Fremdheitserfahrungen erworben. Hierzu zählen etwa längere Aufenthalte im Ausland. Insofern wäre beispielsweise die Teilnahme am Erasmusprogramm ein wertvoller Lernzuwachs für LehramtsstudentInnen. Im Zuge des Studiums nimmt diese Möglichkeit jedoch nur ein kleiner Bruchteil der StudentInnen wahr. Auch ein verstärkter Einsatz von LehrerInnen mit eigenem Migrationshintergrund hätte möglicherweise positive Auswirkungen. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 34) Diesbezüglich betont KARAKASOGLU, dass solche eine alleinige Forderung differenziert zu betrachten ist. Zwar haben jene PädagogInnen gute Voraussetzung für das Entwickeln einer hohen Empathiefähigkeit, sind aber nicht zwingend als interkulturell kompetent zu bezeichnen. Auch kann ihre Situation im Kollegium dann belastend für sie werden, wenn andere LehrerInnen sie als vollverantwortlich für die interkulturelle Arbeit der Schule sehen und ihnen dadurch ein anderes LehrerInnenbild zugeschrieben wird. (vgl. 2009: 9)

Eine weitere Maßnahme zur Stärkung der Perspektivenübernahmefähigkeit ist das zumindest teilweise Erlernen einer MigrantInnensprache. Dies könnte das Ver-

ständnis der Lehrkräfte für die Situation der Kinder mit DaZ erhöhen. Sie können einerseits nachempfinden wie es den SchülerInnen beim Deutschlernen ergeht, andererseits durch ihre Kenntnisse der Sprache auch beispielsweise Interferenzfehler der Kinder besser nachvollziehen. (vgl. DÖNMEZ 1998: 169f)

### Ausbildung

Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen bereitet zukünftige Lehrpersonen zwar besser auf die sprachlich heterogene Situation an Schulen vor als noch vor einigen Jahrzehnten. Jedoch ist sie noch weit von einer tief- und umgreifenden Kompetenzvermittlung entfernt, die nötig wäre um optimale sprachförderliche Bedingungen zu schaffen. Ebenso wichtig wie fachliche Qualifikation ist auch die soziale Eignung für den Beruf. Kindern aus MigrantInnenfamilien sollte Respekt und Wertschätzung für ihre Zweisprachigkeit und der damit verbundenen Migrationsgeschichte, den dazugehörigen etwaige Diskriminierungen der Mehrheitsgesellschaft, gezollt werden. (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2010: 36) Besonders wertvoll wäre in diesem Kontext ein intensives Training der *interkulturellen Kompetenz* durch konkrete Fallbeispiele, die den LehramtsanwärterInnen die Mannigfaltigkeit an potenziellen Deutungsmustern und Handlungsvarianten in einer spezifischen Situation verdeutlichen könnten. (vgl. AUERNHEIMER 2010: 48) Zusätzlich ist es von Bedeutung, dass LehrerInnen lernen, Unterschiede oder Probleme nicht per se der Kultur der Kinder zuzuschreiben. Es gibt mannigfaltige Gründe (u.a. soziales Milieu, familiäre Situation), für auffällige Handlungsweisen. (vgl. KARAKASOGLU 2009: 2)

EICKHORST schlägt hier einige zentrale Lernfelder vor, die auch in der Weiterbildung thematisiert werden können:

- Kommunikation und Antirassismus – Die Entstehungsmechanismen von Vorurteilen bzw. Diskriminierung werden beleuchtet und konstruktives Verhalten in Konfliktsituationen bzw. deren Vorbeugung werden trainiert
- Multikulturalität – Auf die aktuelle Migrationssituation in Österreich wird eingegangen und dabei Ressource und Probleme heterogener Schulen erörtert
- Didaktik – Wichtige, den Schulerfolg von MigrantInnenkindern beeinflussende Faktoren, des Unterrichtens sowie die Prinzipien die Vorgänge und Bedeutungen des Erst- und Zweitspracherwerbs werden behandelt
- Elternarbeit – Über die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs der Eltern wird informiert (vgl. 2007: 88)

Die derzeitige in Module aufgeteilte Ausbildung für angehende VolksschullehrerInnen in Wien bietet StudentInnen die Möglichkeit Wissen und Kenntnisse zu verschiedenen Schwerpunkten (*Migration, Mehrsprachigkeit, die kulturell heterogene Schulklasse* und

*bewusst machende* sowie *sensibilisierende Aspekte*) im Rahmen einer Lehrveranstaltung namens *Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen* zu erwerben. Dieses kann im Rahmen zweier sogenannter Wahlpflichtmodule gewählt werden. In Modul 20 sind neun verschiedene Seminare angeboten wie etwa *Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern* oder *Freizeitpädagogik*. Beim Modul 24 konkurriert das Seminar gar mit zehn weiteren zur Wahl stehenden Angeboten von denen nur ein einziges belegt werden darf. (vgl. PH WIEN 2013)

In anderen Seminaren fällt die Suche nach DaZ oder Mehrsprachigkeitsthematiken äußerst schwer. Wenn dann kommen diese Gebiete nur vereinzelt als Randthema vor wie etwa im Seminar *Methoden des Sprachenlernes* wo unter vielen anderen Punkten auch darauf eingegangen wird, Konzepte zu vermitteln die heterogenen Lerngruppen gerecht werden. Dabei werden Kinder mit Migrationshintergrund mit lernbehinderten SchülerInnen in einem Atemzug aufgeführt. (ebd.)

Aus der Analyse des Studienplans der Pädagogischen Hochschule Wien kann geschlossen werden, dass die Themenfelder Migration und Mehrsprachigkeit zwar im Rahmen des Studiums nicht gänzlich an den Studierenden vorbeiziehen, aber eine intensive Beschäftigung auf Freiwilligkeit basiert, obwohl sich die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen in Wien spätestens bei Dienstantritt damit konfrontiert sieht. Um die Komplexität der Problematik zu erhöhen ist hierbei auch anzuführen, dass es schier unmöglich scheint in einem dreijährigen Studium auf alle wichtigen Aspekte einzugehen, die zum Rüstzeug qualifizierter PädagogInnen zu zählen sind, da es sich um ein so große Quantität handelt und LehrerInnen in einer Vielzahl von Fächern und weiteren Gebieten wie Soziologie oder Psychologie ausgebildet werden müssen.

Glücklicherweise endet der Lernprozess von VolksschullehrerInnen nicht mit dem Ende des Studiums. Auch im Zuge des Unterrichtens haben sie die Möglichkeit, sich laufend neues Wissen anzueignen.

### Fort- und Weiterbildung

Neben allgemeiner Schulentwicklung tragen Fortbildungen maßgeblich dazu bei, dass Lehrpersonen professioneller mit sprachlich heterogenen Klassen umgehen können. Sie tragen insofern zur Horizonterweiterung bei, als sie konkrete Vorschläge zum Umgang mit sprachlich bedingten Lernschwierigkeiten bieten, anstatt diese den SchülerInnen bzw. deren Herkunftsmilieu anzulasten. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 31f)

Fortbildungen für VolksschullehrerInnen in Österreich werden von den einzelnen Pädagogischen Hochschulen verwaltet. In Wien können PädagogInnen über die Online-Plattform *PH-Online* aus einer Reihe von kostenlosen Fortbildungen wählen und sich innerhalb einer bestimmten Frist inskribieren. Es gibt hierbei keine Höchstzahl an

wählbaren Kursen jedoch sollten sie so gewählt sein, dass sie nicht mit der Dienstzeit in der Schule kollidieren.

Das Angebot für das Sommersemester 2013 umfasste in Wien sieben Fortbildungsveranstaltungen, die sich explizit mit den Themen Mehrsprachigkeit, DaZ oder Interkulturalität befassen. Somit ergaben sich daraus insgesamt 220 freie Plätze. Die über 90 prozentige Auslastung zeigt, dass das Interesse der Wiener LehrerInnen an Bildungsangeboten in diesem Bereich rege ist. Bei den über 5500 angestellten LehrerInnen der Stadt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012: 1) sind diese Zahlen jedoch nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Bis jede dieser Personen mindestens einmal eine Veranstaltung zu den angeführten Themen besucht, würde es ungefähr 13 Jahre dauern.

### **1.3.2. Grundlegende Rahmenbedingungen**

Das schlechtere Abschneiden von Kindern mit DaZ im Rahmen des Bildungsweges sollte nicht allein den PädagogInnen zugeschrieben werden. Wie in anderen Berufen gibt es natürlich auch in diesem Berufszweig „schwarze Schafe“, der Mehrheit ist aber nicht mangelnder Willen und Bereitschaft zu unterstellen. Vielmehr ist das System, indem LehrerInnen agieren, Auslöser vieler Misereen. Im Zuge der Ausbildung wird etwa zu wenig auf den Umgang mit heterogenen Gruppen eingegangen. Auch wird von der Möglichkeit, Kinder in die Sonderschule zu versetzen, bei MigrantInnenkindern doppelt so oft Gebrauch gemacht. (vgl. AUERNHEIMER 2008: 457) Solche Schulüberstellungen erweisen sich als wenig nützlich, da die betroffenen Kinder weder eine daraus resultierende bessere Lernentwicklung, noch einen Sprachkenntniszuwachs aufweisen können. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 155) Das Gegenteil ist insofern der Fall, als von Kindern mit gleichem Sprachniveau, jene welche in der Regelschule verbleiben dürfen höhere sprachliche Leistungen festzustellen sind als von denen, die in Sonderklassen überstellt worden sind. (vgl. KORNMAN 2010: 81)

In Österreichs Schulen beträgt der Anteil an Kindern mit DaZ in öffentlichen Schulen 16%, der Anteil an diesen in Sonderschulen jedoch 28%. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2009: 144) Dies sollte kritische Betrachter doch zu der Frage bewegen, ob wirklich fast doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen oder ob nicht eher von intensiveren Sprachförderungen Gebrauch gemacht werden sollte, die weitaus weniger gravierenden negativen Einfluss auf die zukünftigen Chancen am Arbeitsmarkt hätten.

Für ALLEMANN-GHIONDA sind nicht nur mangelnde Sprachkenntnisse ausschlaggebend für die schwächeren schulischen Leistungen von Kindern mit DaZ. Sie führt als weitere wichtige Faktoren *Stereotypisierung* sowie *Erwartungshaltungen* an. Diese treffen besonders Kinder aus MigrantInnenfamilien mit niedrigem Bildungsni-

veau, denen von vornherein weniger zugetraut wird, was sich im *Pygmalioneffekt* (oder selbsterfüllende Prophezeiung) manifestieren kann. (vgl. 2010: 34f) Auch die bestausgebildetsten, motiviertesten und vorurteilsfreisten PädagogInnen haben es schwer in einem LehrerInnenkollegium ihre konstruktive, engagierte Art in Bezug auf die Förderung von Kindern mit DaZ durchhalten zu können, wenn ihre Umgebung dieser abträglich ist. Der Beruf LehrerIn ist ein Teamberuf, indem qualitativer Unterricht erheblich durch ein innovatives Lehrerkollegium, das auch Eltern und Fachpersonen mit in die Problematik mit einbezieht, verbessert werden kann. (vgl. EDELMANN 2010: 130ff) An sich gibt es in Österreich gute personelle Voraussetzungen im Primarbereich. So kommen durchschnittlich nur 12,9 SchülerInnen (EU-Schnitt = 14,6) auf eine Lehrperson. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011: 69) Um optimale Bedingungen zu schaffen ist ein eingespieltes Team alleine nicht ausreichend. Dieses muss auch durch gutes institutionelles Umfeld sowie eine Leiterin oder einen Leiter gestützt sein, die/der Maßnahmen zur Schulentwicklung in Bezug auf den Unterricht heterogener Klassen stützt. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 36f)

DaZ-LehrerInnen sollten sich zunächst stets bewusst sein, dass Sprachlernen ein Puzzle ist, in dem sie zwar nur ein Stein sind, dafür aber ein wichtiger und einer der ersten. Durch das Bereitstellen expliziter Lernangebote im Zuge des Unterrichts können sie Kindern eine Richtung weisen. Ob diese dann den richtigen Pfad einschlagen hängt auch von der Sprachpraxis (in der Schule, Familie und Freizeit) ab sowie von der Entwicklung ihrer Erstsprache.

Zu einem qualitativen Unterricht, jenes Feld, das PädagogInnen sehr wohl in der Hand haben, zählen eine Reihe von Dingen, die Lehrpersonen zu beachten sollten:

- zeitlicher und räumlicher Rahmen
- Gruppengröße
- die Lernumgebung
- die Qualität des Materials
- der kompetente Medieneinsatz

Darüber hinaus ist das pädagogische Talent und Engagement von entscheidender Bedeutung. (BARKOWSKI 2009: 20f) Ein besonders entscheidender Faktor ist die soziale Kompetenz der Lehrkraft. Diese lässt sich in unterschiedliche Teilgebiete gliedern, wozu *Dezentrierungsfähigkeit* (andere Perspektiven einnehmen können) *Offenheit* und *Neugier* sowie die *Bereitschaft zu Kooperation* und *professionelles Konfliktverhalten* zählen. (vgl. AUERNHEIMER 2008: 465) Eine weitere förderliche Rahmenbedingung im Schulalltag ist die nachmittägliche Betreuung für Kinder mit DaZ. Dadurch können sie qualifizierte Betreuung im Zuge ihrer Hausübungen erhalten und es werden ihnen in der

Ganztagsschule weitere wertvolle Stunden am Nachmittag geschenkt, in denen sie die deutsche Sprache hören und verwenden können. (vgl. FEREDOONI 2011: 146)

### **1.3.3. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen**

Interkulturelles Lernen wurde bereits als ein in der Volksschule zu behandelndes Unterrichtsprinzip vorgestellt. Wie Lehrpersonen dies in ihren eigenen Unterricht einfließen lassen sollten, hängt jedoch besonders von der sozialen Zusammensetzung ihrer Klassen ab. Generell kann von zwei unterschiedlichen Konstellationen ausgegangen werden:

#### *I) Kinder mit DaZ sind in der Minderheit*

Hier ist der Anpassungsdruck stärker ausgeprägt, was SchülerInnen mit einer Minderheitensprache grundsätzlich dazu veranlasst, sich der „Norm“ anzupassen. In solch einer Situation sollte die Lehrperson besonders sensibel agieren und Interkulturelles, das in Verbindung mit einer Gruppe von KlassenschülerInnen stehen könnte, nur dann thematisieren, wenn ein geeigneter Anlass gegeben ist, um Bloßstellungen zu verhindern. Auf alle Fälle sollten aber etwaige sich ergebende als solche identifizierbare interkulturelle Konflikte unmittelbar aufgegriffen und zum Thema gemacht werden.

#### *II) Kinder mit DaZ sind in der Mehrheit*

In dieser Situation ist anderes Handeln gefragt. Interkulturalität und besonders Erlebnisse und Erfahrungen von SchülerInnen sollen im Unterricht genügend Platz finden. Um sich zu öffnen bedürfen die Kinder dabei einer Lehrperson, die ihnen das Gefühl gibt, auf ihrer Seite zu sein und sich für sie einzusetzen. (vgl. AUERNHEIMER 2008: 458f)

Unabhängig von der Zusammensetzung der Klasse sollte die Lehrperson einen reflektierten Umgang mit ihrem Kommunikationsverhalten haben. Den Kindern sollte stets genug Raum gegeben werden, eigenständig denken zu dürfen. Insofern sollte LehrerIn-SchülerIn-Interaktion stets ein dynamischer Prozess sein, indem die Sichtweisen und Erfahrungen der Kinder zu Wort kommen anstatt in kleinteiligen Frage-Antwort-Verhören zum Ziel *gelenkt* zu werden (vgl. FÜRSTENAU 2009: 70f) Die dabei von Kindern gemachten Fortschritte können Lehrpersonen auf unterschiedliche Weise betrachten. Zu unterscheiden sind *soziale* (Vergleich der SchülerInnen untereinander), *kriteriale* (das Curriculum dient als Maßstab) und *individuelle Bezugsnormen*. Geben die PädagogInnen den Kindern Rückmeldungen und Lob anhand ihrer persönlichen Fortschritte, wirkt sich dies am positivsten auf Sprachlernzuwächse aus. (vgl. KORNMANN 2010: 79)

### Die Lehrperson als Sprachvorbild

Besonders für Kinder mit DaZ ist es wichtig, dass ihre LehrerInnen, welche im Grundschulalter vielleicht das einzige Sprachvorbild in der Zweitsprache sind, ein gepflegtes, klar artikuliertes und möglichst frei von dialektalen Einflüssen stehendes Deutsch sprechen. Sonst können schnell Lernzuwächse in eine falsche Richtung entstehen, wenn etwa das Wort Ball einen dialektalen unbestimmten Artikel auch in schriftlicher Ausführung (Dort liegt a Ball [sic]) bekommt oder ein Kind sein Schreibutensil mit „da Stift“ benennt. (vgl. ASCHENBRENNER et al. 2009: 32) In jeder Situation stecken sprachfördernde Bodenschätze, die von den PädagogInnen zu Tage gebracht werden können. Dabei ist handlungsbegleitendes Sprechen neben den weiteren Maßnahmen wie *kindliche Äußerungen aufgreifen und in korrekter Weise wiederholen* oder des *Vermeidens von Situationen, in denen Kinder nur nachzusprechen haben* empfehlenswert. Zusätzlich ist eine Kultur des Aussprechen lassen, aufmerksam Zuhörens und der Verwendung von Blickkontakt von der Lehrperson vorzuleben. Laut JEUK empfiehlt sich auch eine nicht zu schnelle Sprechweise, in der Wörter und Satzkonstruktionen gewählt werden, die Kinder verstehen können. (vgl. 2010: 30) Dies sollte jedoch differenziert zu betrachten sein. Den Lernenden sollte auch etwas zugetraut werden und besonders in sich täglich wiederholenden Situationen liegt hier Potenzial begraben. Der Satz *Bitte die Tafel löschen!* ist schon unzählige Male gehört worden. Diesbezüglich könnte mit der Sprache gespielt werden indem dieselbe Aussage zu *Reinigt mir die Tafel von sämtlichen Kreidespuren!* modifiziert wird. Solch Vorgehensweise könnte aus einer monotonen Floskel einen Sprachanlass konstruieren, der Lernzuwächse und die Neugier der Kinder fördert.

Kinder entsprechend zu fordern und vielleicht in manchen Fällen auch zu überfordern ist insofern wichtig, als konstante sprachliche Rücksichtnahme und geringere Erwartungshaltungen auch zur Entmutigung, Unterforderung sowie geringerer Leistungsbereitschaft der Kinder mit DaZ beitragen kann. (vgl. GOGOLIN & KRÜGER-POTRATZ 2010: 164f)

Nicht nur *wie* etwas gesagt wird, sondern auch *was* ist von Bedeutung. Diesbezüglich wird es für Lehrpersonen besonders delikat, wenn es sich um die politisch korrekte Wortwahl im Unterricht dreht. Besonders sensible PädagogInnen haben hier zu kämpfen. Darf etwa das Wort *Ausländerkinder* benutzt werden, wenn es sich um SchülerInnen handelt, deren Eltern bereits seit Jahrzehnten in Österreich leben? Allzeit passende Antworten auf diese und viele ähnliche Fragen sind schwer zu beantworten. Am besten wäre es für LehrerInnen sprachsensibel aber nicht sprachängstlich aufzutreten und in der jeweiligen Situation angemessen. Das ist auch ein lohnendes Konzept im Umgang mit Äußerungen der Kinder. Ein reflexartiges verdammendes Reagieren sollte

hinterfragt werden, da nicht in jedem Kontext verletzende Absichten den Ausschlag geben. Zu empfehlen wäre eher bei gefühlten Anstößen diese zu nutzen, um gemeinsam mit der Klasse über Sprache und ihre sozialen Effekte zu diskutieren. (vgl. AUERNHEIMER 2010: 22-25) Positive Auswirkungen auf die Stellung der MigrantInnensprachen im Klassengefüge und somit auch auf das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene kulturelle Identität, könnte das Erlernen und Verwenden von einigen Floskeln in den Erstsprachen der Kinder haben. Dabei sollten LehrerInnen auch bedenken, dass das Untersagen der Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht anstatt förderlich für den Zweitspracherwerb zu sein, vielmehr Schaden anrichten kann. Durch den Gebrauch der Muttersprache können sich Kinder mit DaZ gegenseitig helfen, Unverstandenes zu klären bzw. Gedanken zu formulieren. (vgl. DE CILLIA 2011: 7f)

### Methodische Grundsätze für den Unterricht

Was *guten Unterricht* ausmacht, ist eine heikle Frage. Eindeutige und stets anwendbaren Rezepten ist jedoch vorweg zu misstrauen. Vielmehr sollte für Lehrpersonen eine Methodenvielfalt im Zentrum stehen, die je nach Situation zwischen *offenen Unterrichtsformen* und *lehrergelenkten Sequenzen* oszilliert, wobei sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der LernerInnen eingehen (*adaptiver Lehrstil*). Dabei sind einige Merkmale in jeder Unterrichtssituation geltend:

- die Lehrperson drückt sich eindeutig, verständlich und klar aus, was die Kinder dazu befähigt ohne Nachfragen Anweisungen umzusetzen
- im Unterricht ist eine Struktur/ roter Faden ersichtlich
- die Klasse bedient sich eingefahrener Regeln und Rituale, die dazu beitragen, dass sich Kinder sofort bzw. nach kurzer Instruktion über ihre Aufgaben im Klaren sind
- präventives Umgehen mit Störungen und ein rasches Eingreifen bei Disziplinproblemen (vgl. FÜRSTENAU 2009: 78ff)
- eine optimale Nutzung der Lernzeit durch Maßnahmen die von einer guten Vorbereitung, angemessenem Lerntempo und einem guten rhythmischen Wechsel der Unterrichtsinhalte sowie –methoden geprägt ist
- schließlich ist auch das Erreichen einer hohen SchülerInnenmotivation durch das Schaffen einer lernfreundlichen, angstfreien Umgebung sowie durch das Behandeln bedeutungsvollen und abwechslungsreichen Inhalten ein wichtiger methodischer Baustein. (vgl. GOMOLLA 2009 [b]: 38)

Nach diesen wichtigen Grundsätzen werden nun methodische Vorgehen betrachtet, die zu einem erfolgreichen Deutschunterrichtsstil beitragen kann. Im Lehrplan der Volks-

schule ist das Fach Deutsch in verschiedene Abschnitte geteilt, die Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung umfassen. (BMUKK 2012: 105) Der DaZ-Unterricht sollte sich jedoch eher am Fremdsprachenunterricht orientieren und die unterschiedlichen Fertigkeiten möglichst wenig isoliert, ineinander verwoben vermitteln. (vgl. JEUK 2010: 134) Der Erstsprache der Kinder ist dabei auch im Deutschunterricht mehr Platz zu schenken. Ein kreatives Implementieren hätte zur Folge, dass das sonst störende Element als Basis betrachtet wird, sprachliches Wissen zu erweitern. Neben dem Sprachvergleich sollten weitere Lernstrategien im Unterricht vermittelt werden, um Kinder zu befähigen ihre individuellen Lernvorgänge zu erkennen und zu bewerten. (vgl. FAISTAUER 2005: 12ff) Dabei sollte besondere Aufmerksamkeit auf jene Aspekte der Sprache gelegt werden, die außerhalb des Sprachunterrichts den Kindern nur selten in der Alltagskommunikation bewusst gemacht werden. Dazu zählen unter anderem: Kasus- und Genusmarkierung, Verbstellung oder Pronominalisierungen. (vgl. LEITNER & PINTER 2010: 36f)

Für eine optimale Entwicklung der Sprachkompetenz von VolksschülerInnen mit DaZ ist es essentiell, den Fokus auf alle vier Fertigkeiten zu legen und sie gleichermaßen einzusetzen. Ihr Einsatz sollte aber anstatt durch additives Aneinanderreihen vielmehr integrativ sein, was auch der lebensweltlichen Realität entspricht und das Unterrichtsgeschehen vielfältiger sowie abwechslungsreicher und somit kindgerechter macht. (vgl. FAISTAUER 2010: 967) Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben kommt dabei stets eine doppelte Funktion zu. Sie sind sowohl Mittel des Sprachenlernens, als auch dessen Ziel. Verstehen ist dabei stets vor dem Produzieren anzusetzen. (vgl. a.a.O.: 966f) Der verstärkte Einsatz der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten gilt als wichtiges Prinzip für LehrerInnen. Gerade zu Beginn sollte im Volksschulbereich ein verstärkter Fokus auf dem Hören und Lesen liegen, wobei der Input durchaus fordernd sein darf, um einen Lernzuwachs im lexikalischen und syntaktischen Bereich zu fördern. (vgl. FAISTAUER 2005: 12f) Manche FibelautorInnen nehmen dies jedoch zu wörtlich, da einige bis zu 4000 Wörter enthalten. Dies überschreitet die Aufnahmekapazitäten der jungen LernerInnen. Deshalb sollten nicht zu viele Wörter vermittelt werden und vor allem häufig wiederholt werden, damit ein Einschleifen möglich ist. (vgl. SCHENK-DANZINGER 2004: 208)

Erlauben es die Rahmenbedingungen, erweist sich kooperatives Lernen unter SchülerInnen als besonders ertragreich. Dadurch werden nicht nur authentische Sprechsituationen geschaffen, in denen das sich Mitteilen einen sinnvollen Zweck erfüllt, sondern auch, je nach Umfang der Teamarbeit, Anforderungen an die organisatorische und interkulturelle Kompetenz der Kinder gestellt. Darüber hinaus können Gruppen Kindern Sicherheit geben und gegenseitiges voneinander lernen erheblich fördern. (vgl.

FAISTAUER 2005: 14f) Positive Effekte gibt es auch beim kooperativen Schreiben, welches im Abschnitt *Textkompetenz* behandelt wird. Diese Fertigkeit ist als die integrativste anzusehen da sie nicht nur Teilbereiche des Hörens, Lesens und Sprechens (der Prozess des Schreibens wird von [inneren] Artikulationsbewegungen begleitet) umfasst, sondern auch zu deren Verbesserung beiträgt. (vgl. FAISTAUER 2010: 966f)

### Wortschatz

Der Bereich der Lexik ist ausschlaggebend für einen umfassenden Deutscherwerb. Begrenzungen im Wortschatzbereich haben nicht nur zur Folge, dass Kinder viele unbekannte Wörter mühsam umschreiben oder mit *Ding* benennen müssen, nein sie resultieren auch in einem verminderten Sprechumfang. (vgl. AHRENHOLZ 2010: 48f) Diesem sollte mit mehr als nur einem *Sprachbad* (Submersionsunterricht) entgegengetreten werden. Gezielte und regelmäßige Übungszeiten sind von eminenter Bedeutung, wobei unbedingt zwei Aspekte zu beachten sind. Die Kinder sollten nicht zu früh vom Hörverstehen zur Produktion gedrängt werden und das konstante längerfristige Wiederholen ist unabdingbar für eine optimale Sprachförderung. (vgl. SCHAFFER 2008: 41-44) Der Faktor Zeit ist auch insofern zu beachten, als ein zu kurzes, unter Zeitdruck stattfindendes Fokussieren auf Unterrichtsinhalte dazu führt, dass diese weniger tief und sicher verankert werden können. (vgl. ANTOS & LEWANDOWSKA 2008: 19) Lehrpersonen sollten nicht ihre Methodik anzweifeln, wenn SchülerInnen erarbeitete Vokabeln nicht in der nächsten Einheit aufrufen können. Auch nicht direkt erlernte Wörter bleiben präsent und können später ausgebaut werden. Im Folgenden sind wichtige Punkte für eine gezielte Wortschatzvermittlung aufgelistet:

- möglichst viel Input und so oft wie möglich, jedoch ohne Verpflichtung zu einer verfrühten Produktion
- *chunks* (Mehr-Wort-Verbindungen), diese helfen wiederkehrende Sprachmuster zu erkennen und anzuwenden (vgl. DRUMBL 2008: 97-100)
- multisensorisch, mit möglichst vielen Sinnen
- anstatt Vokabelarbeit zu isolieren sollte sie lieber sinnhaft in einem Lernkontext eingebettet sein (vgl. SCHAFFER 2008: 42)
- Singen und rhythmische Übungen helfen beim Behalten von Sprachmaterial. Dabei ist zu beachten, dass das Gedächtnis vor allem durch die aktive Teilnahme an musikalischen Übungsformen profitiert. (vgl. ANTOS & LEWANDOWSKA 2008: 16f)

Mit zunehmendem Wachstum des Wortschatzes und der Sprachkenntnis wird der Ort, an dem die Zweitsprache im Gehirn gespeichert wird, immer größer und autonomer. DRUMBL spricht hierbei von *Resonanz*. Mit zunehmender Resonanz nimmt der Einfluss

der Erstsprache ab. In diesem Prozess sind Wortschatz und Grammatik zwei sprachliche Aspekte, die immer kombiniert betrachtet werden sollten. (vgl. 2008: 95ff)

### Grammatikvermittlung

Ein trockener auf reine Regelvermittlung ausgerichteter Grammatikunterricht in der Volksschule wäre eine Sünde am Kind. Dieser sollte immer in einen situativen Kontext eingebaut sein und durch Handlungsorientiertheit, experimentellen und entdeckenden Vorgehensweisen den kindlichen Bedürfnissen gerecht werden. (vgl. ASCHENBRENNER et al. 2009: 32) An das bestehende intuitive sprachliche Können (*implizite Grammatik*) der SchülerInnen sollte im Unterricht sprachliches Wissen (*explizite Grammatik*) anknüpfen. Diese bewusste Sprachbetrachtung im Rahmen einer forschenden Auseinandersetzung sollte eine große Rolle im Zuge der Grammatikvermittlung spielen. (vgl. ebd.) Als besonders lohnend kann sich dabei das Einbeziehen der Erstsprachen erweisen. Durch das Vergleichen und Analysieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Rahmen des Deutschunterrichts wird das Sprachbewusstsein gefördert und den MigrantInnensprachen Anerkennung gezollt. (vgl. OOMEN-WELKE 2006: 174)

Leider wird auf die Bedürfnisse von Kindern mit DaZ im Regelunterricht der Volksschule zu wenig eingegangen. Beispielsweise wird von SchülerInnen erwartet, Nomen deklinieren und ihr jeweiliges Genus zuweisen zu können. Deshalb finden diese beiden wichtigen grammatischen Elemente auch kaum Platz im Unterricht. (vgl. JEUK 2010: 22) Der Volksschullehrplan für Kinder mit DaZ erwähnt dieses wichtige Feld zwar „*Die richtige Übereinstimmung der entsprechenden Wörter im Satzzusammenhang beachten, üben und anwenden:*

- *Subjekt – Prädikat (Vermeiden von Infinitivformen, z.B. Ich gehen ...)*
- *Artikel – Eigenschaftswort – Namenwort (z.B. die rot ... Tasche)*
- *Artikel – Namenwort*
- *Fürwort – Namenwort (z.B. mein ... Tasche)*“ (BMUKK 2012: 139)

Doch zur konkreten Implementierung dieses diffizilen Bereichs der Grammatik, gibt es kaum Veröffentlichungen bzw. erreichen diese die Lehrpersonen nicht. (vgl. JEUK 2010: 22f) Besondere Schwierigkeit ergeben sich häufig beim Gebrauch von Artikeln (bestimmt und unbestimmt), Pronomen (possessiv, personal und demonstrativ) sowie Adjektiven. (vgl. AHRENHOLZ 2010: 50)

Um einen motivierenden Unterricht zu gewährleisten ist es wichtig grammatische Strukturen auf unterschiedliche Weisen zu Vermitteln. Hierfür eignen sich drei methodische Kategorien:

### *I) ausdrücklich-nachahmende*

Explizites Hinweisen auf ein grammatikalisches Phänomen das mit den Aufgabenstellungen des Zuordnens bzw. Verknüpfens einhergeht. (z.B. Wortartenüben durch Ziehen einzelner Wörter aus einem Hut und richtig an der Tafel klassifizieren)

### *II) beiläufig-nachahmende*

Grammatische Strukturen werden unbewusst eingeübt. Dies kann durch Sprachspiele, in denen bestimmte Floskeln häufig wiederholt werden, Lieder oder Reime stattfinden. Der lustbetonte Charakter ermöglicht ein häufiges Wiederholen, das zum Einschleifen der Muster führt.

### *III) ausdrücklich-entdeckende*

Durch Vergleichen oder Sortieren von Wortlisten, Heften oder authentischem Material. (vgl. JEUK 2010 136f)

## Textkompetenz

Die Textkompetenz ist ein Schlüsselfaktor für das Erlangen einer fundierten Bildung. Das Verstehen, Verfassen, Umgehen und das über Texte Austauschen sind fundamentale Bestandteile des Unterrichts. Besonders leseunerfahrene Kinder haben große Nachteile in der Schule, da Texte, im Gegensatz zum Mündlichen andere Strukturen enthalten, die ihnen bisher unerschlossen sind. Diese Kinder profitieren besonders von einer Unterrichtsform, die die Textkompetenz der SchülerInnen Schritt für Schritt aufbauen kann. (vgl. JEUK 2010: 135)

Wie gut Kinder mit Texten arbeiten können, lässt sich an einer Reihe von Indikatoren feststellen:

- Das Ausmaß, indem Texte bzw. Formulierungen verändert, überarbeitet und verfeinert werden
- Ein elaborierter Stil in Bezug auf Wortschatz und Syntax (Verwendung komplexer Satzkonstruktionen)
- Die wesentlichen Aspekte eines Textes (Personen, Inhalte bzw. Ereignisse) erhalten den ihnen gebührenden Raum; das Thema wird verständlich erörtert
- Texte können als Ganzes geplant und strukturiert werden im Gegensatz zu einem wenig zusammenhängenden Aneinanderreihen
- Das Wahrnehmen und Interpretieren von Kontexten und das anschließende Verwenden der für die Situation passenden mündlichen oder schriftsprachlichen Register (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2006 182ff)

Im Zuge der Entwicklung der Textkompetenz laufen Kinder Entwicklungsstadien durch. Sie verarbeiten Informationen zunehmend weniger aus ihrer persönlichen Warte,

sondern allgemeiner. Sie gelangen über ausschließliches Entschlüsseln und Reproduzieren hin zur Texttransformation und schwingen sich von linearen Mustern ausgehend zu immer komplexeren, rekursiveren und differenzierteren. (vgl. a.a.O.: 186) Im Unterricht können LehrerInnen diese Prozesse fördern. Hilfreich sind Textentlastungsmethoden wie Anitzipieren lassen (Bilder verwenden, den Inhalt vor dem Lesen klären, Schlüsselwörter besprechen, Konnex zur Erfahrungswelt der Kinder herstellen) und texterschließende Techniken (schwierige Stellen paraphrasieren [lassen], auf Strukturen hinweisen bzw. entdecken lassen, Gegen- oder Paralleltexte einbeziehen) (vgl. JEUK 2010: 135) Als besonders wertvoll stellt sich das Einbeziehen vieler verschiedener Textsorten heraus. Dadurch kann neben den unterschiedlichen Eigenschaften und Merkmalen auch ein umfangreicher Fachwortschatz den Kindern näher gebracht werden. (vgl. HÖLSCHER & SIMIC 2007: 27)

Das 3-Phasen Modell kann bei der direkten Arbeit an Texten angewendet werden. Es gliedert sich in die *Wissensaktivierungsphase* (in unterschiedlichen Sozialformen werden Gedanken und Assoziationen des behandelten Textes gesammelt), in die *Phase der Textarbeit* (**Textkonstruktion**: Textteile ergänzen und ausbauen; **Textrekonstruktion**: Zusammenhänge im Text erkennen wie z.B. beim Ordnen von durcheinander gewürfelten Absätzen; **Textfokussierung**: Wesentliches im Text erkennen können) und in die *Texttransformation* (andere Textsorten herstellen). (vgl. BMUKK 2008: 95) Eine weitere hilfreiche Maßnahme ist etwa das *Verknüpfen von Sachthemen und Deutschunterricht*, da Thema, Sprache und Texte in verschiedenen Fächern stärker durchdrungen werden. Beim *Arbeiten im Team* können einerseits Schwierigkeiten ausgeglichen werden, andererseits unterstützt das gemeinsame Planen und Formulieren verschiedene Fertigkeiten gleichzeitig. (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2006: 187f)

### Der Umgang mit Fehlern

Häufig ist im Unterricht eine Kultur der Fehlervermeidung seitens LehrerInnen und SchülerInnen zu erkennen. Diese „Unkultur“ sollte schleunigst aus den Klassenzimmern verschwinden, da Fehler dazu beitragen, sich konstruktiv mit dem eigenen Lernen auseinanderzusetzen. (vgl. MOSCHNER 2008: 336) Deswegen sollten mündliche und auch schriftliche Fehler als notwendiger Bestandteil des Sprachenlernens angesehen werden. (vgl. JEUK 2010: 35) Menschen, die Sprachen erlernen, erwarten auch, auf Fehler hingewiesen zu werden. Wie genau sich Korrekturen auf den Lernprozess auswirken, hängt hauptsächlich von den Faktoren Alter, Motivation sowie Lernziel ab. (vgl. SCHULZ 2006: 21)

In Bezug darauf spielt *negatives Wissen* eine gleich große Rolle wie sein Pendant das Sprachwissen. Unter diesem Begriff kann erkannt werden was etwas nicht ist

(*deklaratives negatives Wissen*), nicht funktioniert (*prozedurales*) oder welche Problem-lösungsstrategien nicht funktionieren (*strategisches*). Intelligentes Fehlermachen hilft somit beim Aufbau von Wissen. Lehrpersonen können entscheidend zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen, indem sie eine positive Fehlerkultur aufbauen. Hierzu sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Situationen, die Kinder bloßstellen unbedingt vermeiden
- negative Gefühle wie Angst, Scham oder Schuld aus Fehlersituationen verbannen
- Fehler erlauben bzw. gemeinsam ihnen auf die Schliche kommen in einer ungezwungenen, lustvollen Atmosphäre
- Kinder die einen Fehler gemacht haben/ etwas falsches gesagt haben und/oder die ganze Klasse über alternative Lösungswege nachdenken lassen
- eigene Fehler nicht zu vertuschen versuchen (vgl. MOSCHNER 2008: 336ff)

Diese Maßnahmen würden besonders Kindern mit DaZ zugutekommen, da sie einerseits in einer positiven Atmosphäre auch zur fehlerhaften Sprachproduktion angeregt werden, andererseits von den Fehlern der anderen Lernen können und besonders durch das mündliche Besprechen zusätzliche Sprachpraxis erhalten.

### Spiel

Ein zentraler Bestandteil der Kindheit ist das Spielen, insofern ist es nicht überraschend, dass es jene kognitive Aktivität ist, die Kinder am häufigsten durchführen. Mittels des Spiels finden sie Wege, um sich auszudrücken und auf die Welt zugreifen zu können. Beweggründe für Spiele sind eigene Bedürfnisse und Erwartungen aber auch Befürchtungen. (vgl. BINDEL & MIOGA 2012: 70) Das Spiel als Begleiter in allen Lebenslagen ist dem Kind vertraut und sollte unbedingt auch im schulischen Kontext ausreichenden Platz finden. Der Einsatz von spielerischen Elementen genießt aber leider bei vielen Lehrkräften einen zweifelhaften Ruf, da der Umgang damit heikel ist. Deswegen werden sie oft lediglich als „Lückenfüller“ verwendet. Dies bedeutet, dass sprachfördernde Spiele dann zum Tragen kommen, wenn der Unterricht beispielsweise supliert wird oder vor dem Stundenende noch Zeit verbleibt. Das ist schade, weil im Zuge des Spiels die Motivation der Lernenden besonders hoch ist und oftmaliges Wiederholen von Floskeln erlaubt, das über andere Methoden schnell monoton wird. (vgl. KACJAN 2009: 171) Durch das Spiel ist es möglich die affektive Seite des Lernens anzusprechen und somit ganzheitlicheres Lernen zu ermöglichen. Dadurch ist es auch besonders für das interkulturelle Lernen geeignet, wo Inhalte und Emotionen stark vermengt werden. Im Zuge von diesbezüglichen Rollen- und Interaktionsspielen können realistische Situationen imitiert werden. (EICKHORST 2007: 15) Spielen fördert nicht nur kommunikative

Kompetenzen, sondern es kann auch zur Steigerung der Empathiefähigkeit und des sozialen Lernens beitragen. (vgl. DÖNMEZ 1998: 187)

Um die positiven Auswirkungen eines Spiels optimal im Unterricht entfalten zu können, bedarf es einer zielgerichteten Planung. Erfolgen keine genaueren Überlegungen, zu welchem Lernziel welches Spiel einen Beitrag steuern kann, ist dies ineffektiv für den Lernfortschritt. Somit sollten Spiele stets mit einem konkreten Ziel implementiert werden, um ihr volles Potenzial auszuschöpfen. (vgl. KACJAN 2009: 187)

### Emotionen und Motivation

Sowohl negative als auch positive Gefühle spielen beim Umgang mit DaZ-Kindern im Unterricht eine wichtige Rolle. Sind erstgenannte als leistungshemmend anzusehen, gelten zweitgenannte als leistungssteigernd. Beide sind jeweils situativ bedingt, werden also von bestimmten Ereignissen ausgelöst. Die Reaktionen auf diese hängen von den unterschiedlichen SchülerInnenpersönlichkeiten ab. (vgl. PREISER & SANN 2008: 210) Die Lehrperson kann durch die Schaffung eines positiven Klassenklima vieles zur emotionsfördernden Atmosphäre beitragen. Etwa dadurch, dass sie

- Gruppenaktivitäten und kooperative Arbeitsformen einbezieht,
- Stress auslösende, kompetitive oder belastende Situationen vermeidet,
- viel jedoch konstruktiv lobt bzw. auf Leistungsverbesserungen hinweist,
- die Autonomie der Kinder durch Maßnahmen wie die Beteiligung an Planungsprozessen erhöht oder dadurch, dass sie selbstständige Lösungsvorgänge akzeptiert. (vgl. a.a.O: 219f)

Es scheint aus zahlreichen Studien hervorzugehen, dass LehrerInnen, die es schaffen ihren Unterricht in einer Atmosphäre aus Achtung, Einfühlung und geringerer Direktivität zu gestalten, fachlich sowie mündlich bessere Leistungen bei ihren SchülerInnen zu verzeichnen haben. Ferner ist in solchen Klassen ein geringeres Aggressionspotenzial und mehr Kooperation festzustellen. (vgl. TAUSCH 2008: 158-162) Ein weiterer entscheidender Bestandteil der Qualität pädagogischen Handelns ist Vertrauen. Es wirkt sich wesentlich auf zwischenmenschliche Interaktionen aus und zwar nicht nur auf der Beziehungsebene, sondern auch auf die Leistung. Es hat neben einer motivationssteigernden auch eine interessensteigernde Komponente. (vgl. SCHWEER 2008: 552-558)

LehrerInnen sollten sich bewusst sein, dass es in Bezug darauf zwei Variablen gibt, die sie zu berücksichtigen haben. Neben einer *personellen Ebene* (jeweilige Persönlichkeit und Entwicklung der Kinder) ist ebenso die jeweilige *situative Ebene* (der Kontext) zu beachten. Dabei sind die Faktoren *Machtverteilung* (im schulischen Kontext asymmetrisch!), *Zeit* (wie lange gibt es bzw. wird die LehrerInnen-SchülerInnen

Beziehung bestehen?) und das *organisatorische Umfeld* (was darf, muss und kann die Institution Schule von den Schülern erwarten?) von großem Einfluss. Wie PädagogInnen Vertrauen aufbauen können kann in keinen Rezepten beschrieben werden, da es von vielen ineinander greifenden Faktoren abhängt. Grundsätzlich sollte die L-S-Beziehung aber in einer Atmosphäre in der Unterstützung, Respekt, Akzeptanz und Aufrichtigkeit herrschen und in die Lehrperson ein authentisches Verhalten an den Tag legt. (vgl. a.a.O: 552-556) Dies erachtet der Autor gerade in der Beziehung von LehrerInnen zu Schülern mit migrantischem Hintergrund als besonders bedeutend, da aufgrund der sprachlichen und kulturellen Unterschiede Vertrauensbildung besonders heikel sein könnte. Besonderes Fingerspitzengefühl ist in jenen Situationen gefragt, die für SchülerInnen mit Ängsten verbunden sind. Diese können soweit führen, dass Kinder bestimmte Fertigkeiten des Spracherwerbs nicht erlernen, sie wirken sich aber in jedem Fall negativ auf den Sprachenlernprozess aus. (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009: 64)

Die Anforderungen an LehrerInnen sind enorm hoch. Gerade in der Grundschule müssten PädagogInnen fachlich universalbegabt sein. Das Gitarrespielen oder eine gute methodische Aufbereitung des Mathematikunterrichts mögen erlernbar sein. Die Persönlichkeit aber dahingehend zu verändern, dass dadurch die sozialen und emotionalen Kompetenzen den Anforderungen entsprechen, erweist sich hierbei als weitaus schwieriger. Die folgenden Maßnahmen könnten helfen, diesem Ziel ein Stück näher zu kommen:

- Die Kommunikationstheoretiker SCHULZ v. THUN & MARSCHALL ROSENBERG bieten in ihren Werken hilfreiche Techniken
- Entspannungstraining – vor/nach und auch während des Unterrichts mit den SchülerInnen
- Feedback von KollegInnen aber auch den Kindern anfordern
- Sport treiben – körperliche Fitness hilft, sich wohler in der eigenen Haut zu fühlen und dies wirkt sich auch auf den Unterricht aus (vgl. TAUSCH 2008: 170-173)

Schaffen es Lehrkräfte ihre Kommunikation den geforderten Aspekten anzunähern können diese Maßnahmen auch einen großen Einfluss auf die LernerInnenmotivation haben. Grundsätzlich lässt sich die Motivation von Kindern in *extrinsische* und *intrinsische* aufteilen, wo die eine aufgrund von äußeren Anreizen (z.B. eine Belohnung) durchgeführt wird, die zweite bewirkt ein Verhalten, das um seiner selbst willen durchgeführt ist und mit einer Befriedigung verbunden ist. Obwohl es nicht so scheinen mag, können Lehrpersonen auch diesen Motivationsaspekt unterstützen, wenn sie etwa die Bedeutung der zu lernenden Unterrichtshalte für die Zukunft der Kinder betonen. Im Weiteren kann die intrinsische Motivation durch das Einbeziehen der Interessen der

Kinder in den Unterricht gestärkt werden. (PREISER & SANN 2008:213f) Eine Möglichkeit besonders die Motivation von Kindern mit einem nicht der Mehrheitsgesellschaft angehörenden kulturellen Hintergrund zu fördern, könnte das Einbeziehen ihrer Lebenswelt sein. Dies kann bei unbedeutend erscheinenden Dingen beginnen (in den Textbeispielen kommen auch Namen türkischer Kindern vor) und bei großen Vorhaben (wie etwa ein Projektunterricht zum Thema die Geschichte und Geographie Serbiens) enden.

In diesem Abschnitt wurden bisher Maßnahmen vorgestellt, um eine lernanregende und emotional-konstruktive Stimmung für SchülerInnen zu schaffen. Diese sollten in keinem Fall mit Passivität oder Nachgiebigkeit seitens der Lehrkraft missverstanden werden. PädagogInnen haben im Unterricht klare Grenzen zu setzen und deren Übertretung auch zu ahnden. Achtung und Empathie sollten nicht mit „Schwäche“ verwechselt werden. Einfühlungsvermögen heißt versuchen die Gedanken und Gefühle der LernerInnen zu verstehen, nicht ihre Übertretungen zu billigen. Sehr wohl haben aber disziplinierende Konsequenzen wertungsfrei und ohne die SchülerInnen zu beleidigen zu erfolgen. (vgl. TAUSCH 2008: 165f)

### Interkulturelle Kompetenz

Um Lernprozesse im Bereich *Interkulturalität* zu ermöglichen, bedarf es Lehrpersonen, die selbst über *Interkulturelle Kompetenz* verfügen. BENDER-SZYMANSKI versteht darunter das nicht endende Bemühen auf Unvertrautes nicht nur mit Ausgrenzung oder Inklusion zu reagieren, sondern stattdessen neue Erfahrungen so zu verarbeiten, dass die Interessen der beteiligten Personen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. (vgl. 2010: 201-205) Für professionelles LehrerInnenhandeln bedarf es Erfahrungen mit kultureller Differenz. Hier sind zwar Menschen mit Migrationshintergrund im Vorteil, da diese sie häufiger machen, aber auch sie müssen sich mit Erlebtem bewusst auseinandersetzen. (vgl. MECHERIL 2010: 18) Die wohl bedeutendste Barriere interkultureller Zusammenarbeit ist nicht die Unterschiedlichkeit an sich. Es ist vielmehr der Glaube, es existiere keine kulturelle Differenz. Dabei sollten Lehrpersonen auch bei Kindern sensibel sein, die bereits der zweiten, dritten oder vierten Migrationsgeneration angehören. In Bezug darauf müssen sie sich jedoch davor hüten in ein Stereotypendenken zu geraten. Gerade das Dekonstruieren von statischen Vorurteilen bezüglich Personen aus einem Kulturkreis macht kompetente LehrerInnen aus. (vgl. BENDER-SZYMANSKI 2010: 208ff) Sonst kommt es laut MECHERIL zu einem sich reproduzierenden Kulturmechanismus, indem eine *Binnenhomogenisierung* wirkt, die Verhaltensweisen oder Denkweisen pauschalisiert. Dabei ist auch darauf zu achten den Kulturbegriff nicht mit Nationalität bzw.

Ethnizität gleichzusetzen, was schnell zu einem WIR oder NICHT-WIR führt. (vgl. 2010: 19ff)

Eine wichtige Vorgehensweise, die interkulturell kompetente PädagogInnen ausmacht, ist das Bewusstsein, dass die Ursache von spezifischen Handlungen kultur-geprägt sein können (bei türkischen Kindern ist es etwa üblich Autoritäten, die sie Tadeln, nicht ins Gesicht zu blicken, sondern den Kopf zu Boden zu senken), aber nicht in jedem Fall sein müssen. Das Bewusstwerden eigener kulturgebundener Werte und Handlungen und das Prüfen der eigenen Rolle bei Konflikten, die aus unreflektierten eigenkulturell gebundenen Handlungen entstanden sind außerdem bedeutende Kompetenzen einer qualifizierten Lehrperson (vgl. a.a.O.:215-218) Nicht nur im Zuge des Unterrichtens, sondern auch im Umgang mit Eltern ist interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselqualifikation.

#### **1.3.4. Elternarbeit**

Die Art der Erziehungspraktiken, denen Eltern nachgehen hat einen immensen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Mangelnde oder falsche Erziehungsweisen können zu schweren psychischen Schäden und Verhaltensauffälligkeiten führen. Das Erziehungsverhalten von Eltern ist jedoch im Gegensatz zu genetischen Faktoren und sozio-ökonomischen veränderbar. Insofern ist es PädagogInnen möglich, hier anzusetzen und Erziehungsberechtigten mit Rat zur Seite stehen. (vgl. HEINRICHS & NOWAK 2009: 293f) Im Zuge der Elternarbeit sollten sich PädagogInnen bewusst machen, dass ihr Bild des LehrerInnendaseins nicht unbedingt dem der Eltern gleichzusetzen ist. Hierbei kann von unterschiedlichen kulturellen Horizonten gesprochen werden. Auch wenn MigrantInnen bereits lange hier wohnen, können und wollen sie nicht einfach ihre Sprache und Kultur abschütteln. (vgl. OOMEN-WELKE 2006: 166) Eltern mit Migrationshintergrund sind keineswegs als eine homogene Gruppe zu betrachten, da sie sich in vielen Belangen (u.a. Herkunft, Sprache, Glaubensbekenntnis, sozio-ökonomischer Status, Vertrautheit mit der österreichischen Schulstruktur) voneinander unterscheiden. (vgl. GOMOLLA 2009: 27) Deshalb ist es wichtig, Eltern über ihre Rechte, Pflichten und Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems ausreichend zu informieren. Der Informationsfluss sollte reziprok fließen, indem sich LehrerInnen auch für familiäre Angelegenheiten, die mit Schule zu tun haben (etwa Erziehung oder Betreuung beim Lernen) interessieren. (vgl. BLICKENSTORFER 2009: 73)

Auch die persönlichen Erfahrungen der eigenen Bildungslaufbahn sind ein wichtiger Faktor, der sich nicht nur auf die Lehrer-Eltern-Beziehung auswirkt, sondern auch darauf, wie die eigenen Kinder in ihrer Schulkarriere betreut werden. Sprachbarrieren bei Hausübungen oder andere Zugänge zum Stoff (wie etwa divergente Multiplikati-

onsverfahren) können dazu führen, dass Eltern ihren Kindern weniger Unterstützung zukommen lassen können als sie möchten. (vgl. HAWIGHORST 2009: 54-57) Die mitgebrachten Bildungshorizonte überschneiden sich zumeist nicht mit denen österreichischer Schulen. Andere Werte und Vorstellungen was Schule ausmacht sollten stärker in den Fokus von Gesprächen mit den Lehrkräften gerückt werden, um die unterschiedlichen Sichtweisen kennenzulernen. (vgl. a.a.O.: 59f)

Nach der Lektüre von DÖNMEZ, eine Germanistin, die in der Türkei aufgewachsen ist und nun in Österreich lebt, wurde dem Autor besonders vor Augen geführt, dass das Verständnis der LehrerInnenrolle für Eltern nicht überall das gleich wie im deutschsprachigen Raum ist. So führt sie beispielsweise als Maßnahme zur Förderung der LehrerIn-Eltern-Kommunikation Hausbesuche bei den Eltern an und gibt Ratschläge, wie man sich am besten zu Hause bei gastfreundlichen türkischen Familien zu verhalten hat. (vgl. 1998: 173f) Dieser doch für österreichische Verhältnisse untypische Vorschlag zeigt, dass LehrerInnen sich beim Umgang mit Personen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, stets der Tatsache bewusst sein sollten, dass diese vielleicht eine andere Auffassung von der Institution Schule haben.

Leider wird im Rahmen der LehrerInnenaus- und Fortbildung jedoch zu wenig auf die Kompetenzvermittlung *Umgang mit kulturell heterogener Elternschaft* eingegangen. (vgl. FÜRSTENAU & GOMOLLA 2009: 15) Bevor mögliche Hinweise und Ratschläge, die Lehrpersonen Eltern geben können, genannt werden, sollen Bereiche angeführt werden, über die Eltern mit Migrationshintergrund besorgt sein können bzw. die ihnen im Rahmen von Gesprächen mit der Lehrperson zu kurz kommen:

- die LehrerInnen verfügen über zu wenige Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und haben zu geringes Interesse an den Herkunftssprachen der Kinder
- Kinder mit DaZ erfahren nicht genügend Zuwendung in Bezug auf Differenzierungsmaßnahmen
- interkulturelle Thematiken kommen zu selten im Unterricht vor
- eine Beratung im Zuge des Schulübertritts nach der 4. Klasse wird als zu wenig umfangreich oder unprofessionell erachtet (vgl. PFEIFFER 2010: 109f)

Besonders Eltern die über geringe Deutschkenntnisse und/oder niedrige Bildung verfügen, fühlen sich oft durch schulische Kommunikationssituationen wenig geschätzt und verbal unterlegen. Dem kann durch das Erklären von Fachtermini und einer Gesprächskultur, die auf Dialog statt auf Belehrung fußt, entgegengewirkt werden. (vgl. GOMOLLA 2009: 29f)

LehrerInnen können und sollen vor allem Erziehenden mit einer anderen Familiensprache als Deutsch wertvolle Hinweise in punkto Familiensprache geben. Im

Spracherwerbsprozess ist es wichtig, dass Eltern möglichst natürlich mit ihren Kindern sprechen und zwar in der Sprache, in der sie sich am wohlsten fühlen. Ein Abbruch oder gar eine von Beginn an unterdrückte Erstsprache und die alleinige Fokussierung auf (gebrochenes) Deutsch würden zu einer suboptimalen sprachlichen Entwicklung beitragen. (FÜRSTENAU [b] 2011: 33f) Schließlich ist ihre Muttersprache die Sprache des Herzens, in der sie authentisch kommunizieren können und Emotionen vermitteln. Lieder, Geschichten aber auch erzieherische Maßnahmen wie Tadel klingen echter und können in der eigenen Sprache glaubhafter vermittelt werden. (vgl. GOGOLIN & KÜRGER-POTRATZ 2010: 176) Eltern können jedoch auch zu Vorbildern in Bezug auf Deutsch werden. Dies kann dann geschehen, wenn sie selbst versuchen ihre Kenntnisse, etwa durch Sprachkurse, zu erweitern. Dadurch erleben Kinder eine Atmosphäre, in der Lernen als wertvoll und Mehrsprachigkeit als etwas Erstrebenswertes angesehen wird. (vgl. TRACY 2007: 13)

Zusätzlich sollten Eltern über die Einflüsse von häufig verbreiteten Ethnolekten unter Kindern und Jugendlichen informiert werden und an einem gemeinsamen Abbau dieser beitragen. Solch eine Forderung erweist sich jedoch als schwierig mit dem Hintergrund, dass im Zuge der Lehrerbildung wenig bis kaum auf die Maßnahmen zum Abbau von Ethnolekten von Kindern mit DaZ eingegangen wird. (vgl. DITTMAR 2010: 65f)

Besonders Kinder von MigrantInnen aus bildungsfernen Schichten scheuen teilweise davor zurück ihre Nachkommen in Gymnasien einzuschulen und fördern sie auch zu Hause weniger. Dies hat unterschiedliche Gründe (erwartete höhere Bildungskosten; Angst vor Entfremdung durch bessere Bildungsabschlüsse als die eigenen; höhere Schulen werden als zu fordernd, kompliziert oder theoretisch angesehen). Durch umfangreiches Informieren der Lehrperson in solchen Fällen können begabte Kinder die Unterstützung aus ihrem Elternhaus erhalten, die ihnen sonst verwehrt worden wäre. (vgl. FEREDOONI 2011: 125-128) Wie schwer es teilweise für Eltern ist, ihre Kinder optimal zu unterstützen, liegt auch an eventuellen sprachlichen Defiziten. Bei Elternabenden, Klassenforen oder durch Elternbriefe an sie herangetragene Informationen, müssen nicht unbedingt verstanden werden. Da das ständige Nachfragen jedoch als beschämend empfunden werden kann, könnte die Konsequenz darauf von der Lehrperson als ein teilnahmsloses oder uninteressiertes Verhalten in Bezug auf die Bildung der Nachkommen interpretiert werden, was sich bei genauerer Interrogation aber als ein Nicht-Verstehen entpuppt. (vgl. DÖNMEZ 1998: 126ff) Zu beachten ist diesbezüglich, dass einige Eltern auch aufgrund ihrer Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung in Institutionen sich dementsprechend scheu verhalten. (vgl. GOMOLLA 2009: 30) Die Ein-

beziehung einer *interkulturellen Vermittlungsperson* könnte hier positiv wirken. In diese Rolle können beispielsweise Eltern schlüpfen, die aktiv am Schulleben teilnehmen und durch ihre Kenntnisse der beiden Sprachen und Blickwinkel, Kommunikationsbarrieren aufzubrechen vermögen. (vgl. BLICKENSTORFER 2009: 72f)

Elternbildung in Bezug auf Multikulturalität in der Klasse sollte auch die rein deutschsprachigen Erziehenden tangieren. Innerhalb der Familie erfolgt bereits früh eine starke Prägung der Kinder, was Vorurteile und das Wahrnehmen von Fremden betrifft. Besonders in Familien, in denen Kinder häufig wenig Sicherheit, Ablehnung sowie Gleichgültigkeit erfahren, kann das Denken in Stereotypen zu einer *Stabilisierung des sozialen Selbstwertes* beitragen. (vgl. AUERNHEIMER 2010:88f) Inwieweit die Lehrperson Eltern diesbezüglich positiv beeinflussen kann lässt sich schwer abschätzen. Doch könnte das vor Augen halten der Konsequenzen für den Schulalltag vielleicht einen kleinen Wandel der Einstellung hervorrufen.

Dieser wäre nötig, bevorzugen doch bereits deutschsprachige Kinder der 4. Schulstufe eindeutig ihre eigene ethnische Gruppe gegenüber anderen. (vgl. a.a.O.: 89)

# 2. Empirie

## 2.1. Über die Wahl des Erhebungsmittels *Mündliche Befragung*

Die mündliche Befragung, auch *Interview* genannt, „...ist ein Wortwechsel zwischen Personen, bei welchem eine Person von einer anderen möglichst viel interessante oder relevante Information erhalten will.“ (STADLER-ELMER 2011: 175)

Sie ist insofern die geeignete Methode für dieses Vorhaben, als sie ein probates Mittel darstellt, subjektive und emotionale Empfindlichkeiten von Menschen an den Tag zu legen. Erfahrungen können eine breitere Bühne als bei einem schriftlichen Fragebogen erhalten. Dabei kann durch die Unmittelbarkeit des Erhebungsinstrumentes auch auf neue, nicht bedachte Impulse und Information durch Nachfragen reagiert werden. Hierbei steht das verbale Verhalten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zu beachten ist diesbezüglich, dass der Gesprächsverlauf vielen Variablen unterliegt. Die Art des Befragens und Antwortens, nonverbale Botschaften und die Rahmenbedingungen (u.a. Ort, Zeit oder Befindlichkeit der Befragten) unter denen das Interview durchgeführt wurde, haben einen gewichtigen Einfluss auf das Ergebnis. (vgl. a.a.O.: 176f)

Um optimal auf das unterschiedliche Wissen und die Erlebnisse der Befragten eingehen zu können, wird das *nicht-standardisierte Interview* angewendet und keine vorgefertigten Antwortmöglichkeiten. Somit werden auch die Ergebnisse qualitativer anstatt quantitativer Prägung sein. (ESSER et. al. 2011:379) Das Gesagte wird erst im Zuge der Auswertung aufbereitet und kategorisiert. Was die Struktur des Befragens betrifft, so ist diese eher offen zu nennen, da zwar während des Interviews bestimmte Gebiete thematisiert werden, die Informationsgewinnung aber auch durch *narrative Passagen* erzielt wird. (vgl. STADLER-ELMER 2011: 177ff) Zwar wird dabei ein grober Leitfaden (siehe Anhang) mit *Schlüssel-* und *Eventualfragen* verwendet, welcher garantieren soll, dass alle relevanten Themen zu Sprache kommen, (vgl. ESSER et. al. 2011:379) um möglichst flexibel auf interessante Tatbestände reagieren zu können; es erfolgt jedoch kein starres Beharren einer Durchführung nach Plan.

Die vorwiegende Frageform ist die *offene Frage* bei der den LehrerInnen breiter Raum zur Antwort gelassen wird. Die wenigen *geschlossenen Fragen* sollen gezielte Informationen zu Tage bringen. Auf *suggestive Fragen*, die eine bestimmte Antwortrichtung evozieren, wird grundsätzlich nicht zurückgegriffen, außer um empathisch auf

von starken Gefühlen geprägte Situationen zu reagieren. (vgl. STADLER-ELMER 2011: 181f)

## **2.2. Befragungsinhalte**

Im Zuge der Interviews sollen über die folgenden Punkte Auskünfte der Lehrpersonen erhalten werden, die als Puzzlesteine zur Beantwortung der Forschungsfrage gesehen werden können:

### **Empfinden sich LehrerInnen als gut aus- und fortgebildet für ihre Aufgabe Kinder mit DaZ zu unterrichten?**

Hierbei sollen die Lehrpersonen an ihre Studienzeit zurückdenken und ihre Meinung über die Qualität der damaligen DaZ-Ausbildung preisgeben. Darüber hinaus werden sie angehalten die Inhalte etwaiger besuchter Fortbildungskurse zum Thema DaZ zu erläutern und über ihr Interesse bzw. die Relevanz, die sie diesem Fortbildungszweig schenken zu sprechen.

### **Wie bewerten LehrerInnen die Rahmenbedingungen (Klassengröße, StützlehrerInnen, Sprachstand bei der Einschulung, muttersprachlicher Unterricht) bezüglich dieser Situation?**

#### **Welche Vorschläge zur Verbesserung der Situation gibt es?**

#### **Wie adaptieren LehrerInnen ihren Deutschunterricht bzw. den Unterricht anderer Fächer an diese Situation?**

Diese generellen Fragen zur Unterrichtssituation sollen ein Bild geben, in welchem Umfeld die Lehrpersonen ihrem Bildungsauftrag nachgehen und wie sie dieses bewerten.

### **Welchen Raum nehmen die verschiedenen Sprachen der Kinder in der Schule ein?**

#### **Welchen Stellenwert hat das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*?**

Anhand dieser Fragen soll festgestellt werden, welchen Zugang zur Mehrsprachigkeit und der multikulturelle Situation in ihren Klassen die Lehrpersonen haben.

### **Wie erleben LehrerInnen die Elternarbeit mit MigrantInnen?**

Im Zuge dieses Fragenteils soll festgestellt werden ob LehrerInnen Eltern mit einer anderen Erstsprache auch anders begegnen. Welche Erfahrungen, Zugänge und Unterschiede sie wahrgenommen haben bzw. welche Ratschläge sie den Eltern geben.

## 2.3. Über die Durchführung der Befragung und die Befragten

Im Zeitraum vom 26. November bis zum 7. Dezember 2012 wurden sämtliche neun Interviews durchgeführt. Dabei diente ein Aufnahmegerät dazu, die Unterhaltungen aufzuzeichnen. Der aktuellen Situation an Wiener Volksschulen statistisch entsprechend waren alle Befragten weiblich. Bis auf eine Befragung fanden diese stets direkt in der Klasse der Lehrerinnen (es handelte sich ausschließlich um Klassenlehrerinnen) oder einem anderen freien Klassenzimmer der Schule statt. Insofern beim Fragendesign bereits darauf Wert gelegt wurde, durch das Fragenstellen keine für Pädagoginnen unangenehmen Situationen aufkommen zu lassen und während des Befragens von Seiten des Interviewers stets auf eine entspannte Gesprächsatmosphäre Wert gelegt wurde, entstanden bei den Befragungen auch keine Momente des Unwohlseins, von einem Verweigern einer Stellungnahme zu einer Frage ganz zu sprechen. Ganz im Gegenteil bestand der Eindruck, dass das Thema auf großes Interesse der Lehrerinnen stieß und sie gerne Auskunft erteilten. Es kann vermutet werden, dass dies mitunter aus der direkten Betroffenheit der Befragten zum Thema resultiert.

Die befragten Lehrerinnen unterrichten an drei unterschiedlichen Schulen, die jedoch eine ähnliche Klientel aufweisen. Der Großteil der Kinder stammt aus sozio-ökonomisch schwachen Familien mit Migrationshintergrund. Drei der neun Lehrerinnen unterrichten an zwei verschiedenen Schulen, die an geförderten DaZ-Projekten (dem Immersionsunterricht ähnlich) teilnehmen und somit über mehr finanzielle Mittel und Lehrkräfte verfügen als die sechs Lehrerinnen der dritten Schule, wo der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Erstsprache zwar etwas geringer ist aber immer noch weit über der 50% Marke liegt. Ein Hinweis auf diese Schulen erfolgt bei der Vorstellung der Ergebnisse durch die Abkürzungen **P** (Projektschule) und **R** (Regelschule).

Vier der befragten Lehrerinnen besitzen eine andere Erstsprache als Deutsch, wobei die drei türksichsprachigen Lehrerinnen an den erwähnten Projektschulen angestellt sind und die kroatischsprachige Lehrerin in der Regelschule arbeitet. Im Zuge der Auswertung werden diese Interviews der vier Lehrerinnen den restlichen fünf Deutschmuttersprachlerinnen teilweise kontrastiv entgegengestellt, um folgende Fragestellung zu beantworten:

**Gibt es Unterschiede bei der Beantwortung der genannten Fragen zwischen LehrerInnen ohne Migrationshintergrund und LehrerInnen, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügen?**

## 2.4. Bearbeitung der Interviews

Folgende Schritte wurden beim Ablauf der Datenauswertung berücksichtigt:

### *I Strukturierung des Ausgangsmaterials*

Dabei wird bestimmt, welche Daten herangezogen werden und unter welchen Umständen sie entstanden sind.

### *II Analysefragestellung*

In welches Codekategoriensystem passen diese Daten? Was soll damit zu Tage gefördert werden?

### *III Ablauf der Analyse*

Die Analyse erfolgt durch strukturiertes Vorgehen nach dem Schema: Paraphrasieren des Inhalts – Generalisierung der Paraphrasen – Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen – Selektion und Bündelung der verbliebenen Paraphrasen – Zusammenstellung der Kernaussagen.

### *IV Interpretation der Ergebnisse*

Die Kernaussagen der einzelnen Befragungen werden untereinander und in Bezug auf die Theorie verglichen. Die Fragestellungen werden beantwortet (vgl. LARCHER 2010: 4f)

Beim Transkribieren der erhaltenen Daten gibt es verschiedene Möglichkeiten. Jede Lautäußerung inklusive Lachen, Pause und Intonation festgehalten, alle geäußerten Wörter notieren oder aufgrund einfacherer Lesbarkeit Wiederholungen, Stockungen und ähnliches auslassen. (vgl. STADLER-ELMER: 184) Die Wahl fiel auf eine freiere Methode, um der Lesbarkeit willen und damit dabei auch eventuelle im Sprachfluss entstandene syntaktische bzw. grammatische Fehler richtiggestellt werden, da dies bei der Auswertung als hilfreich erscheint und die Qualität des Materials in keiner Weise beeinflusst.

Diese Art der Bearbeitung von gesammelten Daten ist eine Form der *qualitativen Inhaltsanalyse*, welche zur *qualitativen Datenauswertung* zu zählen ist. (vgl. HUBER & LEHMANN 2011: 238) Im Zentrum steht in diesem Fall das Ergründen der subjektiven Ansichten von PädagogInnen bezüglich ihrer Erfahrung mit DaZ im Unterricht. Während des Auswertens des Datenmaterials wird das dabei gesammelte Datenmaterial sukzessive auf Kernaussagen gekürzt und gemäß der bereits vorgestellten Fragestellungen kategorisiert. Dabei wird das Programm *MAXQDA 11* zur Unterstützung verwendet. Mit Hilfe dieser Anwendung werden wichtige Textpassagen codiert und zusammengefasst. Durch diesen Prozess werden Ergebniskategorien gebildet, in welche die Aussagen der Lehrerinnen eingeteilt werden.

Es wurden schließlich neun verschiedene Überkategorien gebildet, die wiederum aus unterschiedlich vielen Subkategorien bestehen:

- Allgemeine Daten
- DaZ Bildung der Lehrer
- Interkulturelles
- Sprachen der Kinder
- Sprachen der Lehrerinnen
- Sprachförderung
- Verbesserungsvorschläge der Lehrerinnen
- Wohlbefinden der Lehrerinnen
- Elternarbeit

Durch einen speziellen Modus des Programms war es möglich, die verschiedenen Hauptkategorien mit ihren einzelnen markierten Textpassagen, die zu ihren jeweiligen Unterkategorien gereiht wurden, in Word-Dateien zu exportieren. Diese sehr übersichtlich strukturierten Dokumente waren die Grundlage der folgenden Auswertung.

## **2.5. Vorstellung der Ergebnisse**

Aufgrund des Umfangs der Befragung können die nun präsentierten Ergebnisse als keineswegs repräsentativ für Wien aber auch nicht für spezifische Schulen in der Stadt mit ähnlichem sozio-ökonomischen Profil angesehen werden. Es wird betont, dass sie einen Einblick in individuelle Lehrerinnenleben geben sollen und deren Erfahrungen sowie Zugänge zu dem Thema beleuchten möchten.

### **2.5.1. Allgemeine Daten**

Die jeweilige Dauer der herangezogenen Aufnahmen variieren zeitlich erheblich voneinander. Das kürzeste Interview betrug 23 Minuten und 46 Sekunden und das längste war knapp 50 Minuten lang. Ein möglicher Grund scheint aber keineswegs die Motivation über das Thema DaZ zu sprechen, sondern vielmehr spielen dabei charakterliche Eigenschaften (z.B. Extro- und Introvertiertheit) sowie die Reflektiertheit der Lehrperson in Hinsicht auf dieses Gebiet eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Die interviewten Lehrerinnen sind in den Schulstufen 1 bis 4 tätig, wobei drei von den Befragten in der Primarstufe unterrichten und von den restlichen jeweils zwei in den weiteren drei Schulstufen. Eine Lehrperson ist zusammen mit einer Sonderschullehrerin zu zweit in ihrer Integrationsklasse. Im Bezug auf die Lehrerfahrung unterscheiden sich die Befragten voneinander erheblich. Drei weisen eine Berufserfahrung von über zehn Jahren (14, 17 & 28 Dienstjahre), weitere drei sind im fünften Unter-

richtsjahr und die restlichen sind nicht länger als maximal drei Jahre an einer Schule angestellt. Bemerkenswert ist hierbei, dass sämtliche Pädagoginnen mit Migrationshintergrund Junglehrerinnen mit höchstens fünf Dienstjahren sind.

Drei dieser vier arbeiten in den Projektschulen, die einen speziellen Fokus auf Mehrsprachigkeit legen. Sie geben auch an, dass sie bewusst in solch einer Schule tätig sind und über den Kontakt mit den Direktorinnen, die ihre Mehrsprachigkeitskompetenzen als Chance sehen, zu ihrer Stelle gelangten. Bei der Berücksichtigung der Klassenzusammensetzung hinsichtlich Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch divergieren ihre Klassen im Vergleich zu den sechs Klassen der Lehrerinnen aus der „Regelschule“. Beträgt der Anteil bei zweien 100% und bei der dritten 86%, so wachsen bei den Lehrerinnen, die nicht in einer Projektschule unterrichten durchschnittlich 64% der SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache auf. Die auf den ersten Blick überraschend erscheinenden 100% lassen sich insofern erklären, als in diesen beiden Klassen ein besonderer mit Muttersprachenlehrern gestützter Unterricht stattfindet, für den diese Klassen dementsprechend zusammengesetzt wurden.

## **2.5.2. DaZ-Bildung der Lehrerinnen**

### Ausbildung

Die Ausbildung im Rahmen des Studiums an einer Pädagogischen Hochschule, vormals Pädagogische Akademie, bereitet angehende LehrerInnen auf ihren zukünftigen Beruf vor. Wie bereits im Abschnitt *DaZ unterrichten* erwähnt wurde, ist zumindest an der Wiener PH der Umgang mit Klassen in welchen sich Kinder mit anderen Erstsprachen befinden immer noch ein sehr marginalisiertes Thema. Dieses Bild entsteht auch bei der Betrachtung der betreffenden Interviewpassagen. Meistens wird davon gesprochen, dass DaZ-Thematiken nebenbei und oberflächlich erwähnt werden, es aber kein zusätzliches Seminar dafür gab. Bei der dienstältesten Pädagogin sahen die Ausbildungsbedingungen diesbezüglich jedoch noch weitaus schlechter aus.

*„Wie war das bei dir in deiner Ausbildung? War DaZ und Didaktik ein Thema?“*

*„Noch gar nicht. Das gab es damals gar nicht.“ (Befragung IX)*

Auch eine weitere Befragte deren Studium aber schon Ende der 90er Jahre erfolgte gibt eine ähnliche Antwort. Die dritte Pädagogin mit einer bereits langjährigen Erfahrung gibt zwar an, dass der Umgang mit DaZ inexistent war, räumt aber ein im Rahmen eines Seminars namens *Interkulturelles Lernen*, dessen Qualität sie generell bemängelte, im Zuge einer Übung, die daraus bestand einen türkischen Text ins Deutsch zu übersetzen, sich ein wenig in MigrantInnen einfühlen konnte.

Die jüngeren Befragten formulieren ihre generell Aussagen etwas anders, wie dieses Beispiel zeigt:

*„Wie wichtig war DaZ in deiner Ausbildung an der damaligen Pädagogischen Akademie?“*

*„Es war ein Thema aber nicht so intensiv wie ich es jetzt brauchen würde. Es ist öfter vorgekommen aber immer in Fetzen. Das gibt es auch, das wäre toll aber wie ich genau damit arbeiten muss habe ich nicht gelernt.“ (Befragung I)*

Das mangelnde in die Tiefe Gehen bei der Thematik wird durchwegs genannt und teilweise hätten sich die Lehrerinnen einen praktischeren Umgang gewünscht. Eine der Interviewten mit Migrationshintergrund kritisiert auch die fehlende Möglichkeit, MigrantInnensprachen im Rahmen der Ausbildung zu erlernen.

*„Wir haben uns teilweise mit den Themen DaF und DaZ beschäftigt. Aber darüber zu reden und es dann auch noch anwenden sind zwei verschiedene Welten. Das Anwenden oder z.B. die Möglichkeit zu haben überhaupt die Mehrheitssprachen lernen zu dürfen oder können während der Ausbildung. Das gab es leider nicht und gibt es immer noch nicht, soweit ich weiß.“ (Befragung VIII)*

Überraschenderweise unterschied sich die Aussage einer jüngeren Lehrerin von denen der anderen, was die Ausbildungsinhalte betrifft. Diese wurde an der PH Strebersdorf im Norden Wiens ausgebildet und berichtet über eine theoretische aber auch praktische fundiertere Vermittlung für sie auch nützlicher Inhalte:

*„Was hast du da gelernt? Was waren die Schwerpunkte?“*

*„Naja die Sprachentwicklung grundsätzlich. In welchem Alter es sich anbietet, eine zweite Sprache zu lernen. Zweisprachig aufwachsen war ein Thema. Dass es auch möglich ist drei Sprachen von Geburt an zu lernen. Diese Dinge, die sich im Gehirn abspielen. Dann haben wir einige Seminare gehabt zu Materialien, wie man sich den Kindern am besten...so ähnlich wie im Englischseminar - wie du den Kindern Deutsch beibringen könntest mit Materialien, Wortschatzarbeitung. Das war es.“*

*„Wie hat dir das gefallen? War das eine gute Vermittlung, die dir jetzt hilft?“*

*„Ja das Gefühl habe ich.“ (Befragung VII)*

Zwei Lehrerinnen haben aufgrund ihres Wunsches als Begleitlehrerin in den Schuldienst einzutreten zusätzliche Seminare besucht, bei denen auch Mehrsprachigkeitsaspekte eine Rolle spielen. Ihre Erfahrungen mit den Inhalten sind durchaus positiver als die Mehrheit der angeführten Kommentare zur Ausbildung, da sie realitätsnaher an den tatsächlichen Bedürfnissen der Lehrkräfte sind. Als Beispiel dient die Befassung mit kontrastiver Phonetik, die Lehrerinnen die Möglichkeit gibt die Probleme und Fehlerquellen im Deutschen von BKS oder türkischsprachigen Kindern besser zu verstehen. Weniger zufrieden war eine Pädagogin mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die den einjährigen Lehrgang DaF/DaZ besucht hat, welcher ihr aber zu wenig detailliert und zu kurz erscheint, um eine fundiertes Wissen über die Thematik zu erwerben.

## Fortbildung

Das Fortbildungsangebot zum Thema DaZ in Wien scheint den Lehrerinnen wenig bekannt zu sein. Zwei der Befragten geben jedoch an, dass es zu wenige Veranstaltungen gibt und bestätigen die bereits erwähnten Engpässe des Seminarangebots. Eine Interviewte interpretiert diese Situation so:

*„Man kann jetzt auch immer wieder Seminare an der PH besuchen, wobei ich glaube, dass es derzeit wenige bis gar keine zu dem Thema gibt, weil sich momentan alles auf Bildungsstandards und Leseförderung konzentriert. Dieser Schwerpunkt überschattet alles andere derzeit, was schade ist.“ (Befragung III)*

Leider geben besonders die Pädagoginnen, deren Erstausbildung am längsten zurück liegt das geringste Interesse an Fortbildungen zu DaZ-Themen zu inskribieren. Weitaus bedauerlicher ist jedoch, dass zwei andere konstatieren derzeit keine dement-sprechenden Kurse besuchen zu können, da die Herausforderung *verhaltensauffällige Kinder* einen größeren Teil ihrer Aufmerksamkeit erfordert und somit diese Thematik größere Priorität bei der Veranstaltungsbelegung hat.

Tatsächliche Berichte von den Erfahrungen aus Weiterbildungsseminaren konnten nicht gesammelt werden, dafür scheinen diese von den Lehrerinnen nicht ausreichend besucht worden zu sein. Die Stellungnahme einer Pädagogin zeigt jedoch ihre Enttäuschung was die Inhalte der Fortbildung betrifft auf:

*„Da gab es zwei Vortragende, die uns teilweise Materialien gezeigt haben, wie man den Kindern Vokabel besser beibringen kann. Durch Domino, Memory, alle möglichen Lernspiele bzw. differenzieren. Wenn die deutschsprechenden Kinder schon eine Geschichte schreiben, dann bekommen die anderen einen Lückentext oder Satzanfänge. Also Differenzierungsmöglichkeiten und Lernspiele.“*

*„Hast du das im Unterricht schon verwendet?“*

*„Ja, aber das hat mir mein Menschenverstand auch schon vorher gesagt, dass ich so differenzieren kann. Ich hätte mehr erwartet.“ (Befragung I)*

Eine durchaus probate Fortbildungsmöglichkeit im weiteren Sinn scheint neben dem Internet, das zweimal genannt wurde, der kollegiale Ratschlag zu sein. Besonders erfahrene PädagogInnen werden von einer Teil der Befragten gerne zu Rate gezogen. Hierbei haben jene drei Lehrerinnen, die über MuttersprachenlehrerInnen an ihren Schule verfügen einen großen Vorteil, da sie auch von diesen wertvolle Informationen erhalten können, was auch eine der Interviewten angibt.

Welchen Stellenwert das Thema *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* jedoch tatsächlich im Lehrerzimmer vieler Regelschulen zu haben scheint, könnte aus dieser

Bemerkung ersichtlich sein, die auch die Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte der verantwortlichen Stellen süffisant zusammenfasst:

*„Ist das manchmal ein Thema zwischen dir und Kolleginnen oder hast du andere Dinge die du besprechen musst?“ „Da sind andere Dinge wichtiger.“ (Befragung VII)*

Dies wird leider auch durch die eigenen Erfahrungen des Verfassers über Gesprächsthemen unter Volksschullehrerinnen bestätigt.

### **2.5.3. Interkulturelles**

Nach der Durchsicht sämtlicher Interviews konnte festgestellt werden, dass bei den Lehrerinnen kein einziger herabwürdigender Kommentar über ihre SchülerInnen mit anderer kultureller Herkunft bezüglich ihrer Ethnie, Sprache oder Kultur festgehalten wurde. Vielmehr scheint es als sähen die Lehrpersonen die einzelnen Individuen der Kinder anstatt sie zu stereotypisieren. Werden Aussagen getroffen die in die Richtung *wahrgenommene Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ und ihren Klassenkollegen* gehen, dann sind diese sehr sorgfältig, ja gar zaghaft formuliert:

*„Beim Verhalten von den Kindern gibt es da Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen?“ „Man könnte vielleicht, wenn man Vorurteile hat, könnte man vielleicht ein paar Klischees...da könnte man die Kinder schon ein bisschen in Klischees hineinstecken. In aufbrausend oder...weißt du wie ich meine? Aber...“*

*„Das Temperament?“*

*„Ja das merkt man schon.“ (Befragung VII)*

Nicht ganz überraschend war die Stellungnahme von drei verschiedenen Lehrkräften derselben Schule (**R**). Diese geben an, ihnen sei in ihrer bisherigen Laufbahn aufgefallen, dass Kinder mit einem außerordentlichen, den Unterricht störenden Verhalten öfter aus Familien **ohne** Migrationshintergrund stammen.

*„Ich habe gemerkt, dass die verhaltensoriginellen österreichische Kinder sind. Da wundern sich die meisten, die mich außerhalb der Schule fragen. Sie glauben alle, dass das Kinder mit Migrationshintergrund sind.“*

*„Bei dir ist das das Gegenteil?“*

*„Ja, ich hätte es mir auch nicht gedacht. Ganz ehrlich.“ (Befragung IV)*

Auch der Autor konnte Feststellung teilweise machen und im Gespräch mit anderen Lehrerinnen bestätigt bekommen. Eine befragte Lehrerin schlussfolgert dies aus ihrer Vermutung, dass für viele Eltern mit Migrationshintergrund familiäre Werte stärker gelebt werden. Die Ursache dieses beobachteten Phänomens der Schule (**R**), ob es tatsächlich und auch an anderen ähnlich geschichteten Schulen Wiens bemerkbar ist, wären interessante Gegenstände einer zukünftigen empirischen Untersuchung.

## Interkulturelles Lernen

Die Lehrerinnen der Schule (**R**) sind im Gegensatz zu den anschließend vorgestellten klassenübergreifenden Maßnahmen einer der beiden Schulen (**P**) in Bezug auf IKL fast gänzlich auf sich allein gestellt, was interkulturelle Unterrichtsinhalte betrifft. Auf die Frage was sie als wichtige Lernzuwächse in diesem Bereich erachten wird hauptsächlich von einer Schaffung von Akzeptanz der Vielfalt gesprochen. Andere Kulturen sollen auf einer Höhe mit der „österreichischen Kultur“ stehen dürfen und genauso geschätzt werden. Bemerkenswerterweise nennt die einzige Lehrerin mit Migrationshintergrund dies nicht, sondern spricht eher von einem gegenseitigen Kennenlernen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass der von den anderen genannte Schritt für sie ohnehin selbstverständlich ist.

Eine der befragten Lehrerinnen gibt an, dass sie andere Kulturen (sie nennt als Beispiel das *türkische Volk*) nicht so gut kennt und gerne mehr darüber erfahren möchte. Schließlich ist sie jedoch die einzige, die in ihrer Klasse keine expliziten Inhalte zum IKL mit den Kindern erarbeitet:

*„Welche Maßnahmen setzt du beim interkulturellen Lernen?“*

*„Nichts Spezielles. Wir machen miteinander soziale Spiele, um uns alle zu stärken aber nicht jetzt speziell, weil die jetzt nicht deutsch sind und die deutsch sind. Das wissen die Kinder eigentlich gar nicht. Das hat überhaupt keine Relevanz. Dass wir da sagen du bist türkisch, du bist kroatisch, du bist polnisch. Alle reden deutsch. Den Kindern ist das, glaube ich, gar nicht bewusst.“ (Befragung II)*

Als totalen Kontrast dazu können die unterschiedlichen Aktivitäten einer Projektschule angeführt werden. Diese beginnen bei der Gestaltung des Schulhauses in welchem in vielen Räumen und am Gang verschiedene Sprachen zu entdecken sind. Täglich wird auf einem Beamer, der sich an einem Knotenpunkt der Schule befindet etwas anderes interessantes über verschiedene Kulturen in den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder projiziert. Es gibt Leseprojekte bei denen die Kinder aber auch die LehrerInnen am Leseunterricht in einer für sie fremden Sprache schnuppernd teilnehmen können. Darüber hinaus wird auch das Thema Religion mit einbezogen. So werden an der Schule etwa interreligiöse Messen gefeiert, bei denen ein Imam sowie katholische und orthodoxe Priester gemeinsam wirken.

Wie diese Maßnahmen den Unterrichtsalltag und das Bewusstsein der SchülerInnen verändern, führt eine der an dieser Schule Lehrenden aus:

*„Ich finde sie nehmen es besser auf als auf anderen Schulen, wo ich während des Studiums Praxis gehabt habe, weil es für sie nicht fremd ist. Sie kennen es und akzeptieren es dann. Sie fragen nach wie und warum Dinge so sind. Das finde ich schön und dieses Auslachen oder Nicht-Wissen ist nicht da.“ (Befragung V)*

Genau jene Geschehnisse sind Anlass für einige Lehrerinnen in ihren Unterricht interkulturelle Thematiken einfließen zu lassen, um entstandene Konflikte zu lösen. Hierbei greifen die Lehrerinnen auf unterschiedliche Maßnahmen zurück. Eine Lehrerin beginnt im Unterricht mit ihrer Kollegin auf Englisch vor den Kindern zu sprechen, um sie dafür zu sensibilisieren, wie es manchen Kindern gehen mag, wenn sie neben ihren KlassenkollegInnen stehen und deren Dialog in einer ihnen unbekanntem Sprache nicht folgen können.

Aber auch in einer der Projektschulen werden Differenzen innerhalb der Klasse erwähnt. Hier greift die Lehrerin sehr vehement ein und droht jenen Kindern, die sich rassistisch gegenüber einem Mädchen geäußert haben mit dem Vorladen der Eltern, hält aber auch eine Unterrichtseinheit zum Thema Rassismus und dem toleranten Zusammenleben verschiedenster Menschen.

Jene Lehrerin, sie ist an der Projektschule angestellt, die weniger intensive klassenübergreifende Maßnahmen vollzieht, scheint in ihrer Klasse IKL am stärksten und vielfältigsten zu thematisieren. Sie nennt unter anderem *Philosophieren* (z.B. Was bedeutet für dich Heimat?) und *Referate halten lassen* (z.B. verschiedene Länder und Völker vorstellen) als Inhalte.

Zusammenfassend ist bei den PädagogInnen der Schule (**R**) festzustellen, dass zwar der Wille da ist und die Herkunftskulturen der Kinder geschätzt und teilweise als interessant empfunden werden aber es doch an konkreten vorbereiteten Thematiken fehlt. Die Lehrerin mit der Erstsprache Kroatisch gibt noch am ehesten konkrete Pläne (multikulturelle Musik- oder Leseprojekte) an. Sonst endet Interkulturalität häufig beim Erzählen lassen über das Feiern von Bräuchen und Festen in der Kultur der Familie.

Durch das unterschiedliche Schulklima bzw. die eigene Betroffenheit der Lehrerinnen mit Migrationshintergrund in den Schule (**P**) kommt es dazu, dass jene Kinder, die diese beiden Schulen besuchen ein weitaus vielschichtigeres Angebot an interkulturellen Lernzuwächsen bekommen.

#### **2.5.4. Sprachen der Kinder**

##### Muttersprachlicher Unterricht

In der Schule (**R**) waren die Antworten der Lehrerinnen auf die Frage, ob irgendeines ihrer Kinder muttersprachlichen Unterricht besucht unisono: nein. Den einzigen institutionellen Kontakt mit ihrer Erstsprache dürften einige Kinder über religiöse Aktivitäten in Moscheen bekommen, wie zwei Befragte berichten.

Dass diese Situation keine Ausnahme an der Schule stellt, beweist die Aussage jener Pädagogin, die bereits seit 17 Jahren in dieser Schule im Dienst steht:

„Weißt du, ob manche Kinder in den zusätzlichen Muttersprachenunterricht am Nachmittag gehen?“

„Bei uns in der Schule wird das nicht angeboten ... nein ist mir nichts bekannt und wenn ich jetzt zurück denke, habe ich das auch noch nie gehört von irgendjemanden.“  
(Befragung III)

Für die Hälfte der Lehrerinnen ist dieser Umstand kein Grund zur Besorgnis, da sie entweder angeben zu wenig über diesen Aspekt zu wissen bzw. das Sprechen der Erstsprache im familiären Umfeld würde ausreichend sein. Die restlichen drei Interviewten äußern sich über den Muttersprachenunterricht positiver. Für die beiden Deutschmuttersprachler ist er eine wichtige Stütze, um sicherer in weiteren Sprachen zu werden. Sie betrachten die Sprache also rein aus ihrer pragmatischen Ebene und lassen die emotionale Bedeutung des sicheren Umgangs mit der eigenen Erstsprache unerwähnt. Die kroatischsprachige Lehrerin berichtet von ihren eigenen weniger positiven Erfahrungen (eine wenig kompetente Lehrkraft) mit dem schulischen Muttersprachenunterricht, befindet diesen aber als wichtig.

Einen komplett anderen Stellenwert hat dieser in den beiden Projektschulen. Es gibt Muttersprachenlehrer, die ausschließlich an der jeweiligen Schule angestellt sind und vormittags im Zuge der Regelstunden ihren Unterricht erteilen können. Die Pädagoginnen berichten davon, dass die Arbeit mit ihren KollegInnen entweder integrativ oder getrennt, je nach Unterrichtsinhalt von statten geht.

Bei den beiden Lehrerinnen der einen Schule profitieren sämtliche Kinder davon, da sich in den Klassen ausschließlich Kinder mit den Erstsprachen Türkisch und BKS befinden und diese Sprachen abgedeckt werden. In der anderen Klasse sind ebenso MuttersprachenlehrerInnen tätig, die diese beiden Sprachen sprechen. Die wenigen Kinder mit anderen Erstsprachen profitieren aber auch dadurch, dass in der Zeit, in der eine Gruppe mit der Muttersprachenlehrerin arbeitet, ihre Klassenlehrerin sich intensiver mit ihnen befassen kann. Weitere positive Auswirkungen der MuttersprachenlehrerInnen werden in folgenden Kapiteln (*Sprachförderung & Elternarbeit*) ausgeführt.

### Sprachen in der Pause und im Unterricht

Dürfen sich SchülerInnen zwischen den Unterrichtseinheiten bzw. währenddessen in ihren Erstsprachen unterhalten? Lediglich eine Lehrerin aus der Schule (**R**) ist strikt dagegen, weil sie möchte, dass in der Schule Deutsch aus Übungszwecken die einzig verwendete Sprache sein sollte. Sie gibt an, dass es besonders am Anfang einiges an Intervention bedurfte, um dies den Kindern verständlich zu machen nun aber so viel sie weiß kein Thema mehr ist.

Die dienstälteste Lehrerin derselben Schule weist ihre Kinder darauf hin, dass sie es nicht mag, wenn sich Kinder in Sprachen unterhalten, die andere nicht verstehen, wirkt aber insofern weitaus weniger vehement, als sie hinzufügt, dass sie nicht immer alles immer sehen und hören muss. Interessanterweise hat auch die zweiterfahrenste Lehrerin einen ähnlichen Zugang:

*„Aber wenn ich das Gefühl habe, dass es in der Pause keinen anderen interessiert. Keiner hat das Gefühl, dass sie negativ über irgendjemanden sprechen. Dann stört es mich nicht. Da muss man aber unterscheiden, dass ja kein Streit entsteht, wenn jemand anderer danebensteht.“ (Befragung IX)*

Es wäre möglich, dass diese beiden Pädagoginnen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung zu dem Schluss gekommen sind, ein Mittelweg zwischen *Offenheit für andere Sprachen* und *Verständlichkeit für alle* tue dem Klassenklima am besten.

Die weiteren Befragten geben keine Maßnahmen an und erlauben ihren Kindern in der Erstsprache zu kommunizieren. Eine Lehrperson formuliert ihre Beweggründe dafür durch ein empathisches Beispiel:

*„Wenn ich mir denke, in der Türkei zu sein und ich darf mit meinem Nachbarn, der Deutsch kann, nicht deutsch reden, muss den Mund halten oder gebrochen etwas türkisches heraus stammeln, das finde ich blöd und darum sollen sie reden.“ (Befragung II)*

Auch bei den Lehrerinnen der Schulen (P) herrscht diesbezüglich ein sprachtolerantes Klima, wobei die Lehrpersonen auf genauen Kommunikationsregeln bestehen. In der Erstsprache zu kommunizieren ist grundsätzlich erlaubt, außer es befinden sich in der Pause oder im Unterricht andere Kinder in der unmittelbaren Umgebung, die die Sprache nicht verstehen und somit aus dem Gespräch ausgeschlossen wären. Die ausschließliche Verkehrssprache ist also Deutsch.

Trotzdem sind die Erstsprachen der Kinder auch im Unterrichtsgeschehen präsent und werden immer mit einbezogen. Auch wenn die MuttersprachenlehrerInnen nicht anwesend sind. Dass dabei Lehrerinnen höchst kreativ werden können, beweist das folgende Vorgehen:

*„Bei Lernwörtern zum Beispiel habe ich mein tolles Handy gehabt mit einer supertollen Technologie. Ich bin ins Internet gegangen. Ich habe ein Übersetzungsprogramm und ich habe während der Stunde, wenn sie ein Lernwort nicht verstanden haben. Ich bin auf Spanisch-Deutsch übersetzen gegangen und habe das übersetzt. Ich habe sie das auch auditiv hören lassen.“ (Befragung VIII)*

### Zufriedenheit mit den Sprachkenntnissen

Erstaunlicherweise geben sämtliche der Befragten an, mit den Deutschkenntnissen der Kinder mit DaZ im Großen und Ganzen zufrieden zu sein. Dies wird einerseits durch

bereits gute Startvoraussetzungen bei der Einschulung andererseits durch enorme Verbesserungen innerhalb der Schulzeit begründet. Diese können dermaßen groß sein, dass sich die Klassenlehrerin eher Sorgen um sprachleistungsschwächere Kinder mit Deutsch als Erstsprache macht:

*„Manche sprechen besser Deutsch als manche Österreicher.“*

*„Als würden manche österreichische Kinder auch Förderung brauchen?“*

*„Ja natürlich klar. Wenn du dich an einen Jungen vom vorigen Jahr erinnern kannst. Da haben wir das. Ein Mädchen, das mit null Deutschkenntnissen zu uns in die Schule kam in der ersten Klasse hat dann in der vierten Klasse Aufsätze geschrieben und der Junge hat sich noch immer in Zwei- oder Dreiwortsätzen ausgedrückt.“ (Befragung IX)*

Wird angegeben, dass Deutschkenntnisse von SchülerInnen für die Pädagoginnen noch mangelhaft sind, so handelt es sich eher um eine kleine Minderheit in der Klasse oder sogar nur um ein einziges Kind, das heraussticht.

*„Die anderen Kinder können eigentlich eh alle Deutsch bis auf Artikelsachen und so.“ (Befragung II)*

Diese Aussage könnte als symbolisch für die Diskrepanz zwischen Wahrnehmung der Lehrerinnen und den objektiven Leistungen und schlussendlich Noten von MigrantInnenkindern angesehen werden.

Natürlich sehen die Lehrpersonen die enormen Fortschritte, spüren, dass sie zunehmend verstanden werden und die Aussagen der Kinder an Komplexität gewinnen. Auf der anderen Seite haben sie aber Leistungsbeurteilungen anhand einer für alle geltenden Norm (Bildungsstandards) zu erteilen.

Aus den Interviews kann entnommen werden, dass die Lehrerinnen eine positive Beziehung zu ihren Schützlingen aufgebaut haben, sie sehen die positiven Aspekte, die Sprachlehrzuwächse, schlussendlich sollen sie aber nach gewissen Kriterien beurteilen und genau dadurch scheint dieser markante Unterschied zwischen dem positiven subjektiven Empfinden und dem für den Bildungsweg weitaus entscheidenderen objektiven Ergebnis (Zeugnis) zu entstehen.

### **2.5.5. Sprachen der Lehrerinnen**

#### Beherrschte Sprachen

Sämtliche Lehrerinnen mit Deutsch als Erstsprache geben an Englisch zu sprechen. Die Hälfte führt im Weiteren auch Französisch an. Diese beiden Weltsprachen wurden den Pädagoginnen während ihrer eigenen Schullaufbahn vermittelt. Weitere Sprachen werden nicht genannt und es wurde auch keine einzige Intention genannt, eine weitere Sprache erlernen zu wollen. Es herrscht der Eindruck vor, dass sich bis auf eine Lehrperson die Befragten nicht sehr wohl fühlen, wenn sie im Zuge des Englischunterrichts

eine andere Sprache sprechen. Zwei geben dies auch zu und die beiden anderen haben dieses Fach an StützlehrerInnen abgegeben.

Einen anderen Zugang zu Sprachen dürften die vier Interviewten mit anderen Erstsprachen haben. So geben zwei explizit an, gerne Sprachen zu lernen und auch selbstbewusst zu sprechen. Die anderen beiden wirken ebenso sicher, was nicht verwunderlich ist, da jede mit mindestens vier Sprachen in ihrem bisherigen Leben in Kontakt gestanden hat. Wie sehr ihre Sprachenvielfalt ihnen in der Schule hilft, wird nun Gegenstand der Betrachtung sein.

### Nutzen einer MigrantInnenersprache im Unterricht

Bei der Wahrnehmung des eigenen kulturellen Mehrwerts für den Umgang mit Klassen in denen viele Kinder eine ähnliche Biographie aufweisen wie die Lehrerinnen mit Migrationshintergrund gibt es bemerkenswerte Differenzen zwischen den Befragten. Die an der Schule (R) tätige räumt wohl ein, dass ihre Sprachkenntnisse ihr von Vorteil sind, widerspricht aber der Annahme, ihre Multikulturalität würde ihr tiefere Einsichten und Verständnis für verschiedenste Belange im Schulalltag geben und hält generell Lehrerinnen mit Migrationshintergrund nicht für privilegiert in diesem Belange.

Ein anderes Bild zeichnen die drei weiteren Lehrerinnen:

- Eine gibt an, dass sie das Gefühl hat, besonders ihre SchülerInnen mit DaZ könnten ein stärkeres Band zu ihr aufbauen, da sie sich von ihr besser verstanden fühlen.
- An die sprachlichen bzw. kulturellen Probleme und Herausforderungen der eigenen Schullaufbahn denkt eine weitere zurück, um sich besser in die Kinder hineinversetzen zu können.
- Schließlich führt die dritte Lehrerin an wieso sie besonders in einer Klasse mit Kindern die unterschiedliche Erstsprachen sprechen gut aufgehoben ist: *„Ich glaube mit meinen Türkischkenntnisse und mit meinem Hintergrund dort auch weniger zu gebrauchen wäre. Hier haben sie mehr von mir. Die Kinder und die Lehrer können mehr von mir profitieren.“ (Befragung V)*

Aufgrund von vier Aussagen voreilige Schlüsse zu ziehen wäre unangebracht. Trotzdem ist die starke Diskrepanz in den Interviews nicht zu verleugnen. Könnte sie dadurch entstehen, dass die Lehrerinnen an den Schulen (P) in einer Atmosphäre unterrichten, in der ihr eigener Hintergrund als etwas Wichtiges und Wertvolles angesehen wird und somit ihr kulturelles Selbstbewusstsein stärkt? Ist die andere Lehrerin wiederum unintendiertem, latentem Assimilierungsdruck aufgrund ihres heterogenen Kollegiums ausgesetzt?

### MigrantInnensprachenverwendung der Lehrerinnen

Es soll nun gesehen werden, wie sie damit umgeht, wenn sie von Kindern in einer anderen Sprache als Deutsch angesprochen wird:

*„Also wenn sie mich auf Serbisch etwas fragen, antworte ich immer auf Deutsch. Ich antworte ihnen nicht auf Serbisch. Das mache ich nicht. Aber wenn sie mich unbedingt auf Serbisch fragen wollen, sollen sie das machen.“*

*„Du redest absichtlich Deutsch zurück. Warum machst du das?“*

*„Damit es die anderen Kinder verstehen und in der Schule bin ich Lehrerin. Ich bin hier in Österreich und ich antworte auf Deutsch. Ich finde, dass ich das machen muss.“*

*(Befragung IV)*

Nun geben die anderen Lehrerinnen mit Migrationshintergrund zwar ebenso an, dass sie sich bemühen, hauptsächlich Deutsch im Unterricht zu sprechen (man darf nicht vergessen, dass diese Kinder auch das Glück haben, in ihrer Sprache mit den MuttersprachenlehrerInnen kommunizieren zu können), der Umgang mit ihrer Erstsprache erscheint in den Interviews jedoch weitaus positiver. Besonders in Situationen, in denen SchülerInnen sich nicht so wie sie wollen auf Deutsch ausdrücken können, unterstützen die drei ihre Kinder auch in türkischer Sprache.

In den Genuss mit der Klassenlehrerin in der Erstsprache kommunizieren zu können kommen jene Kinder mit DaZ, die von Pädagoginnen mit deutscher Erstsprache unterrichtet leider nicht. Drei von diesen geben an, in ihren Klassen die Kinder bereits in ihren verschiedenen Erstsprachen begrüßt zu haben. Eine davon führt dies zwar selten aber regelmäßig durch. Die restlichen beiden hatten diesen Einfall noch nicht, wobei eine Befragte im Zuge des Interviews durchaus positiv auf diesen Gedanken reagiert:

*„Hast du schon etwas von den Kindern in ihren Sprachen aufgeschnappt?“*

*„Ja das schnappt man schon auf. Ich sage ihnen dann auch, dass ich gerne wissen will wie das heißt. „Wie heißt du“ und solche einfache Phrasen. Ich sage dir ganz ehrlich: ich merke mir das auch nicht. Vor allem so viele verschiedene.“*

*„Hast du sie schon einmal verwendet?“*

*„Dass ich im Unterricht?“*

*„Hallo auf Türkisch gesagt...“*

*„Nein habe ich noch nicht. Aber es wäre eigentlich eine gute Idee.“ (Befragung VII)*

Zwei der Lehrerinnen haben eine Strategie gefunden, sich die unterschiedlichen Erstsprachen für Disziplinierungsmaßnahmen zu Nutze zu machen, indem sie bestimmte Schlüsselwörter in der Erstsprache der betreffenden Störenfriede äußern, was sich wie man an diesem Exempel sieht, durchaus bewährt:

*„Da habe ich ein lustiges Beispiel: „sus“. Das ist Türkisch und bedeutet sei leise. Das verwende ich auch manchmal. Einerseits sind die Kinder dann wirklich ruhig und andererseits freuen sie sich, kichern, dass ich das in ihrer Sprache gesagt habe.“*

*(Befragung I)*

Dies ist in etwa der sprachliche Rahmen der von den sechs Lehrerinnen maximal abgesteckt wird. Nicht zu vergessen ist wie im vorletzten Beispiel erwähnt wurde, die teilweise hohe Anzahl an verschiedenen Erstsprachen in einer Klasse und das Beibehalten und Überblicken dieser Vielzahl. Für eine Lehrerin einer Schule (P) ist dies jedoch kein Hindernis und kann viel bewirken:

*„Ich habe Türkisch, BKS, Polnisch, Arabisch, Kurdisch und Englisch. In diesen Sprachen haben wir uns begrüßt in der Früh. Guten Morgen, Günaydin, Dobre Utro, Sachachaid, Dschen Dobre, Roroni und zuletzt Good Morning. Als ich das das erste Mal eingeführt habe, haben sie mich einmal so angesehen, wussten nicht warum ich das jetzt so mache. Dann habe ich es ihnen gesagt. Wir haben diese Sprachen in unserer Klasse. Ich habe auf die Kinder gezeigt. Dann habe ich die Kinder am Anfang natürlich gefragt: wie sagt man denn in deiner Sprache eigentlich Guten Morgen? Ich will dich in deiner Sprache begrüßen. Sie haben mich mit strahlenden Augen angesehen und es mir gesagt.“ (Befragung VIII)*

## **2.5.6. Sprachförderung**

### Umfang der Förderung

Es sind in Bezug auf die personelle Situation an den Schulen (R) und (P) erhebliche Differenzen festzustellen. Nicht nur scheinen die Lehrerinnen an den Projektschulen sehr gut durch MuttersprachenlehrerInnen für die Sprachen Türkisch und BKS ausgestattet zu sein, nein, sie verfügen auch über zusätzliche StützlehrerInnen, die jene Kinder unterstützen können, welche in einem oder mehreren Fächern Schwierigkeiten haben:

*„Wie viele Stunden ist sie bei dir?“*

*„Sie ist insgesamt sechs Stunden bei mir. Dann sind noch natürlich die Muttersprachenlehrer drinnen. Wir haben, muss ich sagen, wir sind schon glücklich, weil wir genug Lehrerinnen an unserer Schule haben. Viele Schulen haben nicht einmal eine Begleitlehrerin zur Verfügung und da schätze ich uns als sehr glücklich, muss ich sagen.“ (Befragung VIII)*

Auch die anderen beiden Befragten berichten ähnliches. Eine gibt an, vier Stunden pro Woche Hilfe von einer Kollegin zu erhalten. Die Lehrerin der ersten Klasse wird sogar täglich unterstützt, wobei ihre Begleitlehrerin vor allem für die Deutschförderung zuständig ist.

Auch die MuttersprachenlehrerInnen tragen immens zu den Leistungsfortschritten bei, da, wie die Lehrerinnen angeben, vor allem durch das Besprechen in der Erstsprache komplexe Inhalte leichter und schneller verständlich werden. Hierbei geben die PädagogInnen an, dass im Zuge dieses Unterrichts meistens die jeweiligen Gruppen mit ihren MuttersprachenlehrerInnen in einem anderen Raum arbeiten. Es gibt aber Stunden, in denen diese integrativ im Unterricht dabei sind.

Wenn die Regelschule betrachtet wird, bietet sich ein komplett anderes Bild dar. Der gänzlich fehlende Muttersprachenunterricht ist nicht der einzige Faktor, der sich von den Schulen (P) unterscheidet. Hinzu kommt noch, dass teilweise ein großer Mangel an StützlehrerInnen vorliegt, der in den einzelnen Klassen unterschiedlich groß ist und auch von Jahr zu Jahr variiert.

*„Dann hattest du niemand?“*

*„Nein, dann war ich alleine und letztes Jahr war ich auch ziemlich alleine weil die Kollegin dann oft im Krankenstand war. Also seit der ersten Klasse habe ich ziemlich alleine alles gemanagt.“ (Befragung III)*

Diese Aussage stammt von einer Lehrerin einer dritten Klasse, in der sich 15 Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befinden. Sie gibt an, dass sie in diesem Jahr etwas mehr Hilfe erhält, wozu ein zweistündiger „Deutschkurs“ und Leseförderung zählen.

Die Aussagen der anderen Lehrerinnen und Erfahrungen des Verfassers in dieser Schule bestätigen die Situation. Grundsätzlich gibt es pro Schulstufe eine Begleitlehrperson, die teilweise ohnehin mit einer halben Lehrverpflichtung (11 Wochentstunden) angestellt ist, jedoch häufig zu supplieren hat bzw. abgegebene Stunden von Klassenlehrerinnen, wie z.B. *Musik* oder *Bewegung und Sport* zu unterrichten hat. Außerdem hält sie Lernstunden am Nachmittag. Somit ist das Ausmaß an Förderung, mit dem sie ihre KollegInnen unterstützen kann sehr gering.

*„Ja Förderung, ich denke: wenn nicht mehr da ist, können wir nicht mehr bekommen. Wenn keine Leute da sind, müssen zuerst einmal Leute in den Klassen stehen und dann können wir über die Förderung sprechen.“ (Befragung IX)*

Besonders schwierig ist es für Kinder mit DaZ in Integrationsklassen. In diesen gibt es zwar zwei KlassenlehrerInnen (Volks- und eine SonderschullehrerInnen) aber dafür keine weitere personelle Unterstützung. Die befragte Integrationsklassenlehrerin gibt an, dass etwas mehr als die Hälfte ihrer Schützlinge eine andere Erstsprache spricht und sie seit der ersten Klasse diese mit ihrer Kollegin, welche sich hauptsächlich um vier lernbehinderte SchülerInnen kümmert, alleine betreut. Zwar gibt sie an, vor der Einschulung wurde darauf geachtet, dass ihr keine Kinder ohne Deutschkenntnissen

zugeteilt werden sollten, schließlich sei aber trotzdem durch einen Fehler eine Schülerin ohne jegliche Deutschkenntnisse bei ihr eingeschult worden. Auch in der vierten Klasse hat dieses Mädchen noch große Schwierigkeiten:

*„Bei diesem Kind merke ich jetzt sehr stark, dass es sich schwer tut, dass es die Vokabeln nicht hat, ihr fehlt die Förderung.“ (Befragung I)*

#### Auswirkungen auf andere Fächer

Die Situation in einer sprachlich heterogenen Klasse zu unterrichten wirkt sich bei den Interviewten auch auf andere Fächer aus:

*„Haben die Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen auch Probleme in anderen Fächern?“*

*„Also vor allem im Sachunterricht fehlt es einfach an dem Wortschatz. Bei mir ist es jetzt momentan so, dass sie eigentlich ganz gut mitmachen aber viele Wörter kennen sie einfach nicht.“ (Befragung VII)*

*„Hast du bemerkt, dass die Kinder auch in anderen Fächern Probleme haben aufgrund ihrer Deutschkenntnisse?“*

*„Bei den Rechengeschichten natürlich, bei den Textaufgaben natürlich, das ist ganz klar.“ (Befragung IX)*

In den beiden genannten Unterrichtsgegenständen ist es von wesentlicher Bedeutung für die Kinder in der deutschen Sprache zu sein, um gute Leistungen zu erzielen. Dies ist den befragten Lehrerinnen durchaus bewusst und sie versuchen vor allem durch wiederholtes Üben wichtiger Aspekte wie etwa Textbeispiele die Kinder zu unterstützen. Ein sehr wichtiger Faktor scheint ihnen hierbei aber zu fehlen.

Alle drei Lehrerinnen der Schule (**P**) nennen ihre MuttersprachenlehrerInnen als große Stütze, wenn es um das Verständnis von Inhalten geht:

*„Es ist oft vorgekommen, dass nachdem die Muttersprachenlehrer wieder erklärt haben, was wir in Mathematik gemacht haben, da hat es klick gemacht: ah ah so funktioniert das also.“ (Befragung VI)*

Erachten die Lehrerinnen ein neues Thema für heikel, können aber in dieser Zeit nicht über ihre MuttersprachenlehrerInnen verfügen, helfen sie sich auch dadurch, dass sie sich bei diesen im Vorhinein über Schlüsselwörter erkundigen und selbst den Kindern als Stütze mitteilen.

Weitere Vorgehensweisen, um Kinder mit DaZ zu unterstützen werden nun angeführt.

### Fördermaßnahmen und –strategien der Lehrerinnen

Bei der Befragung wurde eine Reihe an Maßnahmen genannt, eventuelle sprachliche Probleme auszugleichen.

Die häufigsten waren *Teilung der Klasse nach Leistungskriterien* und *Differenzieren des Stoffes in der Schule und bei der Hausübung*.

Werden in der Stunde zwei oder mehrere Gruppen gebildet, betreuen jene Lehrerinnen, die diese Vorgangsweise erläutert haben, die leistungsschwächsten Kinder, um mit ihnen intensiv an der Problemstellung zu arbeiten. Die restlichen Kinder arbeiten in dieser Zeit für sich selbst.

Bei der stofflichen Differenzierung haben die Interviewten eine Reihe von Herangehensweisen angeführt:

- Wörterbuchverwendung für Kinder mit DaZ
- unterschiedliche Hausübungen anbieten und frei wählen lassen
- Computerprogramme
- Lernspiele
- Wortschatzhilfen
- Arbeitsblätter mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden

Eine erfahrene Lehrerin fasst aber ihr Dilemma mit einer pädagogisch sinnvollen Differenzierung und den institutionellen Anforderungen des Schulwesens an die Kinder auf der anderen Seite wie folgt zusammen:

*„Beim Differenzieren ist das Problem: du kannst schon differenzieren aber im Endeffekt müssen alle das Gleiche können. Dieser Lesetest differenziert dann nicht mehr. Er zeigt dann die Schwachstellen voll auf. Wenn ich dann jedes Mal den Guten noch mehr Herausforderung gebe und den Schwachen immer weniger, dann klafft das noch mehr auseinander.“ (Befragung IX)*

Zwei Lehrerinnen der Schule (R) nennen eine weitere Herausforderung. Sie geben an, dass sie nicht ihr vollständiges Förderpotenzial insofern ausschöpfen können, als die soziale Situation in ihrer Klasse dies nicht möglich macht:

*„Wenn es Tage gibt, wo Spannungen zwischen den anderen auftreten kann ich den anderen nicht den Rücken in der Klasse zukehren und mich ein oder zwei Kindern im Speziellen kümmern. Es gibt dann Phasen wo sie nicht selbstständig arbeiten können.“ (Befragung III)*

Wie bereits im Abschnitt *Sprachen der Kinder* erwähnt, greifen Lehrerinnen teilweise auf äußerst kreative Maßnahmen zurück wie das dort angeführte Beispiel der Verwendung des Mobiltelefons als Übersetzungsinstrument beweist.

Sie zeigen aber auch großen Einsatz wie dieses Beispiel einer Lehrerin aus einer Schule (P) zeigt:

„Jedes Mal lese ich den Text, den ich machen möchte, etwa einen Lesetext, ganz genau und sehe, was die Kinder nicht verstehen könnten.“ (Befragung V)

Eine andere Lehrerin gibt an, dass sie ab und zu auf die Hilfe der Nachmittagsbetreuung zurückgreifen kann. Weitere genannte Förderstrategien sind: *Einfühlsames Korrigieren* (sprachlich falsche Aussagen richtig wiederholen), *Sprechübungen* (z.B. Reihensprechübungen), *Kinder helfen einander* und bewusstes sowie regelmäßiges *Wiederholen und Festigen* erlernter Inhalte.

### 2.5.7. Verbesserungsvorschläge

Im Rahmen der Befragungen nannten die Pädagoginnen verschiedene Aspekte, die sie am derzeitigen Schulsystem bzw. an ihrer eigenen Schule ändern möchten. Diese werden nun betrachtet.

Sämtliche Interviewte der Schule (**R**) nannten den Faktor *Personalaufstockung* als wichtigsten Verbesserungspunkt, wobei die Lehrerinnen hierbei von StützlehrerInnen sprechen.

„Für mich wäre es ein Traum, immer doppelt besetzt zu sein. Ich denke mir, dass man da viel besser differenzieren und auf die Kinder eingehen kann. Wenn ich allein bin, bin ich da für die schwachen Kinder. Das heißt: entweder kümmere ich mich um die schwachen oder ich versuche die, die besonders gut sind irgendwie zu fördern. Beides geht auf keinen Fall. Es kommen immer irgendwelche Kinder zu kurz.“ (Befragung VII)

Lediglich eine Pädagogin gibt an, dass sie gerne die Unterstützung von MuttersprachenlehrerInnen in Anspruch nehmen würde. Dieser Umstand könnte eher an mangelnden Erfahrungen mit einem solchen Unterricht anstatt an Vorurteilen oder genereller Ablehnung liegen. Wie bereits dargelegt wurde, hatten die Lehrerinnen noch nie eine solche Unterstützung an ihrer Schule.

Im letzten Abschnitt wurde erwähnt, wie die Integrationsklassenlehrerin aufgrund eines Irrtums ein Mädchen ohne jegliche Deutschkenntnisse in ihre Klasse bekam. Sie nennt nun *Genaueres Evaluieren des Sprachvermögens bei der Einschulung* als für sie wichtigen Qualitätssteigerungsansatz. Eine andere Lehrerin nennt das *Schaffen von temporären Leistungsgruppen* als Verbesserungsmöglichkeit. Diese sollte klassenübergreifend erfolgen und zwar durch ein Teilen der Kinder in bestimmte Niveaus, welche kurzzeitig in diesen Gruppen an für sie zugeschnittenen Lerninhalten arbeiten.

Ein komplett anderes Bild stellt sich dar, wenn die Ergebnisse der Lehrerinnen aus den Projektschulen betrachtet werden. Erstens listen sie weitaus weniger Vorschläge auf und zweitens üben diese ausschließlich Kritik am Schul- bzw. Bildungssystem. Die folgende Aussage handelt von dem fehlenden Angebot im Rahmen der Studienzeit eine MigrantInnensprachen mit einer großen Anzahl an SprecherInnen in Österreich zumin-

dest teilweise zu erlernen und den daraus folgenden Vorteilen für Lehrerinnen mit der Erstsprache Deutsch:

*„Das gab es leider nicht und gibt es immer noch nicht, soweit ich weiß. Einmal die Sprache ein bisschen zu lernen oder ein bisschen eine Ahnung davon zu haben. Sei es jetzt Serbisch oder Türkisch. Das ist eigentlich ganz egal. Diese Möglichkeit gibt es zum Beispiel nicht. Wenn es diese Möglichkeit gäbe, finde ich, würden viele österreichische LehrerInnen nur einmal die Möglichkeiten haben, zu sehen und zu verstehen, warum die türkischsprachigen Kinder zum Beispiel nicht gut Deutsch lernen können.“ (Befragung VIII)*

Eine andere Pädagogin kritisiert den mangelnden Fokus auf die DaZ-Thematik im Zuge der Ausbildung. Sie fordert, dass diese viel stärker in Pflichtseminare eingebaut werden muss.

Stellt man die Aussagen der Lehrerinnen aus den Schulen (**R**) und (**P**) gegenüber, so ist zu erkennen, dass in der erstgenannten die Pädagoginnen händeringend damit beschäftigt sind als quasi Einzelgängerinnen den Kindern trotzdem eine im Rahmen des möglichen liegende Ausbildung angedeihen zu lassen. In den Projektschulen hingegen ein gutes personelles Fundament vorhanden ist, welches dazu führt, dass die Lehrerinnen auch Muse haben, über den Tellerrand hinauszublicken und Systemkritik zu üben.

### **2.5.8. Wohlbefinden der Lehrerinnen**

Fühlen sich die befragten Klassenlehrerinnen in ihren Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit DaZ wohl? Zusammenfassend wäre diese Frage mit einem *Ja* zu beantworten. Es soll nun ins Detail gegangen werden:

Aus den Interviews geht hervor, dass zumindest sieben der befragten Lehrerinnen (sämtliche der Schule (P) sowie vier von sechs der Regelschule) ihre derzeitige Klassenkonstellation als für sie kulturell bereichernd empfinden. Teilweise sprechen sie sogar explizit davon, dass sie diese einer sprachlich homogenen Klasse vorziehen. Erwähnt werden hier vor allem *Interesse an anderen Kulturen, Sprachen* sowie an der *Folklore*:

*„Es ist eine Bereicherung in vielen Lebenslagen, wenn man andere Kulturen erleben darf, kennenlernen darf: welche Feste und Bräuche es dort gibt. Ich sehe es als pure Bereicherung und überhaupt keine Belastung. Es entstehen dadurch nicht mehr oder weniger Spannungen als wenn nur inländische Kinder da wären.“ (Befragung III)*

Dieser Behauptung widerspricht eine der dienstälteren Pädagoginnen zum Teil. Laut ihren bisherigen Erfahrungen kann es zu heiklen Situationen kommen, wenn die

Deutschkenntnisse der MigrantInnenkinder noch nicht so weit ausgereift sind, um ihnen genügend verbale Konfliktlösungsstrategien auf Deutsch zu ermöglichen:

*„Manchmal werden sie auffällig und tun anderen Kindern weh, weil sie sich nur dadurch ausdrücken können. Sie drücken sich dann nicht über Sprache aus, sondern über Körpersprache. Das ist manchmal am Anfang ein bisschen anstrengend. Das wird dann auch. Wenn sie dann Sprachstrukturen haben und ein paar Sätze haben, mit denen sie arbeiten können wird es dann schon besser.“ (Befragung IX)*

Wie erfreulich für sie die Lernzuwächse von Kindern mit DaZ sind, kann aus dem folgenden Abschnitt entnommen werden:

*„Du hast einen wahnsinnigen Lernerfolg. Wenn du denkst du hast eine (Name eines Mädchens). Vor vier Jahren kam sie mit null Deutschkenntnissen. Sie hat wirklich am Ende Geschichten geschrieben. Das kannst du dir dann denken: das hat sie jetzt hier bei uns gelernt mit Unterstützung von der Sprachförderlehrerin. Sie haben einen irrsinnigen Wissenszuwachs.“ (Befragung IX)*

Ein Punkt den drei der Lehrerinnen als Herausforderung nennen ist der erhöhte Zeitaufwand der nötig ist, um sich auf Unterrichtseinheiten vorzubereiten:

*„Das ist schon viel Arbeit an Vorbereitung, weil man das immer mit bedenken muss.“*

*„Aber die machst du gerne?“*

*„Ja gerne, jetzt noch (lacht). Ich mache sie gerne.“ (Befragung VIII)*

Im Weiteren werden auch die *sprachliche Barriere* und die *fehlende personelle Unterstützung* als störende Aspekte beim Unterrichten angegeben.

Was alle drei Lehrerinnen aus den Projektschulen von den restlichen Interviewten abhebt ist ihre starke Identifikation mit den Kindern mit DaZ und ihrer multikulturellen Arbeitssituation. Etwas im Sinne der folgenden Aussage konnte bei der Lehrerin mit kroatischer Erstsprache aus der Schule (R) nicht aus ihren Antworten entnommen werden:

*„Die Kinder und die Lehrer können mehr von mir profitieren. Die Lehrer fragen dann: warum ist das so bei euch, bei den Eltern ist das so und so? Ich erkläre etwas und dann macht es klick. Aha deswegen reagieren die Eltern so, weil die österreichischen es einfach nicht wissen. Es ist gut, dass ich auf der anderen Seite stehe und nicht immer nur die Eltern die Fremden sind, sondern...Ich bin jetzt auch keine Fremde aber ich kenne die Kultur. Ich glaube in einem Bezirk, wo es kaum Migrantenkinder gibt, da könnte man nicht so viel von mir profitieren und ich könnte wenig mit dem Schatz, den ich eigentlich habe anfangen.“ (Befragung V)*

Es ist erfreulich, wie sich im Zuge der Befragungen herausgestellt hat, dass es für keine einzige der neun Pädagoginnen etwas Negatives ist, sich tagtäglich der Herausforderung stellen zu müssen, eine Klassenlehrerin von Kindern mit solch unterschiedlichen kulturellen Hintergründen sein zu müssen. Mag dies auch für manche mit einigem organisatorischen Mehraufwand verbunden sein, die Freude über die Vielfalt und Buntheit ihrer Klassen scheint zu überwiegen.

### **2.5.9. Elternarbeit**

Im nun letzten Abschnitt der Ergebnisvorstellung wird dargelegt, wie die Befragten zu den folgenden Punkten Stellung genommen haben:

- Ratschläge an die Eltern
- Einbezug ins Schulleben
- Elternbild der Lehrerinnen
- Kommunikation zwischen Eltern und Lehrerinnen

#### Ratschläge an die Eltern

Der wichtigste erteilte Hinweis an die Väter und Mütter von MigrantInnenkindern scheint jener zu sein: *Verwenden Sie zuhause die Muttersprache*. Dies ist für die Lehrerinnen insofern wichtig, als sie verhindern möchten, dass sich die Familie in einem gebrochenen Deutsch unterhält und die Kinder mit unkorrekten Sprachstrukturen großgezogen werden. Einige Interviewte führen dabei auch aus, dass ohne eine fundierte Basis in der Erstsprache, in der Zweitsprache kein hohes Niveau zu erreichen ist.

Lediglich eine Lehrperson, welche auch im Rahmen der Befragung und durch die Analyse ihrer Aussagen am wenigsten reflektiert über das Thema DaZ in der Volksschule erscheint, wendet dies bei Elterngesprächen nicht an, macht sich aber schließlich auch Gedanken darüber:

*„Gibst du den Eltern Ratschläge, wie sie mit den Kindern zu Hause sprechen sollen? Welche Sprachen sie sprechen sollen?“*

*„Nein“.*

*„Zum Beispiel wenn dir die Eltern des einen Mädchens, das noch nicht so gut Deutsch spricht, erzählen, dass sie versuchen Deutsch mit ihr zu sprechen, obwohl sie es nicht gut können?“ „... Bitte, da müsste ich vielleicht auch einmal nachfragen. Das wäre jetzt sicher ein Anstoß, dass du mich hier fragst wie die daheim reden.“ (Befragung II)*

Drei Lehrerinnen, davon zwei sehr erfahrene, der Schule (R) listen einen weiteren Hinweis auf, den sie geben. Sie empfehlen den Eltern, den Medienkonsum der Kinder daheim nicht nur auf die Erstsprache einzuschränken. Durch Fernsehen oder Radio

hören, können die Kinder Menschen auf Deutsch sprechen hören, die Erstsprachenkompetenz besitzen.

Die einzige Pädagogin mit einer anderen Erstsprache in der Regelschule sowie eine Kollegin aus der Schule (P) bitten die Eltern darum trotz Sprachbarriere ihren Kindern bei der Hausübung über die Schulter zu sehen. Auch wenn sie diese nicht verstehen können sie immerhin Abschreibübungen auf ihre Richtigkeit kontrollieren bzw. sich Gelesenes in der Erstsprache wiedergeben lassen.

Eine Lehrperson versucht in der Regelschule auch die Eltern mit deutscher Erstsprache zu sensibilisieren und zwar bei Vorurteilen bzw. Rassismus:

*„Da kommen von zu Hause schon oft Vorurteile mit. Wenn der große Bruder schlechte Erfahrungen mit einer ausländischen Gruppe gemacht hat, dann sind automatisch alle anderen auch böse. Da würde ich mir schon wünschen, dass man mehr Sensibilität hätte und das mehr akzeptieren würde auch nicht behauptet: die nehmen unseren Arbeitsplatz weg.“*

*„Das hast du schon in der Klasse gehört?“*

*„Nicht von den Kindern aber bei Elterngesprächen kommt es immer wieder vor. Wenn Eltern das aussprechen, fällt das auch zu Hause, vielleicht in abgeschwächter Form, aber es sitzt in den Köpfen der Kinder fest und wenn die Kinder größer werden kann es sein, dass das auch von den Kindern fällt.“*

*„Wie reagierst du, wenn du so etwas von den Eltern hörst?“*

*„Ich versuche ihnen zu erklären, dass ich nicht der Meinung bin. Gerade Erwachsene aber auch Jugendliche oft auch Jobs annehmen, wo wir uns oft zu schade sind. Man sieht keine Österreicher im Großen und Ganzen Zeitung verkaufen oder die bereit sind um vier Uhr in der Früh aufzustehen und die Zeitung in den Wohnhäusern zu verteilen. Ich versuche ihnen dann schon zu erklären, dass ich nicht dieser Meinung bin und dass ich es nicht akzeptiere.“ (Befragung III)*

### Einbezug ins Schulleben

In diesem Unterkapitel der Elternarbeit soll vorgestellt werden, wer bei der Vorbereitung von schul- und klasseninternen Veranstaltungen mitwirkt bzw. als Begleitperson bei einem Ausflug agiert?

Eher die Eltern mit der Erstsprache Deutsch sagen drei der Befragten, wobei ihre Interpretationen unterschiedlich ausfallen. Eine Lehrerin nennt die Sprache als Hemmschwelle. Für die Pädagogin mit kroatischer Erstsprache liegt es nicht unbedingt daran. Sie findet, dass Eltern mit Migrationshintergrund distanzierter sind, was die Partizipation am Schulleben betrifft. Bei der Integrationsklassenlehrerin, die mit einer Sonderschullehrerin gemeinsam unterrichtet und deswegen auf weniger Hilfe angewiesen wird

könnte dies den Grund haben, dass sie weniger erwünscht aufgrund ihres Sprachdefizits im Deutschen sind:

*„Bei Buchstabetagen beispielsweise kamen eher österreichische Eltern. Darüber war ich aber auch froh, weil die ausländischen Eltern vielleicht nicht so gut helfen können. Gerade beim Buchstabetag. Ich glaube, sie wissen auch, dass sie da keine große Hilfe sein können.“*

*„Denkst du, dass das ein Grund ist, wieso sie nicht mithelfen?“*

*„Ja, denke ich.“ (Befragung I)*

Die drei anderen Lehrerinnen der Regelschule sowie alle an den Schulen (P) bemerken, dass die Eltern mit Migrationshintergrund entweder genauso stark beteiligt sind oder noch stärker. Jedoch verfügen die Interviewten aus den Projektschulen über einen großen Vorteil:

*„Die Muttersprachenlehrer rufen an und sagen: Hallo, kannst du kommen? Direkt die Eltern werden angerufen, weil sie eine sehr gute Beziehung haben. Vor allem die türkische Muttersprachenlehrerin. Es ist immer irgendjemand da, der die Sprache kann.“ (Befragung V)*

Dieses Beispiel zeigt gut, dass auch MigrantInneneltern mit geringen Deutschkenntnissen viel stärker ins Schulleben mit einbezogen werden könnten, gäbe es geeignete Mittlerpersonen.

### Elternbild der Lehrerinnen

Ein interessantes Bild zeigte sich bei der Auswertung der Aussagen der Befragten zu diesem Themengebiet. Die Lehrerinnen führen einige bemerkenswerte subjektive Eindrücke, die sie bei ihren bisherigen Konfrontationen mit Eltern ihrer SchülerInnen gemacht haben an. Als Hauptaspekt kristallisiert sich dabei folgende Meinung:

*Eltern mit Migrationshintergrund treten den LehrerInnen respektvoller gegenüber*

Dies lässt sich aus vier der sechs Interviews, die an der Schule (R) durchgeführt wurden, entnehmen. Die anderen drei Lehrerinnen können solche Vergleiche kaum ziehen, da sie so gut wie keine Eltern mit deutscher Erstsprache zu betreuen haben. Die Essenz scheint folgende: Das Wort der Klassenlehrerin gilt für MigrantInnen mehr als für die anderen Eltern.

*„Wie geht es dir bei Kommunikationssituationen mit Migrantenelementen?“*

*„Du wirst dich jetzt wundern aber ich spreche oft mit diesen Eltern wesentlich lieber als mit österreichischen Eltern. Sie nehmen vieles nicht als selbstverständlich an. Sie sind dankbar für alles was du dem Kind hilfst. Sie schätzen, wertschätzen deine Arbeit sehr und wollen, dass ihr Kind besser Deutsch lernt, spüren das auch, sehen und hören, dass es besser wird. Österreichische Eltern, ich will das jetzt aber nicht verallgemeinern.“*

*nern, nehmen das als selbstverständlich und sehen auch nicht die...sie glauben, dass sie nichts dazu beitragen müssen“ (Befragung IX)*

*Die Familienverhältnisse in sind bei Migranteneltern stabiler.* Dies wird von zwei Lehrerinnen angeführt und zwar von jenen beiden, die in besonders herausfordernden Klassen stehen. Sie führen an, dass gerade jene Kinder verhaltensoriginell agieren, die aus Familien mit deutscher Erstsprache stammen:

*„Wie geht es dir mit den Eltern mit Migrationshintergrund?“*

*„An und für sich ganz gut. Ich habe bis jetzt noch keine schlechte Erfahrung gemacht.*

*Im Gegenteil vermitteln mir diese Familien, dass die Familie noch etwas zählt in anderen Kulturen. Meine Erfahrung ist, dass bei österreichischen Familien die Struktur häufig sehr zerrüttet ist und deshalb auch viele österreichische Kinder Probleme in der Schule machen und haben.“ (Befragung III)*

Wie unterschiedlich die Wahrnehmung in diesem sehr subjektiven Feld ist, zeigt das Beispiel der weniger reflektierten bezüglich der DaZ-Thematik reflektierten Lehrerin, die auch bei dieser Frage keine Unterschiede bemerkt und folgendes anführt: *„Es gibt die Deutschsprachigen, die sich nichts scheren und die anderen auch, umgekehrt genauso: sehr eifrige Eltern, die dahinter sind und wieder die, denen alles egal ist.“ (Befragung II)*

Nochmals zu betonen ist diesbezüglich, dass es sich bei den Erfahrungen der Lehrerinnen meistens um Eltern aus sehr bildungsfernen Schichten handelt und in keinster Weise ein Österreich charakteristisches Bild dadurch gezeichnet werden kann. Ebenso gilt dies natürlich für die MigrantInneneltern.

Eine einzige zu diesem Abschnitt passende Bemerkung einer Lehrerin der Projektschulen war die, dass sie denkt, viele Eltern mit Migrationshintergrund hätten Schwierigkeiten, die Möglichkeiten ihrer Kinder nach der Volksschulzeit zu überblicken. Dadurch hegen einige den Wunsch, ihre Nachkommen in das vielgerühmte Gymnasium zu entsenden auch wenn die Noten dafür keineswegs passabel sind.

### Kommunikation zwischen Eltern und Lehrerinnen

Sprachliche Unterstützung von Hobbydolmetschern ist für einen Großteil der Lehrerinnen ein wichtiges Mittel bei Elterngesprächen. Nur eine einzige Lehrerin aus der Schule (R) gibt an, alles alleine und zwar durch eine besonders betonte Körpersprache sowie unter Zuhilfenahme eines sehr einfachen Wortschatzes zu handhaben.

Die restlichen Interviewten bedienen sich unterschiedlicher Hilfen, wenn es um die Kommunikationen mit Erziehungsberechtigten geht, welche die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen.

Am meisten werden ältere Brüder oder Schwerstern genannt, die ihren Eltern als Sprachrohr zur Verfügung stehen. Es gibt aber auch Fälle in denen andere Mütter als sprachliche Brücken fungieren. Eine Lehrerin erwähnt einen Fall, bei dem seitens der Schule ein behördlicher Dolmetscher organisiert werden musste, um überhaupt kommunizieren zu können.

Auch in diesem Belange verfügen die Lehrerinnen der Projektschulen durch ihre verfügbaren MuttersprachenlehrerInnen über einen Vorteil, den sie, wie angegeben wird, auch nützen.

Ein zumindest genauso großes Plus ist die Chance mit den Eltern selbst in der Erstsprache sprechen zu können. Über diese könnte auch die kroatisch-stämmige Lehrerin der Regelschule verfügen, welche aber nicht unbedingt gerne davon Gebrauch zu machen scheint:

*„Wie geht es dir dabei? Stört dich das?“*

*„Das stört mich nicht. Sie können das denken wenn sie wollen. Ich bin immer auf Distanz. Ich versuche immer auf Deutsch zu sprechen. Wenn ich merke, dass sie das nicht verstehen, dann spreche ich Kroatisch aber ich versuche es schon zuerst auf Deutsch zu erklären.“ (Befragung IV)*

Jene angesprochene Distanz scheint bei den anderen drei Lehrerinnen mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht zu bestehen. Sie bedienen sich der türkischen Sprache im Vier- bzw. Sechsaugengespräch ohne jedwede Bedenken, was ihnen auch hilft, den Eltern die Scheu zu nehmen und die Mütter und Väter sich ihnen leichter anvertrauen:

*„Sie sind heilfroh, dass ich türkisch kann. Ich habe einige Eltern in der Klasse entweder sehr schlecht Deutsch können oder sogar ein Elternteil überhaupt kein Deutsch kann. Wenn ich nicht Türkisch könnte, würde diese Frau vielleicht gar nicht zum Elternsprechtag kommen oder wenn überhaupt mit einem Dolmetscher oder irgendjemand, der gut Deutsch kann.“ (Befragung VIII)*

Wie wertvoll das Sprechen der gleichen Erstsprache sein kann, bemerkt eine erfahrene Lehrerin der Regelschule. Aufgrund von Sprachbarrieren kann die Qualität der Lehrer-Eltern-Interaktion leiden:

*„Manchmal frage ich nach aber ich will sie nicht drängen bzw. ist es ihnen unangenehm. Man muss ganz feinfühlig damit umgehen. Meistens frage ich nicht nach, weil ich den Eindruck habe, dass sie sich schämen.“ (Befragung III)*

# 3. Resümee

Im Rahmen der theoretischen Abhandlung konnte festgestellt werden, wie komplex und auf welch zahlreichen Ebenen sich ein optimaler DaZ-Unterricht stützt. Ebenso, dass die derzeitigen strukturelle Voraussetzungen nicht optimal sind und Kinder mit Migrationshintergrund keine faire Chance im Rennen um eine fundierte Bildung haben. Dies können VolksschullehrerInnen nur teilweise beeinflussen. Für sie wären zahlreiche Faktoren zu beachten, wobei die Anforderungen, was stoffliche und soziale Fähigkeiten betrifft, auch ohnehin bereits enorm hoch sind.

Es folgt nun zu die Beantwortung der Hauptfragen, die im Abschnitt *Befragungsinhalte* formuliert wurden, um zu sehen wie ausgewählte Volksschullehrerinnen an drei Wiener Schulen mit der Tatsache umgehen, dass sie Klassen unterrichten, in denen eine Mehrheit der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch spricht:

## **Empfinden sich LehrerInnen als gut aus- und fortgebildet für ihre Aufgabe Kinder mit DaZ zu unterrichten?**

Zuerst hat ein Blick auf das Lehrveranstaltungsangebot der Pädagogischen Hochschule gezeigt, dass DaZ bislang ein Randthema in der Aus- und Fortbildung ist. Auf die Aussagen der dienstältesten LehrerInnen stützend ist zwar zu konstatieren, dass in den vergangenen Jahren Entwicklungen vonstattengegangen sind, bis auf eine einzige Pädagogin fühlen sich die Befragten aber nicht ausreichend ausgebildet, wobei zusätzliche Seminare im Rahmen einer Zusatzausbildung zwei Interviewten dienlich erschienen sind. Generell wurden DaZ-Fortbildungskurse erst sehr spärlich besucht.

## **Wie bewerten LehrerInnen die Rahmenbedingungen (Klassengröße, StützlehrerInnen, Sprachstand bei der Einschulung, muttersprachlicher Unterricht) in Bezug auf Kinder mit nicht deutscher Erstsprache?**

Erfreulicherweise gibt keine der Lehrerinnen an, unzufrieden mit ihrer Klassenzusammensetzung zu sein, was den DaZ-Kinderanteil betrifft. Diesen Kindern wird der gleiche Respekt und Zuneigung entgegengebracht, sie scheinen auch von den dienstälteren Lehrerinnen sehr herzlich aufgenommen zu werden. Auffällig ist die sehr positive Sichtweise der Befragten, die ihren Schützlingen große sprachliche Fortschritte seit der Einschulung attestieren und wenn dann nur einzelne Negativbeispiele anführen. Dies ist auf die starke Bindung aufgrund des täglichen Kontakts zurückzuführen. Die Sprachleistungen werden in einem anderen Licht gesehen, nicht aber bei den objektiven Leistungsfeststellungen, was die große Diskrepanz erklären kann zu dem tatsächlichen

Schulerfolg, der, wie wir im theoretischen Teil sehen konnten, MigrantInnenkindern weitaus öfter versagt bleibt.

Bei der personellen Unterstützung sind erhebliche Kontraste festzustellen. In den Sprachprojektschulen scheinen die Lehrerinnen sehr gut mit MuttersprachenlehrerInnen und BegleitlehrerInnen ausgerüstet zu sein. Ganz anders sieht dies in der Regelschule aus. Sämtliche Befragte klagen über zu geringe Hilfe von außen und geben an, dass Muttersprachenunterricht für sie und ihre SchülerInnen ein Fremdwort ist.

### **Welche Vorschläge zur Verbesserung der Situation gibt es?**

Auf den soeben erwähnten Personalmangel wird auch das Hauptaugenmerk bei den Verbesserungsvorschlägen gelegt. Somit richten sich die Blickwinkel der Regelschullehrerinnen auf die Meso- (Einzelschule) und Mikroebenen (Lehrkräfte und andere AkteurInnen in der Schule) der Schulentwicklung. (vgl. BLÖMEKE et. al 2007: 259) Bei den Interviewten aus den Projektschulen richten sich Desiderate auf die Makroebene (das Gesamtsystem Schule) (ebd.) indem Mängel bei der Ausbildung als Hauptpunkt angeführt werden.

### **Wie adaptieren LehrerInnen ihren Deutschunterricht bzw. den Unterricht anderer Fächer?**

Den Befragten ist durchaus bewusst, dass Kinder mit anderen Erstsprachen unter den aktuellen Bedingungen in verschiedenen Fächern Nachteile erleiden müssen. Im Zuge ihres Unterrichts greifen sie auf verschiedene, teilweise höchste kreative Mittel zu, um diese kompensieren zu können. Hauptsächlich erfolgen jedoch klassische Methoden wie *verstärkte Betreuung von schwächeren Kindern im Rahmen von Einzel- und Gruppenarbeiten* und *differenzierte Aufgabenstellungen*.

### **Welchen Raum nehmen die verschiedenen Sprachen der Kinder in der Schule ein?**

Der völlig unterschiedliche Zugang der Projektschulen im Vergleich zu der Regelschule zum Thema Mehrsprachigkeit scheint sich auch auf die Lehrerinnen auszuwirken. Obwohl in den Schulen fast ähnlich viele (86% bzw. 64%) Kinder eine andere Erstsprache sprechen, besitzen diese in der Regelschule so gut wie keinen Stellwert. Somit reduziert sich die Präsenz der MigrantInnensprachen zugespitzt gesagt auf sporadisches Begrüßen von Seiten der Lehrerin.

Was die Sprachen der Kinder betrifft ist ein positiveres Bild zu zeichnen. Lediglich eine Befragte gibt an, ausschließlich die Deutsche Sprache im Unterricht und in der Pause zu erlauben. Die restlichen Lehrerinnen tolerieren die Erstsprachen der Kinder in unterschiedlichen Ausmaßen.

Trotzdem besteht ein eklatanter Unterschied zu den Projektschulen, wo laut den Angaben der drei Befragten alle Erstsprachen täglich präsent sind und geachtet werden, was die einzelnen Lehrerinnen ohne Unterstützung von höheren Instanzen kaum alleine vollbringen können.

### **Welchen Stellenwert hat das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen***

Bei den Lehrerinnen der Regelschule gibt es zwar ein generelles Interesse daran bzw. möchten sie den Kindern vermitteln sämtliche Kulturen besäßen den gleichen Stellenwert. Schließlich mangelt es jedoch an konkreten Überlegungen und Maßnahmen. Häufig lassen sie die Kinder mit Migrationshintergrund beispielsweise lediglich über Feste und Bräuche erzählen.

Die an den Projektschulen angestellten Lehrerinnen berichten über tatsächliche Projekte und vielfältigere Ansätze interkulturelle Lernsituationen zu schaffen, wobei sie dabei aber auch über ein weitaus fördernderes Umfeld verfügen, das auch auf viele klassenübergreifende Aktivitäten setzt.

### **Wie erleben LehrerInnen die Elternarbeit mit MigrantInnen?**

Bis auf eine Lehrperson empfehlen alle Befragten den Eltern, ihre Erstsprache zu Hause zu pflegen. Hauptsächlich wird dafür der Grund angegeben, dass nur durch eine gefestigte Erstsprache das Erlernen der Zweitsprache optimal möglich ist. Dieser Glaube ist jedoch, wie im theoretischen Teil gesehen werden konnte, komplexer als von den Befragten angeführt.

Ins Schulleben werden MigrantInnen unterschiedlich stark einbezogen. Die Hälfte der Regelschullehrerinnen gibt an, dass eher deutschsprachige Eltern beteiligt sind und geben dafür die Sprachbarriere als vorwiegenden Grund an. Für die weiteren Interviewten ist dies nicht der Fall. Ein großer Vorteil sind die Muttersprachenlehrerinnen auch in diesem Fall, da sie auch den Kontakt zu den Eltern pflegen und diese zusätzlich einbinden können.

Bei der Kommunikation mit Eltern, die eine andere Erstsprache als die Lehrerinnen sprechen sind oft Geschwister als DolmetscherInnen, vereinzelt auch andere Dritte anwesend. Dieser Umstand scheint nicht störend für die Befragten zu sein, wohl aber die Tatsache, das Gefühl zu haben, dass durch die Sprachbarriere die Qualität der Kommunikation leidet.

Die meisten Lehrerinnen geben an, dass sie sich mit MigrantInneneltern weniger Wortgefechte liefern müssen, da von ihnen Gesagtes mehr zu gelten scheint. Ein Teil der Interviewten spricht auch davon, dass sie viele Familien von MigrantInnen als stabi-

ler erachten und sie gerade ein Teil jener Kinder ihrer Klasse ein verhaltensauffälliges Betragen an den Tag legt, der aus rein deutschsprachigen Familien stammt.

### **Gibt es Unterschiede zwischen LehrerInnen ohne Migrationshintergrund und LehrerInnen, die selbst aus einer MigrantInnenfamilie stammen?**

Selbstverständlich gibt es einige Aussagen der Befragten, die eindeutig als Unterschied anzusehen sind. Dazu zählt die Möglichkeit mit einigen Eltern in deren Erstsprache zu sprechen und somit einfachere und bessere Kommunikation entsteht. Dies tun auch alle vier der Interviewten, wobei es jene, die in der Regelschule arbeitet als weitaus weniger selbstverständlich sieht und eher auf Distanz mit der eigenen Erstsprache zu stehen scheint.

Ähnlich verhält es sich im Umgang mit den Kindern. Sie duldet zwar das Fragenstellen in der Erstsprache, verwendet diese jedoch nie vor der Klasse im Gegensatz zu den anderen drei Lehrerinnen, bei welchen andere Sprachen als Deutsch ständig präsent sind.

## **3.1 Schlussfolgerungen**

Aus den Aussagen sämtlicher Befragter kann geschlossen werden, dass der eindeutig als Bereicherung anzusehende Faktor *LehrerIn mit MigrantInnenerstsprache* nicht per se sein volles Potenzial entfalten kann. Viel entscheidender erscheint die Umgebung, in der Lehrerinnen tätig sind. Ohne funktionierende Strukturen, die unter anderem Muttersprachenunterricht, genügend BegleitlehrerInnen sowie eine der Mehrsprachigkeit wohlgesinnte Schulleitung umfasst, scheint die Thematik DaZ im so komplexen und vielfältigen Umfeld Schule ein Randdasein führen zu müssen.

Wo ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien in die Volksschule geht, hat Auswirkungen auf seine gesamte Zukunft. Ist es glücklich und besucht eine Schule, in der ihm vermittelt wird, seine Sprache sei wichtig, wird auch dort von eigens dafür angestellten Lehrpersonen unterrichtet und von der Klassenlehrerin sowie weiteren PädagogInnen wertschätzend in den Unterricht und das Schulleben generell eingebaut?

Oder kommt es in eine Schule, die zwar über genauso motivierte und qualifizierte LehrerInnen verfügen kann, wo aber der Kontakt zur eigenen Sprache bei Pausengesprächen mit MitschülerInnen beginnt, die teilweise hinter vorgehaltenen Händen, um andere nicht zu stören, erfolgen müssen und bei einem gelegentlichen *Merhaba* der Lehrerin endet?

Wie sollte gehandelt werden? Hierfür sollten grundlegende Umstrukturierungen auf allen drei Ebenen des Schulsystems erfolgen können.

### *I) Markoebene*

**Bereich Fortbildung** - Aus den Interviews und dem theoretischen Teil ging hervor, dass es eindeutig Nachholbedarf seitens der Pädagogischen Hochschulen in diesem Sektor gibt. Das Schattendasein des Themas *Deutsch als Zweitsprache* wäre am optimalsten durch einen gezielten einjährigen Schwerpunkt beendet, indem diverse Thematiken ins Rampenlicht gestellt werden würden, um stärker ins Bewusstsein der breiten LehrerInnenenschaft treten zu können. Geeignet wären hierfür beispielsweise schulinterne LehrerInnenfortbildungen, im Zuge deren ExpertInnen als Vortragende direkt in den einzelnen Schulen agieren. Nach dieser ersten „Informationsoffensive“ sollte ein jährlich konstantes umfangreiches Programm an Angeboten bestehen bleiben.

**Bereich Besuchsschulen** – Projektschulen und ihre LehrerInnen, wie die in dieser Arbeit zu Wort gekommenen, sollten verstärkt ins Rampenlicht bei der Erstausbildung treten. Im Rahmen von Unterrichtspraktika können StudentInnen, die selbst höchstwahrscheinlich während ihrer gesamten Ausbildungszeit eine Regelschule besucht haben und somit das gewinnbringende Potenzial dieser Schulversuche nie erfahren konnten, dadurch wertvolle Erfahrungen im Zuge des Hospitierens und eigenen Unterrichtens direkt vor Ort sammeln.

**Bereich SchulleiterInnenpostenvergabe** – DirektorInnen sind MultiplikatorInnen, die Erfahrungen an das gesamte Kollegium weitergeben können. Eine gezielte Rekrutierung neuer SchulleiterInnen aus Schulen wie den beiden in dieser Arbeit erwähnten, könnte dazu beitragen, deren Schulleitbild auch an anderen Bildungseinrichtungen zu etablieren.

**Bereich MuttersprachenlehrerInnen** – Wie festgestellt werden konnte, ist es auch in Schulen, wo die Kinder von MigrantInnen eindeutig in der Mehrheit sind, nicht selbstverständlich, dass dort MuttersprachenlehrerInnen eingestellt werden. Aus den Befragungen geht jedoch hervor, dass dadurch nicht nur die Kinder alleine profitieren. Auch für Eltern, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um mit den einsprachigen LehrerInnen zu kommunizieren, sind sie eine wertvolle Hilfe. Darum wäre ein Ausbau der Stellen ein wichtiger Schritt nach vorne für die Schulpolitik.

### *II) Mesoebene*

**Projektstage** – Einzelne Aktivitätentage, die im Rahmen der Schulkonferenz festgelegt werden, könnten eine erste Thematisierung von *Mehrsprachigkeit* bewirken. Durch das Einwirken des Autors wurde beispielsweise an der Volksschule, an der er tätig ist, aus dem jährlich wiederkehrenden „Englischtag“ der „Tag der Sprachen“. An diesem konnten die Kinder Erfahrung mit den diversen Sprach sammeln, die das Schulpersonal spricht. Besonders die NachmittagsbetreuerInnen, welche sich daran beteiligten, konn-

ten durch ihre Kenntnis der verschiedensten MigrantInnensprachen den Kindern dazu verhelfen, zum ersten Mal in den Klassen ihre Erstsprachen im Rahmen des Unterrichts ohne Restriktionen gebrauchen zu können.

**Schulleitbild** – Durch einen Fokus des Schulleitbildes auf das Sprachenpotenzial der SchülerInnen könnte die Lernumgebung der Kinder dementsprechend sprachenbewusster werden. Dabei dürfen die unterschiedlichsten Maßnahmen getroffen werden. Diese könnten etwa nach außen beim Erstellen einer mehrsprachigen Schulhomepage beginnen, sich über das gemeinsame Feiern von für MigrantInnen bedeutenden Festen erstrecken und in den Klassenzimmern durch das Anschaffen von Kinderliteratur in den diversen Erstsprachen der Kinder enden.

### *III) Mikroebene*

Das Einwirken auf der Ebene der einzelnen LehrerInnen ist der heikelste Punkt der Schulentwicklung. Inwieweit die oben angeführten Vorschläge auch von den PädagogInnen angenommen und wertgeschätzt werden, hängt schließlich zu einem großen Teil von deren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit ab. Wie aber im Rahmen der durchgeführten Befragungen festgestellt werden konnte, zeigte sich durchaus Interesse und Motivation, die Lebenswelt von mehrsprachigen Kindern besser kennenzulernen bzw. im Schulleben stärker zu implementieren.

Gerade deshalb wäre es ein großer Gewinn, wenn das österreichische Bildungssystem den ersten Schritt tun würde. Die Bedeutung einer umfangreichen Förderung toleranter und offener Lernkulturen in Bezug auf Mehrsprachigkeit sollte aufgezeigt werden und in weiterer Folge diese Thematik ins Zentrum der Bestrebungen der Schulpolitik gestellt werden.

Wären diese Weichen gestellt, würden LehrerInnen mit ihren Kindern gemeinsam die nächsten Schritte gehen; ihnen den Weg weisen können in eine Zukunft, wo Lernen authentischer, lebensweltnaher ist und Bildungschancen gerechter wären.

# 4. Literatur

- AHRENHOLZ**, Bernt: *Zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Forschungsstand und Desiderate*. In: Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- ALLEMANN-GHIONDA**, Christina: *Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf*. In: Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- ANTOS**, Gerd & **LEWANDOWSKA**, Anna: *„Amsel, Drossel, Fink und Star“ – Wortschatzerwerb und seine Vermittlung im Spannungsfeld von vier „Forschungswelten“*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 11/2007*. Schwerpunkt: Wortschatz. – Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2008
- AUERNHEIMER**, Georg: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), 2010
- AUERNHEIMER**, Georg: *Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland*. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008
- ASCHENBRENNER**, K.; **BAUER**, W.; **JEUK**, S.; **JUNK**, A. & **WIEDMAIER**, K.: *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. – Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009
- BAACKE**, Dieter: *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. – Weinheim und Basel, 1999
- BARKOWSKI**, Hans: *Integration und Sprache – Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008* Schwerpunkt: Sprache und Integration. – Innsbruck: Studienverlag GesmbH, 2009
- BAYRHAMMER**, Bernadette: *Eltern meiden Schulen mit hohem Migrantenanteil*. In: Die Presse. – Wien: „Die Presse“ Digital GmbH & Co KG, 2012 (Ausgabe vom 3.12.2012)
- BENATI**, Rosella: *Anmerkungen zu zweisprachigen Angeboten (Deutsch-Italienisch) in Deutschland unter Berücksichtigung von Evaluation*. In: Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- BENDER-SZYMANSKI**, Dorothea: *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- BINDEL**, Rolf Walter & **MIOGA**, Christiane: *Sprachentwicklung – Spracherwerb – Emergenz von Sprache*. In: Bindel, Rolf Walter & Günther, Herbert (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012

- BLASCHITZ**, Verena; **DOROSTKAR**, Niku & **DE CILLIA**, Rudolf: „*Ich sprech nicht ganz perfekt, aber trotzdem trau ich mich mehr.*“ *Sprachförderung für erwachsene MigrantInnen am Beispiel der „Mama lernt Deutsch“-Kurse der Stadt Wien.* **In:** Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* 12/2008 Schwerpunkt: Sprache und Integration. – Innsbruck: Studienverlag GesmbH, 2009
- BLICKENSTORFER**, Radmila: *Strategien der Zusammenarbeit.* **In:** Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternarbeit.* - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- BLÖMEKE**, Sigrid; **Herzig**, Bardo & **TULODZIECKI** Gerhard: *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung.* – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007
- BMUKK** (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): *Lehrplan der Volksschule.* BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. – Wien: 2012. (online) [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp\\_vs\\_komplett.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf) (Zugriff: 12.10.2012)
- BMUKK** [b] (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): *Bildungsstandards.* – Wien: 2012. (online) <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Zugriff: 12.10.2012)
- BMUKK** [c] (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): *Schülereinschreibung für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch. Rechtliche Kurzinformationen.-* Wien: 2012. (online) [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5799/gelbes\\_merkblatt.doc](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5799/gelbes_merkblatt.doc) (Zugriff: 27.11.2012)
- BMUKK** (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): *Förderung der Lesemotivation.* – Wien: 2008. (online) <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333> (Zugriff 7.11.2012)
- BOECKMANN**, Klaus-Börge: *Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan.* **In:** *Fremdsprache Deutsch*, Heft 38. - Ismaning: Hueber Verlag GmbH & Co KG, 2008
- CICHON**, Peter & **EHLICH**, Konrad (Hrsg.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten.* – Wien: Praesens Verlag, 2012
- DE CILLIA**, Rudolf: *Spracherwerb in der Migration.* – Wien: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule/BMUKK, 2011
- DIRIM**, Inci & **DÖLL**, Marion: *Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik.* **In:** Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- DITTMAR**, Norbert: *Ethnolekte Varietäten des Deutschen? Eine soziolinguistische Herausforderung.* **In:** Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung.* – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- DITTMAR**, Norbert: *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben.* - Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997
- DÖNMEZ**, Nuran: *Schicksal Migration. Fallgeschichten und Interviews mit Kindern aus der Türkei.* – Innsbruck: Studien Verlag, 1998
- DRUMBL**, Hans: *Kognition und Lernen – neue Erkenntnisse zur Wortschatzarbeit.* **In:** Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 11/2007. Schwerpunkt: Wortschatz. - Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2008
- EDELMANN**, Doris: *Lehrer/innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität – Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen unterrichten können?.* **In:** Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung.* – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- EICKHORST**, Annegret: *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien.* – Bad Heilbrunn, 2007

- EGGER**, Kurt: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder*. In: Lanthaler, Franz (Hrsg.): Dialekt und Mehrsprachigkeit – Beiträge eines internationalen Symposiums. - Meran: Alpha & Beta Verlag, 1994
- ESSER**, Elke; **HILL**, Paul B. & **SCHNELL**, Rainer: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. – München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2011
- FAISTAUER**, Renate: *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. – Berlin & New York, 2010
- FAISTAUER**, Renate: *Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. In: Perspektiven (= Sonderheft der ÖDaF-Mitteilungen zu XIII. IDT). – Graz, 2005
- FEREIDOONI**, Karim: *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- FUCHS**, Andrea & **JUNGMANN**, Tanja: *Sprachförderung*. In: Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2009
- FÜRSTENAU**, Sara: *Schulischer Wandel durch Herkunftssprachenunterricht*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- FÜRSTENAU**, Sara [b]: *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- FÜRSTENAU**, Sara: *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- FÜRSTENAU**, Sara & **GOMOLLA**, Mechthild: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- FÜRSTENAU**, Sara & **GOMOLLA**, Mechthild: *Migration und schulischer Wandel: Elternarbeit*. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- FÜRSTENAU**, Sara & **NIEDRIG**, Heike: *Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt*. . In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- GOGOLIN**, Ingrid: *Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- GOGOLIN**, Ingrid & **IMKE**, Lange: *Bildungssprachee und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- GOGOLIN**, Ingrid & **KRÜGER-POTRATZ**, Marianne: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. – Regensburg: Verlag Barbara Budrich, 2010
- GOMOLLA**, Mechthild: *Elternbeteiligung in der Schule*. . In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternarbeit. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- GOMOLLA**, Mechthild [b]: *Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion..* In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009

- GREVING**, Johannes; **LINSER**, Hans Jürgen & **PARADIES**, Liane: *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. – Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 2009
- HAMBURGER**, Franz: *Interkulturelle Erziehung in einem Land mit unzivilisierter Ausländerpolitik?* **In:** Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried & Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 2001
- HAWIGHORST**, Britta: *Schulischer Wandel durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung*. **In:** Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- HAWIGHORST**, Britta: *Perspektiven der Einwandererfamilien*. **In:** Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternarbeit*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- HEINRICHS**, Nina & **NOWAK**, Christoph: *Elterntrainings*. **In:** Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2009
- HOFFMAN**, Charlotte: *An Introduction to Bilingualism*. – London & New York: Longman Group, 1991
- HÖLSCHER**, Petra & **SIMIC**, Mirjana: *Kinder beim Sprechenlernen. Ein Blick in die Praxis*. **In:** gruppe & spiel. Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit 3/07. – Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2007
- HORMEL**, Ulrike & **SCHERR**, Albert: *Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft*. **In:** Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- HUBER**, Christina & **LEHMANN**, Lukas: *Qualitative Verfahren der Datenauswertung*. **In:** Aeppli, J; Gasser, L.; Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011
- JEUK**, Stefan: *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. – Stuttgart: W. Kohlhammer BmbH, 2010
- JUNGMANN**, Tanja: *Lese-Rechtschreib-Förderung*. **In:** Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2009
- KACJAN**, Brigita: *Spielerisches Wortschatzlernen mit jugendlichen DaF-Lernern. Gratwanderung zwischen Erfolg und Misserfolg*. **In:** Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008 Schwerpunkt: Sprache und Integration. – Innsbruck: Studienverlag GesmbH, 2009
- KARAKASOGLU**, Yasemin: „Das multikulturelle Klassenzimmer – Realität oder Vision?“. – Hamburg: Vortragsmanuskript, 2009. (online)  
[http://www.ekiba.de/download/Das\\_multikulturelle\\_Klassenzimmer\\_\\_\\_Yasemin\\_Karakasoglu.pdf](http://www.ekiba.de/download/Das_multikulturelle_Klassenzimmer___Yasemin_Karakasoglu.pdf) (Zugriff: 27.11.2012)
- KLEIN**, Wolfgang: *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. **In:** Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch. – Berlin & New York: de Gruyter, 2001
- KNIFFKA**, Gabriele & **SIEBERT-OTT**, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. – Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH, 2009
- KRUMM**, Hans-Jürgen & **PORTMANN-TSELIKAS**, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008 Schwerpunkt: Sprache und Integration*. – Innsbruck: Studienverlag GesmbH, 2009
- KAUSCHKE**, Christina: *Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons*. **In:** Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika: Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 1999

- KORNMANN**, Rainer: *Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinderf. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- LARCHER**, Manuela: *Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring – Überlegungen zu einer QDA – Software unterstützt Anwendung*. – Wien: Universität für Bodenkultur Wien. Department für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 2010
- LEITNER**, Alexandra & **PINTER**, Anna: *Früher Spracherwerb in der Migration*. – Wien: Praesens Verlag, 2010
- MECHEREIL**, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- MEIBAUER**, Jörg & **ROTHWEILER**, Monika: *Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick*. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 1999
- MOSCHNER**, Barbara: *Lern- und Leistungsförderung im Unterricht*. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008
- NIEDRIG**, Heike: *Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- OOMEN-WELKE**, Ingelore: *DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen: Integration durch DeutschlerInnen oder Deutschlernen durch Integration?*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 9/2005 Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. – Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2006
- OPPENRIEDER**, Wilhelm & Thurmair, Maria: *Sprachenidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Albrecht Greule (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003
- RICHTER**, Marina: *Integration, Identität, Differenz. Der Integrationsprozess aus der Sicht spanischer Migrantinnen und Migranten*. – Bern: Peter Lang AG, 2006
- PFEIFFER**, Saskia: *Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und außerschulischen Institutionen – Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: Allemann-Ghionda, Christina & Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. – Berlin: Frank & Timme GmbH, 2010
- PH WIEN (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN)**: *Studienplan*. – Wien: 2013 (online) [https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/studienplaene.semplan\\_studien?corg=1](https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/studienplaene.semplan_studien?corg=1) (Zugriff: 30.1.2013)
- PREISER**, Siegfried & **SANN**, Uli: *Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008
- SCHAFFER**, Karin: *Wortschatzarbeit im Kindergarten bei Kindern mit Migrationshintergrund*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 11/2007. Schwerpunkt: Wortschatz. – Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2008
- SCHENK-DANZINGER**, Lotte: *Entwicklungspsychologie*. – Wien: ÖBV, 2004
- SCHMÖLZER-EIBINGER**, Sabine: *Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträ-

ge zu Deutsch als Fremdsprache. 9/2005 Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. – Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2006

**SCHULZ**, Renate A.: Zweitsprachenlehren und –lernen: Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit. **In:** Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 9/2005 Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. – Innsbruck: Studienverlag GmbH, 2006

**SCHWEER**, Martin K. W.: *Vertrauen im Klassenzimmer*. **In:** Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

**SIEBERT-OTT**, Gesa: *Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg*. **In:** Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief-lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010

**STADLER-ELMER**, Stefanie: *Mündliche Befragung*. **In:** Aeppli, J; Gasser, L.; Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011

**STATISTIK AUSTRIA**: *Lehrerinnen und Lehrer im Überblick*. – Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich, 2012

**STATISTIK AUSTRIA**: *Bildung in Zahlen 2009/2010. Schlüsselindikatoren und Analysen*. – Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich, 2011

**STATISTIK AUSTRIA**: *Bildung in Zahlen 2007/2008. Tabellenband*. – Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich, 2009

**TAUSCH**, Reinhard: *Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung*. **In:** Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

**TESCH**, Bernd: *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2009

**TRACY**, Rosemarie: *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen*. – Stuttgart: LANDES-STIFTUNG Baden-Württemberg GmbH, 2007

# 5. Anhang

## 5.1. Interviewleitfaden:

### Einstieg

- Was ist das Schöne am Lehrberuf für Sie?
- Im wievielten Dienstjahr stehen Sie?
- Erzählen Sie mir etwas über ihre derzeitige Klasse?

### Die Situation in der Klasse bezüglich Kinder mit DaZ

- Was denken Sie über die Klassengemeinschaft ihrer Klasse?
- Wie viele Kinder Ihrer Klasse haben eine andere Erstsprache als Deutsch?
- Wie bewerten Sie die Sprachlernzuwächse dieser Kinder seit der Einschulung?

### Förder-, Fach- und Deutschunterricht

- Wie empfinden Sie die Rahmenbedingungen der sprachlichen Förderung von Kindern mit DaZ in ihrer Schule? Ergänzung: Was müsste geschehen um die Förderung optimaler zu gestalten?
- Wie gehen Sie mit der Herausforderung um, im Deutschunterricht so viele unterschiedliche Niveaus gleichzeitig betreuen zu müssen?
- Welche Unterschiede ergeben sich bei der Planung des Unterrichts im Vergleich zu einer sprachhomogenen Gruppe?
- Wirken sich sprachliche Defizite im Deutschen auch auf andere Fächer aus? Wenn ja, wieso? Was könnte dagegen getan werden?

### Interkulturelles Lernen

- Wie implementieren Sie das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* in ihren Unterricht?
- Was sind für sie wichtige interkulturelle Lernzuwächse?
- Bemerken Sie positive Veränderungen des Sozialverhaltens aufgrund des IK in ihrer Klasse?

### Sprache

- Welche Sprachen sprechen Sie?
- Welche Sprachen sprechen Sie in der Schule?
- Haben Sie schon Floskeln in den Erstsprachen ihrer Kinder aufgeschnappt? Ergänzung: Verwenden Sie diese im Umgang mit den Kindern?
- Wie sollte der Sprachgebrauch von mehrsprachigen Kindern im Unterricht/ in der Pause aussehen?

- Besuchen die Kinder mit DaZ den Erstsprachenunterricht am Nachmittag?

#### Aus- und Weiterbildung

- Welchen Stellenwert hatte das Thema DaZ in Ihrer Ausbildung?  
Ergänzungsfrage: Denken Sie, dass Sie während Ihrer Ausbildung genügend auf den Umgang mit Kindern, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, vorbereitet wurden?
- Haben Sie im Zuge der Weiterbildung Kurse zu diesem Themengebiet besucht?
- Finden Sie das diesbezügliche Angebot ausreichend?
- Auf welche Weise haben Sie sich darüber hinaus Wissen über den DaZ-Unterricht bzw. Umgang mit Kindern mit DaZ angeeignet?

#### Elternarbeit

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Eltern die einen Migrationshintergrund haben bisher gemacht?
- Welche Verständnisse von Schule und ihrer Rolle als LehrerIn haben MigrantInnen?
- Wie empfinden Sie die Kommunikation mit den MigrantInneneltern? Ergänzungsfrage bei Verständigungsproblemen: Wie gehen Sie in solchen Fällen vor?
- Wie stark sind MigrantInneneltern in die Schularbeit mit eingebunden?
- Geben Sie Eltern mit einer anderen Erstsprache Ratschläge bezüglich des Umgangs mit ihrer Erstsprache bzw. Deutsch im familiären Umfeld?

#### Abschluss

- Was empfinden Sie beim Unterrichten von Klassen in denen einige Kinder DaZ sprechen als Bereicherung? Was empfinden Sie als Belastung?

## 5.2. Interviewtranskriptionen

Bei den folgenden Transkriptionen der insgesamt neun Befragungen ist der Wortanteil des Befragenden jeweils kursiv gehalten, um ihn optisch von den Antworten der Lehrerinnen abzuheben

### **Befragung I (26.11.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Lehrberuf?*

Die Vielfalt, das Arbeiten mit den Kindern an sich. Ich finde das Arbeiten mit Kindern interessanter als das mit Erwachsenen, weil Kinder vielfältiger, kreativer sind und meistens die Wahrheit sagen. Da kann man sich bei Erwachsenen nicht 100 prozentig sicher sein.

*Wie lange arbeitest du schon als Lehrerin?*

Seit fünf Jahren.

*In welcher Klasse bist du jetzt gerade?*

In der Integrationsklasse 4b

*Wie geht es dir so mit den Kindern?*

Mir geht's gut. Ich glaube auch, dass ich einen Grund dafür habe, weil es eine Integrationsklasse ist. Ich bin mit einer Lehrerin zu zweit dort. Das heißt wir können uns den Unterricht teilen. Jede hat ihre Begabungen und Fächer in denen sie nicht so gut ist. Wir sind echt ein super eingespieltes Team und ergänzen uns sehr gut.

*Das hilft dir sehr bei den Vorbereitungen?*

Das hilft mir, sehr genau und deswegen geht es mir in der Klasse auch sehr gut.

*Wie würdest du die Klassengemeinschaft bei den Kindern beurteilen?*

Eigentlich sehr gut und ich glaube auch, dass das der Fall ist weil wir eine Integrationsklasse sind. Wir haben einen Burschen drinnen, der eine geistige Behinderung hat (er ist im Zahlenraum 5) wird aber trotzdem als vollwertiger Mensch akzeptiert und nicht ausgelacht wenn er einfachere Beispiele rechnet, mit Buchstaben anstatt mit Wörtern oder Sätzen arbeitet. Ich finde das eine sehr tolle Leistung der Kinder, dass sie das so akzeptieren. Daraus resultiert auch die tolle Klassengemeinschaft, dass wir zusammenhalten, dass es keine Außenseiter gibt.

*Wie sieht es mit den Sprachen der Kinder in der Klasse aus? Wie viele haben nicht Deutsch als Muttersprache?*

10

*Und wie viele gibt es insgesamt in der Klasse?*

19

*Wie würdest du die sprachlichen Lernzuwächse, die sprachlichen Fortschritte der Kinder in Deutsch einschätzen?*

Im Allgemeinen sehr gut nur bei einem Kind ist uns bei der Schuleinschreibung ein Fehler passiert. Das wäre ein A-Kind gewesen, sprich: am ersten Schultag war es der deutschen Sprache nicht mächtig. Sie konnte diese nicht sprechen und nicht verstehen. Normalerweise hat so ein

Kind nichts in einer Integrationsklasse verloren, weil wir keine Sprachförderung von zusätzlichen Lehrern bekommen. Bei diesem Kind merke ich jetzt sehr stark, dass es sich schwer tut, dass es die Vokabeln nicht hat, ihr fehlt die Förderung.

*Das konnte sie nicht mehr aufholen?*

Nein.

*Die restlichen Kindern konnten im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als Muttersprache ähnlich viel oder?*

Ähnlich viel wenn nicht sogar besser.

*Am Tag der Einschreibung. Und wie sieht die Situation jetzt aus?*

Sie haben sich alle verbessert. Sowohl die österreichischen, als auch die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache bis auf das eine Kind

*Also du siehst das alles sehr positiv bis auf den einen Fall?*

Doch, ja

*Wie sieht die sprachliche Förderung bei den Kindern aus?*

Wie gesagt, wir haben keine Zusatzbetreuung, weil wir als Integrationsklasse keinen Anspruch haben. Deswegen können wir nur integrativ fördern und da ist natürlich nicht viel Zeit dafür übrig.

*Eine Lehrerin ist eigentlich für...*

Für die vier Integrationskinder...

*Was sollte geschehen damit die Förderung optimaler wäre für die Kinder mit sprachlichen Problemen?*

Bei der Einschulung muss man besser darauf achten, welcher Gruppe die Kinder zugeordnet werden. A, B oder C.

*Kannst du bitte kurz erklären was A, B und C ist?*

C sind Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, die aber die deutsche Sprache verstehen und sprechen können, sich artikulieren können. B ist ein Mittelding. A bedeutet sie können nichts verstehen und sprechen.

*Ist das schulintern so geregelt?*

Das ist überall so. Also in ganz Wien, über Österreich weiß ich es nicht genau.

*Wie gehst du damit um, dass die Kinder so unterschiedliche deutsche Niveaus besitzen?*

Kinder, denen zum Beispiel bei Geschichten Wörter fehlen. Denen versuche ich vorher Wörter zu geben, die sie einbauen können, während die österreichischen Kinder alleine beginnen, den Aufsatz zu schreiben.

*Nimmst du die Kinder dabei aus der Klasse heraus?*

Nein das geschieht integrativ. Ich switche halt so.

*Und das machst du mündlich und auch schriftlich teilweise?*

Genau

*Wie gehst du bei der Planung für die Gruppe vor?*

Ich überlege mir das Stundenthema und gehe vom Schwächsten aus, was der brauchen könnte, bis hin zum Stärksten, wie ich dem noch vielleicht mehr Tipps geben könnte. So plane ich das durch. Von Vokabeln die sie vielleicht noch brauchen könnten für die Schwächeren bis zu verschiedenen Satzanfängen oder alles Mögliche was die Guten brauchen könnten, um einfach eine bessere Geschichte schreiben zu können.

*Denkst du, dass sich die Sprachdefizite auch auf andere Fächer auswirken können?*

In Mathematik glaube ich das eher nicht. Ich weiß nicht wie die Kinder in Mathematik denken. Ob das in ihrer Muttersprache oder Deutsch geschieht. In Mathe habe ich aber nicht so große Schwierigkeiten wie im Sachunterricht. Dort muss ich natürlich irrsinnig viel erklären, weil dort Wörter vorkommen, die man nicht im Alltag hört. Im Sachunterricht spüre ich das schon.

*In den anderen Fächern. Ist Sachunterricht das Hauptproblem?*

Genau. Zum Beispiel: was ist der Unterschied zwischen einem Fluss und einem Bach? oder Ähnliches. Den Bach kennen sie, den Fluss schon wieder nicht so genau. Das hat aber mit dem SU an sich zu tun. Wenn man ein österreichisches Kind fragt, hat es zwar das Wort Fluss schon gehört, kann aber vielleicht den Unterschied nicht erklären. Aber das Kind mit nicht deutscher Muttersprache hat wahrscheinlich das Wort Fluss noch nicht gehört und kennt die Bedeutung nicht. Das ist dann natürlich doppelt schwer.

*Wie geht es dir in Mathematik bei Sachaufgaben?*

Eigentlich recht gut. Ich achte sehr darauf, dass Wörter vorkommen, die jeder versteht.

*Entwirfst du die Beispiele selbst?*

Teilweise ja und im Buch sind eigentlich auch sehr tolle Beispiel, wo es wenig Unverständliches gibt.

*Wie geht es dem Mädchen, das große Probleme in Deutsch hat?*

Dem geht es natürlich auch schlecht. Sachrechnungen sind das Problem, normale Rechenoperationen nicht.

*Denkst du, dass sie eine schlechtere Note aufgrund der Sprache bekommt?*

Natürlich. Vor allem jetzt in der vierten Klasse wo die Sachtexte und –rechnungen mehr werden.

*Wirkt sich das auch auf den Sachunterricht aus?*

Ja.

*Was glaubst du könnte gemacht werden um die Kinder fairer zu behandeln? Du sagst sie kann eigentlich gut rechnen, kannst ihr aber keinen Einser geben, weil sie die Sachrechnungen nicht versteht?*

Die Institution müsste mehr Lehrer bereitstellen. Fremdsprachenlehrer die das auch in die eigene Sprache übersetzen können, vor allem Schlüsselwörter, die ich sonst mühsam erklären müsste. Das wäre sehr wichtig. Ich als Lehrerin kann nur weiter differenzieren. Es gibt nicht viel mehr Möglichkeiten. Ich kann die Kinder teilen. Mit den österreichischen Kindern arbeiten, mit den DaZ-Kindern extra. Dann ist der Integrationsgedanke verloren gegangen. Dann könnten wir gleich zwei unterschiedliche Schulen haben.

*Es gibt das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen. Wie baust du das in deinen Unterricht ein?*

Ich lasse die Kinder von ihren Festen und Feiern erzählen, wie sie diese Feiern und sonst muss ich ehrlich sagen eher weniger. Ich lasse die Kinder immer von ihren Bräuchen und Feiertagen erzählen.

*Wie gefällt das den Kindern?*

Gut. Sie hören interessiert zu. Es interessiert sie auf jeden Fall, wie das die anderen Kulturen machen.

*Erzählen sie auch gerne von ihrer Kultur?*

Ja, obwohl ich dazu sagen muss, dass viele die österreichische Kultur angenommen haben. Sie feiern zwar auch noch ihre Feste aber auch die unsrigen.

*Es gibt also keine Streitereien über Feste die in der Klasse gefeiert werden sollen oder nicht?*

Nein

*Was sollen die Kinder vom interkulturellen Unterricht mitnehmen? Was ist dabei wichtig?*

Dass es eine Vielfalt gibt. Jeder Mensch gehört einer Kultur an, in der es andere Regeln, Rituale, Feste gibt und, dass sie diese akzeptieren.

*Denkst du, dass das den Kindern geholfen hat, eine bessere Klassengemeinschaft zu werden?*

Auf jeden Fall.

*Welche Sprachen sprichst du selbst?*

Deutsch, Englisch und Französisch

*Welche Sprachen verwendest du in der Schule?*

Deutsch und Englisch. Englisch in der Englischstunde bzw. wenn am Ende einer Stunde noch etwas Zeit übrig ist. Dann spielen wir englische Spiele.

*Du hast ja einige Kinder die andere Sprachen beherrschen. Welche sind das?*

Türkisch, Bosnisch, Indisch, Kroatisch und Ungarisch

*Hast du schon ein paar Wörter von den Kindern aufgeschnappt?*

Ja wir begrüßen uns manchmal am Morgen in allen möglichen Sprachen. Begrüßungen habe ich aufgeschnappt. Genau, das passt vielleicht auch zum interkulturellen Lernen. Ja das ist unser Morgenritual.

*Machen die Kinder dabei gerne mit?*

Ja

*Wie geht es den Kindern, wenn sie sehen, dass du ihre Sprache verwendest?*

Ich denke, dass sie sich schon freuen. Sie sehen, dass ich auch an ihrem Leben Anteil nehme. Natürlich kriegt man auch manchmal andere Wörter mit. Da habe ich ein lustiges Beispiel: *sus*. Das ist Türkisch und bedeutet *sei leise*. Das verwende ich auch manchmal. Einerseits sind die Kinder dann wirklich ruhig und andererseits freuen sie sich, kichern, dass ich das in ihrer Sprache gesagt habe.

*Welche Sprache sprechen die Kinder im Unterricht?*

Deutsch und da lege ich auch sehr viel Wert darauf, dass sie das auch in der Pause machen.

*Bei Gruppenarbeiten im Unterricht?*

Auch da schaue ich schon seit der ersten Klasse darauf.

*Halten sich die Kinder daran? Ist das schwer für sie?*

Am Anfang war es schwierig. In den Pausen musste ich immer sagen: „Bitte wir sprechen hier Deutsch.“ Aber seit dem zweiten Halbjahr der ersten Klassen ist das kein Thema mehr. Zumindest kriege ich das nicht mit.

*Und wenn du es dann mitkriegst?*

Dann weise ich sie darauf hin.

*Weißt du, ob Kinder den Muttersprachenunterricht am Nachmittag besuchen?*

Nein das weiß ich von keinem Kind. Auch von den Eltern nicht.

*Denkst du, dass das wichtig wäre?*

Ich denke, dass sie zu Hause ihre Muttersprache sprechen sollen. Eine zusätzliche Förderung wäre nicht schlecht, muss aber nicht sein.

*Wie wichtig war DaZ in deiner Ausbildung an der damaligen Pädagogischen Akademie?*

Es war ein Thema aber nicht so intensiv wie ich es jetzt brauchen würde. Es ist öfter vorgekommen aber immer in Fetzen. Das gibt es auch, das wäre toll aber wie ich genau damit arbeiten muss habe ich nicht gelernt.

*Hattest du dafür eine eigene Lehrveranstaltung?*

Nein es war im Rahmen der Deutsch-Didaktik

*Hast du schon einmal einen Fortbildungskurs zu dem Thema besucht?*

Ein Seminar. Da gab es zwei Vortragende, die uns teilweise Materialien gezeigt haben, wie man den Kindern Vokabel besser beibringen kann. Durch Domino, Memory, alle möglichen Lernspiele bzw. differenzieren. Wenn die deutschsprechenden Kinder schon eine Geschichte schreiben, dann bekommen die anderen einen Lückentext oder Satzanfänge. Also Differenzierungsmöglichkeiten und Lernspiele.

*Hast du das im Unterricht schon verwendet?*

Ja, aber das hat mir mein Menschenverstand auch schon vorher gesagt, dass ich so differenzieren kann. Ich hätte mehr erwartet.

*Wie siehst du die Kursangebote in Wien für DaZ?*

Ich glaube es gibt zu wenig.

*Würdest du gerne einen anderen Kurs besuchen?*

Ja

*Welche Möglichkeiten hättest du noch ,wenn du in der Ausbildung nicht genügend Anregungen bekommst, dein Wissen zu erweitern?*

Mich mit den Kolleginnen austauschen. Das funktioniert in unserer Schule sehr gut. Auch aufgrund der Hilfe der Direktorin.

*Was hast du für Erfahrungen mit den Eltern der Migrantenkindern gemacht?*

Eigentlich bessere als mit den Eltern der deutschsprachigen Kinder. Erziehungstechnisch sind die ausländischen Kinder z.B. viel besser als die österreichischen Kinder beieinander. Sie dürften noch wirklich Respekt vor ihren Eltern haben und auch wirklich folgen. Beziehungsweise wenn ich jetzt die Eltern bitte für die Ansage oder die Schularbeit zu üben, habe ich das Gefühl, dass das bei den ausländischen Kindern besser geschieht als bei den deutschsprachigen.

*Wenn du jetzt mit den Eltern sprichst. Gibt es da Unterschiede in der Kommunikation, im Benehmen?*

Nein. Natürlich spreche ich langsamer und wähle leichtere Wörter. Prinzipiell behandle ich alle gleich.

*Du brauchst keine Dolmetscher?*

Nein ich mache das mit meiner Sprache deutlich.

*Würdest du das generell sagen, dass die Migrantenkinder in deiner Klasse für dich besser erzogen sind?*

Teilweise schon, ja.

*Hast du schon mit anderen Lehrerinnen darüber gesprochen?*

Nein, das ist meine Meinung. Ich habe das Gefühl.

*Haben Eltern aus anderen Ländern einen anderen Zugang zu Lehrern bzw. haben ein anderes Lehrerbild?*

Ich glaube, dass sie noch Respekt vor uns Lehrern haben, während ich mich das von österreichischen Eltern nicht zu sagen traue.

*Denkst du dass sie andere Erwartungen haben an Lehrer und ihre Aufgaben haben?*

Das könnte ich jetzt nicht sagen. Ich glaube, dass es da keine unterschiedlichen Erwartungen gibt.

*Hast du schon einmal Kommunikationsprobleme im Bereich Verständnis gehabt? Ist das sprachliche Niveau der Eltern ausreichend?*

Ja, es sprechen zwar nicht immer beide, Mutter und Papa, ausreichend Deutsch aber es kommt wirklich immer nur der Partner der mich versteht. Ohne Kinder

*Hast du Migranteneltern die dir bei Schuldingen helfen, Lehrausgänge oder in der Klasse?*

Nein, das machen eher die Eltern der österreichischen Kinder. Wobei muss ich sagen, dass wir ausflugstechnisch nicht immer Eltern brauchen, da wir sowieso zu zweit in der Klasse stehen. Bei Buchstabetagen beispielsweise kamen eher österreichische Eltern. Darüber war ich aber auch froh, weil die ausländischen Eltern vielleicht nicht so gut helfen können. Gerade beim Buchstabetag. Ich glaube, sie wissen auch, dass sie da keine große Hilfe sein können.

*Denkst du, dass das ein Grund ist, wieso sie nicht mithelfen?*

Ja, denke ich.

*Hast du den Eltern schon Tipps gegeben, wie sie mit den Sprachen, der Muttersprache und Deutsch, umgehen sollen? Wann sie was verwenden sollen?*

Ja auf jeden Fall. Ich sage den Eltern, dass es wichtig ist zu Hause in der Muttersprache zu sprechen, auch mit den Geschwistern. Wirklich nur in der Schule ist Deutsch zu sprechen. Genauso wichtig ist es, dass sie Vokabeln in ihrer Sprache sprechen können. Wenn sie in ihrer Sprache nicht wissen was ein Tisch ist, brauche ich es in Deutsch gar nicht probieren, weil sie dann keine Vorstellung haben.

*Ein gutes sprachliches Fundament ist dir wichtig?*

Ja.

*Was ist eine Bereicherung wenn du Kinder mit anderer Muttersprache in der Klasse hast für den Unterricht oder die Klasse?*

Es ist gut, weil viele Kulturen zusammenkommen, wir können voneinander lernen.

*Was ist eher eine Belastung für Lehrer?*

Natürlich die sprachliche Barriere. Ich kann nicht gleichzeitig eine Bildgeschichte mit allen schreiben ohne viel Vorbereitung. Ich muss viel differenzieren bis alle die Geschichte auf dem Blatt haben.

## **Befragung II (28.11.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Lehrberuf?*

Er ist sehr kreativ. Der Umgang mit den kleinen Menschen ist einerseits anstrengend aber man kriegt auch sehr viel Liebe von ihnen. Ja das ist das Schöne. Die Kreativität und dass eigentlich jeden Tag etwas anderes passiert und dass jedes Jahr anders ist. Es ist nie gleich.

*Wie lange stehst du schon im Lehrberuf?*

Ich war drei Jahre vor meinen Kindern, dann noch einmal zwei Jahre als Begleitlehrerin, dann noch einmal vier Jahre und jetzt bin ich das neunte Jahr da. Das sind quasi...jetzt ist das 14. Jahr.

*Kannst du mir etwas über deine derzeitige Klasse erzählen?*

Mit denen bin ich sehr glücklich, weil sie alle machen und tun, jeder bemüht sich. Ich habe keine extrem auffälligen Kinder, die mir das Leben schwer machen und das ist angenehm.

*Welche Schulstufe hast du?*

Eine zweite Klasse

*Seit der ersten Klasse?*

Genau

*Wie findest du die Klassengemeinschaft unter den Kindern?*

Eigentlich sehr gut. Ich kann mich jetzt schon in den Pausen zurücklehnen und muss nicht dauernd nachsehen, ob alles läuft. Sie spielen miteinander und die Streitereien, die es gibt, sind in meinen Augen ganz normale Streitereien unter Kindern.

*Gibt es keine Grüppchen?*

Nein eigentlich nicht. Die Bubengruppe ist so klein, dass alle in irgendeiner Weise zusammengehören. Und ja die meisten Mädchen vertragen sich ganz gut. Eine, die ein bisschen Unfrieden stiftet, ist nur noch ein paar Tage da, weil sie umzieht.

*Weißt du wie viele Kinder eine andere Sprache als Deutsch zu Hause sprechen?*

Ja also 13. Aber es sind sicher mehr die noch ausländische Wurzeln haben. Noch drei dazu würde ich sagen.

*Wie viele Kinder hast du insgesamt?*

Jetzt sind es 23.

*Wie findest du die Sprachlernzuwächse der Kinder mit anderen Sprachen?*

Eigentlich denke ich mir, dass das schon wird. Sowohl in Schrift als auch in Sprache bemühen sich diese Kinder sehr. Es ist eigentlich nur ein Mädchen, das noch gebrochen Deutsch spricht aber die traut sich auch schon viel mehr zu sagen. Sie versucht auch ihre Worte ins Schriftbild zu übertragen. Ich habe das Gefühl, dass sie einiges mitnimmt. Die anderen Kinder können eigentlich eh alle Deutsch bis auf Artikelsachen und so.

*Denkst du, dass das Mädchen mit sprachlichen Problemen genügend gefördert wurde. Hattest du genügend Hilfe von anderen Lehrern?*

Naja. In der ersten Klasse habe ich mir gedacht: schauen wir mal, wie sie mit dem Grundstock, der eh relativ einfach ist und wo alle bei null anfangen zurechtkommt und wo der Unterricht auch durch Bilder gestützt ist; wie sehr sie da eigentlich von alleine lernt. Da habe ich jetzt keine spezielle Förderung für sie gehabt in Deutsch.

*Keine Förderlehrer, die sie hinaus genommen haben?*

Eigentlich ein bisschen aber nicht regelmäßig. Es war jetzt auch für dieses Schuljahr eine Lehrerin eingeplant, die sich um sie kümmern will im Rahmen eines Sprachförderkurses, aber ich sehe sie nie. Ich weiß nicht.

*Denkst du, dass es das Mädchen braucht?*

Es würde ihr sicher mehr Selbstvertrauen geben, wobei sie jetzt eine Stunde pro Woche bei einem Förderlehrer ist, der sich mit ihr mit Sprachbetrachtung und Sprechen auseinandersetzt. Ich habe das Gefühl, dass das regelmäßig wird und sie auch vielleicht aus ihrer Reserviertheit herauslockt.

*Was denkst du müsste sich verändern, damit die Bedingungen optimaler werden für Kinder wie diese?*

Dass öfter ein zweiter Lehrer in der Klasse ist. Dass man nicht dauernd alleine ist eigentlich. Weil morgen zum Beispiel in Mathematik: ich will einem Kind noch etwas erklären, mit den anderen würde ich schon gerne Sachaufgaben machen. Wie soll ich mich zerteilen? Die Nachmittagsbetreuerin ist jetzt so lieb und kommt eine Stunde, weil die einen Pool von 30 Stunden im Semester haben, die sie bei uns sein können. Sie hilft mir jetzt. Aber sonst: wie soll ich mich zerteilen? Ich würde dem Kind gerne helfen, mit den anderen weiter machen.

*Ist die Nachmittagsbetreuerin eine optimale Hilfe?*

Oh ja schon aber sie ist ja nicht regelmäßig bei uns.

*Ist sie eine ausgebildete Volksschullehrerin?*

Nein das nicht aber sie ist super.

*Sie hat viel Erfahrung?*

Genau.

*Wie machst du das in der Klasse, ohne Hilfe von außen?*

Naja zum Beispiel in Mathematik, es war so geplant im Buch, da konnte ich nach der Lernzielkontrolle sehen, dass da sechs Kinder noch etwas brauchen, die anderen haben das Thema gut erledigt. Mit denen habe ich mich in die Mitte gesetzt und die anderen rund herum haben sich im Buch etwas aussuchen können oder Lernspiele gespielt. Das hat aber geholfen! Die haben es dann verstanden.

*Machst du solche Differenzierungen öfters?*

Naja, öfter...wenn ich merke, dass mehr als ein Kind Hilfe braucht sondern so ein kleines Grüppchen. Wenn es nur ein Kind ist, setze ich mich zwischendurch hin und erkläre ihm das bewusst noch einmal. Wenn es mehr sind, sage ich es allen noch einmal und die Guten machen dann etwas anderes alleine.

*Gibt es sprachliche Probleme auch in anderen Fächern als Deutsch?*

Naja das eine Mädchen versteht auch Sachaufgaben nicht wirklich gut, weil ihr der Wortschatz fehlt. Ich versuche ihr es dann nochmal zur erklären, aufzuzeichnen was das ist.

*Die anderen Kinder verstehen zum Beispiel die Sprache aus dem Mathematikbuch genügend?*

Naja ich sage einmal: eigentlich schon. Diese Sachaufgaben die alleine gerechnet wurden, konnten sechs nicht so gut, die anderen aber schon. Mit diesen sechs habe ich nochmal geübt, was die Frage ist, wie man auf die Frage antwortet und Ähnliches. Die Probleme waren nicht die Rechnung zu finden sondern was die Frage ist und dass ich darauf antworten sollte.

*Das Mädchen mit den Sprachschwierigkeiten?*

Ich konnte sehe, dass sie es gewusst hat aber nicht so formulieren konnte wie sie wollte. Numerisch rechnet sie gut, die Sachaufgaben sind schwer für sie.

*Welche Maßnahmen setzt du beim interkulturellen Lernen?*

Nichts speziell. Wir machen miteinander soziale Spiele, um uns alle zu stärken aber nicht jetzt speziell, weil die jetzt nicht deutsch sind und die deutsch sind. Das wissen die Kinder eigentlich gar nicht. Das hat überhaupt keine Relevanz. Dass wir da sagen du bist türkisch, du bist kroatisch, du bist polnisch. Alle reden deutsch. Den Kindern ist das, glaube ich, gar nicht bewusst.

*Das ist auch kein Thema unter den Kindern, etwa in der Pause?*

Gar nicht, auch für mich jetzt nicht. Für mich ist das: die sind eh alle sind gleich. Es gibt die schlimmen österreichischen und die schlimmen türkischen, pauschal gesagt, und die braven guten deutschen und die braven guten türkischen Kinder. Das hat für mich keine Relevanz

*Da denkst du nicht in Stereotypen?*

Nein gar nicht.

*Was denkst du könnte ein Lernzuwachs beim IKL sein?*

Naja, schon um andere Menschen besser zu verstehen. Wenn ich jetzt an mich denke, bei den Kindern jetzt nicht, ist mir das türkische Volk nicht so nahe, weil ich die nicht kenne. Das wäre für mich vielleicht gut wenn ich mehr davon kennen würde.

*Also ein bisschen mehr Einsicht in die anderen Kulturen?*

Das könnte helfen so manches besser zu verstehen aber nachdem ich nicht feindlich gesinnt bin sozusagen.

*Ist das für dich gar kein Thema weil das in der Klasse...?*

Mir kommt vor, dass wir in Wien sowieso schon alle miteinander leben. Jeder mit jedem, alles ist so durchgemischt. Sicher wenn man manchmal in der U-Bahn fährt und denkt: da sind aber sehr viele Ausländer. Aber die tun mir nichts. Manche schon, die klauen Sachen aus meinem Keller und so. Das ist leider schon ein paar Mal passiert leider aber wer das war weiß man ja nicht.

*Welche Sprachen sprichst du?*

Ich kann Englisch und Deutsch

*Im Unterricht?*

Deutsch natürlich und wenn es sein muss Englisch aber nicht gerne. Aber es geht.

*Du hast andere Stärken?*

Genau.

*Hast du schon mal ein paar Worte oder Floskeln in den Sprachen der Kinder aufgeschnappt?*

Sie reden kaum in der Muttersprache. Ja die türkischen Kinder: in der ersten Klasse hat das eine Mädchen vieles nicht so verstanden, da habe ich ein anderes türkisches Mädchen gebeten, ihr auf Türkisch zu sagen, was ich meine oder mir zu sagen was es meint. Ich habe aber kein Interesse daran gezeigt selbst Türkisch zu lernen

*Du hast also noch keine Sprache der Kinder im Unterricht verwendet, zum Beispiel „guten Morgen“ auf Türkisch gesagt?*

Nein

*Welche Sprachen sprechen die Kinder im Unterricht?*

Ja, Deutsch alle.

*Und wenn sie beispielsweise Türkisch sprechen, wie reagierst du dann?*

Dann ist das ok, es stört mich nicht.

*In der Pause ist das auch ok?*

Ja sollen sie, es ist mir eigentlich egal. Wenn ich mir denke, in der Türkei zu sein und ich darf mit meinem Nachbarn, der Deutsch kann, nicht deutsch reden, muss den Mund halten oder gebrochen etwas Türkisches heraus stammeln, das finde ich blöd und darum sollen sie reden.

*Weißt du, ob diese Kinder den Muttersprachenunterricht am Nachmittag besuchen. Haben dir das die Eltern oder die Kinder gesagt?*

Das weiß ich nicht. Es ist bei uns in der Schule auch gar nichts angeboten worden.

*Glaubst du, dass sie ihn außerhalb der Schule besuchen?*

Ich weiß es nicht.

*Denkst du, dass das gut für die Kinder wäre?*

Ich weiß nicht wie gut sie türkisch sprechen. Ich weiß von einem Mädchen, ich hatte ihre Schwester in der Klasse, dass sie nicht so gut Türkisch spricht, das hat mir die Mutter gesagt. Sie kann nicht gut Türkisch, nicht gut Deutsch und dann ist das ein Kauderwelsch. Ihre Schwes-

ter war auch so. Aber es ist besser jetzt sie hat jetzt mehr Gefühl. Für die wäre es wahrscheinlich gut. Wie gut die anderen können weiß ich nicht, ich kann nicht so gut Türkisch.

*Wie war das Thema DaZ in deiner Ausbildung implementiert?*

Das hat es schon gegeben aber wenig. Es ist auch schon so lange her ich weiß es nicht mehr. Es waren ein zwei Seminare vielleicht, mehr nicht.

*Genau nur für Deutsch als Zweitsprache?*

Ja

*Wo hast du deine Ausbildung gemacht?*

Auf der Pädak in Wien, Ettenreichgasse.

*Glaubst du bist du da genügend auf die Situation in der Klasse vorbereitet worden?*

Nachdem jetzt nur ein Kind da ist dem ich sprachlich helfen muss. Naja schon auch anderen muss ich helfen aber da sitzt niemand da, der blank ist, gar nichts weiß. Dann denke ich mir, mit dem was wir jetzt machen aber der ersten Klasse schön langsam schaffen die das schon mit dem Stoff den ich ihnen da anbiete denke ich mir.

*Du fühlst dich nicht überfordert?*

Mit dem Sprachlichem nicht.

*Hast du schon in der Richtung einen Weiterbildungskurs gemacht?*

Nein

*Weißt du etwas über die Angebote?*

Nein, ich richte mein Augenmerk eigentlich nie darauf.

*Da weißt nicht ob es viele Angebote gibt oder ob sie schlecht sind?*

Nein

*Was glaubst du, wie du dir noch Wissen über das Thema aneignen kannst?*

Es ist die Frage, ob ich das will. Du meinst außerhalb der Seminare?

Ja

Wüsste ich nicht wo ich mich hinwenden könnte, wenn ich Interesse hätte. Wie gesagt die Situation ist nicht so, dass ich da viel Hilfe bräuchte.

*Wie ist es wenn du mit Eltern zusammen bist, bei Elternabenden oder Gesprächen, mit Eltern die Migrationshintergrund haben?*

Ehrlich gesagt rede ich dann auch ganz normal. Entweder verstehen sie mich oder sie haben jemand mit, der besser Deutsch kann. Also sie kümmern sich schon selber drum.

*Wen haben sie da mit?*

Bei einem Buben kann zum Beispiel der Vater perfekt Deutsch, die Mutter fast gar nicht und das wundert mich auch. Dann ist der Vater da und sagt es seiner Frau oder manchmal ist es ein großer Geschwisterteil der wesentlich besser Deutsch kann als die Eltern, was ein gutes Zeichen ist, wenn sie hier schon in die Schule gegangen sind.

*Du denkst die Kommunikation läuft gut ab? Kannst du vermitteln was du vermitteln möchtest?*

Einmal war etwas mit einem Buben. Ich wollte der Mutter etwas mitteilen aber nicht bezüglich Noten sondern etwas über die Beratungslehrerin da hat sie das nicht verstanden. Sie ist dann mit ihrem großen Sohn gekommen und hat nochmal nachgefragt. Da hat sie schon Interesse gezeigt und den Sohn mitgebracht.

*Glaubst du, dass manche Eltern mit Migrationshintergrund eine andere Sichtweise auf Schule haben oder auf dich als Lehrerin?*

Ja. Hm Naja. Da gibt es die Deutschsprachigen die sich nichts scheren und die anderen auch, umgekehrt genauso: sehr eifrige Eltern die dahinter sind und wieder die, denen alles egal ist.

*Du kannst jetzt nicht...*

Nein nicht pauschal, dass die so sind und die so. Sicher nicht

*Da hast du auch keine speziellen Ereignisse, die dir in Erinnerung erlebt?*

Nicht spezifisch auf die nicht deutsche Muttersprache zurückzuführen.

*Wie sind die Eltern mit Migrationshintergrund in die Schularbeit eingebunden, etwa bei Lehrausgängen oder Veranstaltungen in der Schule? Gibt es da Unterschiede zu den deutschsprachigen Eltern?*

Ob die mitgehen?

*Ja, wie sie sich einbringen.*

Naja ich sage einmal es sind wenn ich so nachdenke eher die...

*Oder bei Buchstabentagen?*

Da habe ich jetzt gar keine Eltern eingeladen weil das eher in der Schule war und da schaue ich, dass die Eltern möglichst nicht zu viel in der Schule sind. Da ist eher so der Tenor hier.

*Und bei den Lehrausgängen?*

Da sind die schon mit. Eher sogar mehr diese Eltern, weil da die Mütter eher zu Hause sind. Die vier Mädchen die nicht am Nachmittag betreut werden, haben alle nicht Deutsch als Muttersprache.

*Da hast du gute Erfahrungen?*

Ja schon. In meiner letzten Klasse hatte ich eine tolle Mutter. Die war super, vertrauensvoll. Die kenne ich auch schon lange, vom Kindergarten meines Sohnes schon.

*Gibst du den Eltern Ratschläge, wie sie mit den Kindern zu Hause sprechen sollen? Welche Sprachen sie sprechen sollen?*

Nein.

*Zum Beispiel wenn dir die Eltern des einen Mädchens, das noch nicht so gut Deutsch spricht, erzählen, dass sie versuchen Deutsch mit ihr zu sprechen, obwohl sie es nicht gut können?*

Also die Mutter kann sicher gar nicht Deutsch. Bin mir ziemlich sicher. Die beiden Brüder kenne ich auch, die sind größer und können eigentlich ganz gut Deutsch. Die sind jetzt schon aus der Volksschule weg. Können aber soweit, dass man sagt: es passt eh. Der Vater wirkt...voriges Jahr bei einem Gespräch ist er neben mir gesessen, hat immer so gegähnt. Bitte...da müsste ich vielleicht auch einmal nachfragen. Das wäre jetzt sicher ein Anstoß, dass du mich hier fragst wie die daheim reden.

*Was glaubst du wäre besser?*

Ob sie Türkisch oder Deutsch reden zu Hause? Das weiß ich nur vom Sagen, von der Sprachentwicklung, dass es gut ist, wenn das Kind in der Muttersprache gefestigt ist. Dann wäre es gut, wenn sie zu Hause Türkisch sprechen würde, bevor sie ein Kauderwelsch an Deutsch lernt und das dann lernt, ist es besser, sie kann einmal Türkisch und lernt dann von geschulter Hand das Deutsch zu lernen, denke ich mir.

*Was ist denn für dich eine Bereicherung, wenn du hier in der Klasse Kinder mit unterschiedlichen Biographien sitzen hast?*

... hm

*Denkst du macht es einen Unterschied?*

Nein, ich denke es ist egal, jedes Kind ist in seiner Art entweder bereichernd oder lästig, es macht keinen Unterschied, wer von wo kommt.

*Belastungen hast du spezielle?*

Nein, oft sind von den nicht deutschen Kindern die entzückendsten dabei, weil sie so ein riesen Herz haben.

*Von der Planung oder der Durchführung des Unterrichts?*

Da denke ich nie daran, ob er jetzt Türkisch, Bosnisch oder irgendwas ist.

*Wenn er die Sprache vielleicht nicht so beherrscht?*

Das ist eher spontan, wenn ich merke, dass ein Kind anders reagiert. Da hacke ich spontan nach oder denke mir, ich mache es beim nächsten Mal für das Kind leichter. Im Prinzip schaue ich mal ob es das schafft, was ich anbiete. Ich fordere die Kinder schon auf, dass sie auch dann reden, aber auf Deutsch natürlich.

### **Befragung III (30.11.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Lehrberuf?*

Er ist abwechslungsreich, spannend, es gibt immer neue Herausforderungen. Mit Kindern zusammenzuarbeiten ist einfach eine interessante Aufgabe für mich, die perfekt ist.

*Wie lange machst du das schon?*

Ich bin jetzt im 17. Dienstjahr.

*Wie läuft es mit deiner derzeitigen Klasse? Kannst du sie kurz vorstellen?*

Ich habe 23 Kinder in der Klasse, darunter sind 14 Buben und neun Mädchen. Eine durchgemischte Klasse, zum Teil eine lebhaftere Klasse. Es gibt natürlich auch ein paar Problemchen die von zu Hause mitgebracht werden, die man versucht zu meistern. Von der Leistung her sind sie eher eine *durchschnittliche Klasse würde ich sagen*.

*Eine dritte Klasse?*

Ja genau.

*Wie findest du die Klassengemeinschaft derzeit?*

Derzeit wieder ein bisschen positiver. Vor kurzem hatten wir ein paar Spannungen in der Klasse. Das haben wir mit der Beratungslehrerin gemeinsam ein bisschen in den Griff zu bekom-

men, indem wir Buben und Mädchen getrennt miteinander sprechen ließen. Probleme wurden richtig angesprochen.

*Was sind die Ursachen dieser Probleme?*

Ich denke, dass von zu Hause wenig mitgegeben wird, wie man Probleme richtig löst. Ich glaube, dass Kinder oft zu Hause mit Aggressivität groß werden und das Verhalten von zu Hause nachmachen. Für uns Lehrer ist es total schwer diese Mauer, die aufgebaut wird, diese Kette einfach durchzubrechen, ihnen einen anderen Weg zu zeigen, wie man mit Konflikten umgeht.

*Wie viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache hast du in der Klasse?*

15

*Kennst du sie seit der ersten Klasse?*

Ja

*Wie hat sich ihr Sprachvermögen in Deutsch entwickelt?*

Beim Großteil ganz normal. Viele kamen in der ersten Klasse mit sehr guten Deutschansätzen und Kenntnissen, da wir jetzt auch den verpflichtenden Kindergarten haben, wo schon viel vor-entlastet wird. Ich habe allerdings auch ein Mädchen, das sehr still ist und wo man nach wie vor das Gefühl hat, dass es noch nicht so einen großen Leistungszuwachs. Ein neues Mädchen kam jetzt in der 3. Klasse dazu, wo ich natürlich nicht weiß, was vorher alles passiert ist aber die auch vom Wortschatz her sehr viel Nachholbedarf hat.

*Welche Hilfe hast du dabei von außen von anderen Lehrerinnen?*

Ja heuer zum ersten Mal in dieser Klasse habe ich einige Begleitlehrstunden bzw. hat die Begleitlehrerin Lesegruppen in die Welt gerufen und je nach Kenntnissen oder Schwierigkeitsgrad beim Lesen holt sie sich vereinzelt Kinder. Zwei Teamstunden habe ich, wo sie sich eine Kleingruppe hinausnimmt und quasi einen Deutschkurs macht. Aber in der ersten Klasse hatte ich ganz wenige Stunden, weil die Kollegin in Karenz gegangen ist,

*Dann hattest du niemand?*

Nein, dann war ich alleine und letztes Jahr war ich auch ziemlich alleine weil die Kollegin dann oft im Krankenstand war. Also seit der ersten Klasse habe ich ziemlich alleine alles gemanagt.

*Glaubst du, dass die Stundenanzahl, die du heuer hast, genug ist?*

Nein bei weitem nicht. Wir bräuchten viel mehr Möglichkeiten, die Kinder zu fördern. Die Möglichkeit gibt es aber nicht.

*Wie gehst du dann mit den unterschiedlichen Niveaus um?*

Ich versuche sie ein bisschen individuell zu fördern und zu fordern, was natürlich alleine sehr schwer ist und nicht jeden Tag gleich funktioniert, denn ich muss auch auf die anderen achten. Wenn es Tage gibt, wo Spannungen zwischen den anderen auftreten kann ich den anderen nicht den Rücken in der Klasse zukehren und mich um ein oder zwei Kinder im Speziellen kümmern. Es gibt dann Phasen wo sie nicht selbstständig arbeiten können. Da kann ich mich auch nicht extra zu jemand hinsetzen wenn pausenlos jemand bei mir steht uns sagt: „Frau Lehrerin wie geht das?“ oder ich kenne mich nicht aus. Das ist auch unterschiedlich. Es ist sehr schwer im Schulalltag es immer allen gerecht zu machen. Das geht alleine eigentlich nicht. Dann muss man für sich einen Weg finden, um selber nicht kaputt zu werden oder sich kaputt zu machen.

*Bräuchten diese Kinder nur in Deutsch Förderung oder auch in anderen Fächern?*

Vereinzelt, manche Kinder brauchen sie auch in Mathematik zum Beispiel, da haben wir auch eine Förderlehrerin, die zwei Stunden in der Woche jetzt zumindest zwei Kinder mitnimmt. Aber ich hätte natürlich bei Sachaufgaben, die mit Deutsch zusammenhängen, bräuchte ich einfach mehr. Aber das gibt es nicht. Es wäre toll, um noch mehr auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. Das ist leider nicht möglich.

*Denkst du, dass es Kinder gibt, die mit besserer sprachlicher Förderung auch bessere Noten in Mathematik kriegen können?*

Natürlich denke ich das. So kann ich nicht immer ausbessern. Ich kann nicht immer extra mit ihnen etwas noch einmal wiederholen, weil ich einfach die Zeit nicht habe und die Kollegin auch nicht immer da ist. Gerade bei diesen Kindern gibt es so viele Themenbereiche, vor allem in Deutsch, das eine schwierige Sprache ist, da gibt es so viele einzelne Themen, die man mit ihnen aufarbeiten müsste. Inzwischen muss ich als Klassenlehrerin doch immer wieder weitergehen und das nächste erarbeiten. Ich kann ja nicht warten, bis alle das haben. Somit hinken diese Kinder immer hinterher also bräuchte man sehr wohl mehr Förderung und Unterstützung.

*Wie gehst beim interkulturellen Lernen damit um, dass du so viele Kinder mit unterschiedlichen Hintergründen hast? Wie setzt du das in der Klasse um? Hast du genug Zeit dafür, genug Platz?*

Manchmal wird man dazu gezwungen, sich die Zeit zu nehmen, weil es zum Beispiel als Thema in der Klasse untereinander wird, wenn z.B. ein Kind auf Türkisch jemand anderem etwas sagt und ein drittes dabeistehendes das Gefühl hat, es wird über ihn gesprochen. Da z.B. muss man sehr wohl auf die Kultur eingehen und versuchen zu erklären...Sicher ist es ok, ich freue mich, wenn sie die Muttersprache können. Man muss sie dafür sensibilisieren, dass es zu Missverständnissen kommen kann. Bei Festen ist es auch spannend, wie etwa bei Weihnachten, die islamischen Kinder, das philippinische oder albanische Kind zu fragen, wie das bei euch gefeiert wird. Das kann man sehr wohl ein bisschen einbauen. Wenn man das öfter könnte wäre es toll, aber die Zeit...

Eine Studentin (die Interviewte Lehrerin ist eine Ausbildungslehrerin) hat mit den Kindern ihre Namen in anderen Sprachen (Hebräisch oder Kyrillisch) dargestellt. Das hat den Kindern gefallen. Beim ersten Versuch sind viele gescheitert, hatten wenig Geduld, sich mit den Buchstabenformen auseinanderzusetzen. Beim zweiten Mal waren sie dann schon voller Eifer dabei und das Ergebnis (ein Plakat) ist schon richtig sehenswert.

*Was wären für dich beim Interkulturellen Lernen wichtige Lernzuwächse für die Kinder?*

Dass diese Akzeptanz von verschiedenen Religionen und Kulturen größer wäre. Da kommen von zu Hause schon oft Vorurteile mit. Wenn der große Bruder schlechte Erfahrungen mit einer ausländischen Gruppe gemacht hat, dann sind automatisch alle anderen auch böse. Da würde ich mir schon wünschen, dass man mehr Sensibilität hätte und das mehr akzeptieren würde auch nicht behauptet: die nehmen unseren Arbeitsplatz weg.

*Das hast du schon in der Klasse gehört?*

Nicht von den Kindern aber bei Elterngesprächen kommt es immer wieder vor. Wenn Eltern das aussprechen, fällt das auch zu Hause, vielleicht in abgeschwächter Form, aber es sitzt in den Köpfen der Kinder fest und wenn die Kinder größer werden kann es sein, dass das auch von den Kindern fällt.

*Wie reagierst du, wenn du so etwas von den Eltern hörst?*

Ich versuche ihnen zu erklären, dass ich nicht der Meinung bin. Gerade Erwachsene aber auch Jugendliche oft auch Jobs annehmen, wo wir uns oft zu schade sind. Man sieht keine Österreicher im Großen und Ganzen Zeitung verkaufen oder die bereit sind um vier Uhr in der Früh aufzustehen und die Zeitung in den Wohnhäusern zu verteilen. Ich versuche ihnen dann schon zu erklären, dass ich nicht dieser Meinung bin und dass ich es nicht akzeptiere.

*Wie geht es dir mit den Eltern mit Migrationshintergrund*

An und für sich ganz gut. Ich habe bis jetzt noch keine schlechte Erfahrung gemacht. Im Gegenteil vermitteln mir diese Familien, dass die Familie noch etwas zählt in anderen Kulturen. Meine Erfahrung ist, dass bei österreichischen Familien die Struktur häufig sehr zerrüttet ist und deshalb auch viele österreichische Kinder Probleme in der Schule machen und haben. Eigentlich kaum bei Kindern mit Migrationshintergrund. Auch bei uns in der Schule allgemein, ich bin ja schon seit vielen Jahren da, die Probleme haben wir bei Kindern mit Migrationshintergrund eigentlich nicht. Nicht einmal bei Kindern mit unterschiedlichen Religionen untereinander. Wenn es wirklich Probleme gibt, etwa mit Ausländerfeindlichkeit, das kommt immer von österreichischen Kindern. Mit Familien mit Migrationshintergrund habe ich keine schlechten Erfahrungen gemacht.

*Glaubst du, dass diese Eltern ein anderes Verständnis von Schule haben?*

Zum Teil sicher und da ist auch sicher der Unterschied: habe ich ein Mädchen oder einen Burschen als Kind? Das erlebe ich schon, da gibt es Familien, die sich denken: mein Mädchen muss ja nur erwachsen werden, einen Mann finden und Kinder kriegen und ist Hausfrau.

*Von dem fordern sie dann schulisch weniger?*

Richtig, da merkt man, dass weniger Hilfe von zu Hause kommt. Das kommt hier schon vor. Aber es gibt auch das komplette Gegenteil. Von anderen Familien merke ich wiederum, dass sie für ihr Kind eine ordentliche Ausbildung und Beruf später wollen. Die pushen dann das Mädchen. Bei den Burschen ist es eher so, dass da mehr geschaut wird. Es hängt auch davon ab, ob es der erstgeborene Sohn, zweit- oder drittgeborene Sohn ist. In meiner letzten Klasse hatte ich einen türkischen Sohn, der war das dritte Kind in der Familie aber der erstgeborene Sohn. Er wurde erzogen wie ein Prinz. Der war so unselbstständig. Es gibt schon Unterschiede bei diesen Familien. Das eine Extrem und das andere, es ist ganz verschieden. Trotzdem habe ich das Gefühl, die Familie zählt einfach, sie muss zusammenhalten.

*Glaubst du haben diese Eltern ein anderes Bild von Lehrerinnen?*

Ich höre es manchmal von Kolleginnen. Vor allem, dass Männer es nicht so akzeptieren, wenn das Kind eine Lehrerin hat.

*Dir selbst?*

Ich selbst nicht, ich habe es nur von Kolleginnen gehört. Eine hat gemeint: sie führt ein Elterngespräch nur mehr zu zweit. In meinen vielen Dienstjahren habe ich das noch nicht erlebt egal ob Vater oder Mutter bei mir war. Ich hatte immer das Gefühl, dass ich akzeptiert werde und das was ich sage, zählt.

*Von der Österreichischen Eltern...*

Von den österreichischen Eltern aber auch von den Eltern mit Migrationshintergrund

*Wenn du jetzt ein Gespräch mit solchen Eltern hast, gibt es dann Situationen mit Kommunikationsproblemen?*

Ich glaube schon. Ich glaube aber, dass sie mich dann nicht immer fragen, nachfragen oder zugeben, dass sie mich nicht verstanden haben. Viele verstehen mich, weil sie in zweiter oder dritter Generation hier leben oder selbst schon hier in die Schule gegangen sind. Es gibt aber hin und wieder vor allem ältere Eltern die mit zunehmendem Alter noch einmal Eltern wurden. Da habe ich manchmal das Gefühl: sie sagen *mhm* aber fragen dann nicht nach. Der Großteil versteht mich und kann sich, manchmal zwar im gebrochenen Deutsch, mit mir verständigen und unterhalten.

*Was machst du mit den Eltern, von denen du denkst, dass sie dich nicht gut verstehen.*

Manchmal frage ich nach aber ich will sie nicht drängen bzw. ist es ihnen unangenehm. Man muss ganz feinfühlig damit umgehen. Meistens frage ich nicht nach, weil ich den Eindruck habe, dass sie sich schämen.

*Haben diese Eltern dann manchmal Dolmetscher mit?*

Selten, ich habe es schon erlebt. In meiner ersten Klasse hatte ich eine philippinische Familie, da haben wir als Schule von einer Stelle einen Dolmetscher beantragt, weil es sonst nicht gegangen wäre, aber das kam vonseiten der Schule, die Mutter hätte das wahrscheinlich auch nicht gemacht.

*Hast du diesen Eltern schon Hinweise gegeben, welche Familiensprache sie zu Hause sprechen sollen?*

Ja natürlich, das ist immer wieder ein Thema. Vor allem bei schwächeren Kindern frage ich nach, welche Sprache daheim gesprochen wird. Ich versuche den Eltern klar zu machen, dass es gut ist, die Muttersprache zu sprechen. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass man erst die Zweitsprache lernen kann, nachdem die Erstsprache gut gesprochen wird. Das ist schon gut dass sie zu Hause in der Muttersprache sprechen. Ich versuche ihnen aber schon zu verdeutlichen, dass sie hin und wieder deutschsprachiges Fernsehen schauen sollten, damit die Kinder doch daheim mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Die paar Stunden in der Schule, wenn das Kind zu Mittag nach Hause geht, sind es nur vier max. fünf Stunden sind zu wenig, vor allem wenn es ein stilleres Kind ist. Aber trotzdem ist es wichtig die Muttersprache zu lernen und zu sprechen

*Wenn du Lehrausgänge hast oder Eltern in die Schule einlädst, wie würdest du die Migranten im Vergleich zu den österreichischen Eltern vergleichen. Helfen sie öfter oder seltener mit, gibt es Unterschiede?*

Ich glaube, dass sie mehr Zeit hätten, ich spreche jetzt mehr von den Müttern, weil die Väter allgemein eher arbeiten gehen und weniger zu Hause sind. Ich glaube die Migrantenmütter sind eher zu Hause und könnten helfen als die anderen Mütter aber da ist eine Hemmschwelle da, sie trauen sich nicht.

*Warum denkst du trauen sie sich nicht?*

Aufgrund der Sprachbarriere glaube ich schon manchmal auch oder vielleicht andere Unsicherheiten: Schule naja, ich selbst war nicht gut in der Schule vielleicht kann ich das nicht und dann blamiere ich mich, wenn ich etwas falsch mache. Also es ist eher die Unsicherheit, denn wenn jemand von sich überzeugt ist, dann meldet er sich und kommt ja auch gerne. Das ist aber doch

eher seltener der Fall. Es ist auch z.B. bei einer Projektplanung, wenn man verschiedene Kulturen kennen lernen möchte. Da sagt man zu den Kindern: „Frage einmal die Mama ob sie etwas kochen möchte für uns.“ Da habe ich die Erfahrungen gemacht, es hängt natürlich von der Klasse ab, ist es manchmal sehr schwer, dass eine Mama sich traut, zu kommen. Das hängt auch von der Klasse ab, wenn man Eltern dabei hat, denen das egal ist oder die mutig sind oder stolz darauf sind, das zu präsentieren, dann geht das. Aber man müsste eine mal dazu bringen. Der erste Stein, der müsste ins Rollen gebracht werden, dann würden sich auch andere trauen. Aber Schule ist oft wirklich eine Hemmschwelle.

*Sprechen wir jetzt über dich. War DaZ ein Thema im Rahmen deiner Ausbildung?*

Ja das war ein Thema. Das gab es als Angebot, als zusätzliches Seminar, verpflichtend war es nicht. Das hieß interkulturelles Lernen.

*Hast du das belegt?*

Ich habe es belegt, weil es geheißen hat, dass wenn man dieses zusätzliche Seminar macht, man berechtigt ist, auch Begleitlehrerin zu sein. Das hat es damals noch geheißen, verpflichtend war es aber nicht.

*Glaubst du die verpflichtenden Ausbildungen wären für die Situation genug gewesen?*

Ohne dieses Seminar? Ähm...Jein...Es ist schon so lange her muss ich gestehen.

*Ist DaZ im Rahmen der Didaktik oder Methodik erwähnt worden?*

Da bin ich mir ziemlich sicher, da wurden wir gar nicht vorbereitet. Ich denke jetzt zurück, wie dieses zusätzliche Seminar war. Wir wurden da konfrontiert mit den Problemen der Schreibweise, wie man in der türkischen oder serbischen Sprache schreibt, wie diese verschriftlicht wird. Darauf wurden wir sensibilisiert, welche Fehler die Kinder in Deutsch machen könnten, weil manche Laute in diesen Sprachen ganz anders klingen. Ich glaube schon, dass, wenn man dieses Seminar nicht besuchte, man länger damit beschäftigt gewesen wäre, selbst Lösungen zu finden, warum diese Kinder immer diese Fehler machen. Es hat sicher ein bisschen was gebracht. So müsste man selbstständig daran arbeiten und versuchen dahinter zu blicken, warum die Kinder das so machen.

*Wie kannst du dich selber weiter informieren darüber? Welche Methoden hast du da?*

Naja durch erfahrene Kolleginnen z.B., es ist immer gut, wenn es solche an der Schule gibt. Man kann jetzt auch immer wieder Seminare an der PH besuchen, wobei ich glaube, dass es derzeit wenige bis gar keine zu dem Thema gibt, weil sich momentan alles auf Bildungsstandards und Leseförderung konzentriert. Dieser Schwerpunkt überschattet alles andere derzeit, was schade ist. Ansonsten könnte man sich im Internet schlau machen, wie manche Laute ausgesprochen werden. Es hängt davon ab, wie engagiert man je nach dem ist.

*Von der PH findest du das Engagement...*

Zu dem Thema gibt es gar nichts.

*Schade.*

Total schade, weil es auch wichtig ist, wir erleben es tagtäglich. In dem einen Bezirk mehr, in dem anderen weniger.

*Du hast fast 60% in der Klasse.*

Ja und ich bin nicht alleine es gibt auch Klassen mit fast 100% in der Schule, die betrifft es noch mehr als mich. Es gibt auch *hotspots*, wo Seiteneinsteiger immer wieder mitten im Schuljahr an die Schulen kommen, die überhaupt kein Wort Deutsch können. Das ist bei uns an der Schule Gott sei Dank selten, weil das noch zusätzlich eine Herausforderung wäre. Aber das gibt es und man wird eigentlich alleine gelassen.

*Welche Sprachen sprichst du selbst?*

Meine Muttersprache ist Deutsch. Englisch habe ich viele Jahre in der Schule gelernt. In der höheren Schule habe ich fünf Jahre Französisch versucht zu lernen. Das ist es eigentlich und was man sonst noch kann. Zählen, Ja und Nein auf anderen Sprachen aber...

*Welche Sprachen sind das?*

Italienisch eben aber wie gesagt nur *sí* und *no* und noch ein bisschen Zählen. Ich konnte noch auf Ungarisch zählen, weil ich als Kind mit meinen Eltern oft am Plattensee Urlaub machte. Das sind nur ein paar Brocken. Das wars.

*Hast du durch Reisen diese anderen Sprachen...*

Ungarisch sicher, weil ich als Kind dort immer war und mein Papa versuchte, mich zu motivieren, er mit mir zählen geübt hat. Sonst Englisch und Französisch eher in der Schule.

*In der Schule verwendest du außer Deutsch noch?*

Ganz selten Englisch. Englisch habe ich abgegeben an einen Kollegen, da ich nicht wirklich ein Sprachtalent besitze. Ich kenne meine Schwäche und ich kenne meine Stärken. In Englisch kann ich mich sicher verständigen aber da ist bei mir eine Hemmschwelle.

*Hast du schon von den Kindern etwas in ihren Muttersprachen aufgeschnappt?*

Hin und wieder. Wir haben ganz selten in meiner letzten Klasse, bei der jetzigen noch nicht so, aber bei der letzten hatten wir auch einmal ein Plakat gemacht mit Grußformeln in den Sprachen, die wir in der Klasse hatten. Das haben wir ein zwei Wochen immer wieder geübt. Aber was man nicht ständig verwendet, vergisst man leider wieder.

*Jetzt kannst du keine?*

Nein momentan könnte ich nichts sagen.

*Wie haben die Kinder reagiert als du das verwendet hast?*

Sie waren natürlich stolz. In ihrer Muttersprache steht etwas auf dem Plakat. Das bedeutet ihnen sehr viel.

*Welche Sprachen verwenden die Kinder im Unterricht.*

Der Großteil Deutsch. Im Unterricht selbst wirklich Deutsch. In der Englischstunde versucht man, dass die Kinder auf Englisch antworten. Das ist es.

*Wenn jetzt zwei Kinder im Unterricht auf Türkisch sprechen. Wie reagierst du dann?*

Das ist situationsabhängig. Wie ist die Situation? Habe ich das Gefühl, dass jemand daneben steht, der empfindlich reagieren könnte? Dann versuche ich den Kindern klar zu machen: auf Deutsch bitte, ich möchte es ja auch verstehen. Ich versuche es immer auf mich zu beziehen, nicht auf das Kind das daneben steht, weil ich die neutrale Person in der Mitte bin. Aber wenn ich das Gefühl habe, dass es in der Pause keinen anderen interessiert. Keiner hat das Gefühl,

dass sie negativ über irgendjemanden sprechen. Dann stört es mich nicht. Da muss man aber unterscheiden, dass ja kein Streit entsteht, wenn jemand anderer danebensteht.

*Da denkst du an die anderen Kinder?*

Ja auch natürlich. Aber auch um die Kinder mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren und ihnen klar zu machen, wie jemand anderes empfinden kann. Ich habe bereits mit einer Kollegin einen kleinen Dialog auf Englisch geführt, um ihnen das Gefühl zu geben, wie es ist, nichts zu verstehen. Da haben sie mit großen Augen geschaut, klar.

*Weißt du, ob manche Kinder in den zusätzlichen Muttersprachenunterricht am Nachmittag gehen?*

Bei uns in der Schule wird das nicht angeboten. Soweit ich weiß nicht. Ich weiß, dass zwei Kinder letztes Jahr einen islamischen Unterricht besucht haben. Muttersprachlich sonst..nein ist mir nichts bekannt und wenn ich jetzt zurück denke habe ich das auch noch nie gehört von irgendjemanden.

*Glaubst würde das positiv wirken?*

Ich weiß nicht, ob es wirklich notwendig wäre, da ja die Eltern mit ihren Kindern oft in der Muttersprache sprechen. Aber ich habe keine Erfahrungen damit.

*Was findest du eine Bereicherung an interkulturellen, mehrsprachigen Klassen?*

Man kann sehr viel fürs Leben lernen, auch was die Geschichte uns gelehrt hat. Was für Fehler in der Geschichte passiert sind, dass man auch mit den Kindern auf arbeiten und dass es heute anders ist. Es ist eine Bereicherung in vielen Lebenslagen, wenn man andere Kulturen erleben darf, kennenlernen darf: welche Feste und Bräuche es dort gibt. Ich sehe es als pure Bereicherung und überhaupt keine Belastung. Es entstehen dadurch nicht mehr oder weniger Spannungen als wenn nur inländische Kinder da wären.

*Glaubst du, dass diese Kinder benachteiligt sind durch unser System?*

Ja das könnte ich mir vorstellen, weil es in unserer Gesellschaft doch viele engstirnig denkende Menschen gibt, die auch nicht bereit sind, ihre Scheuklappen zu öffnen und zu sehen: eigentlich schaden sie mir nicht, die bereichern mich ja. Ich glaube schon, dass das ein Nachteil ist.

## **Befragung IV (3.12.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Lehrberuf?*

Das ist eine schwere Frage. Ich finde eigentlich alles. Ich habe vorher im Büro gearbeitet. Das hat mir gar nicht gefallen, ich wollte mit Menschen zu tun haben und ich mag Kinder irrsinnig gerne, mir gefällt das einfach. Früher, als ich selbst noch zur Schule ging, habe ich oft Nachhilfe gegeben, in der Hauptschule und sogar in der 4. Klasse Volksschule habe ich das schon gemacht. Bei den Freunden meines Bruders habe ich in der ersten Klasse Nachhilfe gegeben, es hat mir immer schon immer Spaß gemacht. Ich finde es toll, es gibt nichts Negatives, auch wenn es manchmal schwierig ist, ist es ok.

*Wie lange bist du schon Lehrerin?*

Jetzt anderthalb Jahre.

*In welcher Klasse bist du jetzt gerade?*

In der zweiten.

*Kannst du mir etwas über sie erzählen?*

Es ist eine sehr schwierige Klasse. Ich habe sie in der ersten übernommen. Ja, ich habe ein paar verhaltensoriginelle Kinder drinnen. Einen ganz speziellen, der ziemlich schwierig ist. Wir kämpfen jeden Tag darum, dass er etwas lernt und ob er es schafft, sich anders zu verhalten. Es funktioniert nicht so gut und wir sehen jetzt weiter was wir mit ihm machen, ob er vielleicht in eine Förderklasse kommt oder nicht. Sonst habe ich eigentlich ganz ganz liebe Kinder, die sehr hilfsbereit sind. Sie helfen mir immer wieder mit dem schwierigen Kind oder mit den anderen schwierigen, wenn es Probleme gibt. Die sind super, man kann sich auf sie verlassen.

*Wie findest du die Klassengemeinschaft?*

Es war schwer das zu erarbeiten. Es ist ok, könnte aber besser sein aber das ist eine harte Arbeit weil sie noch immer Angst haben, dass ich gehe oder, dass noch irgendwas passiert, weil ich die vierte Lehrerin bin. Die erste ist nach der ersten Woche aufgrund einer Schwangerschaft gegangen, dann kamen zwei provisorische Lehrer und schließlich noch ein Kollege vor mir.

*Wie viele Kinder in deiner Klasse sprechen eine andere Muttersprache als Deutsch?*

11. Ich habe türkische Kinder und aus Serbien habe ich vier. Der Rest sind türkische Kinder.

*Welche Fortschritte haben die in Deutsch gemacht, seitdem du sie übernommen hast?*

Ich finde es toll, dass sie, obwohl sie nicht so gut Deutsch können, so viel reden. Sie trauen sich das. In der Praxis war ich in vielen Klassen, wo die Kinder, die nicht so gut Deutsch konnten, zurückhaltend waren. Sie haben nichts geredet und auch nicht mit dem Lehrer. Bei mir ist das nicht so. Es gibt schon zwei drei Kinder aber der Großteil redet viel und wenn man sie ausbessert dann sprechen sie das noch einmal nach. Die Kinder, die Deutsch als Muttersprache haben, bessern die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache aus. Sie finden sie ganz in Ordnung, das geht schon. Sie haben sich schon weiter entwickelt.

*Bekommst du genügend Hilfe von außen für diese Kinder?*

Förderung genug kann man nie haben, finde ich. Naja, die die wirklich schwach sind, kriegen auch genug Förderung. Ich habe ein ganz schwaches Kind. Sie hat letztes Jahr und heuer auch schon wieder sehr viel Förderung bekommen.

*Wer macht das?*

Eine Förderlehrerin. Sie holt das Mädchen drei Mal die Woche. Jetzt holen noch zwei andere Lehrer das Mädchen für zirka zwei weitere Stunden pro Woche. Ich differenziere natürlich bei ihr, andere Hausübung oder wenn wir etwas anderes machen, hat sie eine kleine Arbeitsmappe.

*Liegt das bei ihr nur an der Sprache?*

Ja, ich finde schon. Das ist ihr größtes Problem, weil es in Mathematik geht. Aber in Deutsch.

*Die anderen Kinder?*

Ja, ich differenziere schon. So gut es geht.

*Gibt es noch andere Lehrer, die sich um die Kinder kümmern?*

Hier an der Schule nicht wirklich.

*Was denkst du müsste man machen, damit die besser gefördert werden?*

Ich finde, dass in jede Klasse eine zweite Lehrerin gehört, auf jeden Fall. Ich war auch schon in Schulen, wo das der Fall war und da geht es viel einfacher. Ja...ich weiß nicht. Vielleicht mehr

Förderlehrer oder Gruppen, die man in der Schule macht. Dass es drei Mal pro Woche oder drei Stunden lange Gruppenarbeit gibt in jeder Klasse. Dann gehen die Schwächeren dort hin und so weiter. Eine Aufteilung so wie es sie in der Hauptschule auch damals gab, als ich sie besuchte. Da gab es auch Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch. Das könnte man in der Volksschule auch einführen. Es muss jetzt nicht jeden Tag sein, weil sicher jeder genug Übungsstunden ein- zweimal pro Woche macht. Dann könnte man es auch so machen, dass ein zusätzlicher Lehrer da ist, man sie in Gruppen aufteilt und wirklich nur das macht, was den Kindern jetzt gerade fehlt. Ich finde das gar nicht so schlecht.

*Das ist viel Planungssache.*

Ja.

*Was kannst du jetzt machen, um den Kindern zu helfen?*

Momentan, so wie es bei mir in der Klasse aussieht nicht unbedingt viel aber ich versuche so gut wie möglich selbst zu differenzieren oder wenn wir Dinge wie Bildergeschichten schreiben, dann können die Guten das schon alleine machen. Die lasse ich alleine schreiben und ich setze mich zu den Schwächeren dazu. Wir machen manchmal was ganz anderes, weil es nicht so schlimm ist, wenn sie das nicht machen und das andere nicht können. Also wir machen entweder etwas ganz anderes oder ich erleichtere ihnen die Arbeit mit der Bildgeschichte. Aber viel ist eben auch nicht möglich bei mir in der Klasse.

*Das liegt an den vielen Herausforderungen in deiner Klasse?*

Genau so ist es.

*Glaubst du, dass sich die sprachlichen Defizite auch auf andere Fächer auswirken, etwa Mathematik oder Sachunterricht?*

Ja, Sachunterricht eher. Das Verständnis. Es gibt Kinder, die viele viele Wörter nicht kennen.

*Bei Mathematik ist es...*

Naja, jetzt bei Textaufgaben, die wir gemacht haben schon. Aber beim normalen Rechnen nicht unbedingt. Beim Rechnen sind sie eigentlich eh alle ok. Aber in Deutsch eben gibt es sehr große Unterschiede.

*Es gibt im Lehrplan das Unterrichtsprinzip, das Interkulturelles Lernen. Machst du etwas darüber im Unterricht?*

Bis jetzt habe ich nicht wirklich etwas gemacht muss ich gestehen. Ich habe durch viele andere Dinge keine Zeit. Im ersten Semester, indem ich in der Klasse war es für mich überhaupt: oh mein Gott, sie können noch nicht lesen, was mache ich jetzt? Es war mein erstes Jahr, ich hatte keine Ahnung wie lange die Kinder dafür brauchen. Aber es wäre sicher ein Thema für mich.

*Was denkst du, sollten die Kinder lernen? Was wäre dir wichtig?*

Naja, es gab schon ein paar... Interkulturelles Lernen nicht nur mit der Sprache verbunden, sondern allgemein andere Kulturen und so weiter. Ich habe schon so etwas zu Weihnachten letztes Jahr so etwas gemacht. Wie es in der türkischen Kultur ist, verglichen.

*Das Fest?*

Ja das habe ich schon gemacht. Sprachlich habe ich nicht unbedingt etwas gemacht, aber es wäre sicher nicht schlecht vielleicht einmal ein Projekt dazu oder so etwas zu machen. Viel-

leicht einmal in einer anderen Sprache singen oder eine Geschichte vorlesen. Ich habe das einmal in der Praxis mit Märchen gemacht. Da habe ich in fünf verschiedenen Sprachen Rotkäppchen vorgelesen.

*Sprichst du so viele Sprachen?*

Nein überhaupt nicht. Nein überhaupt nicht. Ich konnte Italienisch aus der Schule, Englisch, Kroatisch, da ich selbst Kroatisch kann. Eine andere Kollegin hat Türkisch gemacht und sie konnte auch ein bisschen Französisch und dann haben wir es in verschiedenen Sprachen vorgelesen. Das war sehr interessant, wie sich das anhört. Da viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache waren, mit verschiedenen Sprachen, deswegen haben wir das gemacht. Es war sehr interessant.

*Welche Sprachen sprichst du eigentlich?*

BKS (Kroatisch, Bosnisch, Serbisch)

*Ist das deine Muttersprache?*

Ja genau. Deutsch, Englisch und Business Italienisch ein bisschen, weil ich in der HAK gewesen bin.

*Übst du das noch?*

Gar nicht, seit der Schule nicht mehr.

*Welche Sprachen verwendest du in der Schule?*

Nur Deutsch. Englisch im Englischunterricht, sonst Deutsch.

*Hast du schon einmal von den Kindern in der Muttersprache etwas aufgeschnappt?*

Ja, bei den Kindern, die Serbisch sprechen. Da verstehe ich alles und da achte ich darauf, aber ich spreche Deutsch. Also wenn sie mich auf Serbisch etwas fragen, antworte ich immer auf Deutsch. Ich antworte ihnen nicht auf Serbisch. Das mache ich nicht. Aber wenn sie mich unbedingt auf Serbisch fragen wollen, sollen sie das machen. Ich finde das nicht schlimm. Ich finde es auch nicht schlimm, wenn die Kinder in der Pause miteinander auf Serbisch oder Türkisch sprechen, weil ich selbst, falls ich einmal Kinder habe, auch möchte, dass meine Kinder Kroatisch können. Das ist mir wichtig.

*Du redest absichtlich Deutsch zurück. Warum machst du das?*

Damit es die anderen Kinder verstehen und in der Schule bin ich Lehrerin. Ich bin hier in Österreich und ich antworte auf Deutsch. Ich finde, dass ich das machen muss. Es gibt keinen besonderen Grund.

*Du fühlst, dass das das Bessere ist?*

Ja, ich persönlich mische zu Hause. Ich rede halb Deutsch halb Kroatisch. Ich jetzt nicht perfekt Kroatisch, manchmal fallen mir die Wörter nicht ein und dann rede ich auf Deutsch weiter.

*Hast du schon einmal von dem Muttersprachenunterricht am Nachmittag für Kinder gehört?*

Ja davon habe ich gehört.

*Weißt du, ob jemand aus deiner Klasse dahin geht?*

Nein es geht keiner. Ich selbst habe einen in der Volksschule besucht.

*Wie war das?*

Die Lehrerin war nicht kompetent genug aber sonst wäre es sicher toll geworden.

*Würdest du den Eltern empfehlen?*

Würde ich schon. Wieso nicht? Es ist super. Später im Berufsleben habe ich das erfahren, als ich im Büro gearbeitet habe. Es gab noch andere Bewerber mit mehr Berufserfahrung Sie habe mich aber genommen, weil ich kroatisch konnte. Ihre Großkunden waren aus Serbien, Bosnien und Kroatien. Ich war die beste Person dafür, es hat gut geklappt.

*Wie ist das wenn du mit den Eltern sprichst. Hast du das schon einmal dein Kroatisch verwendet?*

Ja habe ich, weil ich Eltern habe, die nicht gut Deutsch sprechen. Manche fast gar nicht. Ich habe auch Eltern von türkischen Kindern, die ihre älteren Kinder als Übersetzer mithaben. Mit den türkischen Eltern ist es sehr sehr schwierig. Mit den anderen kann ich mich selbst unterhalten, weil ich ihre Sprache spreche.

*Wie reagieren sie dann darauf, dass sie mit dir in ihrer Muttersprache sprechen können?*

Vertrauter. Sie können mir mehr anvertrauen. Sie gehört zu uns, so auf die Art – dieses Gefühl.

*Hast du das auch bei den Kindern?*

Nein, da ist es wie bei allen anderen, überhaupt nicht. Aber bei den Eltern schon.

*Wie geht es dir dabei? Stört dich das?*

Das stört mich nicht. Sie können das denken, wenn sie wollen. Ich bin immer auf Distanz. Ich versuche immer auf Deutsch zu sprechen. Wenn ich merke, dass sie das nicht verstehen, dann spreche ich Kroatisch aber ich versuche es schon zuerst auf Deutsch zu erklären.

*Welche Erfahrung hast du bis jetzt generell mit Eltern mit Migrationshintergrund gemacht?*

Eher positiv. Ich finde ganz besonders in meiner Klasse die Eltern mit Migrationshintergrund ein bisschen mehr anstrengen als die Eltern von ein paar österreichischen Kindern.

*Was ihre Kinder betrifft?*

Genau. Ich habe das Gefühl. Nicht alle natürlich. Ich habe ein paar österreichische Kinder die komplett gefördert und gefordert werden. Ich habe gemerkt, dass die verhaltensoriginellen österreichische Kinder sind. Da wundern sich die meisten, die mich außerhalb der Schule fragen. Sie glauben alle, dass das Kinder mit Migrationshintergrund sind.

*Bei dir ist das das Gegenteil?*

Ja, ich hätte es mir auch nicht gedacht. Ganz ehrlich. Meistens ist es so. An jeder Schule, wenn du hinkommst sagt man: ja diese Kinder sind ein bisschen problematisch. Aber bei mir in der Klasse ist es genau umgekehrt.

*Glaubst du, dass das auch daran liegt, dass die Migranteneltern eine andere Auffassung von Schule haben?*

Ja die sind viel strenger, finde ich. Schule ist das Wichtigste als Kind oder im jugendlichen Alter. Es gibt nichts anderes. Wenn die Schule nicht passt, dann passt auch das andere zu Hause nicht. Das war bei mir auch so. Wenn ich in der Volksschule mit einem Dreier nach Hause gekommen wäre, dann... Mittlerweile ist es nicht mehr so. Die Eltern sind froh wenn die Kinder durchkommen. So in der Art. Das finde ich persönlich. Ich finde die Eltern mit Migrationshintergrund viel strenger.

*Sehen sie dich als Lehrerin anders. Die Rolle die du als Lehrerin an sich in der Schule hast? Was sich erwarten sie von einer Lehrerin?*

Nein sie mischen sich absolut gar nicht ein. Genau das ist der Punkt auch bei den Eltern mit Migrationshintergrund. Das ist die Lehrerin. Was sie sagt wird genauso gemacht. So in der Art.

*Ist das bei allen Eltern so, ob österreichisch oder...*

Finde ich nicht unbedingt. Bei mir in der Klasse mischen sich die österreichischen Eltern schon oft ein.

*Was machen sie dabei?*

Naja, sie fragen wie es in der Klasse zugeht. Ich habe verhaltensoriginelle Kinder. Die österreichischen Eltern haben sich bis jetzt alle aufgeregt und eingemischt. Die Eltern mit Migrationshintergrund haben nicht einmal einen Ton von sich gegeben. Nichts. Das zum Beispiel.

*Also das was du sagst gilt?*

So in etwa. Wenn ich das aushalte, halten die Eltern das aus und die Kinder müssen das aushalten, weil sie in eine Schule gehören und das zum Lernen dazugehört.

*Wenn du jetzt Lehrausgänge hast oder etwas in der Schule machst, helfen dir welche Eltern dabei?*

Das ist dann wieder umgekehrt. Dies österreichischen.

*Warum ist das umgekehrt?*

Ich weiß es nicht. Es gibt schon zwei drei Migranten, die mitkommen, sonst Österreicher. Die sind mehr involviert in die Klasse, sie kümmern sich mehr darum, wie es in der Schule zugeht. Bei den anderen Eltern ist es so: sie sind zwar strenger, sie wollen, dass die Kinder gut sind. Sie kümmern sich darum, dass die Kinder alles machen aber so involviert sind sie jetzt auch wieder nicht. Was die Lehrerin sagt, so wird es gemacht. Auf das hören wir und nichts anderes. So wollen nicht so hineingezogen werden finde ich. Es ist wiederum umgekehrt

*Glaubst du, dass das auch an der Sprache liegen kann?*

Ich glaube schon. Wobei ich sagen muss: bei den Kindern, die aus Serbien sind, können alle perfekt Deutsch.

*Haben die Eltern genug Zeit und wollen nicht helfen?*

Die arbeiten immer. Also das ist unterschiedlich. Meistens gehen die Eltern mit, die keine Arbeit haben oder noch in der Karenz sind, weil sie kleine Kinder haben.

*Gibst du den Eltern manchmal Tipps wie sie zu Hause sprechen sollen? Welche Sprache sie sprechen sollen?*

Ja.

*Was sagst du ihnen?*

Das ist schwer. Ich sage bei Abschreib- oder Leseübungen sollen sie genau nachsehen was da steht. Beim Reden kann ich ihnen nicht sagen, sie sollen aufpassen wie sie mit dem Kind sprechen.

*In welchen Sprachen sollen sie sprechen?*

Ich habe gesagt, sie sollen daheim in der Muttersprache sprechen, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen und die Kinder es dann falsch lernen. Allein schon bei den Artikeln.

*Sprechen manche Deutsch mit ihnen?*

Ja schon, einige. Die Eltern, die es gut können, bei denen sage ich nichts. Es gibt schon ein paar.

*Glaubst du hören sie auf dich?*

Auf mich? Nein.

*Die sprechen dieses Deutsch weiterhin?*

Ja, ich weiß es von mir zu Hause.

*War DaZ ein wichtiger Punkt in der Ausbildung an der PH?*

Nein.

*Hast du da ein Seminar gehabt?*

Nichts. Ich hatte einmal Interkulturelles Lernen als Seminar. Das einzige was wir dort gelernt haben: wir mussten einen türkischen Text übersetzen. Dabei mussten wir uns Eselsbrücken bauen, weil Wörter ähnlich sind. Viel haben wir nicht gemacht, weil der Vortragende zu viel über grammatische, sprachliche Theorien gesprochen. Wir haben nicht wirklich viel gemacht.

*Hättest du das gebraucht?*

Ja schon, ich hätte einiges gebraucht, das in der Ausbildung nicht vermittelt worden ist. Es ist schon wichtig.

*Wie findest du es jetzt bei der Weiterbildung? Gibt es da Kurse?*

Ja es gibt schon Kurse, ich persönlich habe aber noch nichts belegt. Ich habe mich mehr auf Seminare über schwierige Kinder und ähnliches konzentriert und freie Lernphasen. Aber ich würde es schon in Anspruch nehmen.

*Glaubst du, dass es genügend Kurse gibt?*

Glaube ich schon, ich habe einiges gesehen, als ich die Liste durchgegangen bin.

*Wie kannst du noch etwas über das Thema erfahren? Welche Möglichkeiten hast du noch als Lehrerin?*

Ich nehme an, dass es genügend Bücher darüber gibt. Es gibt sicher auch extern angebotene Kurse. Man hat schon einiges, Internet.

*Hast du schon einmal von den Kolleginnen Rat geholt?*

Nein darüber noch nicht wirklich.

*Was findest du schön an der Arbeit mit einer multikulturellen Klasse?*

Einiges. Es ist interessant wie die Kinder mit Migrationshintergrund zu Hause leben, was bei ihnen los ist im Vergleich zu Kindern in Österreich. Was es da für Unterschiede gibt. Nicht nur sprachlich, sondern allgemein, etwa Kultur. Es ist sehr unterschiedlich.

*Das gefällt dir auch?*

Ja schon. Da es bei mir selbst so ist, ist es schon interessant.

*Glaubst du, dass du deswegen auch anders unterrichtest, weil du dich in die Kinder einfühlen kannst?*

Ich glaube nicht wirklich. Es ist eine Sache der Einstellung. Ich glaube nicht. Ich kenne auch viele, die sich vielleicht reinversetzen könnten aber die nur geradeaus blicken, keine Facetten für einen Weitblick haben. Nur das ist wichtig und nichts anderes und die das auch nicht interessiert. Es gibt auch solche Lehrer, die selbst vielleicht auch Migranten sind. Ich kenne auch ein paar.

*Du denkst, dass es dir von Haus aus nicht weiter hilft?*

Nicht wirklich. Mit der Sprache auf jeden Fall aber ja...

*Was findest du, ist eine Belastung für dich, wenn so viele unterschiedliche Kinder in der Klasse sitzen? Ist es überhaupt eine?*

Momentan sehe ich das nicht als eine Belastung. Überhaupt nicht. Ich sehe das generell nicht so. Es ist schon schwieriger zu unterrichten. Ganz besonders wenn du ein Wort wie Nadel erklären musst... Da denkst du dir schon manchmal: uje. Aber es ist nun mal so. Also es stört mich absolut nicht und es sind nur zwei Minuten, die ich opfere, um das Wort zu erklären. Es ist nicht so schlimm.

## **Befragung V (5.12.2012)**

*Was ist das Schöne am Lehrberuf für dich?*

Die Liebe und die Zuwendung von den Kindern zurück zu bekommen. Die Zeit mit ihnen zu verbringen und das eigentlich nichts umsonst ist, egal was ich mache, die Kinder haben immer etwas davon. Das finde ich schön und die Energie, die ich hineinstecke, bekomme ich immer zurück. Dabei fühle ich mich immer gut.

*Wie lange bist du jetzt schon in der Schule*

Das ist mein drittes Dienstjahr.

*In welcher Klasse bist du derzeit? Kannst du mir ein bisschen etwas über sie erzählen?*

Ich bin in einer dritten Klasse. Ich habe sie in der ersten Klasse bekommen. Es ist meine erste eigene Klasse. In der ersten Grundstufe hatten wir ein mehrsprachiges Projekt. Ich habe nur Kinder mit der Herkunft Bosnien (1) und Serbien (10) bekommen. Die andere Hälfte waren türkische Kinder. Dadurch habe ich die Muttersprachenlehrer pro Woche zehn Stunden in der Klasse gehabt, für Türkisch und BKS. Wir haben sehr viel in der Muttersprache gemacht. Von Mathematik bis Sachunterricht sowieso. Viele andere Dinge haben wir einfach dreisprachig gemacht. Deswegen ist es in meiner Klasse nicht kunterbunt gemischt, weil mit ganz vielen Sprachen wäre das schwieriger gewesen. Ein österreichisches Mädchen habe ich auch. Das war in der Grundstufe 1.

*Und jetzt?*

Jetzt ist das Projekt zwar zu Ende. Ich selbst mache das aber trotzdem weiter. Ich beziehe ihre Sprachen immer mit ein. Sie erzählen sowieso selbst auch immer.

*Hast du jetzt auch noch die gleichen Kinder?*

Ja es sind die Selben.

*Gibt es so wenige Kinder mit deutscher Muttersprache?*

In dieser Schule ja. Ich glaube sechs oder sieben ungefähr. Nicht viel.

*Wie ist die derzeitige Klassengemeinschaft?*

Sie beginnen älter zu werden. Da geht es nicht in die Richtung, die ich gerne hätte. Es gab aber nie großartige Streitereien oder sonstiges. Auch nicht innerhalb dieser zwei Kulturen. Ich hatte am Anfang Angst, dass es eine Ghettobildung geben wird, die türkischen und BKS Kinder, aber sowas ist nicht passiert. Sie werden jetzt älter...schauen wir mal. Im Prinzip bin ich zufrieden.

*Wie geht es dir mit den Kindern, die Förderung brauchen? Hast du genügend Hilfe von außen?*

Hilfe von außen, von anderen Lehrern habe ich schon aber ich versuche immer so viel wie möglich selbst zu machen, weil ich das Gefühl habe, dass ich es dann selbst sehe. Wenn ich die Kinder abgebe, dann sehe ich zwar, was sie gemacht haben. Ich kann sie aber noch nicht so hergeben. Ich bemuttere sie zu viel, weil sie auch meine ersten eigenen sind. In der Schule kriege ich schon Unterstützung. Auch von den Muttersprachenlehrern, die ich in der Klasse habe. Es funktioniert schon sehr gut.

*Die hast du jetzt noch wie viele Stunden bei dir in der Klasse?*

Drei Stunden jeweils Türkisch und BKS. Sie sind immer gleichzeitig in der Klasse außer bei der einen Muttersprachenstunde. Da ist die Hälfte der Kinder nicht da.

*In welchen Fächern werden die Kinder dabei gefördert?*

Wenn sie da sind ist das immer unterschiedlich. Das geschieht nach meiner Wochenplanung. Meistens in Mathematik aber es gibt auch Dinge in Deutsch. Lesen zum Beispiel, wo wir auch gemeinsam etwas lesen und es dann in der Muttersprache besprechen oder sie werden aufgeteilt. Sonst würden sie es meistens einfach nicht verstehen.

*Glaubst du, dass sie schwächsten Kinder bei dir gut unterstützt werden?*

Ja, die sind sicher gut bei mir aufgehoben.

*Wie sind ihre Sprachlernzuwächse in der deutschen Sprache, seitdem du sie bekommen hast?*

Es gibt auf jeden Fall große. Es gab einen Buben, der gar kein Deutsch gesprochen hat. Er wollte einfach nicht, obwohl er ein Jahr im Kindergarten gewesen ist. Aber dort hat er nicht geredet. Jetzt spricht er, wenn er spricht und er spricht schon oft, fehlerfreie Sätze. Kurze Sätze aber dafür wirklich meistens fehlerfrei ohne einen Grammatikfehler, weil es bei ihm anscheinend in seinem Gehirn gut funktioniert. Sonst habe ich viele Kinder, die am Anfang Scheu hatten, deutsch zu sprechen und jetzt überhaupt nicht mehr. Egal ob sie jetzt falsch oder richtig sprechen. Das war in erster Linie für mich wichtig. Fortschritte haben sie auf jeden Fall. Beim Wortschatz ist viel vorangegangen.

*Alle Kinder haben generell...*

Ja bis auf eine schon. Die ist ein spezielles Thema. Sie habe ich später dazubekommen und ist zwei Jahre älter als die anderen. Bei ihr ist das ganz schwierig.

*Ist sie direkt aus dem Ausland in deine Klasse gekommen?*

Sie war zwei Monate in der höheren Klasse, dort ist sie aber nicht mitgekommen und deswegen ist sie zu mir gekommen. Sie hat Jahresverluste. Mit dem Sozialisieren war es problematisch, weil sie auch älter ist.

*Wieso ist sie jetzt in eure Schule gekommen?*

Sie war in der Türkei und ist dort in der ersten Klasse gewesen. Hier ist sie in die zweite gekommen. Dann hat sich herausgestellt, dass sie eigentlich nichts kann. Durch Gespräche mit den Eltern sind wir darauf gekommen, dass sie in der Türkei insgesamt nur drei Monate in der Schule war. Bei ihr war nichts da. Sie hat sich das Lesen selbst in der Türkei beigebracht. Dann ist sie zu mir herabgestuft worden und das war für sie auch nicht leicht. Sie ist eben schon älter und die Kinder haben sie nicht gleich so akzeptiert. Deswegen hat sie mit dem Sprechen auch Probleme.

*Wie kannst du selbst in der Klasse differenzieren für diese Kinder die noch größere Probleme im Deutschen haben?*

Ich differenziere meistens bei der Hausübung, weil es sonst zu schwer wäre. Dann denke ich mir, dass sie das nicht braucht, sondern etwas anderes. Ich schaue auch, dass ich bei vielen Stunden, wo ich auch einen zweiten Lehrer dabei habe, drei vier Dinge anbiete und den Kindern sage, was sie sich auswählen sollen, was sie üben sollen. Das ist zwar nur ein zwei Stunden pro Woche – in der Art einer Freiarbeit. Ich bin meistens alleine und kann dann das nicht so machen. Offenes Lernen geht dann schwierig. Ich nutze diese einzelnen Stunden und dann wird das Kind dort gefördert wo es Hilfe braucht. Dann habe ich auch Zeit, sie mir zu mir nehmen und individuell zu arbeiten. Das geht sonst nicht, weil ich alleine bin.

*Wie viele Kinder hast du in deiner Klasse?*

Jetzt sind wir 23.

*Die Kinder, die Probleme mit der deutschen Sprache haben – merkst du bei denen auch Probleme in anderen Fächern aufgrund...*

Nein eigentlich nicht nur bei einem Kind, aber das ist ein spezielles, weil der erst mit vier Jahren zu sprechen begonnen hat. Er hat einen Wortschatz von einem Fünfjährigen oder Sechsjährigen habe ich das Gefühl, weil er auch viele Wörter schon falsch gelernt hat und die Wörter auch halb ausspricht, das Ende verschluckt. Schwierige Wörter kennt er sowieso nicht. Mit ihm mache ich viele andere Dinge. Sonst haben die meisten in der Muttersprache keine Probleme, weil wir auch sehr viel in der Muttersprache gemacht haben. Es ist gefestigt. Sie freuen sich in der Muttersprache sprechen zu dürfen und sind selbstbewusster. Jetzt fällt mir einer ein, der in Deutsch ein bisschen Probleme hat, er mag es auch nicht so sehr, aber sonst ist er ein guter Schüler.

*Wie ist das beispielsweise bei Textaufgaben in Mathematik?*

Das schafft er. Es ist zwar schwierig aber sie schaffen es. Vor allem machen wir da viel mit den Muttersprachenlehrern. Sobald sie es in der Muttersprache hören verstehen sie es sowieso gleich. In Deutsch macht es dann auch klick und es funktioniert.

*Was hast du zum Thema interkulturellen Lernen bereits in der Klasse gemacht hast?*

Dadurch, dass ich das Projekt hatte haben wir immer wieder die Sprachen eingebunden. Das geht eigentlich bis jetzt.

*Kannst du dabei kurz über deine besondere Schule etwas erzählen?*

Bei uns wird allgemein an der Schule viel Wert auf die Muttersprachen der Kinder wertgelegt. Deswegen haben wir jetzt auch ein mehrsprachiges Leseprojekt (zwei Stunden pro Woche). Man sieht es auch im Schulhaus. Vieles ist in mehreren Sprachen beschriftet. Wir haben draußen zum Beispiel eine Leinwand, wo ich täglich Dinge projiziere. Das tippe ich ab und gestalte

das. Das ist heute beispielsweise auf Deutsch. Es kann aber auch auf Türkisch, Bosnisch, Serbisch oder Arabisch sein. Wir schauen darauf, dass wir immer wieder unterschiedliches haben. Auch auf Englisch. Zu Weihnachten hatten wir mehrere Sprachen. Ja so eine Schule sind wir, die auch versucht alle Feste zu feiern. Vom anderen Religionen und christliche. Obwohl wir nur glaube ich 15 römisch-katholische Kinder haben. Viele sind dann noch serbisch-orthodox. Aber so etwas wie eine Adventkranzsegnung haben wir und auch eine interreligiöse Messe.

*Ihr seid nicht nur interkulturell, sondern auch interreligiös und interlingual.*

Am Anfang des Schuljahres hatten wir einen Pfarrer, einen Imam von der islamischen Gemeinschaft und auch einen orthodoxen Priester. Die hatten alle ihren Part bei unserer Messe. Bei der interreligiösen Feier. Weihnachten ist immer ein großes Thema bei uns an der Schule. Immer werden die anderen Kulturen mit eingebaut. Morgen haben wir beispielsweise den ganzen Vormittag Keks- und Basteltag, wo auch die Eltern mit eingebunden sind. Obwohl die Hälfte der Kinder gar nicht Weihnachten feiert, wird es trotzdem... Du lebst in diesem Land und dort wird es gefeiert. Es gehört zu dieser Kultur und Religion dazu. Also solltest du es kennen. Das ist für mich wichtig. Obwohl die Hälfte es nicht zu Hause feiert. Ich und viele andere Lehrer finden es wichtig, dass es trotzdem gefeiert wird und es gehört nicht nur zur Religion, da es schon Kultur und Brauchtum auch ist. Wenn du hier lebst, musst du es auch kennen. Ich sage nicht, dass sie es zu Hause feiern müssen aber hier an der Schule wird das schon gemacht. Genauso wird das islamische Opferfest immer auf irgendeine Art gefeiert oder erwähnt zumindest. Die Kinder und Lehrer wissen immer wann das Opferfest ist. Sie bekommen dann auch manchmal eine Kleinigkeit, auf der Leinwand wird das auch immer erwähnt, damit es die nicht islamischen Kinder wissen. Wir versuchen auch immer wieder die Religionen und die Sprachen sowie Kulturen einzubauen.

*Wie verändert das die Gemeinschaft unter den Kindern? Wie nehmen sie die Thematisierung des Weihnachts- und des Opferfestes auf?*

Ich finde sie nehmen es besser auf als auf anderen Schulen, wo ich während des Studiums Praxis gehabt habe, weil es für sie nicht fremd ist. Sie kennen es und akzeptieren dann. Sie fragen nach wie und warum Dinge so sind. Das finde ich schön und nicht dieses Auslachen oder Nicht-Wissen ist nicht da. Die Kinder wohnen alle in dem Bezirk. Das ist ein Bezirk wo viele Kulturen bunt durchgemischt sind und ich denke mir, dass sie gemeinsam miteinander aufwachen und man dann viel über einander wissen muss. Auch Verständnis und Toleranz gehören da dazu. Damit sie gegeneinander... Sie sagen dann: aha du isst kein Schweinefleisch und das ist ok, sie akzeptieren das, die islamischen Kinder. Ich habe auch schon bei anderen Schulen gesehen, dass das nicht so gut funktioniert. Hier ist das eigentlich normal. Es wird akzeptiert.

*Das sind für dich auch die wichtigsten Lernzuwächse?*

Genau. Toleranz und Verständnis vor allem.

*Welche Sprachen sprichst du?*

Ich spreche Türkisch und Deutsch. Englisch habe ich in der Schule gelernt. Italienisch habe ich in der Schule gelernt, kann ich aber nicht mehr. Arabisch kann ich lesen aber ich verstehe es nicht.

*Welche Sprachen verwendest du an der Schule?*

Türkisch, Deutsch und Englisch natürlich. Türkisch und Deutsch sehr oft. Deutsch sowieso und Türkisch dadurch, dass ich vor allem den einen Schüler unterstützen muss, der erst spät mit dem Sprechen begonnen hat und Türkisch aus Muttersprache hat. Es ist super, dass er bei mir in der Klasse ist. Für andere Kinder, die es manchmal nicht auf Deutsch schaffen. Da sagen sie: ich schaffe es nicht auf Deutsch, kann ich es auf Türkisch sagen? Gut dann sagst du es auf Türkisch kein Problem und wir versuchen es dann gemeinsam auf Deutsch zu sagen. Das funktioniert dann.

*Also vor der ganzen Klasse wechselst du dann von Deutsch auf Türkisch?*

Ja und am Anfang hatte ich schon Angst davor, dass sich die anderen Kinder vernachlässigt fühlen oder ich die türkischen Kinder bevorzuge. Aber in diese Richtung habe ich noch nichts gespürt, weil ich auch immer sage... wenn ein bestimmter Schüler, der erst vor Kurzem nach Wien gekommen ist und riesige Fortschritte gemacht hat aber manche Dinge nicht auf Deutsch schafft. Dann geht es automatisch, das brauche ich nicht mehr dazu sagen, sagt er es von selber auf Serbisch und die anderen Kinder übersetzen das für uns. Es gibt nicht mehr: Frau Lehrer darf ich das auf Serbisch sagen? Das ist automatisch. Er sagt es auf Bosnisch oder Serbisch und zum Beispiel kann ein Mädchen das Dolmetschen gut. Das finde ich aber auch wichtig, dass sie keine Angst davor haben sollen oder glauben, dass ich ihre Muttersprachen unterdrücke. Es ist mir wichtig und das funktioniert. Ich bin froh, dass sie das von selbst machen. Mich stört es auch nicht, wenn sie in der Pause in der eigenen Muttersprache sprechen. Das ist für mich absolut kein Problem, weil wenn sie Deutsch sprechen würden, hören sie dann immer wieder nur das Falsche im Prinzip.

*Wenn türkische Kinder mit serbischen sprechen?*

Dann ist es sowieso nur Deutsch. Auch wenn sie eine Gruppenarbeit machen. Da haben wir uns in der Klasse ausgemacht, da wird schon bei sprachlich gemischten Gruppen deutsch gesprochen. Es kam schon vor, dass dann die türkischen oder die anderen untereinander geredet haben. Aber dann haben wir uns ausgemacht...mein Ziel war es, dass sie von selbst darauf kommen. Sie haben dann von selbst gesagt: die sprechen auf Türkisch wir verstehen das nicht aber es ist eine Gruppenarbeit. Dann habe ich gesagt: na gut dann müssen wir in so einem Fall auf Deutsch sprechen. Sie sind selbst darauf gekommen und haben das verstanden. Wenn ich von Anfang an gesagt hätte: nein nur Deutsch. Dann hätten sie das ganz anders aufgenommen. Dadurch, dass sie selbst darauf gekommen sind, ist es ok. Auch beim Spielen: der versteht uns nicht. Der ist aber neben uns und spielt auch Lego, der soll das auch verstehen. Dann wird auf Deutsch gesprochen. Das ist automatisch.

*Hast du schon von den serbischen Kindern ein paar Wörter in ihrer Sprache aufgeschnappt?*

Zählen, Begrüßungen und was ich vor zwei Wochen gelernt aber wieder ein bisschen vergessen habe. Das ist lustig gewesen. Da haben nur serbische Kinder in einer Kleingruppe gearbeitet. Ein Mädchen hat etwas gesagt und alle haben gelacht. Ich habe es nicht verstanden. Dann habe ich gefragt: was heißt denn das? Sie haben mir gesagt: es liegt vor deiner Nase. Wir haben ein Spiel gemacht und das habe ich sehr oft in derselben Stunde gebraucht und dann auch auf Serbisch gesagt. Sie haben das recht gerne, dass ich versuche, ihre Sprache zu lernen. Einzelne Wörter, Themen in Sachunterricht, die wir immer wieder in mehreren Sprachen machen, kann ich dann auch. Ich vergesse es dann wieder aber beim Wiederholen fällt es mir auch dann wieder ein. Wir haben auch viele Plakate und Beschriftungen von Tischen und Ähnliches, die auch mehrsprachig sind. Ich habe es sogar einmal das Serbische auf der Straße gebraucht. Das war

echt lustig. Ich habe eine Zahl sagen müssen. Eine Frau hat sich überhaupt nicht ausgekannt. Sie hat nur Straßenbahn und Westbahnhof gesagt. Ich habe bis 18 gezählt und dann hat sie sich ausgekannt. Da hat es mir geholfen und das fand ich schon toll, dass ich es nicht nur in der Schule, sondern auch auf der Straße gebrauchen konnte.

*In welcher PH hast du studiert?*

In der Ettenreichgasse (10. Bezirk)

*War da DaZ ein Thema?*

In einigen Seminaren kam es immer wieder vor. Ganz groß oder genau wurde es nicht gemacht, bis auf ein Seminar. In diesem haben wir Fragebögen durchgemacht für fast alle dritte Klassen in den Schulen Wiens. Wir haben dann in den Schulen angerufen. Damals war ich im 4. Semester und dann bin ich durch diesen Job hier in diese Schule gekommen. Das war eigentlich das einzige was mir einfällt von der PH, was wir zum Thema DaZ gemacht haben.

*Wenn du so zurück denkst. Hättest du mehr lernen können zum dem Thema?*

Ja ich finde schon, dass wenig gemacht wurde. Man hätte extra Seminare oder Veranstaltungen machen müssen, die dann vielleicht nicht sich ausgingen, weil ich andere Pflichtseminare hatte. Ich finde man könnte mehr in die Pflichtseminare mit einbauen, weil es gerade in Wien ein wichtiges Thema ist und man es nicht weglassen kann. Man kann nicht so tun, als wäre es kein Thema. Es gibt natürlich einzelne Professoren, die uns immer wieder Bücher und Hefte angeboten haben, die uns gesagt haben: das gibt es und diese Links gibt es. Aber so richtig genau, kann ich mich jetzt nicht daran erinnern, was dazu gemacht. Bis auf das eine Seminar und da haben wir diese Fragebögen bearbeitet. In verschiedenen Schulen Wiens. Diese Schule hat mir besonders gut gefallen. Da habe ich den Kontakt aufrecht gehalten und bin dann auch hier gelandet.

*Hast du schon eine Weiterbildung zu dem Thema DaZ besucht?*

Noch nicht.

*Du wirst in dieser Schule weitergebildet?*

Genau. Aber ich habe es schon vor. Ich möchte auch den Master machen und in die Richtung gehen.

*Hast du dir schon einmal das Programm von der PH angeschaut, was es da für Angebote gibt?*

Nein aber an der PH möchte ich es nicht machen, deswegen habe ich mir das nicht angeschaut.

*Warum?*

Es ist so weit weg. Ich brauche ziemlich lange hin, wenn ich jetzt ganz ehrlich bin. Sei es von der Schule oder von daheim. Ich brauche fast eine Stunde dorthin. Das möchte ich vermeiden. [Nach dem Interview gibt die Befragte auch den Faktor *Kosten* als Grund an]

*Wo möchtest du das machen?*

Auf der Uni Wien.

*Einen Master?*

Ja

*Welchen?*

Vielleicht mache ich es in Bildungswissenschaften aber ich möchte ihn in Richtung DaZ machen. Das möchte ich auf jeden Fall machen. Das muss sein finde ich. Für mich selber muss es sein und auch für meinen Beruf finde ich es wichtig.

*Wie gehst du mit den Eltern um? Wie ist die Kommunikation mit ihnen?*

Am Anfang habe ich Panik gehabt, weil ich noch ganz jung bin und die Eltern gesehen habe. Da sitzen teilweise welche, die so alt sind wie meine Eltern. Da habe ich mir gedacht, dass es sehr schwierig wird, denen erklären zu können: ich habe das studiert. Ich weiß was ich mache, ihr könnt mir vertrauen. Ich denke, dass es viele Eltern gibt, die sich denken: ich habe schon drei oder vier Kinder erzogen, du brauchst mir nichts mehr erzählen. Die sind eben schon älter. Natürlich können sie manche Dinge aus Erfahrung. Vielleicht können sie mir auch mal einen Tipp geben, ich weiß es nicht. Ich habe mir gedacht: „Wie schaffe ich es, dass sie vor mir Respekt haben und das was ich sage respektieren bzw. mir Recht geben, wenn es sein muss?“

*Du bist die Expertin.*

Ja aber das sehen sie vielleicht doch nicht so. Am Anfang habe ich mich schon etwas beweisen müssen. Ich habe jetzt keine schlechten Erfahrungen gemacht aber ich habe mir gedacht: „Bevor es zu solch einer Situation kommt muss ich ihnen zeigen, dass ich es kann und schaffe.“ Wenn nicht habe ich auch hier in Schule Unterstützung, danke ich. Eigentlich hatte ich bis jetzt nie Probleme. Es ist jetzt schon so, dass die türkischen Eltern mich ein bisschen mich als ihre Tochter oder die Tochter ihrer Freundin sehen. Das ist bei uns irgendwie in der Kultur so. Da ist es ein bisschen persönlicher geworden. Nicht jetzt unbedingt von meiner Seite aus, sondern von den Eltern aus. Sie haben mich dann als...ja unsere [Vorname der Lehrerin]. Die sind automatisch per Du mit mir gewesen.

*Wie reagierst du auf so etwas?*

Ja es hat mich jetzt nicht gestört. Es würde mich aber auch nicht stören, wenn es die anderen Eltern gemacht hätten. Das war jetzt vielleicht weil ich noch zu wenig Erfahrung habe und ich keine Probleme gehabt habe. Es gibt Lehrer die waren per Du und dann gab es Probleme, aber diese Erfahrung habe ich nicht gemacht. Deswegen hat es mich auch am Anfang gewundert. Aha ok dann sind wir eben per Du. Wenn sie mich duzen dann mache ich es auch. Es hat bis jetzt gut funktioniert. Sie haben das auch nicht ausgenutzt. Sie haben keine Grenzen überschritten. Es funktioniert so.

*Sprichst du mit den türkischen Eltern Türkisch?*

Ja, am Elternabend nicht, da spreche ich natürlich Deutsch und dann sage ich es auf Türkisch. Wir schauen eben immer, dass der BKS-Lehrer auch dabei ist, damit er das auch noch einmal übersetzt oder dass er später dazukommt und das kurz übersetzt oder es kommt ein Elternbrief in der Muttersprache. Ich bin eben da und kann immer auf Türkisch. Aber es funktioniert auch zwischen den Eltern auch sehr gut, das Übersetzen. Wenn sie etwas nicht verstehen dann geht es gleich...und ist übersetzt. Bei den türkischen Eltern habe ich auch viele, die eigentlich super Deutsch sprechen. Da müsste ich eigentlich gar nicht auf Türkisch sprechen, weil sich die auch privat oft treffen und austauschen. Bei den serbischen Eltern ist das genauso. Die tauschen sich auch viel aus. Es funktioniert. Es ist jetzt ein bisschen persönlicher mit den Eltern geworden aber da habe ich bis jetzt keine Probleme gehabt. Am Anfang hatte ich schon Angst, weil ich jünger bin. Meine ersten Eltern, wie mache ich das. Die türkischen Eltern – da hatte ich immer ein bisschen Angst gehabt, weil die in dem Alter meiner Mama sind. Bei uns ist es so vor den

älteren Respekt zu haben. Bei uns in der Kultur spricht man sie auch nicht beim Namen an eigentlich. Wenn ich dann mit denen auf Türkisch spreche ist das Ansprechen schwierig.

*Glaubst du, dass österreichische Lehrerinnen einen Nachteil haben, wenn sie das nicht wissen?*

Nein, weil es für die sowieso automatisch ist, dass man Sie sagt und Frau soundso sagt. Bei mir war es gleich: die [Vorname der Lehrerin] und die Frau [Nachname der Lehrerin] oder die Frau Lehrerin. Es war gleich die [Vorname der Lehrerin]. Die serbischen Eltern sind jetzt auch so, sie sagen dann auch [Vorname der Lehrerin] zu mir. Es stört mich jetzt aber nicht. Wenn mich die türkischen Eltern vor den anderen mit [Vorname der Lehrerin] ansprechen, dann kann ich den serbischen Eltern nicht sagen: so nicht. Das möchte ich nicht, weil ich da wieder aufpasse, dass sie nicht glauben, ich vernachlässige sie und bevorzuge die anderen. Ich bin froh, anscheinend habe ich es gut gemacht oder meine Eltern sind sehr verständnisvoll. Da habe ich keine Probleme gehabt. Weder von den Kindern aus noch von den Eltern, dass sie glauben ich bevorzuge jemand. In diese Richtung war bis jetzt nicht. Keine Beschwerde und ich habe auch nichts gemerkt.

*Gibst du den Eltern Tipps in welchen Sprachen sie zu Hause sprechen sollen?*

Ja, in der Muttersprache, weil das Deutsch gar nicht vorhanden ist bzw. ganz falsch und da ist die Muttersprache wichtiger. Wo sollen sie sonst sprechen außer daheim.

*Wie könnten die Eltern sonst helfen, Deutsch zu lernen?*

Ich habe jetzt mit vielen ausgemacht, dass die Kinder die Hausübung vorlesen. Die ist auf Deutsch und das verstehen die Eltern nicht. Sie wollen eigentlich auch nicht dabei sitzen und das kontrollieren. Da habe ich gesagt: „Die Kinder sollen es lesen und das was die Kinder verstanden haben in der eigenen Muttersprache erzählen. Das was sie verstanden haben. Dann besprechen wir es in der Schule auf Deutsch und die Lesehausübung geht meistens immer weiter.“ Dann können sie es ihnen auf Deutsch noch einmal erklären, auch wenn sie es nicht verstehen, sollen sie es versuchen. Das nicht Verstandene soll in der Muttersprache erklärt werden, damit die Verbindung zwischen den Sprachen gut funktioniert. Das ist mir wichtig, weil sie es in der Zukunft brauchen werden. Innerhalb einer Zehntelsekunde switchen zu können. Das brauche ich jetzt so oft, dass es sogar automatisch geht. Die Kinder werden es in Wien auch brauchen können, weil bei vielen Jobangeboten sind die Leute froh, wenn man mehr Sprachen kann. Ich habe da auch Erfahrung gemacht. Während des Studiums war ich selbst im Verkauf tätig und da waren meine Vorgesetzten froh, dass ich Türkisch konnte, weil sie viele türkische Kunden hatten, die kein Deutsch konnten. Das war super. Die sind dann gekommen, als ich da war.

*Wie bindest du die Eltern ein in die Schule, bei Lehrausgängen oder hier in der Schule? Wer hilft dir da?*

Bei Lehrausgängen möchte ich sie prinzipiell nicht dabei haben, weil sie sich grundsätzlich nur um das eigene Kind kümmern.

*Die türkischen und die serbischen Eltern?*

Ja, sie sind ein paar Mal mitgekommen ohne mich zu fragen und ich habe dann gesagt, dass es nicht nötig ist, weil sie sich nur um das eigene Kind gekümmert haben. Sie haben nicht darauf geschaut, dass das Ganze passt, sondern nur dem eigenen Kind die Tasche getragen, die Jacke zugemacht. Die Kinder sind in einem Alter, wo das alleine funktionieren muss. Ich kann auch nicht von allen 25 die Jacken zumachen oder die Eislaufschuhe. Das geht einfach nicht. Wenn

dann ein Papa dann mit ist beim Eislaufen, ist er für mich keine Unterstützung, wenn er nur seinem eigenen Kind hilft beim Zumachen der Eislaufschuhe. Da brauche ich einen zweiten der schnell der Hälfte der Kinder hilft und die andere Hälfte mache ich. Da sind mir die Eltern keine Unterstützung. Dann habe ich mir gedacht, dass ich bevor ich ihnen das lange erkläre, habe ich sie eben nicht dabei.

*Glaubst du ist das etwas speziell österreichisches, dass die Eltern mitkommen und helfen?*

Nein es gibt sicher drei vier Eltern, die das super können. Wenn ich beginne die mit einzubinden, dann wollen die anderen auch usw. Ich habe es einfach gelassen, dass ich die Eltern bei Lehrausgängen mit einbinde, weil es bisher immer mit einer Begleitperson aus der Schule geklappt hat. Ich habe es auch nicht so gerne, dass mir die Eltern bei meiner Arbeit über die Schultern schauen. Aber sonst, wenn wir in der Schule Feste haben, oder...Morgen z.B. ist Bastel- und Kekstag. Da sind die Eltern da und machen einen Punsch, schenken den ein und richten auch den Tisch mit den Keksen her. Da sind die Eltern immer mit eingebunden.

*Haben sie manchmal Hemmungen, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen?*

Nein überhaupt nicht, weil die Muttersprachenlehrer auch sehr viel Arbeit hineinstecken. Die Muttersprachenlehrer rufen an und sagen: „Hallo, kannst du kommen?“ Direkt die Eltern werden angerufen, weil sie eine sehr gute Beziehung haben. Vor allem die türkische Muttersprachenlehrerin. Es ist immer irgendjemand da, der die Sprache kann. Also wenn es nicht die Muttersprachenlehrer sind. Ich bin auch da und eine andere Lehrerin, die auch Türkisch kann. Dann haben wir noch eine Begleitlehrerin, die Serbisch kann. Also bei uns in der Schule gibt es da eigentlich keine Hemmungen. Es gibt viele Eltern, die in die Schule kommen und kein Deutsch können. Gut, innerhalb von fünf Minuten haben wir jemand, der übersetzen kann. Es funktioniert bei uns sehr gut. Deswegen haben die Eltern keine Scheu und keine Hemmungen zu solchen Veranstaltungen zu kommen, weil sie wissen, dass es funktioniert und sie sind immer akzeptiert von uns. Von den Lehrern, den Kindern und von der Direktorin, egal welcher Sprache, Herkunft oder Religion.

*Was ist an eurer Schule für dich ein großer Vorteil für die Kinder im Vergleich zu anderen Schulen?*

Ich weiß nicht, wie es in anderen Schulen ist, weil ich das nur aus der Praxis kenne. Das kann ich nicht so gut vergleichen. Aber von diesen Erfahrungen und Erzählungen von meinen Kolleginnen aus der PH, mit denen ich noch in Kontakt bin. Da glaube ich, dass wir ein super Team innerhalb des Kollegiums sind. Ich verstehe mich prinzipiell mit allen. Ich kann zu jedem hingehen, wenn ich Hilfe brauche. Diese Zusammenarbeit der Lehrer wirkt sich auch auf die Kinder aus. Die merken das, sie können die Lehrer nicht gegeneinander ausspielen. Es ist ein Geben und Nehmen ohne bösen Hintergedanken. Es gibt keine Konkurrenz. Ich habe von jungen Kolleginnen gehört, die sich denken: „Ich kenne mich da und dort nicht aus und die helfen mir nicht.“ Wenn ich mich beim Klassenbuch am Anfang nicht ausgekannt habe, frage ich einfach. Bei anderen ist das nicht so und das wirkt sich auch auf die Schüler aus. Wenn sich bei einem Ausflug die zwei Lehrer gut verstehen dann funktioniert das innerhalb der Kinder. Wir haben hier eine Lesenacht gemacht. Wir drei Lehrer haben uns gut verstanden. Wir waren super organisiert. Teambesprechungen machen wir immer wieder viele, ich auch mit den Muttersprachenlehrern. Das funktioniert dann und das spüren die Kinder. Davon profitieren sicherlich die Kinder, weil es dann oft so ist, dass viele in der Klasse drinstehen. Wenn ich einmal nicht da bin oder ein Seminar habe. Es ist nicht komisch, dass ein anderer in der Klasse steht, weil sie sich

kennen und mit der Lehrerin verstehen und es wird genauso alles der Lehrerin vermittelt, was geschehen ist. Das funktioniert. Ich glaube, die Kinder haben viel davon. Und davon, dass die ganzen Kulturen, Feste, Bräuche und Sprachen sehr viel ins Schulleben mit eingebaut werden. Das bringt den Kindern für ihr Selbstvertrauen auch viel.

*Denkst du dir manchmal. Würden doch alle nur die gleiche Sprache sprechen?*

Nein das wäre zu fad. Das wäre glaube ich fad. Jetzt bin ich manchmal überfordert. Im Prinzip ist es wirklich so interessanter. Es ist jeden Tag eine Herausforderung. Jedes Mal den Text, den ich machen möchte, etwa einen Lesetext, ganz genau durchzustudieren und zu sehen, was die Kinder nicht verstehen könnten. Wie könnte ich es besser erklären, ich schaue nach, frage den BKS Lehrer wenn ich ihn nicht in der Stunde dabei habe. Dann frage ich lieber das Wort bei ihm nach. Vielleicht kennen es die Kinder nicht, weil es ein schwieriges ist. Das ist schon viel Arbeit an Vorbereitung, weil man das immer mit bedenken muss.

*Aber die machst du gerne?*

Ja gerne, jetzt noch (lacht). Ich mache sie gerne. Es macht mir Spaß ich bin froh, dass ich hier bin und nicht im 9. Bezirk, wo ich wohne. Ich glaube, dass ich mit meinen Türkischkenntnissen und mit meinem Hintergrund dort auch weniger zu gebrauchen wäre. Hier haben sie mehr von mir. Die Kinder und die Lehrer können mehr von mir profitieren. Die Lehrer fragen dann: „Warum ist das so bei euch, bei den Eltern ist das so und so?“ Ich erkläre etwas und dann macht es klick. Aha deswegen reagieren die Eltern so, weil die österreichischen es einfach nicht wissen. Es ist gut, dass ich auf der anderen Seite stehe und nicht immer nur die Eltern die Fremden sind, sondern... Ich bin jetzt auch keine Fremde aber ich kenne die Kultur. Ich glaube in einem Bezirk, wo es kaum Migrantenkinder gibt, da könnte man nicht so viel von mir profitieren und ich könnte wenig mit dem Schatz, den ich eigentlich habe anfangen. Ich nenne das jetzt Schatz. Ich könnte das nicht so gut weitergeben wie hier.

## **Befragung VI (5.12.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Lehrersein?*

Dass ich jeden Morgen in die Klasse hineinkomme und die freudigen Gesichter der Kinder sehe und dass sie mich jeden Morgen so fleißig begrüßen. Das motiviert mich.

*Wie lange bist du schon Lehrerin?*

Das ist mein erstes Dienstjahr. Seit September habe ich eine eigene Klasse.

*Kannst du mir etwas über die Klasse erzählen?*

Die Klasse ist so zusammengesetzt, dass die Hälfte türkische Kinder sind mit türkischer Muttersprache und die Hälfte mit der Muttersprache BKS. Ich habe auch ein Projekt in dieser Klasse: zweisprachiger Unterricht. Wir haben eine Stunde pro Woche in Sachunterricht ein Thema, das wir in den zwei Sprache machen. Ich mache es auf Deutsch und dann habe ich die Muttersprachenlehrer, die das in den eigenen Sprachen noch einmal wiederholen. Das heißt das Thema wird zweisprachig gelernt.

*Du sagst etwas und sie dolmetschen das gleich?*

Genau sie fragen, ob die Kinder das in der eigenen Sprache überhaupt wissen, ob sie das verstehen. Wenn sie das nicht wissen, sagen es die Muttersprachenlehrer und die Begriffe dieses Themas werden gefestigt, in beiden Sprachen, so dass es die Kinder auch verstehen. Meistens

können sie es in der eigenen Sprache und wissen nicht wie das auf Deutsch heißt oder sie haben es einmal auf Deutsch gehört und wissen nicht, wie das in ihrer eigenen Muttersprache ist. Somit verstehen sie das Thema auch sehr gut, worüber wir überhaupt reden.

*Wie geht es dir in der Klasse? Wie ist die Klassengemeinschaft unter den Kindern?*

Am Anfang war es etwas schwierig für mich, weil es etwas ganz neues für mich ist, eine eigene Klasse zu haben, sie zu einer Gemeinschaft zu erziehen. Das haben wir in der Praxis nicht gehabt. Da waren die Kinder schon vorbereitet. Wir konnten toll unseren Unterricht abhalten. Aber so am Anfang war es die ersten zwei Monate schon schwer. Mittlerweile haben wir uns schon aneinander gewöhnt. Die Kinder verstehen auch schon gleich von meinen Lippen, was ich von ihnen will. Das ist dann schon angenehmer.

*Wie viele Kinder hast du in der Klasse?*

Ich habe jetzt 22 Kinder.

*Wie viele sind türkischsprachig und wie viele serbisch?*

11 davon sind türkischsprachig.

*Ah genau die Hälfte*

Genau.

*Welche Hilfe hast du von Förderlehrerinnen?*

Wir haben eine Deutschkurslehrerin oder Sprachförderlehrerin. Sie kommt eine Stunde in der Woche und holt sich die Kinder, die der Sprachkompetenz A angehören. Das sind fünf Kinder bei mir. Sie holt sie immer eine Stunde pro Tag. Beim Buchstabetag ist sie auch dabei. Da ist sie aber integrativ dabei. Da holt sie die Kinder nicht hinaus. Dann haben wir noch die Muttersprachenlehrer. Insgesamt sind sie 10 Stunden bei mir. Eine Stunde machen wir den dreisprachigen Unterricht (Deutsch, BKS, Türkisch). Die restliche Zeit sind sie begleitend dabei. Sei es in Deutsch, Mathematik, bei Sachen, die die Kinder nicht verstehen. Damit sie es noch einmal in der eigenen Sprachen erklären. Es ist oft vorgekommen, dass nachdem die Muttersprachenlehrer wieder erklärt haben, was wir in Mathematik gemacht haben, da hat es klick gemacht: ah ah so funktioniert das also. Das heißt, dass das sprachliche Problem, die Kinder in Mathematik auch ein bisschen beeinflusst. Nicht, dass sie nicht rechnen können. Sie verstehen dann nicht, was sie machen müssen. Was ich jetzt erkläre ist für sie eben noch nicht so klar. Wenn das die Muttersprachenlehrer noch einmal erklären, verstehen sie, um was es da geht. Das funktioniert jetzt einwandfrei.

*Glaubst du, dass die Kinder genügend Förderung für Deutsch bekommen? Es gibt eine Stunde pro Tag?*

Eine Stunde für die fünf Kinder. Ich finde, dass das schon geht. Ich habe ein Kind in der Klasse, das am Anfang noch gar kein Deutsch konnte und mittlerweile schon richtig mitmachen kann. Es kann mir einzelne Sätze sagen oder seine Bedürfnisse äußern mittlerweile. Das finde ich schon sehr gut. Es ist ein Erfolgserlebnis für ihn und für mich, wenn ich sehe, dass da etwas weitergeht.

*Merkst du das auch bei den anderen Kindern?*

Bei den anderen Kindern merke ich das auch.

*Obwohl du erst so kurz mit ihnen zusammen bist. Wie kannst du selbst den Kindern in der Klasse helfen, wenn du alleine im Unterricht in der Klasse bist? Wie kannst du dann den unterschiedlichen Niveaus helfen?*

Ich muss sagen zum Thema Mathematik: ich habe sehr gute Mathematiker in der Klasse. Sie sind jetzt im Zahlenraum 6. Bis jetzt ist alles gut gegangen. Manche Kinder brauchen eine bestimmte Unterstützung. Da habe ich bestimmte Materialien in der Klasse, mit denen ich veranschauliche und zeige, wie das geht. Es sind wenige Kinder, die wirklich eine große Unterstützung brauchen. Deshalb funktioniert das eigentlich sehr gut. Ich habe mittlerweile eingeführt, dass Kinder, die schnell rechnen auch anderen Kindern helfen können. Das funktioniert mittlerweile auch schon. Sie sehen immer, wie ich das erkläre und ich sage immer dazu: „Nicht das Ergebnis sagen, sondern wie du das rechnest. Vielleicht versteht er es dann.“

*Glaubst du, dass die Kinder, die mit der deutschen Sprache Probleme haben, manchmal Probleme in anderen Fächern wie Sachunterricht haben?*

Wie ich auch am Anfang erwähnt habe in Mathematik. Das kann auch in Sachunterricht sein, weil da der Wortschatz fehlt und dass sie das Thema nicht ganz verstehen oder was ich von ihnen will. In dem Bereich finde ich schon.

*Aber sie bekommen genügend Unterstützung?*

Ja wir haben genügend Unterstützung. Das ist in unserer Klasse kein Problem. Wir sind ein großes Team. Wir haben auch noch eine Begleitlehrerin. Sie ist auch vier Stunden in der Woche da und sie holt die Kinder meistens einzeln zum Lesen hinaus. Die Leseaufgaben werden dann mit ihr noch einmal geübt oder sie hat selbst Lesematerial da, damit das noch gefestigt wird, was wir bis jetzt gemacht haben. Wir haben da schon große Unterstützung.

*Ich bin jetzt in eure Schule gekommen und sehe so viel in anderen Sprachen, ganz toll dekoriert. Wie ist das in eurer Klasse mit Interkulturalität?*

Bei uns ist es so, dass wir auch einige Gegenstände beschriftet haben, auch wenn nicht alle lesen können. Zum Beispiel die Tafel, das Fenster, Tisch, Sessel solche Sachen.

*Auf Deutsch?*

Nein in den drei Sprachen: Deutsch, BKS und Türkisch. Das haben wir auch so gelernt in der Klasse. Wie das in den drei Sprachen heißt.

*Also du hast das auch auf BKS gelernt?*

Ja es geht. Nicht alles aber ich lerne schon viel dazu.

*Verwendest du das auch im Unterricht manchmal?*

Ja ab und zu verwende ich das schon und das freut auch die Kinder. Ah die Lehrerin kann unsere Sprache. Sie fragen mich auch manchmal. Wir haben auch das Projekt Inselhüpfen. Es ist jeden Dienstag. Da macht jede Klasse mit und die Kinder haben dann eine Stunde in der Muttersprache Leseunterricht und eine Stunde in Deutsch. Gestern war ein Tag, an dem die Kinder aussuchen durften, welche Sprache sie heute lernen möchten. Das war ein Schnuppertag. Sie durften in andere Sprachinseln hinein schnuppern. Ich war bei den Kindern mit der BKS Sprache dabei. Wir haben schon einiges gelernt. Es hat den Kindern Spaß gemacht. Sie haben sich auch gegenseitig...jetzt weiß ich was in deiner Sprache.

*Glaubst du hilft das auch der Klassengemeinschaft?*

Auf jeden Fall.

*Was ist für dich das Wichtigste beim interkulturellen Lernen? Was sollen die Kinder dazulernen?*

Sie sollen dazulernen, dass sie sich gegenseitig wertschätzen und andere Kulturen wertschätzen und dass sie sich nicht für ihre Kultur schämen müssen. Ich habe in den ersten paar Wochen Kinder gehabt, die gemeint haben: ich will jetzt aber nicht Serbisch lernen. Obwohl sie in den serbischen Muttersprachenunterricht gehen mussten. Denen musste ich schon erklären: schau das ist deine Sprache, du lernst ja auch Deutsch. Wir unterstützen dich auch dabei, dass du deine Muttersprache lernst. Das ist auch sehr wichtig im Spracherwerb. Das ist wichtig für mich, weil ich auch zweisprachig aufgewachsen bin.

*Welche Sprachen sprichst du?*

Ich spreche Türkisch und Kurdisch kann ich nur ein bisschen in Wort also nicht in Schrift. Türkisch geht aber schon in Wort und Schrift.

*Deutsch hast du dann ab wann gelernt?*

Ab der Volksschule. Ich war in einer Vorschulklasse. Da waren sehr viele türkische Kinder und da habe ich es nicht so gut gelernt. Ab der Volksschule habe ich es dann gelernt.

*Andere Sprachen auch noch?*

Ja das was man in der Schule noch gelernt hat. Englisch und drei Jahre Italienisch. Das Sprachenlernen macht mir schon sehr Spaß.

*Welche Sprachen verwendest du in der Schule?*

Ich verwende Deutsch, Englisch mache ich integrativ im Unterricht. Zahlen, Farben und solche Kleinigkeiten. Türkisch bei den türkischsprachigen Eltern, weil das auch ein Vorteil ist. Die meisten können nicht ihre Bedürfnisse oder ihre Sorgen ausdrücken. Das ist dann schon gut, wenn ich mit ihnen Türkisch reden kann.

*Im Unterricht selbst?*

Es ist jetzt ein Vorteil, dass ich Türkisch kann aber ich rede jetzt immer Deutsch. Wenn ich merke, dass das Kind das jetzt nicht versteht und die Muttersprachenlehrerin nicht da ist, helfe ich schon auf Türkisch weiter. In solchen Fällen nur. Aber sonst versuche ich schon mit den Kindern nur Deutsch zu reden.

*Bei den Kindern untereinander. Wie sollen sie kommunizieren?*

Die türkischen Kinder reden schon Türkisch untereinander und bei den BKS-Kindern ist mir schon aufgefallen, dass sie meistens Deutsch reden. Ab und zu sprechen sie in der eigenen Sprache. Wenn sie miteinander kommunizieren müssen, ist unsere gemeinsame Sprache Deutsch.

*Im Unterricht und in der Pause können die Kinder Türkisch reden wenn sie wollen?*

Ja genau in der Pause dürfen sie so reden. Den Muttersprachenunterricht besuchen sowieso alle integrativ. Eine Stunde haben wir das noch in der Woche, wo sie mit den Muttersprachenlehrern hinausgehen als Gruppe. Das haben wir schon noch.

*Am Vormittag?*

Genau.

*Was machst du dann?*

Ich bleibe mit einer Gruppe in der Klasse und dann machen wir entweder Mathematik oder Deutsch, wir lesen. Das ist immer am Dienstag und Mittwoch. Dasselbe mache ich am nächsten Tag mit der anderen Gruppe.

*Praktisch, dann haben sie eine intensive Förderung.*

Genau und mit einer kleinen Gruppe zu arbeiten ist besser.

*Wie war das bei dir in der Ausbildung? In welcher PH warst du?*

In der PH Wien im 10. Bezirk

*Ettenreichgasse?*

Ja

*War das ein Thema: DaZ für die Kinder?*

Meinst du in der Praxis?

*Nein in Seminaren.*

In Seminaren wurde das schon erwähnt. In Deutschseminaren. Was man beachten muss. Dass es da Kinder gibt. Dass man das auch beachten muss und nicht immer davon ausgehen kann, dass alle perfekt Deutsch können.

*Du sagst es wurde erwähnt. Wurde es vermittelt, wie du vorgehen musst und was auf die zukommt?*

Die meisten wussten schon, was auf sie zukommt, weil in bestimmten Bezirken sie sich schon denken können...Aber ob sie das auch richtig realisiert haben...

*Oder was wichtig beim Umgang mit Kindern, die eine andere Muttersprache haben. Hast du darüber erst etwas in der Schule gelernt oder auch schon...*

Also so wirklich detailliert, ins kleinste Detail haben wir das nicht gelernt, aber es wurde schon in Seminaren erwähnt, dass man diese Kinder beachten muss.

*Hast du für dich genügend Informationen, um hier zu unterrichten.*

Sehr ausreichend war das jetzt nicht wirklich, aber da ich selbst zweisprachig aufgewachsen bin und immer zurückgedacht habe, welche Probleme ich in der Volksschule gehabt habe. Ich bin immer davon ausgegangen. Aha vielleicht versteht das Kind es anders, wenn ich es so erkläre.

*Also das hat dir stark für deinen Unterricht geholfen?*

Ja, ja

*Hast du zu diesem Thema schon eine Weiterbildung gemacht?*

Nein noch nicht.

*Hast du überhaupt schon eine gemacht? Du bist ja ganz neu.*

Nein ich habe noch keine Weiterbildungen besucht. Ich werde aber auf jedem Fall in diesem Bereich Weiterbildungen besuchen.

*Gibt es noch weitere Dinge die du erfahren möchtest?*

Auf jeden Fall.

*Tauschst du dich auch hier unter den Kollegen aus?*

Ja wir haben ein gutes Team an dieser Schule. Sie unterstützen mich auch sehr, wenn ich Fragen habe. Sie sind immer bereit und das ist gut so. Es gibt auch sehr erfahrene Lehrerinnen hier.

*Du hast schon mit den Eltern gesprochen? Bei Elternabenden...*

Genau unseren Elternabend haben wir schon gehabt, auch unseren Elternsprechtage.

*Wie ist es dir gegangen?*

Beim ersten Elternabend, das war im Juni, da habe ich mich als Klassenlehrerin vorgestellt. Es war schön, ruhig. Sie haben mir alle gut zugehört. Am Ende habe ich mir gedacht, ich habe nur auf Deutsch geredet, haben mich wirklich alle verstanden. Diese Frage hatte ich dann schon im Kopf. Beim zweiten Elternabend, das war in der ersten Schulwoche, da waren aber Gott sei Dank die Muttersprachenlehrer zur Unterstützung dabei. Türkisch konnte ich schon selbst reden aber der BKS-Muttersprachenlehrer war dabei und alles was ich eigentlich den Eltern mitteilen wollte hat er zusammenfassend noch einmal erklärt.

*Hast du schon Einzelgespräche mit den Eltern gehabt?*

Ja das war beim Elternsprechtage letzte Woche.

*Mit den türkischen Eltern hast du Türkisch gesprochen?*

Genau.

*Von dir aus oder wenn sie es wollten?*

Beides eigentlich. Es gibt manche Eltern, die gar kein Deutsch können. Manche können eigentlich schon gut Deutsch. Mit den Eltern, die noch gar kein Deutsch können, versuche ich Türkisch zu reden und ich tue mir manchmal schwer, weil mir nicht immer alle Begriffe einfallen. Zu meiner Zeit hatte ich keinen Muttersprachenunterricht. Da gibt es Begriffe, die mir nicht einfallen und ich auf Deutsch sagen muss. Bei den Eltern die gut Deutsch können switche ich immer, Deutsch-Türkisch so wie ich das auch bei Freunden oder zuhause bei den Geschwistern mache. Da wird immer Deutsch-Türkisch geredet. Nicht reines Deutsch oder reines Türkisch. Ja die verstehen mich dann schon

*Und bei den serbischen Eltern?*

Da habe ich nur wenige, die wenig Deutsch verstehen. Sonst hatte ich bei den meisten das Gefühl, dass sie mich verstehen. Bei denen habe ich nicht so viele Probleme. Wenn ein Mutter oder ein Vater nicht sehr gut Deutsch kann, dann hole ich mir unten, wenn ich die Kinder in der Früh abfange, da sind die Eltern auch immer dabei und wollen kurz etwas fragen. Da hole ich mir eine serbische Mutter und die übersetzt uns das. Da haben wir keine Probleme

*Es gibt immer viele Dolmetscher?*

Genau die gibt es immer hier.

*Glaubst du, dass serbische oder türkische Eltern ein anderes Bild von Schule haben? Sind dir da Unterschiede aufgefallen?*

Bis jetzt noch nicht.

*Oder von dem was sie von dir erwarten, wie sie dich sehen?*

Weiß ich jetzt nicht.

*Was gibst du den Eltern für Tipps, wie sie zuhause mit den Kindern sprechen sollen?*

Das haben wir schon am Anfang erwähnt, dass für uns die Muttersprache ganz ganz wichtig ist, für den Erwerb der deutschen Sprache. Das alles in der Muttersprache gefestigt ist. Das haben wir jetzt am Anfang gesagt, dass sie daheim in der Muttersprache sprechen sollen. Sie sollen nicht auf Deutsch fixiert sein. Viele waren so. Die haben gedacht: jetzt muss ich nur Deutsch mit meinem Kind reden, sonst lernt es kein Deutsch. Wie wichtig die Muttersprache eigentlich ist. Das haben wir am Elternabend erwähnt. Deutsch sprechen wir eigentlich eh in der Schule, aber wenn ich merke, dass manche noch etwas Unterstützung von zuhause brauchen beim deutschen Spracherwerb, dann werde ich schon sagen, dass sie noch ein bisschen Deutsch dazu...

*Wie können da die Eltern helfen?*

Eltern können meistens nicht helfen aber es gibt dann Geschwister, die bereits in der Schule sind. Im Unterricht lasse ich die Kinder sehr oft viel reden. Sie teilen sich mit über das Wochenende oder über den vorigen Tag. Was haben wir in der Schule gemacht? Jetzt erzähl mir das einmal. Ich motiviere sie selbst sehr oft zum Reden.

*Waren die Eltern schon in der Schule eingeladen oder waren sie dabei bei Lehrausgängen?*

Lehrausgänge hatten wir noch keine gehabt. Aber ich würde sie schon einladen, damit wir uns auch besser kennenlernen oder damit sie auch einmal sehen, wie wir in der Klasse arbeiten oder wie das überhaupt mit den Kindern ist.

*Glaubst du, dass manche Scheu haben, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen?*

Nein bei meinen Eltern glaube ich das nicht. Die sind alle wirklich sehr herzlich und ganz nett. Ich denke schon, dass sie da unterstützend immer dabei sein werden, wenn sie Zeit haben.

*Was ist für dich eine besondere Bereicherung, wenn du jetzt hier in der Schule bist und türkische Kinder und BKS-Kinder hast- also multikulturelle Klassen?*

Es war schon am Anfang, als ich in die Schule gekommen bin, da ist aufgehängt, dass Multikulturalität für diese Schule wichtig ist. Das war schon einmal ein Wow-Erlebnis, wo ich mir gedacht habe: super, das wird ein Grund sein, warum ich gerne in die Schule kommen werden, weil das hier wertgeschätzt wird und nicht in den Hintergrund gedrängt wird, sondern dass man das auch noch in dieser Schule fördert.

*Hast du da auch schon andere Erfahrungen gemacht? Negative? In anderen Schulen?*

So negativ kann ich jetzt nicht sagen. Ok, die haben vielleicht auch eine Stunde Muttersprachenunterricht gehabt, aber nach meiner Erfahrung wurde das nicht so in den Vordergrund gestellt. Wenn ich diese Schule mit anderen vergleiche denke ich schon, dass es hier mehr wertgeschätzt wird und dass es wichtig ist, auch für die Direktorin und dass sich die Kinder nicht schämen müssen, weil sie einen anderen Hintergrund haben. Nicht dass sie sich immer denken müssen: ich muss wie Österreicher sein

*Also es ist für ihre Persönlichkeit...*

Genau

*Glaubst du, dass sie auch erfolgreicher sind in der Schule? Dass es den Lernerfolg fördert?*

Dass sie muttersprachlich unterstützt werden? Ja auf jeden Fall

*Denkst du dir manchmal: ich würde doch gerne in einer Klasse sein, wo alle dieselbe Sprache sprechen?*

Nein, ich bin da schon gerne in meiner Klasse. Vielleicht wäre es auch besser, wenn ich noch andere Sprachen dabei hätte, weil ich einfach auch diese Multikulturalität sehr mag. Andere Sprachen, andere Kulturen, andere Sitten. Das interessiert mich sehr. Ich bin gerne in einer solchen Klasse. Jetzt habe ich nur türkische und BKS Kinder in meiner Klasse, weil ich dieses Projekt habe. Aber ich würde mich auch über Kinder mit andern Muttersprachen freuen.

*Gibt es noch etwas zu dem Thema das du erwähnen möchtest? Etwas das dir wichtig ist?*

Ich finde schon, dass in den Schulen und besonders in den Bezirken, wo der Migrantenanteil so hoch ist, dass dort die Muttersprachen unterstützt werden und die Kultur so wertgeschätzt wird, wie in dieser Schule. Es soll nicht in den Hintergrund gedrängt werden, sondern dass die Kinder sagen können: ich bin Türke, ich bin Serbe...

*Kennst du noch eine andere Schule, die so ist wie diese?*

Ich weiß von einer Schule im 16. Bezirk, dass sie dieses Projekt haben.

*In den restlichen Schulen, die du bis jetzt gesehen hast?*

Die eine Stunde Muttersprachenunterricht pro Woche war das was sie angeboten haben.

## **Befragung VII (6.12.2012)**

*Was ist das Schöne für dich am Lehrersein?*

Die Arbeit mit den Kindern. Vor allem, weil man doch von den meisten Kindern sehr viel zurück bekommt. Ich muss sagen, dass es mir jetzt wieder besonders Spaß macht, das Lehrersein, dadurch dass ich jetzt eine neue Klasse habe und sehr engagierte Eltern, die mir bis jetzt nur positives Feedback gegeben haben. Ja ich glaube ich bin darauf gekommen, dass ich die kleinen Kinder, erste zweite Klasse, bevorzuge, weil man sie noch gut motivieren kann.

*Wie lange bist du schon Lehrerin?*

Ich bin jetzt das fünfte Jahr Lehrerin.

*Welche Klasse hast du derzeit? Erzähl mir ein bisschen etwas über sie.*

Ich habe jetzt eine erste Klasse. Zum ersten Mal auch. Dadurch hatte ich ganz schöne Bedenken davor, wie ich das alles schaffen werde, wie das abläuft mit den Kleinen. Ich muss sagen, es hat sich mittlerweile sehr gut eingespielt. Die Kinder lernen wahnsinnig schnell. Alles ist neu für sie in der Klasse. Wie das in den Pausen und in der Stunde ist. Dass man da leise ist und da spielen darf. Das haben sie schnell begriffen. Ja es geht voran. Dieses Lesenlernen hat schon einen ganz interessanten Aspekt, nämlich dass sie sich wahnsinnig schnell die Buchstaben merken, überraschenderweise. Sehr viele, dadurch dass wir die Lilo (Erstlesewerk) haben. Wir lernen immer vier oder eigentlich acht, Groß- und Kleinbuchstaben, immer auf einmal und das ist sagenhaft, wie schnell sie sich das merken. Ich muss auch sagen, dass alle Kinder bei mir zusammenlauten. Von vielen habe ich gehört, dass das nicht Standard ist.

*Wie viele hast du in der Klasse?*

21 Kinder

*Weißt du wie viele eine andere Muttersprache als Deutsch haben?*

Muss ich kurz nachdenken.

*Zirka?*

Also sicher 18.

*Wie war das am Anfang – mit welchem Deutsch sind sie in die Schule gekommen?*

Es sprechen eigentlich fast alle sehr gut Deutsch. Vor allem das Verständnis ist bei den meisten sehr gut. Zwei Kinder habe ich dabei, die mich oft nicht verstehen aber es ist auch wieder beeindruckend, wie schnell sie das Deutsch durch die anderen Kinder lernen.

*Merkst du schon Fortschritte im Vergleich zu September?*

Total.

*Wer kümmert sich um die Kinder? Hast du Hilfe von außen für die, die sich schwer tun?*

Ja wir haben einen Deutschförderkurs. Da ist eine Lehrerin, die ich drei Stunden in der Woche habe. Sie holt sich die Kinder, die sich noch schwer tun und macht mit ihnen einen separaten Deutschkurs

*Wie viele Stunden sind das pro Woche?*

Drei Stunden.

*Das wird immer durchgeführt? Das fällt nicht aus?*

Kommt schon vor. Wenn die Lehrerin krank ist fällt es aus und wenn sie zum Supplieren eingesetzt ist. Wobei ich sagen muss, dass sie eigentlich supplierge schützt ist für den Deutschkurs. Nur wenn wirklich Not am Mann ist wird sie zum Supplieren eingeteilt. Das funktioniert echt ganz gut.

*Wie viele Kinder schickst du in den Deutschkurs?*

Drei Kinder.

*Weil nicht mehr dort Platz haben oder es nicht mehr brauchen?*

Nein es würden schon mehrere brauchen aber es sind die die es noch am schlechtesten können. Ich denke mir: umso weniger Kinder in der Kleingruppe sind, umso größer der Fortschritt auch für sie.

*Zusätzlich hast du noch Förderlehrer?*

Einen Förderlehrer habe ich noch. Er kommt zweimal die Woche zu mir. Insgesamt zwei Stunden.

*Ist das genug für dich? Oder glaubst du, es wäre besser für die Kinder...*

Na klar wäre es viel besser. Für mich wäre es ein Traum, immer doppelt besetzt zu sein. Ich denke mir, dass man da viel besser differenzieren und auf die Kinder eingehen kann. Wenn ich allein bin, bin ich da für die schwachen Kinder. Das heißt: entweder kümmere ich mich um die schwachen oder ich versuche die, die besonders gut sind irgendwie zu fördern. Beides geht auf keinen Fall. Es kommen immer irgendwelche Kinder zu kurz.

*Wie versuchst du das dann wenn du alleine bist im Unterricht auszugleichen?*

Indem ich versuche nach unten und oben so gut es mir gelingt zu differenzieren. Das heißt wir fangen alle mit dem gleichen an. Dann sehe ich sofort: ok, die haben es gleich begriffen und

kennen sich da aus. Sind auch nach 10 Minuten fertig. Für die habe ich meistens ein anderes Angebot. Wir verwenden oft den Computer zum Beispiel. Die besonders schnellen gehen dann an den Computer und machen dann das Lilo-Programm (Leseprogramm) am Computer oder ein Rechenprogramm habe ich. Und dann gibt es immer Materialien, Lernspiele, die sie sich jederzeit nehmen können. Die schwachen nehme ich dann immer zu mir und mit denen arbeite ich separat. Alle anderen, die eben so mitten drin schwimmen, die sind dann eben ein bisschen allein gelassen.

*Haben die Kinder, die nicht so gut Deutsch sprechen auch Probleme in anderen Fächern?*

Also vor allem im Sachunterricht fehlt es einfach an dem Wortschatz. Bei mir ist es jetzt momentan so, dass sie eigentlich ganz gut mitmachen aber viele Wörter kennen sie einfach nicht. Wenn wir über den Weltspartag sprechen, wissen sie nicht was der Weltspartag ist. Aber das ist jetzt auch nicht wichtig für mich, ob sie das wissen. Ich denke mir: was sie mitnehmen von der Stunde ist gut und was sie nicht mitnehmen ist auch ok. Ich habe da jetzt nicht so hohe Ansprüche.

*Woher kommen die Eltern deiner Kinder?*

Ich habe viele Kinder mit türkischer Abstammung, wo die Eltern aus der Türkei kommen. Gerade bei den türkischen Familien bei mir aus der Klasse merkt man, dass die Kinder aus der dritten Generation kommen. Da sind die Eltern schon hier geboren sind. Sie sprechen schon gut Deutsch. Aus Serbien habe ich einige Kinder. Ein Mädchen kommt aus Russland. Die anderen fallen mir jetzt nicht ein.

*Viele Kulturen auf jeden Fall...*

Aus Albanien habe ich Kinder. Sehr gemischt.

*Versuchst du manchmal im Unterricht auf die kulturelle Situation einzugehen?*

Ja versuche ich schon. Wir haben jetzt zum Beispiel Tschechischunterricht. Es kommt ein Mal pro Woche eine Stunde eine Tschechischlehrerin, die mit mir gemeinsam eine Stunde macht. Wir versuchen dann zum Beispiel die Farben zu behandeln. Wir versuchen dann Tschechisch zu sprechen und dann lasse ich immer die Kinder sagen, wie die z.B. die Farben in ihrer Sprache heißen. Das beeindruckt die anderen Kinder natürlich dann auch. Ich versuche schon ihre eigene Muttersprache sehr positiv zu besetzen. Dass es wirklich eine tolle Leistung ist, wenn man zwei oder drei Sprachen spricht.

*Wie reagieren die Kinder, wenn sie sehen, dass du das machst?*

Das gefällt ihnen natürlich. Da sind sie ganz stolz darauf. Alle wollen es in ihrer Sprache sagen.

*Wie ist die Situation zwischen den Kindern bezüglich der Kulturen?*

Da gibt es bei mir jetzt...Es hat in meiner letzten vierten Klasse schon immer wieder Diskussionen, Streitereien deshalb gegeben. Weil man dann irgendwelche Schimpfwörter hört. Du machst ja das. Was sie eben von den Eltern hören.

*Vorurteile?*

Ja Vorurteile, ja. Aber ich muss sagen, dass ich das immer ganz cool behandelt habe. Ich habe gesagt: das geht auf keinen Fall bei mir in der Klasse. Wir sind alle Menschen. Es ist super, wenn wir alle von wo anders kommen. Davon können wir alle profitieren. Jetzt haben wir zum Beispiel besprochen, wie Weihnachten gefeiert wird. Ich habe alle Kinder erzählen lassen. Wie

feierst du Weihnachten? Feierst du Weihnachten? Gibt es bei dir Weihnachten? Jeder hat erzählen dürfen. Ich denke mir: da schaffe ich ihnen dann schon ein offenes Denken. Dass jeder einen anderen Zugang hat und es muss nicht jeder Weihnachten feiern. Es gibt bei mir türkische Kinder, die erzählt haben: wir haben auch einen Christbaum oder einen Weihnachtsbaum zuhause. Weil es eben für sie auch dazugehört oder sie bekommen Geschenke.

*Was glaubst du ist wichtig, was sollen die Kinder in Bezug auf die Interkulturalität lernen?*

Mir persönlich ist es wichtig, dass man andere Kulturen genauso schätzen muss, wie die eigene. Und gerade bei den türkischen Kindern fällt mir schon auf. Die sind schon sehr stark sensibilisiert auf dieses Thema. Beim Thema Schweinefleisch etwa. Da versuche ich ihnen beizubringen: dir ist deine Kultur wichtig und das was du machst. Genauso ist einem anderen Kind die Kultur wichtig. Man muss das akzeptieren. Man muss verschiedene Dinge nicht gutheißen. Nur weil er oder sie kein Schweinefleisch nicht ist, darf ich ja ein Schweinefleisch essen. Das ist dann oft ein Thema in der Pause. Da höre ich immer wieder: iii der ist Schweinefleisch oder da ist Schweinefleisch drin. Da sage ich dann: wieso soll der kein Schweinefleisch essen? Nur weil deine Religion sagt: du sollst das nicht essen, dürfen es ja andere essen. So versuche ich zwi-schendurch das einzubringen.

*Wie geht es dir denn mit Sprachen?*

Ich spreche eben Englisch, was man in der Schule gelernt hat. Aber ich bin nicht sehr begabt, was Sprachen betrifft, wenn du das meinst.

*Ja ich wollte dich fragen was du...*

Ich hatte Englisch und Französisch in der Schule. Bei Französisch habe ich mich immer geplagt. Da kann ich auch jetzt nichts mehr. Ich bin da auch nicht sehr dahinter muss ich ehrlich sagen.

*Hast du schon etwas von den Kindern in ihren Sprachen aufgeschnappt?*

Ja das schnappt man schon auf. Ich sage ihnen dann auch, dass ich gerne wissen will wie das heißt. „Wie heißt du?“ und solche einfache Phrasen. Ich sage dir ganz ehrlich: ich merke mir das auch nicht. Vor allem so viele verschiedene.

*Hast du sie schon einmal verwendet?*

Dass ich im Unterricht?

*Hallo auf Türkisch gesagt*

Nein habe ich noch nicht. Aber es wäre eigentlich eine gute Idee.

*Was glaubst du, wie die Kinder darauf reagieren?*

Es würde ihnen total gefallen.

*Wie hältst du es mit der Sprache im Unterricht? Welche Sprache sollten die Kinder sprechen?*

Wenn sie in der Schule sind?

*Ja bei dir in der Klasse.*

Ich lasse sie so sprechen, wie sie sprechen wollen. Wenn sich zwei türkische Kinder in der Pause auf Türkisch unterhalten wollen, ist es für mich ok. Ich habe das damals auf der PH gelernt, dass man natürlich sich in seiner eigenen Muttersprache viel besserausdrücken kann, viel besser sprechen. Deswegen denke ich mir: ich würde es genauso machen. Ich würde auch meine Mut-

tersprache verwenden, wenn ich spiele oder wenn ich...Also bei mir in der Klasse gibt es das nicht, dass ich sage: sie müssen Deutsch sprechen.

*Hat es da einmal Probleme zwischen den Kindern gegeben?*

Ja klar das gibt es schon, dass zwei auf Türkisch irgendwelche Schimpfwörter zu anderen sagen. Das kommt schon immer wieder vor. Da versuche ich ihnen zu erklären: wenn ich mit einer Frau Lehrerin in einer anderen Sprache spreche und du stehst daneben, ist es für dich auch nicht angenehm. Also das versuche ich ihnen schon zu erklären.

*Je nach Situation...*

Ja genau.

*Weißt du, ob die Kinder ihre Muttersprache noch irgendwo anders lernen? Ob sie muttersprachlichen Unterricht bekommen?*

Nein

*Oder in deiner letzten Klasse?*

Nein war bei mir nicht. Sie waren am Sonntag, das haben die türkischen Kinder öfter erzählt, in der Moschee. Dort hatten sie schon eine Art Unterricht. Oder in den Ferien hatten sie eine Betreuung von der Moschee aus, wo sie schon Türkisch lernen.

*Aber nicht vom Stadtschulrat? Da gibt es ja auch Angebote.*

Nein da weiß ich nichts.

*Glaubst du wäre das wichtig?*

Ja ich glaube es wäre wichtig. Wenn sie die eigene Muttersprache nicht perfekt beherrschen, ist es noch schwieriger eine andere zu lernen. Das hat man schon einmal gelernt.

*Was sagst du eigentlich den Eltern? Wie sollen sie zuhause mit den Kindern sprechen?*

Ich habe ihnen gesagt, dass sie auf alle Fälle in der eigenen Muttersprache zuhause sprechen. Da ist ja dann diese Sache mit dem Weitergeben von gebrochenem Deutsch, dann lernen sie es falsch. Wichtig ist, dass sie ihre eigene Muttersprache gut beherrschen. Sie haben mich dann gefragt: wer soll ihnen dann das Deutsch beibringen? Da sage ich ihnen: sie sprechen und hören ja, wenn sie in der Nachmittagsbetreuung sind, von 8 in der Früh bis um 4 am Nachmittag nur Deutsch. Im Normalfall lernen sie das so. Was aber auch wichtig ist, ist das Fernsehen. Das habe ich ihnen gesagt. Ich habe nicht gewusst, dass so viele in ihrer Muttersprache fernsehen. Das habe ich nicht gewusst. Das haben mir verschiedene Mütter und Väter erzählt, dass sie zuhause den türkischen Sender z.B. ansehen. Da habe ich ihnen gesagt: es wäre sinnvoll das österreichische oder deutsche Fernsehen anschauen zu lassen. Da sprechen sie schon richtiges Deutsch und davon kann man gut lernen. Ich weiß nicht ob das richtig ist oder falsch.

*Wie sind die Eltern von Migrantenkinder mit in die Schularbeit eingebunden? Helfen sie dir bei Lehrausgängen?*

Ja das würde ich jetzt gar nicht so...Also da kommen die Eltern mit Migrationshintergrund und da kommen die anderen Eltern.

*Gibt es da keine Unterschiede?*

Nein.

*Haben sie zum Beispiel keine Angst, weil sie nicht so gut Deutsch sprechen?*

Das Gefühl habe ich nicht.

*In deiner letzten Klasse war das...*

In meiner letzten Klasse – das war schwierig zu sagen. Da kann ich allgemein sagen, dass sich alle Eltern nicht so richtig gekümmert haben. Ich hatte ein zwei Eltern, von denen ich das Gefühl hatte, dass sie sich ein bisschen eingesetzt haben. Also kann ich da nicht wirklich etwas darüber sagen.

*Also kannst du keinen Unterschied festmachen?*

Nein

*Hast du manchmal Kommunikationsprobleme, wenn du mit Migrantenern sprichst?*

Ja habe ich. Ich habe letztes Jahr eine Mutter und einen Vater dabeigehabt, die mich absolut nicht verstanden haben. Aber da haben sie sich eine Mutter von einem anderen Kind für das Gespräch organisiert. Sie hat dann für uns übersetzt. Das war irgendwie eigenartig, weil ich ja nicht gewusst habe, was die Mutter jetzt für sie übersetzt. Ich bin davon ausgegangen, dass sie das sagt, was ich auf Deutsch sage, aber es war eine komische Situation. Also ich würde es jetzt so machen, dass ich mir jemanden von der Schule zu organisieren, der für mich übersetzt. Also sei die islamische Religionslehrerin, wie es mit den anderen Sprachen ist, naja da haben wir niemanden im Haus. Ich würde das jetzt wahrscheinlich so machen.

*Glaubst du, dass dich da einige nicht ganz verstanden haben?*

Ja ich hatte das Gefühl.

*Wie haben die das geäußert? Haben sie nachgefragt oder das versucht mitzuteilen?*

Ja aber es hat nicht so funktioniert, obwohl die, die für uns übersetzt hat eigentlich sehr gut Deutsch spricht, aber sie ist keine... Ich bin mir nicht ganz sicher ob sie das so rübergebracht hat.

*Sie ist keine Expertin, Dolmetscherin?*

Genau

*Glaubst du, dass manche Migrantenern ein anderes Verständnis von Schule oder dir als Lehrerin haben?*

Ja würde ich schon sagen. Das wichtigste ist für sie in der Schule, dass die Kinder Deutsch lernen. Das ist die Grundvoraussetzung. Diesen Anspruch haben sie. Die müssen Deutsch lernen. Ich habe schon manchmal das Gefühl, dass viele das schon auf die Schule schieben. Die Verantwortung, weil sie eben auch selbst den Kindern nicht bei den Hausübungen helfen können. Deswegen sagen sie: naja sie gehen sowieso in die Nachmittagsbetreuung und da muss das alles erledigt werden. Genauso mit dem Lesenüben, wobei ich ihnen sage: um mit den Kindern lesen zu üben, muss man eigentlich nicht Deutsch verstehen, um die Technik des Lesens zu lernen. Gerade in der ersten Klasse.

*Von dir als Lehrerin? Ist dir da aufgefallen, dass sie andere Erwartungen oder Vorstellungen haben, wie eine Lehrerin sein sollte?*

Nein, diese Erfahrung habe ich nicht gemacht.

*Vielleicht haben Lehrer in anderen Kulturen einen anderen Stellenwert oder es wird anderes verlangt.*

Ich habe zum Beispiel ein Mädchen, wo die Familie aus Bangladesch kommt und da hat mir der Vater schon öfter erzählt, dass ich viel zu...Ich bin zu wenig streng. Ich müsste viel strenger sein. In Bangladesch würde es das nicht geben, da sind die Lehrer noch mit dem Rohrstab. Der wollte eindeutig, dass ich mit den Kindern strenger bin und mehr verlange. Diese eine Situation fällt mir jetzt ein.

*Aber nicht bei vielen Eltern?*

Nein

*Wie war das bei dir in der Ausbildung? Wo warst du?*

In der PH Strebersdorf.

*War DaZ ein Thema?*

Wir hatten ein eigenes Seminar.

*Was hast du da gelernt? Was waren Schwerpunkte?*

Naja die Sprachentwicklung grundsätzlich. In welchem Alter es sich anbietet, eine zweite Sprache zu lernen. Zweisprachig aufwachsen war ein Thema. Dass es auch möglich ist drei Sprachen von Geburt an zu lernen. Diese Dinge, die sich im Gehirn abspielen. Dann haben wir einige Seminare gehabt zu Materialien, wie man sich den Kindern am besten...so ähnlich wie im Englischseminar - wie du den Kindern Deutsch beibringen könntest mit Materialien, Wortschatzarbeitung. Das war es.

*Wie hat dir das gefallen? War das eine gute Vermittlung, die dir jetzt hilft?*

Ja das Gefühl habe ich. Das hat mir schon geholfen. Dadurch, dass ich keine Sprachlehrerin bin, kann ich jetzt nicht wirklich am Wortschatz, so wie es gelernt haben, das würde sich für einen Deutschkurs anbieten - kann ich jetzt nur selten für die ganze Klasse einsetzen. Ich habe viele Kinder, die das schon alles können. Ich brauche nicht die Farben von Grund auf wiederholen. Ich habe auch ein Jahr lang den Sprachkurs selbst geführt und ich muss sagen, dass ich da schon viel einsetzen konnte.

*Hast du auch schon Weiterbildungen zu dem Thema besucht?*

Eine Fortbildung habe ich verpflichtend gemacht, da ich im ersten Jahr den Deutsch-Sprachkurs geleitet habe. Da habe ich ein DaF/DaZ Seminar besuchen müssen verpflichtend.

*Das hat dir auch weitergeholfen?*

Ja es war nicht schlecht. Nette Anregungen speziell für die Kleingruppe.

*Hast du dir die Inskriptionsliste angesehen von den Weiterbildungen? Weißt du welchen Stellenwert DaZ in Wien hat?*

Keine Ahnung. Nachdem ich dieses eine Seminar besucht habe, habe ich mich nicht mehr dafür interessiert.

*Denkst du, dass du jetzt genug Wissen hast?*

Ich sage so: meine Priorität richtet sich auf andere Dinge, was die Fortbildungen betrifft.

*Wie kannst du dir sonst noch Wissen aneignen wenn du es brauchst? Hast du das schon außerhalb von der PH gemacht?*

Ich habe einige Internetadressen, die ich jetzt aber nicht im Kopf habe. Die haben wir damals im Seminar bekommen haben. Es gibt einige Adressen, wo man nachschauen kann und Material runterladen kann.

*Ist das manchmal ein Thema zwischen dir und Kolleginnen oder hast du andere Dinge die du besprechen musst?*

Da sind andere Dinge wichtiger.

*Sag mir einmal: was ist die größte Herausforderung für dich?*

Das Lesen- und Schreibenlernen wird viel mit den Kollegen besprochen und das Verhalten von den Kindern.

*Beim Verhalten von den Kindern – gibt es da Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen?*

Man könnte vielleicht, wenn man Vorurteile hat, könnte man vielleicht ein paar Klischees...da könnte man die Kinder schon ein bisschen in Klischees hineinstecken. In aufbrausend oder...weiß du wie ich meine? Aber...

*Das Temperament?*

Ja das merkt man schon. Also man kann bei vielen Kindern schon sagen, woher sie kommen, obwohl man nicht weiß, welche Sprache sie sprechen. Vorurteile!

*Bei deiner letzten Klasse und bei den neuen auch?*

Ja das merkt man. Ich kann es nicht so genau beschreiben. Es ist vielleicht jetzt nicht sehr professionell, wenn ich das so sage aber...

*Nein sag das einfach.*

Ich habe schon das Gefühl.

*Ist das dann manchmal eine Belastung für dich?*

Nein.

*Und die Unterrichtsplanung – wenn du jetzt so viele verschiedene Deutschniveaus hast?*

Das ist schon eine Herausforderung. Ich versuche dann schon mich abzustimmen mit den Förderlehrern und der Sprachlehrerin. Spezielle Dinge plane ich dann so, dass die Kinder, die nicht gut Deutsch sprechen in der Stunde das Thema mit der Sprachlehrerin oder Förderlehrerin extra machen oder einfach ein bisschen weniger. Also ja das beachte ich schon. Es ist schon eine Herausforderung.

*Was ist das für dich eine Bereicherung, wenn du verschiedene Kulturen oder Sprachen in der Klasse hast?*

Ich habe in den Jahren sehr viel Neues über verschiedene Kulturen herausgefunden. Gerade die Feste und solche Dinge. Es ist eigentlich ganz interessant, wenn die Kinder erzählen, wie sie was feiern und wann. Ich habe auch schon viele Eltern gehabt, die uns auch landestypische Gerichte gebracht haben. Oder sie backen etwas und bringen das. Da habe ich schon einiges dazu gelernt.

*Das findest du spannend?*

Total.

## **Befragung VIII (6.12.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Unterrichten?*

Mit den Kindern zusammen zu sein und Spaß zu haben und vor allem in einer bunten Klasse (unter Anführungszeichen) zu unterrichten ist das Schönste für mich. Also buntgemischt mit allen möglichen Kulturen. Das bereitet mir wirklich große Freude.

*Wie lange bist du schon Lehrerin?*

Ich bin seit 2008 im Dienst. Das ist schon mein fünftes Jahr jetzt.

*Und in welcher Klasse bist du jetzt gerade?*

Ich unterrichte jetzt eine vierte Klasse. Ich habe die Klasse ab der dritten übernommen und war davor drei Jahre als Teamlehrerin, Begleitlehrerin und Sprachförderlehrerin tätig.

*Wie viele Kinder sind in deiner Klasse?*

Ich habe im Moment 22 Kinder.

*Wie viele haben eine andere Muttersprache als Deutsch?*

19 davon. Ich habe nur drei ÖsterreicherInnen in der Klasse.

*Wie ist es derzeit in der Klasse? Wie ist die Klassengemeinschaft? Wie fühlen sich die Kinder?*

Ich habe das Gefühl, obwohl ich die Klasse übernommen habe, dass sie mit großer Freude in die Schule kommen, dass eine tolle Atmosphäre herrscht bei mir in der Klasse. Und ich habe das Gefühl, dass vor allem die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sich irrsinnig wohl fühlen mit mir als Lehrerin in der Klasse, weil sie wissen, dass ich ihre Sprache teilweise verstehe bzw. dass ich sie als Mensch vielleicht mehr verstehe als eine österreichische Lehrerin in jeder Hinsicht.

*Welche Sprachen sprichst du denn?*

Ich bin dreisprachig aufgewachsen eigentlich. Ich bin Kurdin aus der Türkei. Das bedeutet: ich spreche Türkisch akzentfrei, Deutsch genauso und Kurdisch ist meine eigentliche Muttersprache, die ich aber leider nicht so gut kann wie Türkisch. Ich verstehe alles aber beim Sprechen tue ich mir noch sehr schwer.

*Sprichst du noch andere Sprachen?*

Englisch auf einem ziemlich guten Niveau. Es wird aber auch besser, weil ich bald mit einem neuen Studium beginnen werde.

*Welche Sprachen verwendest du denn in der Schule?*

In der Schule verwende ich eigentlich nur Deutsch und Englisch für meinen Englischunterricht. Aber ich verwende die türkische Sprache eigentlich nicht so im Unterricht, sondern meine Kinder wissen, dass ich Türkisch sehr gut verstehe, aber dass ich mir beim Reden schwer tue. Dass ich beim Reden Probleme habe. Das habe ich ihnen am Anfang bewusst weitergegeben, weil ich nicht wollte, dass sie das ausnützen und nur Türkisch mit mir reden. Dadurch dass wir zwei Muttersprachenlehrer in der Schule haben, habe ich mir gedacht: meine Aufgabe ist in erster Linie ihnen die Unterrichtssprache Deutsch beizubringen. Dadurch dass sie wissen, dass ich die

türkische Sprache sehr gut verstehe, helfe ich ihnen natürlich bei einzelnen Wörtern, keine Frage. Wenn sie etwas nicht verstehen frage ich: hast du das jetzt verstanden? Wenn dann kommt: nein, sage ich dann: das bedeutet das auf Türkisch und dann sage ich das auf Türkisch. Also das mache ich schon. Oft sogar, sehr oft. Aber sie haben nicht die Möglichkeit zu mir zu kommen und sich auf Türkisch mit mir zu unterhalten, das nicht. Sonst würde das die ganze Zeit so weiter gehen und das wäre nicht das Ziel.

*Wie fühlen sich die anderen Kinder, wenn sie merken, dass du mit den türkischen Kindern anders kommunizieren kannst?*

Sie haben überhaupt kein Problem damit, weil ich eigentlich nicht nur der türkischen Sprache gegenüber nur so bin, sondern zu allen Sprache, weil ich auch...Die nächste große Gruppe in meiner Klasse sind die serbischen und bosnischen Kinder. Ich bin eine sehr spracheninteressierte Person. Ich habe oft vor Sachunterrichtsthemen oder vor meinen Lernwörterstunden mir die Wörter in Türkisch noch einmal angeschaut, mich in Serbisch, Bosnisch noch einmal bei der Muttersprachenlehrerin erkundigt und sie notiert. Polnisch habe ich, Arabisch. Was habe ich da noch? Also noch ein paar Sprachen in meiner Klasse. Spanisch auch. Dann habe ich immer versucht, es jedem Kind in meiner Klasse gerecht zu machen. Es ist eine irrsinnig schwierige Aufgabe. Ich habe es nicht immer machen können aber vor allem bei Lernwörtern zum Beispiel habe ich mein tolles Handy gehabt mit einer supertollen Technologie. Ich bin ins Internet gegangen. Ich habe ein Übersetzungsprogramm und ich habe während der Stunde, wenn sie ein Lernwort nicht verstanden haben. Ich bin auf Spanisch-Deutsch übersetzen gegangen und habe das übersetzt. Ich habe sie das auch auditiv hören lassen. Dann habe ich gefragt: hast du das jetzt verstanden? Dann haben sie meistens ja gesagt, weil das ja in ihrer Muttersprache ist. Wie soll ich es sonst erklären? Ich kann nur drei Sprachen und natürlich dauert die Stunde dann noch länger aber ich habe das bevorzugt. Ich habe aus der Stunde anderthalb gemacht. Mir war wichtig, dass es alle verstehen, die Wörter. Die türkischen Kinder haben natürlich ein großes Glück, weil ich es ihnen gleich sagen kann. Die serbisch-bosnischen Kinder meistens auch, weil ich die Muttersprachenlehrerin fragen konnte. Für alle anderen auch, musste ich es eben übersetzen. Jetzt in der vierten Klasse mache ich das teilweise auch noch. Es ist aber schwieriger, weil ich stoffmäßig mit den Schularbeiten mehr Druck als voriges Jahr habe.

*Welche Sprachen sprechen die Kinder im Unterricht?*

Im Unterricht sprechen sie meistens natürlich Deutsch. Ich habe aber überhaupt nichts dagegen, wenn Kinder ihre Muttersprache anwenden. Nur habe ich ein Problem damit, wenn sie in Anwesenheit von einem anderssprachigen Kind ihre Muttersprache anwenden. Dann sehe ich das ein bisschen als Respektlosigkeit. Dann sage ich: schaut Kinder ich habe kein Problem damit, wenn ihr eure Sprache anwendet. Aber das ist unhöflich dem Kind gegenüber, das neben dir sitzt und kein Wort versteht. Bitte passt auf wenn ihr untereinander redet, dass kein anderssprachiges Kind dabei ist. das ist eine Höflichkeitsfrage und nichts anderes.

*Verstehen sie das?*

Natürlich. Sie haben das von Anfang an Gott sei Dank so angenommen und akzeptiert. Falls ich doch sehe, dass sie untereinander nur blödeln und sich lustig machen wollen über jemanden dann schreite ich gleich ein und sage: nein, sicher nicht. Das geht bei mir nicht.

*Du hast gesagt, dass du Unterstützung von Muttersprachenlehrern hast. Für welche Sprachen sind sie zuständig?*

Wir haben in zwei sprachen Muttersprachenlehrerinnen, die die Mehrheit bilden. Das ist Türkisch und BKS.

*Wie viele Stunden sind sie bei dir?*

Dieses Jahr habe ich insgesamt drei Stunden den Türkischlehrer. Davon macht er zwei Stunden Begleitunterricht mit seinen türkischen Kindern aber mit meinem Stoff und eine Stunde macht er einen Türkischkurs. Die BKS-Lehrerin ist genauso drei Stunden hier. Davon zwei Stunden begleitend und eine Stunde macht sie auch BKS-Unterricht mit ihren Kindern, ihr Programm.

*Die anderen Kinder haben das nicht?*

Leider.

*Merkst du da Unterschiede? Haben die Kinder mit Muttersprachenunterricht einen Vorteil dadurch?*

Dazu muss ich folgendes sagen. Die Kinder die jetzt nur in der dritten und vierten Klasse nur eine Stunde Türkischunterricht haben, die werden jetzt nicht einen so großen Vorteil davon haben. Leider nicht. Dafür ist es einfach viel zu wenig. Aber dadurch dass wir jetzt an unserer Schule seit ein paar Jahren das Mehrsprachigkeitsprojekt haben. Dieses zweisprachige Alphabetisierungsprojekt haben wir an unserer Schule. Ich finde, dass es super ist. Die Kinder werden ab der ersten Klasse in ihrer Muttersprache und in der deutschen Sprache unterrichtet. Das ist schon ein großer Vorteil für die Kinder. Das bringt die Kinder schon weiter. Die Kinder, die das nicht ausnutzen konnten. Da waren meine Kinder leider noch nicht drinnen. Wir haben das erst seit drei Jahren. Davon haben sie vielleicht nicht so einen großen Vorteil außer wenn sie die Möglichkeit haben, in Mathematik Sachaufgaben zum Beispiel mit ihrem Türkischlehrer zu besprechen. Dann ist es natürlich ein Vorteil. Oder wenn wir in Deutsch mit dem Stoff weitermachen und der Türkischlehrer schon so gut Deutsch kann. Unserer kann schon so gut Deutsch. Und das mit ihnen besprechen und erklären kann. Dann bin ich dankbar und froh, dass er da ist. Das schon.

*Sind drei Stunden in der Woche genug?*

Nein absolut nicht. Finde ich nicht.

*Wie viele sollten das sein?*

Wie viele Stunden das jetzt sein sollten kann ich jetzt nicht so sagen. Aber ich weiß, dass drei Stunden zu wenig sind. Für meine Kinder. Aber ich weiß, dass die Kinder von der ersten und zweiten Klasse diese mehrsprachige Alphabetisierung weiterhin haben bzw. die das jetzt von der ersten Klasse an gemacht haben, machen das bis zur vierten Klasse weiter. Die sind sehr glücklich. Die sind die glücklichsten. Sie haben nämlich mehrere Stunden. Wenn sie dann die Stunden haben, wird auch geschrieben und gelesen. Das ganze Programm wird gemacht. Auch in der Muttersprache. Das sehen wir schon, seitdem wir das an unserer Schule machen, sehen wir davon nur Vorteile.

*Die Kinder, die Förderung bräuchten in Mathematik und Deutsch. Haben die auch andere Lehrer, die ihnen helfen?*

Ja natürlich. Wir haben Begleitlehrerinnen. Jede Klasse hat bei uns an der Schule eine Begleitlehrerin.

*Eine für dich?*

Keine eigene, einzelne Person. Zum Beispiel ist eine Begleitlehrerin in drei Klassen. Meine Begleitlehrerin ist bei mir und in zwei anderen Klassen noch.

*Wie viele Stunden ist sie bei dir?*

Sie ist insgesamt sechs Stunden bei mir. Dann sind noch natürlich die Muttersprachenlehrer drinnen. Wir haben, muss ich sagen, wir sind schon glücklich, weil wir genug Lehrerinnen an unserer Schule haben. Viele Schulen haben nicht einmal eine Begleitlehrerin zur Verfügung und da schätze ich uns als sehr glücklich, muss ich sagen.

*Wie gehst du denn um mit den unterschiedlichen Niveaus, wenn die anderen Lehrer nicht bei dir in der Klasse sind?*

Das ist dann schwierig. Die Differenzierung erfolgt dann folgendermaßen. Wenn die Begleitlehrerin nicht da ist und ich Deutsch machen muss. Ich eigentlich mit den schwächeren Kindern etwas noch langsamer und genauer besprechen müsste. Dann sage ich von Anfang an: unsere Begleitlehrerin ist heute nicht da, ich werde der ganzen Klasse erklären, was zu tun ist. Dann teile ich die Klasse in zwei Gruppen. Die einen, die es schon können, arbeiten selbstständig am Stoff. Die anderen nehme ich in einer Gruppe oder im Sitzkreis und mache das in einzelnen Schritten mit ihnen. Wenn ich merke, dass sie es wirklich verstanden haben, machen sie es einmal mit mir, schreiben zum Beispiel. Sie schreiben einmal einen Satz. dann schaue ich mir an, ob es passt. Wenn es passt, schicke ich sie auf den Platz oder sie sind schon am Platz und dann lasse ich sie schreiben und kontrolliere das nebenbei. Die Differenzierung mache ich dann auch so. In der Freiarbeit, die wir einmal in der Woche eine Doppelstunde lang haben oder zwei Mal, das variiert immer wieder. Dann mache ich es auch so, wenn ich Arbeitsblätter zum Stoff in Mathematik oder Deutsch vorbereite, mache ich differenzierte Arbeitsblätter. Ich denke mir: naja ich habe sehr schwache Kinder in Deutsch, ein paar, und sehr gute Kinder. Denen kann ich nicht dasselbe Arbeitsblatt geben. Das geht einfach nicht. Dann mache ich denselben Stoff in einem leichteren Arbeitsblatt und mit teilweise auch Material dazu. Und ein schwieriges Arbeitsblatt, damit die stärkeren auch etwas davon haben. Wenn ich etwas mit Artikeln oder Wörterbucharbeit mache brauchen die Kinder, die gut sind, keine Förderung. Es gibt Stunden, da dürfen sie kein Wörterbuch verwenden, das dürfen dann nur die schwächeren. Sie arbeiten mit dem Wörterbuch am Gang oder in einer Gruppe gemeinsam.

*Wie nehmen das die Kinder auf, dass die einen das dürfen und die anderen nicht?*

Sie verstehen das. Ich muss eigentlich gar nichts sagen. Sie wissen: diese Kinder haben noch Schwächen, Probleme in Deutsch. Sie kommen jetzt nicht so mit. Also müssen sie das in einer Gruppe gemeinsam machen. Da bin ich dann meistens dabei, wenn die Begleitlehrerin nicht da ist. Wenn sie da ist, dann betreut sie die Kinder und ich bin mit den anderen.

*Ist dir aufgefallen, dass manche Kinder aufgrund ihrer Deutschschwächen auch Schwächen in anderen Fächern haben?*

Natürlich. Wenn wir als Beispiel Sachunterricht nehmen würden. Sachunterricht ist mit Deutsch fächerübergreifend. Wenn sie Deutsch jetzt nicht so gut können oder wenig verstehen dann verstehen sie auch viele Themen nicht, die in Sachunterricht besprochen werden. Das ist genau der Knackpunkt. Deshalb habe ich von Anfang an gesagt: die Unterrichtssprache ist Deutsch. Es wird mit mir Deutsch gesprochen, weil wenn du Deutsch nicht gut kannst dann kannst du die andere Sprachen irgendwann einmal nicht sehr gut. Da ist Sachunterricht und Mathematik mit den Sachaufgaben eingebunden. Das filtert das dann alles heraus. Bei den eigentlich sehr guten

Mathematikern filtert das heuer in der vierten Klasse total heraus. Ein Einserkind in Mathematik, der z.B. fünfzig Rechnungen in 50 Minuten fertig machen kann, steht dann vor Sachaufgaben, sieht sie an und hat null Ahnung von dem was dort steht. In den vierten Klassen steht das in den Bildungsstandards, dass die Kinder das können müssen. Das habe ich dann in den ersten Schularbeiten gleich gesehen. Ich habe ein Kind in meiner Klasse als Beispiel, ein türkischsprachiges Kind. Was Rechnen angeht wirklich ein Mathematikprofi. Aber sobald es zur Umfangberechnung kommt, Quadratberechnung und solchen Dingen, hat er gleich bei der Schularbeit die ersten zwei Beispiele ausgelassen und gesagt: Frau Lehrerin ich kann es nicht. Obwohl wir bis zum Umfallen ähnliche Beispiele geübt haben. Er hat sich eben kaum etwas angesehen. Er stand da und hat schon einmal 8 Punkte nicht gehabt und eine Drei bekommen. Mit ein paar Rechenfehlern dazu hast du eine Drei.

*Das ist dann an der Formulierung der Angabe gelegen?*

Wie meinst du?

*Er hat die Formulierung nicht verstanden?*

Ja. Offen und ehrlich gesagt waren nur solche Beispiele bei der Schulübung und Hausübung mit anderen Namen und Zahlen. Also da müsste er es sich da eigentlich nur einmal anschauen und er hätte es schon im Kopf. Er wollte das vielleicht nicht oder hat gleich resigniert und gesagt: ich mache es nicht.

*Schade*

Ist schade. Natürlich heißt das für mich nicht, dass es seine Endnote ist. Aber es geht um das Prinzip. Um die Tatsache, dass die Kinder, die große Schwächen in Deutsch haben und noch dazu vielleicht ein bisschen faul sind, dann solche Noten bekommen müssen.

*Was machst du denn mit deiner Klasse in Bezug auf kulturelles Kennenlernen oder kulturelles Lernen allgemein? Ist das ein Thema bei euch?*

Ja das war schon ein Thema. Ich habe sie heuer Referate halten lassen in Gruppen. Wir haben davor das Thema Europa gemacht und da habe ich natürlich über die Türkei gesprochen, über die Europäische Union, über Serbien. Also über die Mehrheit, die ich in meiner Klasse habe natürlich um die ethnischen Gruppen, die ich in meiner Klasse haben. Warum sie in der EU sind und warum noch nicht und so weiter. Was das überhaupt ist. Dann habe ich ihnen gesagt: jedes Kind kann sich ein Land aussuchen, das ihn wirklich sehr interessiert. Das kann auch das eigene Land sein. Es ist mir ganz egal und es dann vorstellen. Natürlich wurde das ganz genau besprochen, wie das präsentiert werden soll. Dann haben die türkischen Kinder in Gruppen. natürlich nicht alle zusammen sondern die Hälfte der türkischen Kinder die Türkei gemacht. Sie haben großes Interesse dabei gehabt. Sie haben Freude dabei gehabt, über die Türkei zu berichten. Ich habe gesagt: ihr könnt bestimmte Dinge aus dem Land mitbringen und sie den anderen zeigen. Genauso war Serbien eine Frage. Genauso war Polen zum Beispiel auch so ein Ding und ich habe ihnen zum Beispiel auch Hausübung gegeben. Was ist Heimat? Das ist eigentlich in der vierten Klasse gar nicht so ein leichtes Thema für die Viertklassler. Dadurch dass wir das vorher mündlich einmal miteinander besprochen haben, habe ich sie darüber nachdenken lassen wollen. Ich habe gesagt: Kinder was ist eigentlich für euch Heimat? Da sind sie gestanden und haben mich angeschaut. Dort wo ich lebe, dort wo ich wohne ist gekommen. Ich habe gesagt: naja aber viele Kinder fühlen sich in der Türkei zum Beispiel viel besser, wenn sie in den Urlaub fahren. Was glaubst du, ist deine Heimat Österreich oder die Türkei? Wie fühlst du das? Dann

ist aber trotzdem gekommen: Österreich. Dadurch dass wir darüber gesprochen haben, sie haben mich dann gefragt: was ist für dich Heimat? Das habe ich irrsinnig interessant gefunden, dass sie mich gefragt haben, obwohl sie wissen, dass ich hier geboren und aufgewachsen bin. Ich bin eigentlich eine Österreicherin. Ich habe gesagt: Heimat ist für mich der Ort, wo ich mich mit meinem Herzen wohl fühle. Und dann hat ein Kind gesagt: Aber Frau Lehrerin ich fühle mich in Serbien mit meinem Herzen noch wohler. Sie ist aber schon in Serbien geboren und mit drei Jahren hergekommen. Ich habe gesagt: gut wenn du das so fühlst, soll deine Heimat Serbien sein. Ich habe kein Problem damit und du sollst auch kein Problem damit haben. Ich habe gesagt: Kinder, wichtig ist, wie ihr das fühlt. Das war ein sehr interessantes Thema und eine interessante Hausaufgabe. Da habe ich wirklich teilweise sehr schöne Texte gelesen.

*Was ist denn wichtig das Kinder lernen in Bezug auf Interkulturalität?*

Dass sie sich untereinander tolerieren, wie sie sind. Wichtig ist für mich nicht die ethnische Herkunft, woher diese Kinder kommen, sondern eines haben wir gemeinsam: wir sind alle Menschen. Das habe ich ihnen bis heute beibringen wollen. Bis zum Umfallen, bis sie das verstehen und sie haben das verstanden. Am Anfang habe ich, als ich die Klasse übernommen haben sie teilweise unbewusst... Sie sind nur Kinder und machen das unbewusst. Untereinander haben sie sich immer diskriminiert. Untereinander haben sie sich unbewusst verbal diskriminiert. Du Serbe weißt nichts. Solche Reaktionen sind gekommen. Das war etwas, das ich überhaupt nicht akzeptieren konnte und nicht tolerieren wollte. Ich habe mir immer gedacht: wenn ich da nicht einschreite, wird das immer schlimmer. Dann werden sie glauben, dass sie etwas ganz Normales sagen, was aber überhaupt nicht der Fall war. Deshalb habe ich teilweise Stunden gehabt, wo ich nur mit ihnen gesprochen habe. Das finde ich als Lehrerin das wichtigste überhaupt, das Soziale den Kindern beizubringen. Stoff kann man den Kindern immer beibringen. Ein bisschen Deutsch oder Mathematik mehr ist nicht sehr wichtig. Das soziale fehlt unseren Kindern so sehr. Vor allem in diesen bestimmten Bezirken überhaupt. Dieses soziale Arbeiten untereinander. Sich tolerieren, sich respektieren. Ich habe schon einige problematische Kinder in meiner Klasse gehabt. Seitdem ich in dieser Klasse bin und so viel Wert darauf lege, ist das alles verschwunden. Ich habe danach kein einziges Wort in dem Sinne gehört. Ich habe ein Kind aus der Dominikanischen Republik. Sie wurde teilweise beleidigt, weil sie eine dunklere Hautfarbe hat. Von ein oder zwei Kindern. Das reicht aber auch schon, weil es die anderen mitkriegen. Sie haben gesagt: du Schokolade du. Ich habe das gehört und habe sie total beschimpft vor der ganzen Klasse. Ich bin zu ihr gegangen, habe sie umarmt und gesagt: na und dann ist sie meine süße Schokolade. Sie hat so eine tolle Hautfarbe. Ich habe ihr gesagt: Ich würde so gern so eine Hautfarbe wie deine haben. Ich liebe es. Das habe ich ihr wirklich ernsthaft und nicht nur so gesagt, um sie zu beschützen. Das war mein voller Ernst. Und dann habe ich gesagt: wenn ich noch einmal etwas in dem Sinne höre, möchte ich mit deinen Eltern sprechen. Dann habe ich aber auch eine Stunde gehalten, wo ich nur mit ihnen gesprochen habe. Auch eine Stunde über die verschiedenen Hautfarben und Kulturen. Dass es etwas total Schönes ist. Dass man miteinander und untereinander so viel lernen kann. Dass man es auch aus einer anderen Perspektive sehen sollte. Seitdem hat dieses Kind oder diese Kinder nie mehr etwas in dem Sinne gesagt. Nein das dürfen und sollen sie nicht. Das können sie nur lernen, wenn man sie nicht fertig macht, anschreit, anbrüllt oder bestraft, sondern mit ihnen redet. Das fehlt ihnen nämlich in der Familie. Vielen unseren Kindern fehlt das, dass sich die Eltern hinsetzen, miteinander reden und sagen: Kind so etwas sagt man nicht, das ist einfach nur respektlos.

*Wie geht es dir denn mit den Eltern?*

Gott sei Dank wunderbar. Ich hatte große Bedenken am Anfang. Die Eltern haben sich natürlich auch viele Sorgen gemacht, weil ich die Klasse übernommen habe, weil sie einfach unsicher waren und mich nicht kannten. An ihrem Gesichtsausdruck weiß und merke ich, dass sie sehr glücklich sind.

*Hast du manchmal Kommunikationsprobleme bezüglich der Sprache?*

Überhaupt nicht. Im Gegenteil nur Vorteile von den Sprachen, die ich kann. Zum Beispiel bei Elterngespräche wie am Elternsprechtag. Ich kann mich ganz locker mit den türkischsprachigen Eltern unterhalten. Sie sind heilfroh, dass ich türkisch kann. Ich habe einige Eltern in der Klasse die entweder sehr schlecht Deutsch können oder sogar ein Elternteil überhaupt kein Deutsch kann. Wenn ich nicht Türkisch könnte, würde diese Frau vielleicht gar nicht zum Elternsprechtag kommen oder wenn überhaupt mit einem Dolmetscher oder irgendjemand, der gut Deutsch kann. In meinem Fall braucht sie das nicht. Das ist nur ein Vorteil.

*Bei den anderen Eltern zum Beispiel serbischen?*

Wir haben Glück, dass die meisten serbischen Eltern sehr gut Deutsch könne. Ich weiß nicht warum und weshalb aber meistens haben sie gar keine Probleme mit der deutschen Sprache.

*Dann bist du gerade richtig in der Klasse.*

Ja ich denke schon. Wenn ich merke, dass ein Elternteil, bei einem bosnischen Kind weiß ich es beispielsweise, dass ein Elternteil nicht so gut Deutsch sprechen kann. Sie versteht ziemlich gut aber sie kann sich ein bisschen schlechter äußern. Das nehme ich so: wenn ich weiß dieser Mensch versteht nicht so gut dann schaue ich auch auf meinen Ton und wie ich mit dieser Frau rede. Ich verwende sehr einfache Wörter wenn ich mit ihr rede. Ich rede sehr langsam und viel mit Gestik. Das ist dann quasi meine Lösung für mich.

*Hast du das Gefühl, dass Eltern aus unterschiedlichen Kulturkreisen auch eine andere Vorstellung von Schule oder von dir als Lehrerin haben?*

Ich muss sagen, heutzutage sind viele Eltern bewusster, was das Schulsystem angeht als in den vorangegangenen Jahren. Leider gibt es noch immer Eltern, die sich schwer tun, nicht genau wissen, welche Schulen es gibt. Was es überhaupt nach der Volksschule gibt. Beim Elternsprechtag habe ich das jetzt auch gehabt. Ein afghanischer Elternteil hat gesagt: Frau (Nachname der Lehrerin) wir wissen nicht... wir haben keine Ahnung, welche Schulen es gibt. Wie und wann sollen wir dieses Kind anmelden, überhaupt keine Ahnung von irgendetwas. Dann stelle ich mich natürlich als Lehrerin zur Verfügung. Wenn sie sonst schlecht Deutsch können, wie gesagt viel mit Gestik und mit Mimik. Weil wer kann schon Afghanisch an der Schule? Niemand. Da nehme ich den Schulführer, mache ihn auf und sage: diese Schule ist gut, habe ich gehört – diese Schule aa nicht so gut. Dann sage ich: diese Schule ist gut für ihre Tochter. Ich sage ihnen durch das Mitteilungsheft wann sie sie anmelden gehen können. Warten Sie ab, keine Sorge, ich sage es Ihnen. So gehe ich damit um. Also die Eltern in meiner Klasse, die meisten, haben schon eine Ahnung von dem was da abgeht und was ihre Kinder erwartet in Zukunft. Was ich aber noch dazusagen wollte ist: ich habe vor, das habe ich auch mit meiner Direktorin besprochen und sie gefragt ob ich das dürfte, nur für meine türkischsprachigen Eltern, ich kann es leider nur für sie anbieten, weil ich die türkische Sprache so gut kann. Ich habe vor einen extra Elterninfoabend zu machen, freiwillig, bezüglich des Themas: wohin nach der Volksschu-

le. Ich habe gesagt: ich will das machen, weil ich einfach den Eltern bewusst machen möchte, welche Möglichkeiten und Schulen es gibt.

*Glaubst du, dass da viele türkische Eltern Schwierigkeiten haben?*

Ja, weil sie eigentlich nur das Gymnasium und die Mittelschule kennen. Oh Gott die Mittelschule ist so schlecht, da darf mein Kind nicht hin. Das Gymnasium ist so gut, mein Kind soll in das Gymnasium. Das ist die erste Einstellung die sie haben. Da muss etwas geklärt werden. Denn ich als Lehrerin war auch nicht in einem Gymnasium. Ich war auch in einer Hauptschule. Damals gab es nicht einmal die Mittelschule. Trotzdem bin ich Lehrerin geworden. Da muss man ihnen bewusst machen, dass der Wille wichtiger ist als Mittelschule oder Gymnasium. Wenn etwas drinnen ist im Herzen, dann geht etwas weiter.

*Was gibst du den Eltern für Tipps, welche Sprachen sie in der Familie zuhause sprechen sollen?*

Ich sage immer: bitte sprechen Sie ihre Muttersprache mit den Kindern zuhause. Bitte, außer sie sind selbst hier geboren und aufgewachsen. Wenn sie problemlos Deutsch sprechen können. Dann würde ich ihnen raten: sprechen Sie als Mama nur die Muttersprache mit dem Kind und der Papa nur Deutsch. Wenn beide Elternteile sehr gut Deutsch können, dann kann das Kind gleich zweisprachig aufwachsen, obwohl das in der vierten Klasse eigentlich schon ein bisschen spät wäre. Die Zweisprachigkeit müsste ja schon von Geburt aktiv angewendet werden. Sodass das Kind in beiden Sprachen sehr gut ist. An und für sich sage ich: die Muttersprache ist im Vordergrund, weil wir alle wissen, dass die Kinder die deutsche Sprache nicht sehr gut lernen können, wenn sie ihre eigene Muttersprache nicht gut können. Dann entsteht nämlich etwas wie die Halbsprachigkeit, so nennen wir das. Das bedeutet genau so viel wie, dass die Kinder weder ihre Erstsprache nicht gut können noch die deutsche Sprache, dass sie irgendwo dazwischen sind. Das ist das schlechteste, was einem Kind passieren kann. Leider haben wir sehr viele davon in der Schule. Auch überhaupt in Wien. Das kommt davon, weil ich immer angesprochen werde von meinen Kolleginnen warum das so ist. Wie soll ein Kind überhaupt so gut Deutsch lernen, wenn es seine eigene Muttersprache nicht kann? Dann sage ich: schaut einmal ich weiß das, ich kenne das. Diese Kinder haben keine andere Möglichkeit, wenn zuhause ein „Bauern-türkisch“ gesprochen wird. Viele Elternteile hier in Österreich haben in der Türkei nur einen Pflichtschulabschluss absolvieren können aus finanziellen, aus sozialen Gründen. Sie mussten dann aufgrund dieser Tatsache herkommen. Wie gut können deren Türkischkenntnisse sein. Sie werden Türkisch auf einem bestimmten Niveau können. Das werden sie ihren Kindern mit- und weitergeben aber da kommt kein akademisches Türkisch, da kommt kein supertolles Türkisch heraus. Das ist doch völlig normal oder nicht? Allein wenn man ein bisschen Empathie fühlt, ist das ganz einfach zu verstehen wieso diese Kinder, die die einfachsten Wörter nicht kenne so wie Wurzel zum Beispiel oder solche Dinge. Weil die Eltern es selbst nicht kennen. Oder Tierarten wenn man über die Zootiere redet oder die Bauerntiere. Manche Wörter kennen sie ja. Aber dann denken sie: das habe ich noch nie gehört, wenn sie ein Wort hören. Nicht einmal die Eltern kennen das. Wie kann man das von den Kindern erwarten. Das ist unmöglich.

*Wie ist es denn dir bei deiner Ausbildung zur Lehrerin gegangen? War da DaZ ein großes Thema?*

Wir haben ein Fach gehabt: interkulturelles Lernen. Dort habe ich meine Professorin sehr geschätzt. Ich habe auch bei mir meine Arbeit bewusst geschrieben. Ich denke mir aber, dass es in unserer Ausbildung als LehrerInnen einfach viel zu wenig ist, was das Thema anbelangt. Wir haben interkulturelles Lernen gehabt. Wir haben uns teilweise mit den Themen DaF und DaZ

beschäftigt. Aber darüber zu reden und es dann auch noch anwenden sind zwei verschiedene Welten. Das Anwenden oder z.B. die Möglichkeit zu haben überhaupt die Mehrheitssprachen lernen zu dürfen oder können während der Ausbildung. Das gab es leider nicht und gibt es immer noch nicht, soweit ich weiß. Das wäre eine große Möglichkeit für diejenigen, die in Ottakring unterrichten müssen. Als ÖsterreicherInnen oder in Brigittenau. In diesen bestimmten Bezirken, wo ein sehr hoher Migrationsanteil ist. Einmal die Sprache ein bisschen zu lernen oder ein bisschen eine Ahnung davon zu haben. Sei es jetzt Serbisch oder Türkisch. Das ist eigentlich ganz egal. Diese Möglichkeit gibt es zum Beispiel nicht. Wenn es diese Möglichkeit gäbe, finde ich, würden viele österreichische LehrerInnen nur einmal die Möglichkeiten haben, zu sehen und zu verstehen, warum die türkischsprachigen Kinder zum Beispiel nicht gut Deutsch lernen können. Einfach die Möglichkeit zu haben, Empathie zu fühlen. Das wäre einmal ein großer Schritt. Das gibt es leider noch nicht. Bei unserer Ausbildung. Ich habe es nicht gehabt. Soweit ich es höre, gibt es das noch immer nicht. Das ist eine große Lücke, finde ich.

*Hast du dich dann noch nach deinem Studium zu dem Thema weitergebildet?*

Ja, ich habe auf der PH den Lehrgang DaF/DaZ gemacht. Ein Jahr hat das gedauert. Wobei ich sagen muss: hätte ich die Möglichkeit gehabt das damals auf der Uni Wien zu machen, würde ich das auf der Uni Wien gemacht haben. Damals gab es die Möglichkeit aber noch nicht. Erst später ist die Studienrichtung gekommen. Ein Jahr hat das gedauert. Es war sehr intensiv muss ich sagen. Es war aber viel zu kurz. Lieber wäre es mir, dass der Lehrgang zwei Jahre dauert. Und dass ich mich mehr intensiver und detaillierter damit beschäftigen kann. Es ist alles ganz schnell gegangen, weil die Professoren teilweise stoffmäßig weiterkommen mussten und weil wir in einem Jahr fertig sein mussten. Natürlich habe ich etwas davon gelernt aber nicht so sehr wie ich es mir wünschen würde.

*Hast du dir schon einmal die Fortbildungskursliste angesehen und wie DaZ im Verhältnis zu anderen Gebieten steht?*

Habe ich nicht. Leider bin ich noch nicht dazugekommen, um ehrlich zu sein. Das weiß ich nicht.

*Wie glaubst du kannst du dir noch Wissen aneignen? Durch welche anderen Quellen?*

Wissen geholt habe ich mir während meines Lehrganges von einer österreichischen Lehrerin. Sie unterrichtet als Österreicherin zweisprachig. Sie hat die türkische Sprache später gelernt. Sich selbst angeeignet. Ich habe es einmal super gefunden, dass sie als Österreicherin die Sprache Türkisch gelernt hat und sehr gut sogar. Sie hat bilingual in ihrer Klasse unterrichtet. Von ihr habe ich damals didaktische und methodische Dinge erfahren.

*In Gesprächen?*

Genau in Gesprächen danach und währenddessen habe ich mich mehrmals erkundigen wollen, wie sie das überhaupt macht. Es ist ja eigentlich, wenn man sich das so vorstellt, eine riesengroße Arbeit, weil man ja alles in zwei Sprachen vorbereiten müsste. Und als Junglehrerin, wenn man in eine Klasse geht, die man übernommen hat, ist das sehr schwierig, das so zu übernehmen. Da müsste man ein ganz genaues Konzept haben und das habe ich noch nicht. Wer weiß vielleicht in Zukunft, kann ich das was ich gelernt habe mehr einbringen.

*Was findest du ist für dich eine Bereicherung, wenn du in Klassen bist, die multikulturell und multilingual sind?*

Vieles eigentlich. Ich war dadurch dass ich noch nie in einer rein deutschsprachigen Klasse war, was ich aber auch in Klammer sagen muss, in Wien sowieso schwer im Moment zu finden ist, kann ich mir das andersrum gar nicht so vorstellen. Ich will es mir gar nicht vorstellen, weil das für mich...

*Was würde denn da fehlen?*

Für mich wäre das ein sehr trockener Unterricht. Dieses kulturelle voneinander und miteinander zu lernen aufgrund der Sprache und der verschiedenen Ethnien. Das würde total fehlen. Man könnte höchstens den Stoff einführen: die Länder auf der Welt oder ich weiß nicht – irgendetwas in der Art und die Kinder damit beschäftigen lassen, darüber reden. Dadurch dass alle Kinder deutschsprachig sind, alle ÖsterreicherInnen sind, würden sie es nur machen, vielleicht einige sich davon interessieren aber so wirklich von Herzen und das ist für mich das Wichtigste, dieses menschliche, da wäre glaube ich nicht vorhanden. Ich habe in meiner Klasse so viele verschiedene ethnische Gruppen, dass ich zum Beispiel ab der dritten Klasse immer die Begrüßung in jeder einzelnen dieser Sprache gemacht habe. Ich habe Türkisch, BKS, Polnisch, Arabisch, Kurdisch und Englisch. In diesen Sprachen haben wir uns begrüßt in der Früh. Guten Morgen, Günaydin, *Dobre Utro*, *Sachachaid*, *Dschen Dobre*, *Roroni* und zuletzt *Good Morning*. Als ich das das erste Mal eingeführt habe, haben sie mich einmal so angesehen, wussten nicht warum ich das jetzt so mache. Dann habe ich es ihnen gesagt. Wir haben diese Sprachen in unserer Klasse. Ich habe auf die Kinder gezeigt. Dann habe ich die Kinder am Anfang natürlich gefragt: wie sagt man denn in deiner Sprache eigentlich Guten Morgen? Ich will dich in deiner Sprache begrüßen. Sie haben mich mit strahlenden Augen angesehen und es mir gesagt. Immer wenn ich sie begrüßt habe, habe ich bewusst den Augenkontakt zu dem Kind gehalten, weil ich das so wichtig in der Früh gefunden habe. Das ist eine ganz andere Atmosphäre dann, finde ich, das merkt man aber auch.

*Gibt es trotz all diesen Dingen belastende Momente für dich?*

Ja teilweise bezüglich der Unterrichtssprache Deutsch, weil einige davon so viele Schwierigkeiten haben. Dann setze ich mich meistens als Lehrerin hin und denke lange darüber nach: wie kann ich dem Kind sonst weiterhelfen? Was kann man noch tun außer sie sofort testen zu lassen? Das ist das letzte was ich tun möchte. Ich habe nur ein einziges Kind in der Klasse. Ein Repeating in Deutsch. Er ist in der dritten zu mir gekommen und hat wirklich nur in Deutsch irrsinnig große Schwierigkeiten und muss jetzt leider getestet werden, weil er eben auch repeating hat und das tut mir irrsinnig weh. Vor allem weil das Kind so tüchtig ist und sonst keine großen Probleme hat. Da bin ich dann als Lehrerin verzweifelt. Andererseits denke ich mir: ich kann nichts tun. Das ist einfach eine Teilleistungsschwäche, es wurde auch bei der Testung...diese Testungen sind ja auch diskutierbar...es ist rausgekommen, dass er in Deutsch einen niedrigen IQ hat. Das ist meistens belastend für mich, weil ich mir denke: ok wie kann ich sonst noch rangehen. Das ist mir jetzt eingefallen: die Sprache.

*Dann geht es auch nur darum, dass du den Kindern noch mehr helfen willst?*

Natürlich. Das ist der Punkt. Ich will ihnen weiterhelfen aber manchmal fehlt mir die Zeit. Vor allem in der vierten Klasse, weil stoffmäßig zu viel kommt Das wäre eigentlich was mir noch eingefallen ist.

## **Befragung IX (7.12.2012)**

*Was ist für dich das Schöne am Unterrichten?*

Dass du ihnen Lesen und Rechnen beibringen darfst. Dass du eigentlich die Person bist, die ihnen das lernt. Das quasi die Welt für sie öffnet. Dass sie alles Lesen können und nicht mehr sich von den Erwachsenen vorlesen lassen müssen. Sie müssen es selbst können. Sie zu eigenständigen, selbstständigen Personen zu erziehen. Das ist das Schöne vier Jahre lang. Wenn du die kleinen Hasen siehst, die am ersten Schultag kommen bis zu den Viertklasslern. Das ist das Schöne, dass du sie wirklich zu selbstständigen, selbstbewussten Personen erziehen kannst.

*Wie lange bist du schon Lehrerin?*

Ich bin Lehrerin seit 1984. Das sind 28 Berufsjahre. Ich bin aber viel bei meinen Kindern zuhause gewesen. Bei meinem Sohn war ich ein Jahr zuhause und dann bin ich wieder mit einer halben Lehrverpflichtung arbeiten gegangen. Bei meiner Tochter war ich vier Jahre zuhause.

*Das war währenddessen?*

Das war während dieser Berufsjahre. Ich habe auch immer wieder mit halber Lehrverpflichtung gearbeitet.

*In welcher Klasse bist du derzeit? Kannst du sie mir kurz vorstellen?*

Ich bin in einer ersten Klasse mit 20 kleinen Burschen und Mädchen. Mit unterschiedlichen Fähigkeit, unterschiedlichem Milieu und relativ...ich habe 14 Kinder mit Migrationshintergrund und sechs Kinder, die mit deutscher Muttersprache aufwachsen.

*Wie ist die Klassengemeinschaft?*

Das kann man in der ersten Klasse nicht so wirklich sagen. Sie spielen sehr nett in den Pausen. Sie können auch recht gut aufeinander eingehen aber von Klassengemeinschaft kann man erst aber der zweiten, dritten sprechen würde ich sagen. In der vierten Klasse hat das immer recht gut geklappt, dass sie einander gut geholfen haben. Dass sie einander auch erklärt haben und dass sie bei den Gruppenarbeiten unterschiedliche Aufgaben übernommen haben. Das was eben jeder besser kann. Der eine präsentiert lieber, der nächste schreibt schöner. Das hat eigentlich immer recht gut geklappt. Ich habe es jetzt auch wieder herinnen. Ich habe ein kleines Mädchen, die ihrem Nachbarn immer in die Jacke hineinhilft, weil er es nicht schafft, ihm den Reisverschluss zumacht und dann gibt sie ihm noch die Schultasche auf den Rücken.

*Hilfsbereit*

Ja wir haben wirklich hilfsbereite Kinder drinnen immer wieder.

*Wenn jetzt Kinder Förderung brauchen, hast du da Hilfe von anderen Lehrerinnen?*

Ja ich habe zwei Stunden einen Lehrer, der sich vor allem um die Vorschulkinder kümmert und ich habe vier Stunden Sprachförderung für diese Migrationskinder habe ich eine Förderung, wo man jetzt auch schon Fortschritte bemerkt. Die (Name der Lehrerin) macht das wirklich ausgezeichnet. Sie holt sich die Kinder raus und...

*Wie viele holt sie sich bei dir raus?*

Es sind bei mir fünf, die sie ständig fördert. Da merkt man wirklich schon wirkliche Verbesserungen. Manche haben mich am Anfang nicht einmal verstanden und die sprechen jetzt schon in Sätzen und können auch schon das sagen, was sie jetzt wollen und es verständlich sagen. Ein

Bub zum Beispiel kann sich schon ausdrücken. Den habe ich ab Anfang überhaupt nicht verstanden.

*Und die anderen Kinder mit nicht deutscher Muttersprache?*

Sie wachsen so zuhause auf, dass meistens die Mama oder der Papa mit ihnen Deutsch spricht und die haben schon ein recht gutes Vorwissen. Oft ein besseres als unsere Österreicher. Manche sprechen besser Deutsch als manche Österreicher.

*Also würden manche österreichische Kinder auch Förderung brauchen?*

Ja natürlich klar. Wenn du dich an einen Jungen vom vorigen Jahr erinnern kannst. Da haben wir das. Ein Mädchen, das mit null Deutschkenntnissen zu uns in die Schule kam in der ersten Klasse hat dann in der vierten Klasse Aufsätze geschrieben und der Junge hat sich noch immer in Zwei- oder Dreiwortsätzen abgespielt.

*Denkst du, dass es genug für die Kinder ist?*

Von der Förderung her?

*Ja. Oder was wären für dich optimale Bedingungen?*

Ich habe optimale Bedingungen schon genossen. Wir hatten Jahre, wo wir 16 Stunden jemanden dabei hatten. Das heißt, da hatten wir Vorschulerziehung und Sprachförderung. 16 Stunden stelle dir das einmal vor. 16 bist du nicht alleine. 16 Stunden hilft dir jemand auch in Turnstunden zum Beispiel. Gerade am Anfang mit der ersten Klasse, wo das Organisieren und das Einführen von Regeln das Wichtigste ist, weil es sich bis zur vierten Klasse hält, wenn das wirklich gut eingeführt ist und die Kinder sich auch wohl fühlen mit diesen Regeln. Da würde man schon Unterstützung brauchen. Ja Förderung, ich denke: wenn nicht mehr da ist, können wir nicht mehr bekommen. Wenn keine Leute da sind, müssen zuerst einmal Leute in den Klassen stehen und dann können wir über die Förderung sprechen.

*Die Kinder, die dieser Förderung bekommen haben. Wie viele Stunden sind das pro Woche?*

Zwei Stunden Vorschulerziehung und vier Stunden Sprachförderung. Also Montag, Dienstag und Donnerstag sind es zwei Stunden Sprachförderung.

*Kannst du kurz erzählen was gefördert wird? Weißt du das?*

Da müsstest du mit der Lehrerin sprechen. Sie hat Schulungen gemacht. Es klingt eigentlich sehr gut. Sie macht sehr viel mit Analogiesätzen. Sprechzeichen macht sie mit den Kindern. Gedichte, die sie lehrt, wo die Kinder sich ein bisschen mit der deutschen Sprache vertraut machen.

*Dinge, die du im Unterricht durchmachst?*

Natürlich schaut sie da. Wenn ich das Obst mache, spricht sie auch über das Obst. Wenn ich über die Familie zuhause spreche, spricht sie auch. Natürlich auch viel intensiver. Sie kann eine ganze Stunde lang nur mit den Kindern sprechen. Spiele machen und auch die Kinder eingehen.

*Sind jetzt diese fünf Kinder dort, weil die Anzahl beschränkt ist oder weil du denkst, es brauchen nicht mehr?*

Sie hat sich am Anfang alle Kinder angesehen. Da ist der Klassenlehrer ausgenommen. Da habe ich keinen Einfluss, außer es kommt ein Kind das länger fehlt oder es kommt ein neues hinein. Sie hat sich alle angesehen und hat mit allen eine Erhebung gemacht. Die fünf sind dann quasi

übrig geblieben. Wie das Ausleseverfahren ist, weiß ich nicht wirklich. Das obliegt ihr, sie hat Kurse gemacht, an Seminaren teilgenommen.

*Wenn du jetzt keine Hilfe hast von anderen Lehrern, wie kannst du dann selbst in der Klassen den Kindern weiterhelfen? Was hast du für Strategien?*

Wir sprechen viel. Im Sitzkreis, Wochenendgeschichten aber auch manchmal dann auch Reihensprechübungen z.B. mein Vorname ist (Vorname eines Kindes) mein Familienname ist (Nachname eines Kindes). Meine Mutter heißt...Dass die Kinder immer Satzstrukturen bekommen. Mit diesen Satzstrukturen dann arbeiten können. Das ist so ähnlich wie Englisch. Wenn du es den Kindern öfters vorsagst, dann können sie das übernehmen. Wenn sie Sätze im Sitzkreis falsch sagen dann versuche ich bewusst sie nicht zu verbessern, sondern ich versuche in irgendeiner Art und Weise es richtig zu wiederholen. Wenn der jetzt z.B. sagt: das ist ein gelbe Birne. Dann sage ich: eine gelbe Birne schmeckt dir sicher sehr gut. Dass er nicht merkt, dass er verbessert wird, sondern dass er das Richtige hört. Das ist eigentlich das was ich bei meinen Kindern in der Sprecherziehung zuhause gemacht habe. Dass ich nicht...und das hast du jetzt falsch gesagt, sondern ich habe es richtig wiederholt und eher verstärkt habe, dass sie sprechen und dass sie sich trauen und sie es gerne tun.

*Wie hast du das in der vierten Klasse gemacht, in deiner letzten? Wo in Deutsch schon große Herausforderungen an die Kinder gestellt werden z.B. beim Verfassen von Texten.*

Es ist mit der Zeit...ich bin auch mit einem totalen Enthusiasmus in die Schule gekommen und habe mir gedacht: den Kindern möglichst viel bieten. Dass sie möglichst viel hier sehen. Ich komme immer mehr darauf, dass zurück zum Wesentlichen eine richtige Variante ist. In meiner letzten Klasse bin ich wirklich zum Wesentlichen zurückgegangen. Du hast dann die Ergebnisse von den Lesetests gesehen und die waren ja dann recht gut. Ich habe mir oft gedacht, ich mache vielleicht zu wenig.

*Differenzierung oder was meinst du jetzt?*

Das Wesentliche immer wieder wiederholen und dann auch natürlich differenzieren. Beim Differenzieren ist das Problem: du kannst schon differenzieren aber im Endeffekt müssen alle das Gleiche können. Dieser Lesetest differenziert dann nicht mehr. Er zeigt dann die Schwachstellen voll auf. Wenn ich dann jedes Mal den Guten noch mehr Herausforderung gebe und den Schwachen immer weniger, dann klafft das noch mehr auseinander. Das ist mir in der vorigen Klasse eigentlich recht gut gelungen, dass wir die Schwachen gefördert haben und die Guten auch nicht geglaubt haben, dass sie nichts lernen. Sie haben dann eben die Plakate gemacht oder im Internet gesucht. Sie haben den Schwächeren geholfen. Das Helfen ist glaube ich auch eine gute Strategie auch für das Leben, dass du nicht immer alleine kämpfen kannst. Auch wenn du noch so gescheit bist, musst du dich in einem Team zu Recht finden und musst dich in dieses Team einfügen.

*Hast du bemerkt, dass die Kinder auch in anderen Fächern Probleme haben aufgrund ihrer Deutschkenntnisse? Jetzt in der Klasse oder in der vergangenen?*

Das müsste ich dann von der vierten Klasse aus sehen. Bei den Rechengeschichten natürlich, bei den Textaufgaben natürlich, das ist ganz klar. Aber es ist ihnen eigentlich gelungen, dass sie es dann schon verstehen.

*Welche Strategien hatten sie dabei?*

Natürlich haben sie... dadurch dass wir die Sachrechnungen miteinander geübt haben, haben sie natürlich immer wieder Verbindungen gehabt und wussten: das haben wir so gerechnet, es könnte sein, dass wir das auch so rechnen könnten. Aber das mit dem: wo geben wir etwas dazu, wo nehmen wir etwas weg oder das müssen wir jetzt malrechnen. Das habe sie recht gut verstanden.

*Die wichtigsten Fachbegriffe?*

Genau. Wenn ich zum Beispiel neuen Stoff mache, dann versuche ich ihn in der letzten Stunde zu wiederholen. Dass man das was man eben in der ersten, zweiten Stunde gelernt hat, in der letzten Stunde noch einmal wiederholt. Es gelingt auch nicht immer, weil es vom Stundenplan her oft nicht geht.

*Wenn du viele Kulturen in der Klasse hast, machst du das manchmal auch zum Unterrichtsgegenstand?*

Ja wir haben voriges Jahr zum Beispiel Begrüßung in allen Sprachen gehabt. Wir haben es dann auch aufgeschrieben. Wie begrüßt man sich in Vietnam oder in der Türkei. Sie haben uns auch vorgezählt, wie in ihren Ländern gezählt wird. Muss man natürlich. Aber dass wir Eltern eingeladen haben, die etwas gebacken haben oder so. Das war eigentlich nicht Thema.

*Was glaubst du ist denn wichtig für Kinder? Was sollten sie bezüglich Interkulturalität oder beim Zusammenleben in solchen Gesellschaften lernen?*

Dass man sich spüren lernt. Dass man, was man selbst nicht will, dem anderen auch nicht tut. Das ist das Hauptding, dass die Kinder das lernen. Wenn ich jetzt meinen Brauch leben will, dann lasse ich den anderen den auch leben. Ich muss mich ja jetzt nicht darüber aufregen, dass die jetzt einen Christbaum haben und die anderen... weiß ich jetzt nicht. Wie sagt man da beim Islam zu diesen Zeremonienfeiern?

*Opferfest.*

Ja es hat jeder seine Art, wie er Feste feiert und das finde ich macht es auch aus, dass man das akzeptiert, dass der andere das so feiert. Wenn ich in Österreich lebe, gehört es für mich dazu, dass ich akzeptiere, dass es hier ein Christkinderl gibt, einen Nikolo und einen Krampus gibt.

*Hattet ihr Gespräche darüber in der letzten Klasse?*

Ich hatte noch nie Probleme. Ich durfte noch jedes Jahr den Nikolo austeilten und ich habe noch jedes Jahr von Weihnachten gesprochen mit den Kindern und die Kinder feiern auch zuhause. Sie wollen das auch. Jeder kriegt gerne Geschenke. Das ist keine Frage.

*Die islamischen Kinder haben auch mitgemacht?*

Ja. Jetzt habe ich z.B. den (Name des Bubens) herinnen. Der hat am Anfang gesagt, dass er keine Gummibärli isst. Jetzt isst er sie aber auch, weil sie so gut schmecken.

*Die isst er aus religiösen Gründen nicht?*

Ja weil da Gelatine drinnen ist. Das muss ihm irgendwer einmal gesagt haben. Aber ich habe ihm auch freigestellt: du nimm dir Traubenzucker, du musst jetzt nicht ein Gummibärli nehmen du kannst ja auch ein Traubenzuckerl nehmen.

*Wie ist das denn mit deinen Sprachkenntnissen? Welche Sprachen sprichst du?*

Ich spreche Deutsch, ein bisschen Englisch. Das versuche ich durch Urlaube immer wieder ein bisschen aufzufrischen. Ich habe in der Schule Französisch gelernt. Ich lerne jetzt in der ersten Stunde jeden Mittwoch Tschechisch, weil da eine Tschechischlehrerin zu uns kommt. Ich kann dir jetzt schon zum Beispiel sagen was rosarote Katze heißt oder rosaroter Hund. *Ruschowa ruschwoa* (lacht) genau. *Bes* ist der Hund und was heißt Katze? Na schau jetzt kann ich es wieder nicht. Ich muss üben.

*Welche Sprachen verwendest du in der Schule?*

Nur Deutsch. Außer Englisch...eben das was wir immer machen.

*Hast du schon von den Kindern in anderen Sprachen etwas aufgeschnappt?*

Ja natürlich. Du hast mich eh schon gesehen, wie ich Kinder in anderen Sprachen, besonders Türkisch, begrüße. Ahoi sagen wir manchmal wenn die Tschechischlehrerin kommt.

*Wie reagieren die Kinder, wenn du sie in ihren Sprachen begrüßt?*

Voller Freude. Wenn ich z.B. zu einem sage... wenn er schimpft und ich sage zu ihm: *bebek*. Dann schaut er mich einmal so an. Die Türken sind ja ein bisschen so Machos...das ist jetzt ein Vorurteil. Die Buben stellen schon etwas da, wenn man das positiv ausdrückt. Wenn ich dann zu ihm sage: du möchtest auch nicht, dass ich zu dir *bebek* sage. Dann weiß er, was das heißt. Alle anderen verstehen es nicht. Das hat eigentlich recht gut bis jetzt funktioniert. *Bebek* heißt Baby. Das versteht er. Er möchte aber vor den anderen nicht Baby genannt werden. Er hört es in seiner Sprache...und ja

*Welche Sprachen sprechen die Kinder bei dir im Unterricht?*

Das ist eine gute Frage. Sie sollten Deutsch sprechen. In der ersten Stunde am Mittwoch Tschechisch und ein bisschen Englisch. Sie sprechen aber auch Türkisch, Kroatisch, Albanisch haben wir herinnen, Ungarisch. Was haben wir noch? Ja ich glaube das war es jetzt.

*Im Unterricht?*

Nein in der Pause manchmal. Die Türken ein bisschen miteinander.

*Im Unterricht sprechen sie Deutsch?*

Ja nur Deutsch.

*Wenn dir auffällt, dass sie auf Türkisch sprechen, wie würdest du dann reagieren?*

Ich reagiere so dass ich sage: wir wollen uns alle verstehen. Hier herinnen sprechen wir Deutsch. Dann können wir einander gut verstehen.

*In der Pause wenn sie spielen?*

Ja ich muss nicht immer alles hören. Wenn ich sie höre dann spreche ich es schon an. Du magst es auch nicht wenn du jetzt in einer Gruppe bist und da sind zwei Ungarn drinnen und die sprechen dann Ungarisch mit dir und du bist der einzige, der es nicht versteht. Das ist natürlich auch eine unangenehme Situation. Das ist für uns Erwachsene auch nicht besonders angenehm. Oder sie flüstern. Das ist finde ich keine...

*Verstehen das die Kinder?*

Die Kinder verstehen das, ja.

*Wie war das bei dir in deiner Ausbildung? War DaZ und Didaktik ein Thema?*

Noch gar nicht. Das gab es damals gar nicht. Ich habe aber in diesen Zeiten wo ich eine halbe Lehrverpflichtung hatte oder bei den Kindern zuhause war. Da habe ich die Begleitlehrer, die Förderlehrerausbildung gemacht. So habe ich mich in diese Richtung weitergebildet.

*Wie waren diese Seminare?*

Ja die waren damals gerade am Anfang. Interessante Dinge habe ich da bekommen.

*Kannst du sie gebrauchen?*

Ja wir hatten einmal, da kann ich mich jetzt noch daran erinnern das muss schon 10 oder 15 Jahre her sein. Da war ein islamischer Lehrer dabei. Er hat uns sogar seine Telefonnummer gegeben, dass wenn es einmal zu Problemen mit Eltern komm, wir ihn anrufen können. Also die Bereitschaft zu helfen ist schon da. Ich merke es auch bei der islamischen Religionslehrerin. Da ist Bereitschaft da, dass wir gut miteinander auskommen.

*Weißt du, ob die Kinder ihre Sprache im muttersprachlichen Unterricht lernen?*

Wir hatten hier an dieser Schule noch nie muttersprachlichen Unterricht. Ich kenne das schon von den Gürtelbezirken, wenn ich bei Seminaren war und ein Türkischlehrer dabei war. Letzens war ich bei einem Seminar da war auch ein Serbokroate dort. Er hat erzählt, dass er im Unterricht dabei ist. Hier an dieser Schule und ich bin jetzt schon einige Jahre hier, gab es das noch nie.

*Die Kinder gehen auch nicht in andere Schulen am Nachmittag?*

Ich wüsste nicht, dass es das gibt bei uns hier.

*Glaubst du, dass es den Kindern helfen würde?*

Das glaube ich schon. Vor allem dieses Sicherwerden in der Muttersprache. Das ist die Struktur für jedes Fremdsprachenlernen. Wenn du nicht in deiner Muttersprache sicher bist. Wenn du keine Strukturen hast. Wenn du keine Sätze bilden kannst dann kannst du sie auch nicht in der Fremdsprache nicht. Dann bist du sprachlos unter Anführungszeichen, ohne Sprache.

*Weißt du etwas über die derzeitigen Fortbildungen an der PH? Wie ist da das Angebot bei DaZ?*

Nein das weiß ich jetzt nicht. Voriges Jahr habe ich eines besucht. Das war zum Thema Erstle-  
seunterricht für die erste Klasse.

*Da war DaZ ein Thema?*

Ja, Umgang und Elternarbeit in der ersten Klasse auch mit Eltern mit Migrationshintergrund. Das war voriges Jahr. Heuer weiß ich nicht. Heuer habe ich eher Bildungsstandards inskribiert.

*Elternarbeit wäre noch ein Thema für uns. Wie geht es dir bei Kommunikationssituationen mit Migranteneltern?*

Du wirst dich jetzt wundern aber ich spreche oft mit diesen Eltern wesentlich lieber als mit österreichischen Eltern. Sie nehmen vieles nicht als selbstverständlich an. Sie sind dankbar für alles was du dem Kind hilfst. Sie schätzen, wertschätzen deine Arbeit sehr und wollen, dass ihr Kind besser Deutsch lernt, spüren das auch, sehen und hören, dass es besser wird. Österreichische Eltern, ich will das jetzt aber nicht verallgemeinern, nehmen das als selbstverständlich und sehen auch nicht die...sie glauben, dass sie nichts dazu beitragen müssen...

*Sie schieben die Verantwortung ab?*

Die Verantwortung wird abgeschoben aber sie erwarten optimale Leistungen in Richtung Gymnasium.

*Glaubst du, dass manche Migranteltern ein anderes Verständnis haben von Schule?*

Ich kann nur aus meinen eigenen Erfahrungen sagen. Ich habe immer recht gute Erfahrungen gehabt.

*Wie war die Sprache zwischen...*

Bei den Elterngesprächen?

*Hattest du manchmal Schwierigkeiten verstanden zu werden?*

Ich hatte eigentlich immer das Glück, dass die Eltern, die mich nicht gut verstanden haben jemand mitgenommen haben. Eine Nachbarin, eine Oma, eine Tante, ein älteres Kind das schon sehr gut Deutsch sprach und da hat es eigentlich nie Kommunikationsprobleme gegeben. Ich habe aber jetzt übermorgen wieder ein Gespräch mit einer Familie. Sie sprechen auch sehr schlecht Deutsch. Schauen wir mal wie es da wird.

*Das ist für dich jetzt kein Hindernis um das zu vermitteln, was du vermitteln möchtest?*

Nein und wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten bis jetzt gekommen ist. Die (Name der Nachmittagsbetreuerin) spricht Türkisch. Sie hilft mir auch.

*Das ist deine Nachmittagsbetreuerin?*

Genau das ist meine Nachmittagsbetreuerin.

*Sie ist dann deine Dolmetscherin?*

Ja das haben wir aber noch nie gebraucht aber wenn es mit den türkischen Eltern irgendein haariges Problem gab.

*Bezüglich Lehrausgängen oder Veranstaltungen in der Schule: welche Eltern helfen dir dabei?*

Ich habe eigentlich immer sehr hilfsbereite Eltern gehabt.

*Bunt gemischt?*

In der vorigen Klasse waren es Serben aber genauso türkische Eltern. Es waren eigentlich alle da, wenn ich Hilfe gebraucht habe.

*Waren es Migranteltern, die die Sprache gut beherrschten?*

Nein auch nicht. Es ist z.B. eine Tante mitgegangen, die fast nicht Deutsch gesprochen hat. Sie hat immer lieb gelächelt und mir freundlich beim Schwimmen geholfen. Da muss man nicht wirklich Deutsch sprechen können, wenn man den Kindern die Haare föhnt. Ich denke mir: wenn sie sich angenommen fühlen...

*Das hast du vermittelt?*

Weiß ich nicht, sie sind mitgegangen.

*Was ist für dich eine Bereicherung wenn du in deiner Klasse viele Kinder aus unterschiedlichen Kulturen dabei hast?*

Du hast einen wahnsinnigen Lernerfolg. Wenn du denkst du hast eine (Name eines Mädchens). Vor vier Jahren kam sie mit null Deutschkenntnissen. Sie hat wirklich am Ende Geschichten geschrieben. Das kannst du dir dann denken: das hat sie jetzt hier bei uns gelernt mit Unterstüt-

zung von der Sprachförderlehrerin. Sie haben einen irrsinnigen Wissenszuwachs. Das Kennenlernen verschiedenster Kulturen. Wenn ich dann irgendwelche Bilder aus Ägypten aufgehängt habe oder die Kinder von ihrem Land erzählt haben. Von Vietnam, von der Türkei – eine (Name eines Mädchens) z.B. hat sich total gefreut als ich in Istanbul war. Ich habe ihr erzählt, dass ich im Sommer nach Istanbul fahre. Sie hat dann gesagt: und das musst du dir ansehen und das musst du dir ansehen. Ich mag selbst gerne fremde Länder. Ich bin gerne weg und lerne gerne andere Kulturen kennen. Ich muss ja nicht alles annehmen. Ich versuche das was mir gefällt mir zu holen und das was mir nicht so gefällt zu lassen.

*Was ist für dich teilweise eine Belastung?*

In Richtung Migrationskinder?

*Wenn viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache Probleme mit der Sprache haben.*

Dass sie wirklich am Anfang nicht einmal wissen: wie kann ich jetzt sagen dass ich aufs Klo gehen muss. Manchmal werden sie auffällig und tun anderen Kindern weh, weil sie sich nur dadurch ausdrücken können. Sie drücken sich dann nicht über Sprache aus sondern über Körpersprache. Das ist manchmal am Anfang ein bisschen anstrengend. Das wird dann auch. Wenn sie dann Sprachstrukturen haben und ein paar Sätze haben, mit denen sie arbeiten können wird es dann schon besser.

*Was empfehlst du den Eltern – welche Sprache sollen sie zuhause mit den Kindern sprechen?*

Natürlich die Muttersprache. Sie müssen in der Muttersprache gefestigt sein. Wenn ein Geschwisterkind zum Beispiel sehr gut Deutsch spricht wird dann automatisch Deutsch gesprochen. Eine Mutter soll mit dem Kind in der Muttersprache sprechen.

*Hast du das den Eltern...*

Das sage ich den Eltern immer wieder.

*Glaubst du, dass sie das annehmen?*

Ich glaube schon. Was ich den Eltern manchmal sage und empfehle ist, dass sie kein türkisches Fernsehen nehmen, sondern das österreichische Fernsehen. Ich habe den Eindruck, dass Kinder über Fernsehen schon etwas lernen. Wenn du dein Englisch verbessern möchtest und dir manche Staffeln auf Englisch anschaust, verbesserst du dein Englisch. Auf jeden Fall was du hörst. Ich meine jetzt nicht was du sprichst aber dein Verständnis verbesserst du.

# Zusammenfassung

Die derzeitigen Strukturen des österreichischen Schulsystems bieten Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch keine faire Chance und dies obwohl sie in vielen Schulen, vor allem in den Ballungsräumen, einen Großteil der KlassenschülerInnenzahl stellen.

Diese Arbeit basiert auf den Erfahrungen von neun Volksschullehrerinnen aus Wien zu diesem Thema. Sie wurden über ihre Erfahrungen und Wünsche bezüglich ihres Unterrichts in ihren Klassen mündlich befragt. Dabei stand der *DaZ-Unterricht in der Volksschule* im Zentrum. Durch eine qualitative Datenanalyse konnten unter anderem folgende Ergebnisse zu Tage treten:

- Die Lehrerinnen sehen mehrsprachige Kinder nicht als Belastung sondern fast durchwegs als Bereicherung
- Im Rahmen der Erst- bzw. Weiterbildung wurden fast alle Befragten zu wenig oder so gut wie gar nicht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule vorbereitet
- Es bestehen teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Sprachprojektschulen und der analysierten Regelschule in punkto **Personalbesetzung** (Muttersprachen- bzw. BegleitlehrerInnen), **Schulleitbild** (Sprachprojekte, Präsenz anderer Erstsprachen im Schulalltag oder Zugang zu Multireligiosität) und **Elternarbeit**

Würden seitens der Schulpolitik jene Maßnahmen, die bereits an Sprachprojektschulen implementiert wurden, zur Norm, könnten sämtliche PädagogInnen in ihrem Bestreben, allen Kindern die bestmögliche Zukunft bieten zu können, besser unterstützt werden.

# Abstract

The current structures of the Austrian schoolsystem don't provide fair chances for children with other first languages. Although they build up the majority, especially in urban agglomerations.

This thesis is based upon the experiences about this topic of nine primary school teachers working in Vienna. They were questioned about their experiences and desires concerning their tuition of multilingual pupils. The following results could thus be obtained:

- Teachers view their multilingual students rather as an enrichment of their classes than as a burden.
- Studies and further training didn't provide enough information about this topic to make them be sufficiently prepared for the current situation
- Major differences could be found between the two language-project-schools and the average primary school in terms of **staff**, **mission statements** and **parental cooperation**

If school politics would set up the measures of these project schools to become a wide spread standard in all of the schools primary school teachers would be supported in their quest to offer the best possible education for all of their pupils.

# Lebenslauf

## Florian Hirschvogel

### BIOGRAPHISCHE DATEN:

Geburtsjahr und -ort: 1986 in Wien

Nationalität: Österreich

### AUSBILDUNG

- **Universität Wien 2010 – 2013,**

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

- **Pädagogische Hochschule Baden und Wien 2006 – 2009**

Bachelorstudium Lehramt für Volksschule

- ✓ Publikation der Bachelorarbeit *Mobile Telekommunikation in der Grundschule – Störfaktor oder Medium mit Zukunftspotenzial?* im Verlag Dr. Müller, 2011

- **International Business College Hetzendorf 2000 – 2005**

Handelsakademische bilinguale Ausbildung mit dem Schwerpunkt „Organisational Behavior and Cross-Cultural Management“

### ARBEITSERFAHRUNG IM INLAND

- **September 2011 bis dato, Wien**

Arbeit als Volksschullehrer in der OVS Pantucekgasse mit folgenden Schwerpunkten.

- ✓ Lesekoordinator und Leseförderlehrer

- ✓ Multiplikator für Angelegenheiten im Bereich *Bewegung und Sport* sowie Mitglied bei dem Projekt „Bewegung und nachhaltiges Konzentrationstraining in der Schule“ (BunKtiS)

- ✓ Juni 2009 und 2011, St. Gilgen am Wolfgangsee

Pädagogischer Betreuer im ÖDV Camp für Kinder mit Diabetes

## **ARBEITSERFAHRUNG UND AUSBILDUNG IM AUSLAND**

- **Februar bis April 2012, Wolgograd (Russland)**

Lehrtätigkeit an der Staatlichen Pädagogischen Universität von Wolgograd im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache.

- ✓ Seminare in den Bereichen österreichische Landeskunde, Textkompetenz und Sprachvermittlung für StudentInnen
- ✓ Fortbildungsseminar für Lehrende zu dem Thema „Kreative Methodensammlung für den Deutschunterricht“.

- **September 2009 bis Juni 2010, Nijmegen (Niederlande)**

Einjährige Arbeit als „Taalassistent voor duits“ am Kandinsky College. Neben der üblichen Arbeit als Landeskunde und Sprachvermittler.

- ✓ pädagogische Leitung einer Schülergruppe im Zuge eines sechswöchigen Dramaprojektes für das Fach Englisch
- ✓ zweiwöchige pädagogische Betreuung einer Schulklasse beim Austauschprogramm SKILL der Europäischen Union in Mieres, Spanien (Success Keys to Improving Language Learning)

- **Mai 2007, Norwich (Großbritannien)**

Zweiwöchiger Studienaufenthalt an der University of East Anlia inklusive eines Unterrichtspraktikums an einer *primary school* (Tätigkeit: Vermittlung der deutschen Sprache sowie österreichische Landeskunde)