



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Unterricht in Migrationssprachen an österreichischen  
Schulen. Eine Analyse der Rahmenbedingungen und  
subjektiven Perspektiven von Sprachlehrkräften.“

verfasst von / submitted by

Mehtap Akkas, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 313

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

Lehramtsstudium UF Deutsch –  
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ. – Prof. Dr. Inci Dirim



*Im Namen des Allbarmherzigen*

**Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich ganz besonderen Menschen meinen Dank aussprechen:

Ensar Süleyman, mein Sohn, meine Quelle der Kraft und Zuversicht. Ohne dein Dasein in meinem Leben wäre ich nicht der Mensch, der ich bin. Durch dich schöpfe ich Kraft.

Özay, mein Seelenverwandter. Dich an meiner Seite möchte ich nicht missen. Danke für deine bedingungslose Unterstützung und Geduld.

Anne, Baba, meine geliebten Eltern. Ihr habt mich stets ermutigt und das Beste in mir gesehen. Vielen Dank für eure Unterstützung und euren Zuspruch. Ohne euch wäre das nicht möglich gewesen.

Betül, Gülsüm, Muhammed, meine lieben Geschwister. An euch durfte ich das Lehrerinsein üben. Danke!

Meine lieben Schwiegereltern. Vielen Dank für den seelischen Beistand.

Ingrid, liebste Oma. Ich erinnere mich noch heute gerne daran, bei dir im Wohnzimmer am Esstisch gelernt zu haben. Danke für deine Zeit.

Bilge, Pinar, meine geschätzten Studienkolleginnen und Freundinnen. Ohne euch wäre die Zeit im Hörsaal und in der Bibliothek nicht das gewesen, was es war. Danke fürs Zuhören und Mitfiebern!



# Inhaltsverzeichnis

A.	Theoretischer Teil.....	1
1	Einleitung .....	1
1.1	Vorwort .....	1
1.2	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit .....	4
2	Begriffsklärung.....	7
3	Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen.....	12
3.1	Mehrsprachige Unterrichtsformen.....	13
3.2	Förderung der Erstsprache.....	18
3.2.1	Exkurs: Effekte der institutionellen Förderung der Erstsprache.....	19
3.3	Institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit – Gründe und Vorteile .....	22
3.4	Fazit.....	26
4	Der Unterricht in Migrationssprachen in Österreich .....	28
4.1	Jüngere Migrationsgeschichte Österreichs .....	28
4.2	Ein Rückblick zu den Anfängen des herkunftssprachlichen Unterrichts .....	32
4.3	Gegenwärtige Praxis und Organisation .....	36
4.3.1	Zielgruppe und Ziele .....	36
4.3.2	Organisation .....	37
4.4	Zahlen und Fakten zum Unterricht in Migrationssprachen.....	39
4.4.1	Der Unterricht nach Bundesländern .....	39
4.4.2	Der Unterricht nach Sprachen .....	41
4.4.3	Der Unterricht nach Schularten .....	43
4.4.4	Schulen mit muttersprachlichem Unterricht.....	46
4.5	Fazit.....	47
B.	Empirischer Teil.....	51
1	Forschungsdesign .....	51
2	Datenerhebung.....	51
2.1	Methode.....	51
2.2	Feldzugang .....	52
2.3	Untersuchungsgegenstand .....	53
2.4	Durchführung der Interviews .....	55
3	Datenaufbereitung .....	55
4	Datenanalyse .....	57

4.1	Methode.....	57
4.2	Techniken.....	58
5	Ethische Überlegungen.....	59
6	Interviewanalyse.....	63
6.1	Kompetenzen im Unterricht.....	63
6.2	Ziele des Unterrichts.....	64
6.3	Themen im Unterricht.....	66
6.4	Ansehen in der Gesellschaft.....	67
6.5	Zukunftsperspektive.....	69
6.6	Materialien.....	70
6.7	Lehrplan.....	71
6.8	Fortbildungen.....	72
6.9	Integration ins Kollegium.....	74
6.9.1	Kooperationen.....	74
6.9.2	Konflikte.....	77
6.10	Diverse Probleme im Schulalltag.....	78
6.11	Tätigkeiten abseits des Sprachunterrichts.....	81
6.12	Entwicklungspotenzial.....	82
7	Fazit.....	84
C.	Anlagen und Bibliographie.....	88
1	Literaturverzeichnis.....	88
2	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	98
3	Interviewleitfaden.....	99
4	Abstract.....	101
5	Eigenständigkeitserklärung.....	102

## **A. Theoretischer Teil**

### **1 Einleitung**

#### **1.1 Vorwort**

*„Migration als gesellschaftliches Phänomen gerät immer wieder in das Blickfeld der erziehungswissenschaftlichen Forschung, vor allem im Zusammenhang mit Sprache. Dabei wird in erster Linie an die Sprache des Aufnahmelandes gedacht, deren Beherrschung eine wichtige Voraussetzung für die Integration der Migrantinnen und Migranten ist. Für einen fruchtbaren Diskurs über Migration und Sprache sollten Aspekte der Erstsprache (Sprache der Migrantinnen und Migranten) in gleichem Maße berücksichtigt werden wie Aspekte der Zweitsprache (Sprache des Aufnahmelandes).“  
(Caprez-Krompàk 2010: S. 18)*

Mit den ersten sogenannten *Gastarbeitern und Gastarbeiterinnen* begann in den 1960er Jahren der Einzug unterschiedlicher Sprachen in die hiesigen Schulen. Selbstverständlich waren zuvor schon andere Sprachen neben dem Deutschen im österreichischen Schulsystem vertreten, doch das Besondere an dieser eintretenden sprachlichen Bereicherung war, dass sie mit Migration einherging. Dies mag auch der Grund dafür sein, weshalb Migration immer wieder im Zusammenhang mit Sprache ins Visier der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerät.

Gegenwärtig stellen mehrsprachige SchülerInnen in unserer von Migration geprägten Gesellschaft keine Ausnahmefälle mehr dar. Dass diese ihre Sprachen im schulischen Kontext gebrauchen und adäquat weiterentwickeln können, ist allerdings eher selten zu beobachten. Wenn vom Einzug unterschiedlicher Sprachen ins Schulwesen die Rede ist, dann ist damit eher gemeint, dass diese sich zwar als potenzielles sprachliches Kapital und als Teil einer sprachlichen Identität ihrer SprecherInnen im Kontext von Schule bewegen, aber nicht zwingend eine entsprechende Berücksichtigung in der Gestaltung dieser finden.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass der Begriff der Integration eng mit der Migration verbunden ist. Bei diesem von unterschiedlichen Gruppen stark vereinnahmten Begriff wird der Fokus je nach vertretener Position auf andere Aspekte gelegt. Krumm zufolge handelt es sich bei Integration um einen wechselseitigen Prozess, unter dem die Einordnung von Zuwanderern in das jeweilige gesellschaftliche System ohne Verlust der eigenen kulturellen und sprachlichen Identität zu verstehen ist. Einbegriffen in diesen Prozess

sollten allerdings auch Bemühungen der Aufnahmegesellschaft sein, das sprachliche und kulturelle Kapital der Einwanderer zu berücksichtigen und Gleichstellung in unterschiedlichen Domänen zu ermöglichen. (vgl. Krumm 2007, zitiert nach Caprez-Krompæk 2010: S. 13) An dieser Stelle soll mit einem Verweis auf das eingangs angeführte Zitat erneut betont werden, dass Integration im Bezug auf Sprache nicht nur den Erwerb der Landessprache impliziert, sondern das Aufrechterhalten und die Weiterentwicklung der Erstsprache. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 13)

An dieser Prämisse setzt auch die vorliegende Arbeit an und ist im Grunde aus diesem Postulat heraus entstanden. Mit dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, einen Teil zum sogenannten *fruchtbaren Diskurs über Migration und Sprache* beizutragen. Der Unterricht in Migrationssprachen und Menschen, die sich tagtäglich an Österreichs Volksschulen um die Pflege der Migrationssprachen kümmern, stehen im Zentrum dieser Arbeit. Mit dem Unterricht in Migrationssprachen wird das Angebot des *muttersprachlichen Unterrichts* an österreichischen Schulen bezeichnet. Im Rahmen meiner Diplomarbeit setze ich mich mit den Rahmenbedingungen des Unterrichts in Migrationssprachen auseinander und versuche anhand von qualitativen Interviews, die mit sieben Sprachlehrern und –lehrerinnen geführt wurden, ihren subjektiven Sichtweisen im Bezug auf diesen Unterricht Platz einzuräumen.

Das von mir gewählte Thema ist im Dreiecksfeld Migration, Sprache und Bildung zu verorten und innerhalb dieses großen Themenfeldes in den Kontext der institutionellen Förderung von Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft anzusiedeln. Die schulische Förderung der Erstsprache wird hier als eine Säule der institutionellen Förderung von Mehrsprachigkeit verstanden.

Das eingangs angeführte Zitat ist in zweierlei Hinsicht sehr essentiell für diese Arbeit: Einerseits beschreibt es die Beweggründe meiner Themenwahl treffend und andererseits widerspiegelt es in gewisser Weise meine eigene sprachliche Entwicklung und meine Erfahrungen im Kontext von Migration. Der entscheidende Ausgangspunkt für meine Themenwahl war ein Seminar zum Thema *Mehrsprachigkeit*, das ich während meines Studiums unter der Leitung von *Inci Dirim* besucht habe. In diesem diskutierten wir unter anderem über die institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft und unterschiedliche Modelle der Förderung in diversen Bildungssystemen. Der Unterricht in Migrationssprachen im österreichischen Schulsystem beschäftigte mich schließlich aus unterschiedlichen Gründen über das Seminar hinaus.

Zunächst bewegten mich persönliche Erfahrungen dazu, mich mit diesem Thema näher auseinanderzusetzen. Da ich selbst mehrsprachig aufgewachsen bin und in der Volksschule an solch einem Unterricht teilgenommen habe, wollte ich in Erfahrung bringen, unter welchen Rahmenbedingungen der Unterricht gegenwärtig stattfindet. Mir war es wichtig, den Kontakt zu Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen zu suchen und ihre Standpunkte in Bezug auf diesen Unterricht in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema einzubetten. Als angehende Lehrerin erhoffte ich mir durch meine Methodenwahl eine Bereicherung für meine künftige Tätigkeit. Ich war der Annahme, dass die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Sprachlehrern und -lehrerinnen meine Arbeit positiv beeinflussen würde und mir eventuell Wege aufzeigen könnte, die es mir ermöglichen, in Kooperation mit Sprachlehrern und -lehrerinnen Mehrsprachigkeit zu fördern.

Einen weiteren Beweggrund lieferten meine ersten Recherchen zu diesem Thema. Im gegenständlichen Forschungsfeld fand ich eine geringe Anzahl an wissenschaftlichen Arbeiten vor, die sich speziell mit der Situation in Österreich beschäftigen und die Perspektiven von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen beinhalten. Es ist zwar eine umfangreiche vom bmukk in Auftrag gegebene Publikation, die die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Unterrichts sowie Ergebnisse einer österreichweit durchgeführten schriftlichen Umfrage unter Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen wiedergibt, vorhanden, allerdings ist diese in den 1990er Jahren entstanden und widerspiegelt nicht die gegenwärtigen Verhältnisse.<sup>1</sup>

In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf die Dissertation von *Edina Caprez-Kompräk* verweisen. Ihre Arbeit<sup>2</sup> bezieht sich zwar hauptsächlich auf die Situation in der Schweiz, doch war sie auch im Hinblick auf mein Vorhaben von Interesse, da sie das Thema *Unterricht in Migrationssprachen* von unterschiedlichen Facetten aus betrachtet und aufzeigt, welche Aspekte die Forschung dazu beinhalten kann. Sie war hinsichtlich der Entwicklung der Forschungsfragen, der Auswahl relevanter Themen und der Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes richtungsweisend und unterstützend.

---

<sup>1</sup> Çınar, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studien Verlag.

<sup>2</sup>Caprez-Kompräk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

## 1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit liegt auf dem Kontext Schule. In diesen fallen die Rahmenbedingungen des Unterrichts in Migrationssprachen und die berufliche Situation von Lehrkräften, die in diesem Bereich tätig sind. Andere Kontexte aus dem Forschungsfeld, wie etwa der Bereich der Familie oder Sprachkompetenzen der SchülerInnen, stehen nicht im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses. Mit dieser Arbeit sollen in erster Linie folgende Punkte näher beleuchtet:

- ⇒ Die Rahmenbedingungen des Unterrichts in Migrationssprachen
- ⇒ Die berufliche Situation von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen im Hinblick auf bestimmte Aspekte des Schullebens.
- ⇒ Die subjektiven Perspektiven der Lehrpersonen in Bezug auf den Unterricht in Migrationssprachen.

Folgende zentrale Forschungsfrage wurde in diesem Zusammenhang aufgestellt:

- ⇒ Wie sehen die subjektiven Perspektiven von Lehrpersonen, die im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen unterrichten, im Bezug auf diesen Unterricht unter der gegenwärtigen Organisationspraxis aus und wie bewerten sie ihre berufliche Situation?

Aus dieser zentralen Forschungsfrage resultieren folgende untergeordnete Fragestellungen:

- ⇒ Mit welchen Problemfeldern sehen sich Lehrpersonen konfrontiert und wie wirkt sich das auf die berufliche Zufriedenheit aus?
- ⇒ In welchen Bereichen des Unterrichts in Migrationssprachen nehmen die Lehrpersonen Entwicklungspotenzial wahr?
- ⇒ Welche Ziele, Funktionen und Bedeutungen messen die Lehrpersonen dem Unterricht in Migrationssprachen zu und inwiefern werden diese von den Rahmenbedingungen determiniert?

Die Arbeit ist in einen theoretischen und empirischen Teil gegliedert. Im theoretischen Teil wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen, die den Fokus auf die Problematik der Begriffsfindung legt. In diesem Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen, die für das Verständnis dieser Arbeit von Bedeutung sind, statt und Definitionsmöglichkeiten für grundlegende Termini wie Erstsprache oder Zweitsprache werden vorgestellt. Ferner werden Überlegungen für die Verwendung bestimmter Begriffe transparent gemacht und kritisch betrachtet.

Im anschließenden Kapitel mit dem Titel *Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen* werden mögliche Wege aufgezeigt, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen können. Hierbei wird eine Trennung in mehrsprachige Unterrichtsformen und die Förderung der Erstsprache vorgenommen.

Unterrichtsformen wie der Immersions- und Submersionsunterricht und Beispiele aus Kanada oder den USA werden im Zuge dessen angeführt. In weiterer Folge stellt dieses Kapitel mit dem transitorischen bilingualen Unterricht und bilingualen Schulen weitere Möglichkeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen vor. Mit einer näheren Betrachtung des zweisprachigen Schulwesens in Kärnten wird abschließend eine österreichische Variante präsentiert. Bei der Darlegung dieser ausgewählten mehrsprachigen Unterrichtsformen stehen in erster Linie deren Zielsetzungen und Besonderheiten im Vergleich zu anderen bestehenden Formen im Zentrum.

Basierend auf der Expertise der Europäischen Kommission (Eurydice 2004, 2009) stellt das Unterkapitel *Förderung der Erstsprache* zwei Modelle der Förderung der Erstsprache sowie zwei wesentliche Formen der Organisation des Unterrichts innerhalb der EU vor.

Anschließend wird in einem Exkurs nach positiven Effekten des Erstsprachenunterrichts auf den Zweitspracherwerb und den Schulerfolg gefragt, da diese Frage im Diskurs um die Förderung der Erstsprache relevant ist. Hier werden einander diametral gegenüber stehende Positionen von Esser (2006) und Gogolin, Neumann und Roth (2003) vorgestellt und Rahmenbedingungen, die positive Effekte ermöglichen, betrachtet.

Abschließend setzt sich dieses Kapitel mit der Frage auseinander, weshalb es sich lohnt, Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu fördern. Mithilfe der Positionen von Apeltauer (2013), Cook (1992), Cummins (2001) Ehlich (2013) oder de Cilia (2014) werden die Bedeutung der Erstsprache und Folgen bei Nichtberücksichtigung sowie Potenziale der Zweisprachigkeit aufgezeigt. Wichtige Argumente für die Förderung von Mehrsprachigkeit werden präsentiert und zugleich gängige Gegenargumentationen entkräftet.

Ein weiterer Bereich des theoretischen Teils widmet sich dem *Unterricht in Migrationssprachen in Österreich*. In diesem Abschnitt wird zunächst ein kurzer Abriss der für den Gegenstand der Arbeit relevanten jüngeren Migrationsgeschichte Österreichs geboten, da sowohl die Entstehung des Unterrichts in Migrationssprachen als auch Entwicklungen in diesem mit der jüngeren Migrationsgeschichte verwoben sind. Ferner wird ein Rückblick zu den Anfängen des Unterrichts gewährt, um in weiterer Folge die gegenwärtige Praxis und Organisation vorzustellen. Die Zielgruppe und Ziele des Unterrichts stehen dabei im Vordergrund. Dieser Abschnitt beinhaltet abschließend noch die Vorstellung aufschlussreicher Zahlen und Fakten zum Unterricht in Migrationssprachen. Getrennt nach Bundesländern, Sprachen, Schularten und Schulen wird hier versucht, ein detailliertes Bild des Unterrichts zu skizzieren.

Im empirischen Teil der Arbeit werden das Forschungsdesign und Aspekte der Datenerhebung, wie die gewählte Methode, der Feldzugang oder Untersuchungsgegenstand angeführt. Ebenso Teil dieses Kapitels ist eine nähere Betrachtung der Datenaufbereitung und –analyse. Vor der eigentlichen Interviewanalyse ist in diesem Abschnitt Platz für ethische Überlegungen eingeräumt worden. Anhand der Aspekte *informed consent*, *Anonymisierung*, *Publikation* und *Rückmeldung* wird die methodische Vorgehensweise reflektiert. (vgl. Hopf 2000, zitiert nach Miethel 2010: S. 928) Die Interviewanalyse selbst widmet sich schließlich unterschiedlichen Aspekten, die sich aus der Kategorienbildung ergeben haben. Im Anschluss an diese werden die eingangs aufgestellten Forschungsfragen aufgegriffen und mithilfe der Ergebnisse aus der Interviewanalyse beantwortet.

## 2 Begriffsklärung

In folgendem Kapitel werden in erster Linie zentrale Begriffe, die dieser Arbeit zugrunde liegen, definiert und zugleich kritisch betrachtet. Ferner stehen Überlegungen für die Verwendung bzw. Nichtverwendung bestimmter Termini im Rahmen dieser Arbeit im Fokus. Das Kapitel soll einen Einblick in die Definitionsmöglichkeiten und die Probleme, die damit einhergehen können, geben. Dies ermöglicht nicht nur ein genaueres Verständnis der Definitionen, sondern scheint auch unabdingbar für eine Arbeit zu sein, die sich mit Sprache beschäftigt.

### Erstsprache (L1 – language one)

Bei der Definition des Begriffs Erstsprache werden die Aspekte der Erwerbsreihenfolge und die Wichtigkeit der Sprache herangezogen. Unter Erstsprache wird demnach die Sprache verstanden, die zuerst erworben wird und somit eine entscheidende Funktion bei der weiteren Sprachentwicklung spielt. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 41) Charakteristisch für die Erstsprache ist die Annahme, dass ihr Erwerb nach dem dritten Lebensjahr in ihren Grundzügen als abgeschlossen gilt und sie sich auf die Erwerbsbedingungen weiterer Sprachen auswirkt. Die Erwerbung von zwei Sprachen bis zum dritten Lebensjahr wird in der Literatur als doppelter Erstspracherwerb oder simultanter Bilingualismus bezeichnet. (vgl. Bickes/Pauli 2009: S. 81)

Muttersprache, Primärsprache oder Herkunftssprache sind Synonyme, die entweder im Alltagsverständnis oder im wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden. Erstere ist im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet und bezeichnet eine Sprache, die von der Mutter gelehrt wird. Ehlich verweist auf die Gefahren, die dem Sprachkonzept der *Muttersprache* zugrunde liegen, hin. Er sieht darin ein Abgrenzungskriterium, das letztendlich als ein Element rassistischer Biologisierung auftritt.

*„Die „Muttersprache“ erfährt so eine ideologische Überhöhung und wird Teil der Radikalisierung des Projekts Nation. Die Homogenisierung, die gleichsam als naturgegeben erscheint, die gemeinsame Sprache, die quasi mit der Muttermilch eingesogen wird, wird zu einem Fundament, wird zu einer Sache verfestigt, deren ontologischer Status, deren Unangreifbarkeit jede Befassung mit anderen Sprachen zu einer Gefährdung erheblichen Ausmaßes werden lässt.“ (Ehlich 2013: S.35)*

Der Begriff suggeriert ebenfalls, dass Vermittlung von Sprache eine ausschließlich weiblich besetzte Domäne ist und in den Zuständigkeitsbereich von Frauen fällt. Ferner erweckt es den Eindruck, dass Sprache abhängig von *Abstammung* ist. (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: S. 19)

Oksaar (2003) verwendet die Begriffe Muttersprache, Primärsprache und Herkunftssprache als Synonyme und weist darauf hin, dass das Problem der Begriffsbildung mit der Festlegung auf einen einzigen Begriff nicht aus dem Weg geräumt werden kann. Jeder einzelne dieser Bezeichnungen bringe nämlich Konnotationen mit sich. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 41)

### **Zweitsprache (L2 – language two)**

Der Begriff der Zweitsprache bezieht sich auf jene Sprachen, die nach dem dritten Lebensjahr erworben werden. Im Zusammenhang mit Migration wird die Sprache des Aufnahmelandes auch als Zweitsprache bezeichnet. „*A second language is typically an official or societally dominant language needed for education, employment, and other basic purposes.*“ (Saville-Troik 2006: S.4, zitiert nach Caprez-Krompæk 2010: S. 41) Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es auseinandergehende Meinungen darüber, ob Zweitsprache von der Fremdsprache zu unterscheiden ist. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 41)

Die Art des Spracherwerbs wird als Unterscheidungsmerkmal herangezogen. Als charakteristisch für die Zweitsprache wird ihr ungesteuerter (ohne formalen Unterricht) und in der jeweiligen sprachlichen Umgebung vollzogener Erwerb konstatiert. Wenn die Sprache hingegen gesteuert (mit formalem Unterricht) und in der jeweiligen ersprachlichen Umgebung gelernt wird, ist die Rede von Fremdsprache. (vgl. Bickes/Pauli 2009: S. 92)

Diese Trennung ist nicht unproblematisch und wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht durchgehend vorgenommen. Es kann nicht eindeutig gesagt werden, dass Erstspracherwerb ausschließlich steuerungsfrei ist oder sich Fremdsprachenlernen wirklich steuern lässt. Ferner ist es Lernern möglich, zwischen beiden Erwerbsarten zu wechseln. (vgl. ebd.: S. 92 f)

## Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit

*„Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen benützt werden. Die Sprachen müssen nicht alle auf gleichem und vor allem nicht auf gleich gutem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten (hören, sprechen, lesen, schreiben) und in allen Lebensbereichen beherrscht werden. Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache benützt wird. Außerdem verändern sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation, wenn sich damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert. Demnach ist Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt.“ (URL 2: Hrubesch/Plutzer 2008)*

Beim Versuch Zweisprachigkeit zu definieren werden in der Forschung unterschiedliche Aspekte herangezogen. Das angeführte Zitat entspricht dem Verständnis von Mehrsprachigkeit, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Um Einblicke in andere bzw. unterschiedliche Ansätze zu gewähren, werden im Folgenden einige Definitionsversuche und –kriterien herangezogen und vorgestellt.

Definitionen von Bloomfield (1933) und MacNamara (1967) fokussieren die Sprachkompetenzen der SprecherInnen. Während Bloomfield die restriktive Meinung vertritt, dass ausschließlich SprecherInnen, die erstsprachliche Kompetenzen in beiden Sprachen aufweisen, zweisprachig sind, definiert MacNamara gegenteilig. Er sieht Zweisprachigkeit selbst dann gegeben, wenn geringe Kompetenzen in einer anderen Sprache in mindestens einem der folgenden Fertigkeiten vorhanden sind: sprechen, hören, lesen und schreiben. (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner et al. 2013: S. 70)

Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) ziehen das Code-Switching und Code-Mixing als Definitionskriterium heran. Ihnen zufolge beherrscht ein zweisprachiger Mensch beide Sprachen in dem Ausmaß, dass es ihm/ihr möglich ist, mit einsprachigen Sprechern/Sprecherinnen in deren/ihrer Sprache zu sprechen. (Caprez –Krompæk 2010: S. 43). Weiters zeichnen sich zweisprachige Individuen für sie wie folgt aus:

*„ Bei Bedarf, d.h. im Umgang mit mehrsprachigen Kommunikationspartnern, kann sich ein bilinguales Individuum der Ressourcen des „bilingualen“ Modus bedienen, d.h. ein beide Sprachen umfassendes Repertoire ausschöpfen, wobei es zu intensiven Formen des Mischens oder Code-switching kommen kann. (Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000: S. 497, zitiert nach ebd.: S. 43)*

Cummins (1991/2000) vertritt ein ganzheitliches Bild der Zweisprachigkeit. Im Gegensatz zur einsprachigen Norm plädiert sie dafür, Mehrsprachigkeit nicht als Summe einzelner Sprachen zu sehen und davon auszugehen, dass zwei getrennte Systeme vorhanden sind. Sie weist darauf hin, dass bei zweisprachigen Menschen eine gemeinsame Common Underlying Proficiency (CUP) zugrundeliegt, die die Basis für beide Sprachen darstellt. Ihr zufolge überlappen sich die Sprachsysteme bei gemeinsamen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner et al. 2013: S. 73)

Im Kontext dieser Arbeit ist es unumgänglich auf den Begriff der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit* von Gogolin und Krüger-Potratz (2006) zu verweisen. Sie verwenden diesen Begriff, um der Besonderheit des Zweitspracherwerbs von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden. Die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache zeigt in der Migrationsgesellschaft besondere Merkmale auf und verläuft anders als im Herkunftsland. Beispiele dafür wären unter anderem die Lebendigkeit der Sprache, aus der unterschiedliche Varietäten einer Sprache, abhängig vom Aufnahmeland, entstehen. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 44) Demnach ist für das Lernen der Sprachen ausschlaggebend, *„[...] wie sie ihnen begegnen und wie sie in ihren Handlungs- und Lebenszusammenhängen Sinn machen.“* (Dirim/Mecheril 2010b: S. 17)

In dieser Arbeit wird auf die Verwendung des Begriffs der Muttersprache verzichtet. Einschlägig Gründe dafür wurden bereits vorgestellt und es ist festzuhalten, dass seine Verwendung im wissenschaftlichen Diskurs nicht zeitgemäß ist. Um die Originalität angeführter Zitate in der Arbeit nicht zu verfälschen, wurde der Begriff der Muttersprache nur in solchen Kontexten wiedergegeben, in denen er ein Teil der Äußerung von Dritten ist. Im Vorfeld dieser Arbeit stellte es sich allerdings als problematisch heraus, eine geeignete Bezeichnung für den im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Unterricht und die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen zu finden. Die Entscheidung, auf den Begriff der Muttersprache zu verzichten, bedeutete auch, eine andere Bezeichnung für die als

*Muttersprachen Unterricht* im österreichischen Schulwesen verankerte Praxis zu finden. Die Termini *Herkunfts-* und *Familiensprache* schienen sich anzubieten, doch konnten nach eingehender Überlegung nicht Eingang in diese Arbeit finden. Dirim und Mecheril verweisen in diesem Zusammenhang auf problematische Aspekte hin. Der Begriff *Herkunftssprache* legt demnach Menschen auf eine *natio-ethno-kulturelle Herkunft* fest und kann zu *indirekter Rassenkonstruktion* führen. Das Kritische am Ausdruck *Familiensprache* ist sein Gebrauch im Singular. Somit entsteht der Eindruck, dass in Familien nur eine Sprache gesprochen wird. (vgl. ebd.: S. 19)

In einem Beratungsgespräch schlug schließlich *Inci Dirim*, die Betreuerin dieser Arbeit, den Begriff *Unterricht in Migrationssprachen* vor. Allerdings blieb auch bei diesem Begriff die Problematik der Begriffsbildung aufrecht. Kritisch zu betrachten ist, dass auch er emotionale Konnotationen und Zuschreibungen mit sich bringen kann, da die Migrationsgeschichte der teilnehmenden Lernenden in den Vordergrund gerückt wird. Nach langer Überlegung und Abwägung wurde dieser Terminus dennoch in diese Arbeit aufgenommen. Ausschlaggebend dafür war, dass er dem Entstehungshintergrund, den gelehrten Sprachen und den teilnehmenden Schülern und Schülerinnen am ehesten Rechnung trägt. Der Begriff *Migrationssprachen* bezeichnet somit die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder aus Migrationsverhältnissen.

Ferner wird in dieser Arbeit mit der Erstsprache (L1) die zuerst erworbene Sprache bzw. die erworbenen Sprachen der Kinder bezeichnet. In vielen Fällen mag dies die Migrationssprache sein, aber um dem doppelten Erstspracherwerb gerecht zu werden, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass dies nicht zwingend der Fall sein muss. Das bedeutet, dass unter Erstsprache die Migrationssprache und die deutsche Sprache (oder eine andere) gemeint sein können.

Bei migrationsgesellschaftlicher Zweisprachigkeit wird nämlich oft davon ausgegangen, dass die Umgebungssprache und die Sprache, die innerhalb der Familie gesprochen wird, nicht die gleiche ist. Durch Medien, ältere Geschwister oder Nachbarn ist die *Umgebungssprache* allerdings oft schon Teil der Familienkommunikation. Weiters können auch Eltern, die selbst bereits zweisprachig aufgewachsen sind, die nicht-deutsche Erstsprache und das Deutsche abwechselnd sprechen. Kinder kommen somit schon sehr früh mit dem Deutschen in Berührung und wachsen zweisprachig aus. (vgl. ebd.: S. 16)

Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit die Bezeichnungen mehrsprachige bzw. zweisprachige Kinder bevorzugt und synonym verwendet werden.

### 3 Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen

*Sprachförderung* ist im deutschsprachigen Raum ein zentraler Begriff in aktuellen Bildungsdiskussionen. Bildungseinrichtungen scheinen sich ihn als eine Art Werbeslogan auf die Fahnen geheftet zu haben. Wer darunter eine ganzheitliche Förderung von Sprache bzw. Sprachen versteht, widerläuft in den meisten Fällen einem Irrtum. *Sprachförderung* bezeichnet nämlich im Grunde nur Maßnahmen, die auf die Entwicklung der deutschen Sprache abzielen. Somit wird das Sprachrepertoire von mehrsprachigen Kindern auf das Deutsche reduziert und gleichzeitig der Anschein von mangelhaften Sprachfähigkeiten bei den Betroffenen erweckt. Weiters wird die Annahme, dass es unnützlich sei, sich mit Migrationssprachen zu beschäftigen, gestärkt. (vgl. Mecheril/Dirim 2010a: S. 138) Mecheril und Dirim weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus genannten Gründen dieser Begriff die Machtverhältnisse widerspiegelt. „*Sprache heißt Deutsch und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, (...)*.“ (ebd.: S. 138)

Im folgenden Kapitel werden Modelle zur Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit vorgestellt. Zunächst werden mehrsprachige Unterrichtsformen präsentiert und anschließend Maßnahmen zum Spracherhalt und zur wechselseitigen Zweisprachigkeit erläutert. Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, die versuchen dem bereits geschilderten Machtverhältnis, entgegenzuwirken. Es sind Bemühungen, die in der Debatte um Förderung von Sprache in der Migrationsgesellschaft dazu beitragen wollen, Mehrsprachigkeit in der Schule zu berücksichtigen und zu fördern. Die vorgestellten Modelle sind somit nicht als Norm zu verstehen, sondern als Impulse und Anregungen für eine Schule, die die Zweisprachigkeit der SchülerInnen und somit sie selbst nicht ins Abseits drängt. (vgl. ebd.: S. 132).

Der Fokus richtet sich in erster Linie auf den deutschsprachigen Raum, aber ein Blick auf Länder wie Kanada und England soll an dieser Stelle nicht verwehrt werden, zumal diese auf eine längere Tradition zurückblicken können.

Abschließend wird in diesem Kapitel nach der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Förderung der Erstsprache der Frage nachgegangen werden, welche Argumente für die Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sprechen.

### **3.1 Mehrsprachige Unterrichtsformen**

Trotz gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit überwiegt nach wie vor das Modell des Schulunterrichts, bei dem eine einzige Sprache als Unterrichtssprache dient. Dennoch existieren auch mehrsprachige Unterrichtsformen, die eingeführt und umgesetzt werden. (vgl. Busch 2013: S. 177)

Im Folgenden wird ein Einblick in den Immersions- und Submersionsunterricht sowie den transitorischen bilingualen Unterricht gewährt. Ferner wird das System von bilingualen Schulen anhand des Kärntner Beispiels vorgestellt.

#### **Immersionsunterricht**

Diese Form des Unterrichts ist auf einen kanadischen Schulversuch aus den 1970er Jahren zurückzuführen. Englischsprachige Kinder wurden hierbei in den ersten drei Schuljahren ausschließlich in allen Fächern in Französisch unterrichtet. Charakteristisch für diese Form des Unterrichts ist es, dass der Unterricht sich an den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden orientiert. Ihre Beteiligung am Unterricht ist nicht abhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten in der Immersionssprache, da sie in ihrer Sprache auf den Input antworten können. Dies hindert sie zunächst nicht daran rezeptive Fähigkeiten in der Immersionssprache aufzubauen. (vgl. Busch 2013: S. 177)

Immersion, welche ein typisches Programm im Sinne eines Bereicherungsmodells darstellt, zeichnet sich durch die freiwillige Teilnahme der Lernenden am Programm aus, deren Eltern dieses beachtlich unterstützen. LehrerInnen in immersiven Schulklassen verfügen über gute Sprachkenntnisse in beiden Sprachen und sind in vielen Fällen sogar selber zweisprachig, was ihnen eine intensivere Betreuung ihrer SchülerInnen ermöglicht. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 68 f)

#### **Submersionsunterricht**

Busch weist darauf hin, dass das Einschulen von Kindern mit anderer Erstsprachen in Klassen, in denen in der Mehrheitssprache unterrichtet wird, einer Immersion ähnlich zu sein scheinen mag, jedoch bei genauerer Betrachtung signifikante Unterschiede vorhanden sind. Aus diesem Grund spricht man bei dieser Art des Unterrichts, die an die Erwartung geknüpft ist, dass SchülerInnen durch den Kontakt zu anderen Lernenden und im Unterricht die Mehrheitssprache lernen, von Submersion.

Submersionsunterricht unterliegt sprachlich, sozial und pädagogisch ganz anderen Bedingungen. Während beim immersiven Unterricht die Teilnahme auf Freiwilligkeit basiert, handelt sich hier um die Unterrichtung von Sprechern und Sprecherinnen von Minderheitensprachen in einer *Zielsprache*. Der damit einhergehende Druck, die neue Sprache so schnell und gut wie möglich zu erlernen, ist vorstellbar. Im Unterschied zur Immersion ist es den Lernenden nicht möglich, in ihrer Erstsprache auf Input zu reagieren. Das Ausmaß ihrer Partizipation am Unterrichtsgeschehen ist abhängig von ihren Sprachkenntnissen in der Submersionssprache. Dies kann sogar dazu führen, dass SchülerInnen sich für einen bestimmten Zeitraum nicht mehr zu Wort melden. Der Submersion wird auch die Zurückhaltung von Kindern in ihren kognitiven Fähigkeiten vorgeworfen. Aufgrund von unzureichenden Sprachkenntnissen werden Lernenden nämlich Unterrichtsinhalte nicht auf dem gleichen Abstraktionsniveau zugänglich gemacht, wie in der Erstsprache möglich wäre.

Aus genannten Gründen setzte die Kritik an der Submersion schon 1974 in den USA ein und diese Praxis wurde durch den Obersten Gerichtshof als unrechtmäßige definiert. Es beschneide nämlich das Recht der Kinder auf Chancengleichheit. Daraus resultierte der Rechtsanspruch von Kindern, die in den USA EnglischlernerInnen sind, auf angemessene Fördermaßnahmen. In solche einem Fall ist von gestützter Submersion zu sprechen. Fördermaßnahmen, deren Intention die möglichst reibungslose Eingliederung in den Regelunterricht ist, sind kennzeichnend für gestützte Submersion. Unter diesen Maßnahmen sind meist Förderklassen zu verstehen, in welchen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache zusätzlich unterrichtet werden. In Österreich und Deutschland ist diese Praxis sehr gängig. (vgl. Busch 2013: S. 177f)

### **Transitorischer bilingualer Unterricht**

Dieses Modell weißt insofern eine Parallele zum Immersionsunterricht auf, dass er von homogenen LernerInnengruppen ausgeht. SprecherInnen von Minderheitensprachen werden bei dieser Form des Unterrichts von zweisprachigen Lehrkräften bilingual unterrichtet. Die Erstsprache hat in diesem Modell eine reine Hilfsfunktion. Ziel ist es die Kinder möglichst schnell zu einer Unterrichtssprache zu bringen und der Übergang zur dominanten Sprache findet nach einer bestimmten Phase statt. Wenn dies nach zwei Jahren der Fall ist, wie in den Spanisch-Englisch-Klassen aus den USA, dann ist die Rede von early exit. Bei der late-exit-Form wird erst nach sechs Jahren zu Englisch als reine Unterrichtssprache übergegangen. (vgl. ebd.: S. 178)

Der Unterschied zwischen early exit und late exit beruht allerdings nicht nur auf dem Zeitpunkt des Übergangs, sondern auch auf dem Anteil des Unterrichts, der in L1 stattfindet. Bei ersterem wird zu Beginn bis zu ein Drittel des Unterrichts in L1 erteilt, während late-exit Modelle anfänglich 40 bis 90 Prozent des Unterrichts in L1 vollziehen. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 68)

### **Bilinguale Schulen**

Das Besondere an bilingualen Schulen bzw. dem Two-way-Immersionsunterricht ist, dass im Unterschied zu den bisher angeführten Programmen, der Unterricht nicht auf eine homogene SchülerInnenschaft abzielt. SchülerInnen unterschiedlicher (meist zweier) Sprachgruppen werden in zwei Sprachen gemeinsam unterrichtet. Die Unterrichtszeit ist hierbei gleichmäßig auf beide Sprachen aufgeteilt. Im Gegensatz zu den bisher angeführten Unterrichtsformen ist hier somit keine Fokussierung auf die Mehrheitssprache vorhanden, sondern die Entwicklung der jeweiligen Sprachen zu Bildungssprachen anvisiert. Die Frage nach dem Umgang mit der doppelten Unterrichtssprache ist allen bilingualen Modellen eigen. Hierbei können zeitbasierte Modelle zum Einsatz kommen, bei denen die Spracheinteilung Wochen, Wochentagen oder Unterrichtssequenzen folgt, oder das Modell *eine Person – eine Sprache* angewendet werden. In den Hamburger bilingualen Schulen verwendet jede Lehrkraft nach diesem Modell nur eine Sprache. Raumbasierte Modelle arbeiten hingegen mit dem Wechsel von Klassenzimmern, denen jeweils eine Sprache zugeordnet wird. In höheren Schulstufen kommt auch die Orientierung an CLIL – content and language integrated learning zur Anwendung. Hierbei werden bestimmte Fächer in der einen oder anderen Sprache unterrichtet.

Ein international bekanntes Beispiel für eine bilinguale Schule ist die in den 60er Jahren gegründete englisch-spanische Schule in Florida. Eltern sahen in dieser Schule unterschiedliche Möglichkeiten für ihre Kinder. Während gut situierte ExilkubanerInnen, welche maßgeblich an der Entstehung solch einer Schule beteiligt waren, das Ziel verfolgten, dass ihre Kinder sowohl Englisch als auch Spanisch gut beherrschten, sahen englische Mittelstandsfamilien die Möglichkeit für ihre Kinder, eine bedeutsame Sprache zu lernen. Das zweisprachige Schulwesen in Kärnten ist ein weiteres Beispiel für den Two-way-Immersionsunterricht und will einerseits zum Spracherhalt der Minderheitensprache beitragen und gleichzeitig deutschsprachige Kinder mit dieser Sprache vertraut machen. (vgl. Busch 2013: S. 179 f)

Bevor dieses Kärntner Modell näher vorgestellt wird, soll festgehalten werden, dass die Akzeptanz von bilingualen Modellen von politischen und sozialen Aspekten abhängig ist. Weiters ist der sogenannte *Marktwert* einer Sprache ausschlaggebend. Diese These lässt sich anhand der Entwicklung der zweisprachigen Schule in Kärnten sehr gut nachvollziehen, denn erst in den 80er Jahren, nach der sukzessiven Grenzöffnung zu Slowenien, erhielt die zuvor stigmatisierte Minderheitensprache eine Aufwertung. Die zunehmenden Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht, den vermehrt auch Kinder aus deutschsprachigen Familien besuchten, waren ein Indikator dafür. (vgl. ebd.: S. 180)

### **Zweisprachiges Schulwesen in Kärnten**

Das Bundesland Kärnten bietet neben einsprachigen Schulen auch sogenannte zweisprachige Schulen im Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes an. Es handelt sich hierbei um ein regionales Bildungsangebot des österreichischen Schulwesens für Kinder, die ein Interesse an einer slowenisch-deutschen Ausbildung haben. Die zweisprachige Schule basiert auf einem offenen System. Mit der Anmeldung bringen die Eltern ein Interesse am zweisprachigen Unterricht zum Ausdruck. Eine Überprüfung der Volksgruppenzugehörigkeit ist in diesem Zusammenhang nicht erlaubt.

Im Detail ist der Unterricht so organisiert, dass SchülerInnen, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, in etwa gleichem Ausmaß in Deutsch und Slowenisch unterrichtet werden. Mit innerer Differenzierung und Individualisierung wird versucht im Unterricht den variierenden Sprachkenntnissen der SchülerInnen gerecht zu werden. In der Praxis werden SchülerInnen, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, von einem/einer VolksschullehrerIn mit der zusätzlichen Qualifikation für den zweisprachigen Unterricht unterrichtet. Im Falle von integrierten Klassen, sprich Klassen mit Kindern, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet und nicht angemeldet sind, werden die SchülerInnen ebenfalls von solch einer Lehrkraft unterrichtet. Weiters kommt in integrierten Klassen ein/eine VolksschullehrerIn mit der Zusatzqualifikation zum/zur TeamlehrerIn im Ausmaß von 10 bis 12 Wochenstunden zum Einsatz. (vgl. URL 6)

## Fazit

Die in diesem Kapitel besprochenen zweisprachigen Modelle legen offen, dass je nach Modell der Erst- bzw. Zweitsprache unterschiedliche Bedeutung und Funktionen beigemessen werden und die mit den Modellen einhergehenden Ziele differieren. Anhand der angeführten Beispiele konnte gezeigt werden, dass nicht jedes Modell zweisprachiger Bildung die betroffenen Sprachen in gleichem Ausmaß berücksichtigt. Wie bereits eingangs erwähnt, können Sprachförderung und Förderung von Zweisprachigkeit auch als Erziehung zum Monolinguisimus in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft getarnt sein. Während Formen von Submersion dem Assimilationsmodell zuzuordnen sind und nach Horn (1990) das Ziel des Erhalts des Monolinguisimus in der Zweitsprache verfolgen, stellen das Bereicherungsmodell mit Immersionsprogrammen und das Emanzipationsmodell mit seinen bilingualen Programmen die Erreichung von bilingualen Kompetenzen in L1 und L2 in den Vordergrund. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 68)

Den in diesem Kapitel vorgestellten mehrsprachigen Unterrichtsformen liegt allerdings ein gemeinsames Charakteristikum zugrunde. Diese Modelle gehen von einer sprachlich relativ homogenen LernerInnengruppe aus. Sie sind somit in den meisten Fällen für zwei oder höchstens drei Sprachen konzipiert. Gegenwärtig ist aber vor allem in urbanen Gebieten in Schulklassen mit einer breiten sprachlichen Diversität zu rechnen. Abgesehen von den vorhandenen und hier oberflächlich beschriebenen Modellen muss somit der Frage nachgegangen werden, wie die Erstsprachen der SchülerInnen in den Unterricht einbezogen werden können. Busch weist darauf hin, dass die Institution Schule sich ihrem sozialen Umfeld öffnen muss, wenn sie der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen gerecht werden will. In diesem Zusammenhang verweist sie auf Language-awareness-Ansätze, die einen wichtigen Schritt in diese Richtung ermöglichen können. (vgl. Busch 2013: S. 182) Damit ist Sprachbewusstheit gemeint, die wie folgt definiert werden kann:

*Sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2010: S.107, zitiert nach ebd.)*

Wird die gegenwärtige Situation an österreichischen Schulen im Hinblick auf zweisprachige Erziehung näher betrachtet, ist bis auf vereinzelte Ausnahmen feststellbar, dass es sich hierbei hauptsächlich um Submersion handelt. Der Unterricht wird in der Mehrheitssprache Deutsch

erteilt und SprecherInnen von Minderheitensprachen bzw. Migrationssprachen werden in einer *Zielsprache* unterrichtet. Mit zusätzlichen Fördermaßnahmen wird versucht die Entwicklung des Deutschen zu begünstigen und die Berücksichtigung anderer Erstsprachen findet im Grunde ausschließlich im Rahmen des Unterrichts in Migrationssprachen statt. Der Unterricht in Migrationssprachen ist somit das einzige Angebot zur Förderung anderer Erstsprachen im Kontext von Schule und „ (...) *ein kleiner Schritt in Richtung der Förderung von Bilingualität.*“ (Busch 2013: S. 178) Im folgenden Kapitel findet eine nähere Auseinandersetzung mit dieser Thematik statt.

### **3.2 Förderung der Erstsprache**

Die Migrations- und Integrationspolitik des jeweiligen Aufnahmelandes entscheidet maßgeblich über das Angebot von Erstsprachen bzw. Migrationssprachenunterricht. Bei ernstgemeinter Unterstützung der institutionellen Förderung von Erstsprachen sind positive Effekte auf die Qualität und Quantität des Angebotes sowie auf die LehrerInnenbildung festzustellen. Andererseits leidet nicht nur die Qualität des Unterrichts daran, wenn Migrationssprachenunterricht in eine Randposition gedrängt wird, sondern auch die gesellschaftliche Akzeptanz nimmt ab. Richtungsweisend für politische Entscheidungen sind in diesem Zusammenhang allerdings vielmehr ökonomische Gründe als wissenschaftliche Überlegungen. (vgl. Caprez-Krompæk 2010: S. 85)

Zwei Hauptformen der Förderung der Erstsprache werden der Expertise der Europäischen Kommission (Eurydice, 2004) zu folge in EU-Schulsystemen unterschieden. Die Expertise unterscheidet zwischen integrativen und separierenden Modellen. Ersteres fördert die Erstsprache auf individueller Basis in- oder außerhalb des Klassenverbandes. Separierende Modelle hingegen offerieren transitionale oder langfristige Angebote. Kennzeichnend für transitionale Angebote ist, dass Kinder über einen bestimmten Zeitraum hinweg ihre Erstsprache getrennt von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen lernen und einige Einheiten im Klassenverband besuchen können. Bei langfristigen Angeboten werden innerhalb der Schule Spezialklassen gebildet, die das Ziel verfolgen über mehrere Schuljahre hinweg die Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern. Als Spezialform der Integration gelten schulexterne Angebote. Diese werden außerhalb der regulären Schulzeit, aber auf Schulgebiet angeboten und vom Herkunftsland organisiert. (vgl. ebd.: S. 80)

Aus der Expertise der Europäischen Kommission (Eurydice, 2009) gehen zwei wesentliche Formen der Organisation des Unterrichts in Migrationssprachen innerhalb der europäischen Staaten hervor. Häufig vertreten ist das Konzept der Übernahme der Organisation des

Unterrichts in Migrationssprachen durch das nationale Schulsystem. Diesem liegt die Position zu Grunde, dass SchülerInnen grundsätzlich einen Anspruch auf Unterricht in einer anderen Erstsprache haben. Meistens ist dieser abhängig von einer Mindestzahl an Teilnehmern und Teilnehmerinnen und der Verfügbarkeit benötigter Ressourcen. Die benötigten Ressourcen werden in diesem Konzept, welches unter anderem in Österreich, Ungarn, Italien, Finnland, Norwegen oder Schweden angewendet wird, vom jeweiligen nationalen Schulsystem offeriert.

Ein zweites Konzept, das innerhalb der EU Anwendung findet, organisiert das Unterrichtsangebot, wie es beispielsweise in Deutschland oder Frankreich der Fall ist, im Rahmen bilateraler Abkommen zwischen *Aufnahme-* und *Entsendeland*. (vgl. Eurydice 2009: S. 21) Folgende Grafik gewährt einen Überblick über die in der EU vertretenen Organisationsformen des Unterrichts in Migrationssprachen:

### Organisationsformen des Unterrichts in Migrationssprachen

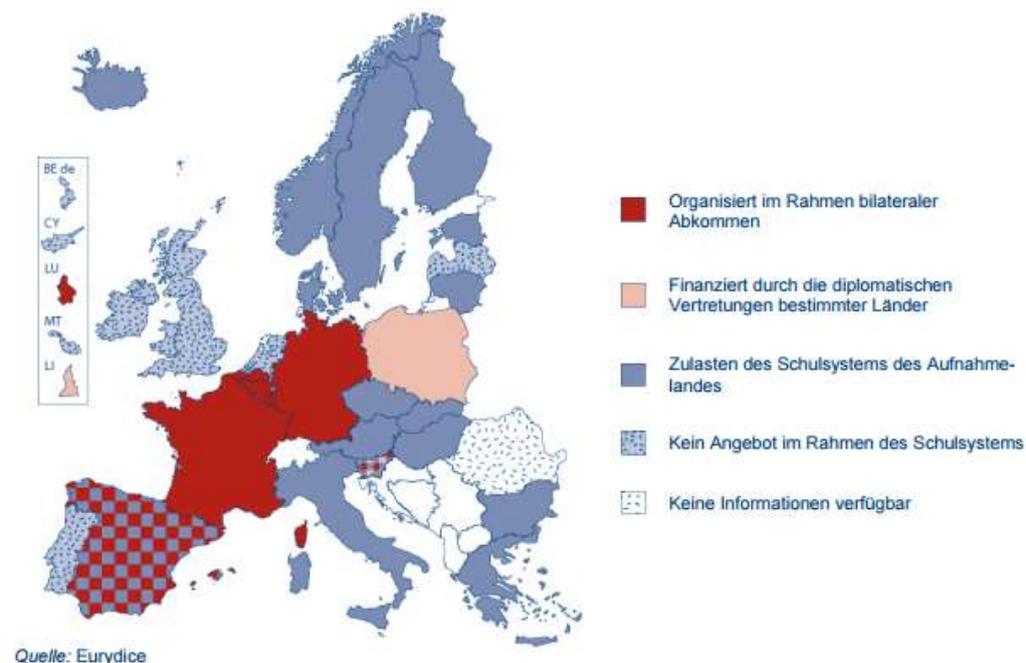


Abbildung 1: Organisationsformen des Unterrichts in Migrationssprachen in Europa

Quelle: ebd.: S. 22

#### 3.2.1 Exkurs: Effekte der institutionellen Förderung der Erstsprache

Debatten um die Förderung der Erstsprache sind oft gekoppelt an die Erwartung, dass diese sich positiv auf den Zweitspracherwerb und schulischen Erfolg auswirkt. In der Wissenschaft sind über die Wirksamkeit der institutionellen Förderung der Erstsprache allerdings konträre

Positionen vertreten. (vgl. Caprez-Crompàk 2010: S. 95) Esser schreibt in diesem Zusammenhang:

*„ Es macht für den Zweitspracherwerb so gut wie keinen Unterschied, ob man die Migrantenkinder eigens in ihrer Muttersprache fördert oder nicht. Die bilinguale Erziehung schadet nicht, was kaum jemand erwarten würde, sie nutzt aber auch nichts ...“* (Esser 2006: S. 396, zitiert nach ebd.)

Erkenntnisse aus der Forschung zum Bilingualismus und die Forderungen der Pädagogik der Vielfalt treten gegen diese Sichtweise auf. (vgl. ebd.) Gogolin, Neumann und Roth weisen auf einen *straffen Zusammenhang* zwischen dem Zweitsprach- und Erstspracherwerb hin, welcher in vielen umfassenden Studien aufgezeigt werden konnte. Trotz fehlender Überblicksstudien für den Zusammenhang von Schulerfolg und Spracherwerb im europäischen Raum, lassen einige regional und thematisch abgegrenzte Studien folgende Tendenz erkennen: (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S.45)

*„Die schulische Förderung der Erstsprache wirkt sich im schlechtesten Fall neutral aus, hat also keine negativen Folgen für den Zweitspracherwerb (vgl. Felix 1997). In der Regel jedoch wirkt sie sich positiv aus (vgl. Verhoeven 1994; Westerbeck/Wolfgram 1999).“* (ebd.: S. 45)

Um einen positiven Einfluss erzielen zu können, müssen allerdings bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein. Eine angemessene Dauer der Maßnahme, didaktische Koordinierung vom Erstsprachen- und Zweitsprachunterricht sowie die Art und Weise der Implementierung schulsprachlicher Programm sind ausschlaggebende Einflussfaktoren auf positive Effekte auf den Zweitspracherwerb. (vgl. ebd.: S. 45)

Empfohlen wird abhängig von den Eingangsvoraussetzungen der Lernenden eine Dauer von fünf bis zehn Jahren, um dem Jahr für Jahr zunehmenden sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden. Schulische Bildungssprache wird nämlich im Verlauf der Jahre komplexer und abstrakter. (vgl. ebd.: S. 47)

Auf die positiven Auswirkungen der didaktischen Koordinierung der Förderung in der Erst- und Zweitsprache weisen europäische Studien im Bezug auf den Unterricht in Migrationssprachen in den Niederlanden und Österreich hin. In niederländischen Studien wurde gezeigt, dass isolierter Erstsprachenunterricht zwar zur Leistungssteigerungen in dieser führt, aber keine Effekte auf andere Fächer bzw. auf die Zweitsprache zu erwarten sind. Bei Integrierung in den Schulalltag mit materialgestützten Programmen zeichnet sich allerdings

ein anderes Bild ab. (vgl. ebd.: S. 47)

Ein weiterer maßgeblicher Einflussfaktor für den Erfolg schulsprachlicher Programme ist die Art und Weise der Implementierung dieser. US-amerikanische und niederländische Studien haben gezeigt, dass die Akzeptanz und die Unterstützung durch alle Beteiligten von großer Bedeutung sind. (vgl. ebd.: S. 46)

Abschließend soll auf die enge Verknüpfung von Sprachförderung und Fachleistung hingewiesen werden. Fachunterricht, der über mehrere Jahre hinweg in der Erstsprache gehalten wird, gilt als maßgeblicher Einflussfaktor für einen erfolgreichen Schulabschluss. Während die Vermittlung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten den Erwerb anspruchsvoller sprachlicher Kompetenzen nicht ausreichend bekräftigt, erzielt schon die Alphabetisierung in der Erstsprache eine Verbesserung der Leistungen in der Zweitsprache. Auf die Didaktik bezogen kann somit festgehalten werden, dass ein Sprachunterricht, der fachliche Anteile berücksichtigt und den Erwerb der Sprache mit der Beschäftigung mit Fachinhalten verzahnt, erfolgreicher sein wird als ein Unterricht, der sich auf das bloße Lernen der Sprache an sich reduziert. (vgl. ebd.: S. 46 f.)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Erstsprache und dem Erfolg in der Zweitsprache gibt. Modellevaluationen in den USA haben dies aufgezeigt. Die besten Ergebnisse werden demnach bei konsequent bilingualen Modellen erzielt, die durchgehenden Unterricht in der Erst- und Zweitsprache anbieten. Nicht nur die Kompetenzen in den beiden Sprachen, sondern auch die in Mathematik steigen. (vgl. ebd.: S. 46)

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es nicht allen Bildungseinrichtungen möglich ist, konsequent bilinguale Modelle anzubieten. Mancherorts sind die benötigten Ressourcen nicht vorhanden, die vorhandene Sprachenvielfalt überfordert die Bildungseinrichtung oder die Nachfrage ist zu gering. Dennoch lohnt es sich an der institutionellen Förderung der Erstsprache festzuhalten und in ihre Qualitätssteigerung zu investieren, selbst wenn sie sich bei fehlenden begünstigenden Einflussfaktoren „nur“ neutral auf den Zweitspracherwerb auswirken sollte.

Bei der Förderung der Erstsprache muss es nicht vorrangig um die Wirkung dieser auf die Zweitsprache gehen. Selbst bei einer neutralen Auswirkung auf diese darf nicht vergessen werden, dass der Erstsprachenunterricht zu verbesserten Leistungen in der Erstsprache und zur Förderung der Mehrsprachigkeit beiträgt. Wie bereits geschildert, können nicht einmal die Auswirkungen des isolierten zusätzlichen Erstsprachenunterrichts von der Hand gewiesen

werden. Niederländische Studien haben deren positive Auswirkung auf die Erstsprache, aufgezeigt. (vgl. ebd.: S. 45)

Die schulische Förderung von Erstsprachen birgt jedoch ein größeres Potenzial in sich und kann sich bei Berücksichtigung der vorgestellten Einflussfaktoren positiv auf den gesamten Schulerfolg auswirken. Es handelt sich somit um eine gewinnbringende Möglichkeit, Mehrsprachigkeit institutionell zu fördern. Mit der Frage, weshalb es sich lohnt, Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu fördern, beschäftigt sich nun das anschließende Kapitel ausführlicher.

### **3.3 Institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit – Gründe und Vorteile**

Nach der Vorstellung einzelner Modelle, die sich um Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext bemühen, soll abschließend in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, weshalb es sich lohnt, Mehrsprachigkeit im Bildungskontext zu fördern. Zwischen Gründen und Vorteilen wird keine explizite Trennung vorgenommen, da letzteres oft mit ersterem gleichzusetzen ist. Die erhofften Vorteile sind nämlich ausschlaggebend für die Entscheidung, Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule zu fördern.

Aktuelle Bildungsdebatten folgen nicht zwingend dem Standpunkt, dass Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu berücksichtigen und zu fördern ist. Trotz wissenschaftlich fundierten Argumenten, die für eine Berücksichtigung sprechen, wird am *monolingualen Habitus der multilingualen Schule* (Gogolin 2008) festgehalten. Es geht sogar so weit, dass Sprachverbote für bestimmte Sprachen ausgesprochen werden. Hingegen sollten Hans H. Reich zufolge Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung handinhand erfolgen.

*„Dann wäre unumstritten, dass sprachliche Bildung in komplexen und differenzierten, technologisch weit entwickelten Migrationsgesellschaften unabweisbar auf Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung trifft. Und es stünde außer Frage, dass die jungen Menschen, die sich heute in sprachlichen Bildungsprozessen befinden, ein Leben führen werden, in dem sie Mehrsprachigkeit als kontinuierliche Bedingung ihres Handelns erfahren; (...). Konsequenter wäre es demnach, wenn die allgemeine sprachliche Bildung als Bildung von (stets näherungsweise) mehrsprachigen Menschen konzipiert wäre und selbstverständlich das Ziel verfolgte, eine jede, einen jeden auf dem Weg zur kompetenten Mehrsprachigkeit ein gutes Stück voranzubringen.“ (Gogolin/ Krüger-Potratz, et.al. 2005: S. 1)*

Die oben beschriebene Perspektive wird nicht von allen Beteiligten des Diskurses um Sprache und Migration geteilt. Der deutsche Soziologe Hartmut Esser zweifelt zum Beispiel den Wert der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf Migrationssprachen an. Seiner Ansicht zufolge, sei die sprachliche Assimilierung von Migrantinnen und Migranten vorprogrammiert und es lohne sich nicht in die Mehrsprachigkeit der Migrantinnen und Migranten zu investieren, da für ihn die Migrationssprachen von geringem Wert sind. Demnach sei Mehrsprachigkeit nur etwas für *Privilegierte*. (vgl. Wojnesitz 2011: S. 43)

Die *time-on-task*-Hypothese ist ein weiteres Argument, dass gegen die Investition in die Mehrsprachigkeit von Migrantinnen und Migranten auftritt. Dieses propagiert nämlich, dass die Zeit, die für den Unterricht in der Erstsprache aufgewendet wird, auf Kosten des Zweitsprachenlernens gehe. (vgl. ebd.)

Beiden Sichtweisen auf die Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsgesellschaften liegt die Prämisse zugrunde, dass es „*besser, unproblematischer und zumindest für die öffentliche Bildung >>billiger<< sei, einsprachig zu sein.*“ (Dirim /Mecheril 2010a: S. 109)

Obwohl die angeführten Argumente durch etliche international anerkannte Forschungsergebnisse widerlegt wurden, bedienen sich SchulpraktikerInnen weiterhin dieser. (vgl. Wojnesitz 2011: S.43)

Da der Wert von Mehrsprachigkeit, insbesondere wenn es sich um Migrationssprachen handelt, noch immer angezweifelt wird, scheint es umso wichtiger zu sein, den Blick auf die Unabdingbarkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit zu richten und Argumente für ein Schulwesen, dass der Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen gerecht wird, aufzuzeigen.

Vorweg soll allerdings klar gestellt werden, dass es „*keinen an sich gegebenen, >>natürlichen<< Nachteil von zweisprachigen Biografien oder Mehrsprachigkeit*“ gibt. (Dirim /Mecheril 2010a: S. 109)

### **Bedeutung der Erstsprache und Potenziale der Zweisprachigkeit**

Die Forschung ist sich heute darüber einig, dass der Erwerb der Erstsprache mit einer qualitativen Veränderung der Wahrnehmung verbunden ist. Sie lenkt die Aufmerksamkeit, wirkt unterstützend beim Strukturieren und Speichern von Wissen und erleichtert die Selbststeuerung. Apeltauer bezeichnet sie als effektives Mittel zum Wissenserwerb und Impulsgeber für die kognitive Entwicklung. Es wirkt sich negativ auf die kognitive Entwicklung aus, wenn der Erstspracherwerb nicht entsprechend gefördert wird. Stagnation

oder Rückentwicklung der Erstsprache beeinflusst somit auch den Erwerb weiterer Sprachen negativ. (vgl. Apeltauer 2013: S. 156)

Ein großes Potenzial der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit liegt in der *multi-competence*. Es handelt sich hierbei um einen von Cook (1992) geprägten Begriff, der den Umstand beschreibt, dass mehrsprachige Menschen nicht über eine Reihe von Einzelsprachen verfügen, sondern über eine erweiterte Sprach- und Kommunikationskompetenz. Diese ermöglicht eine effizientere Lösung von Kommunikationsproblemen. Weiters können sich Mehrsprachigen neue Einsichten in das Funktionieren von Sprachen eröffnen, indem sie ihre Sprachen auf einer Metabene betrachten und vergleichen, was häufig der Fall ist. Durch die Tatsache, dass Wissen über Sprachen bei Mehrsprachigen nicht einfach addiert, sondern potenziert wird, kommt es zur Erhöhung kognitiver Flexibilität und kognitiven Potenzials. Durch Vergleiche können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen besser erfasst und auch Mitteilungsabsichten genauer bestimmt werden. (vgl. ebd.: S. 164)

Einen ähnlichen Ansatz vertritt Cummins, welcher nachwies, dass mehrsprachiger Erziehung erhöhtes Sprachverstehen, höhere Flexibilität in Denkprozessen und mehr Sprachbewusstheit mit sich bringt. Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen führe nämlich dazu, dass unter anderem konzeptuelles Wissen und sprachliche Kompetenzen von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Durch solche Transferleistungen würden sich Erst- und Zweitsprachenkompetenzen positiv beeinflussen. (vgl. Cummins 2001: S. 3, zitiert nach Blank 2015: S. 34) Die Förderung der Erstsprache wirkt sich demnach positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache aus, da beispielsweise die Erkenntnis, dass die Bildung der Vergangenheit bestimmter morphosyntaktischer Mittel bedarf, von Sprache zu Sprache transferierbar ist. Cummins und seiner Interdependenzhypothese zufolge entwickeln sich Sprachen nämlich in Abhängigkeit voneinander. (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: S. 17)

Transferleistungen sind nicht nur im Bereich der Grammatik möglich, sondern auch im Bezug auf den Wortschatz- und Bedeutungserwerb anwendbar. Dieser steht nämlich in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Weltwissen und bereits verzeichneten Erfahrungen. (vgl. Jeuk 2010: S. 26) Damit SchülerInnen von Transferleistungen profitieren und auf ein fundiertes Wissen in der Erstsprache zurück greifen können, sollte die Entwicklung dieser im schulischen Kontext berücksichtigt werden.

## **Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein**

Die Expertise der Europäischen Union (Eurydice, 2009) weist in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Berücksichtigung von Migrationssprachen im Hinblick auf Selbstachtung und Identität in der Migrationsgesellschaft. Die Art und Weise, wie Migrationssprachen in der Gesellschaft betrachtet werden, wirkt sich auf die angeführten Aspekte aus. (vgl. Eurydice 2009: S. 19)

In Anbetracht der Tatsache, dass oftmals ein defizitärer Blick auf SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache geworfen wird und diese als problematisch erachtet werden, ist es umso wichtiger, das Selbstvertrauen von Kindern in Bezug auf die Erstsprache nicht außer Acht zu lassen. Binder weist auf Untersuchungen von Brizic (2007) hin und hält fest, dass es den Zweitspracherwerb fördert, wenn das Selbstvertrauen in Bezug auf die Erstsprache gefestigt ist. Dies kann durch eine Anerkennung und bewusste Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit von statten gehen. (vgl. URL 1: Binder 2012: S. 2) In diese Bemühungen fällt die institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit hinein. Die Möglichkeit in der Kommunikation mit Lehrkräften auf die Migrationssprache, welche meist geringes Prestige hat, zurückgreifen zu können, wirkt sich positiv auf der emotionalen Ebene aus, da die betroffene Sprache offiziell gebraucht und somit aufgewertet wird. Dies stärkt wiederum nicht nur das Selbstbewusstsein der betroffenen Kinder, sondern auch ihre Identifikation mit der Schule. (vgl. Garnitschnig 2009: S. 5)

Fleck weist darauf hin, dass Kinder bereits sehr früh erkennen, welchen Wert ihre Erstsprache in der Gesellschaft hat. Eine entsprechende Haltung und Interesse seitens der LehrerInnen, können etwas dazu beitragen, dass Kinder sich nicht für ihre Sprachen schämen bzw. sie verstecken. (vgl. Fleck 2010: 153 f)

## **Globalisierung – Europäische Union**

Das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit liegt in den Grundpfeilern der Europäischen Union. Im Jahre 1995 wurde erstmals seitens der EU das Ziel anvisiert, dass jeder Bürger und jede Bürgerin der EU neben seiner Erstsprache zwei Fremdsprachen beherrschen soll. (vgl. Krumm 2005: S. 130) Lange Zeit lag der Fokus allein auf den europäischen Nationalsprachen. Mit der Kommissionsmitteilung aus dem Jahre 2008 finden nun auch die Migrationssprachen explizit Erwähnung. Im Konzept *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* wird unter anderem mit folgender Argumentation für die Förderung von Mehrsprachigkeit plädiert:

*„Jede der in Europa gesprochenen Landes-, Regional-, Minderheiten- und Zuwanderersprachen fügt unserem gemeinsamen kulturellen Hintergrund eine Facette hinzu. Alle sollten daran teilhaben, da so Dialog und gegenseitiger Respekt gefördert werden. (...) Mehrsprachige Menschen spielen eine besonders wichtige Rolle, weil sie als Bindeglieder zwischen verschiedenen Kulturen wirken.“ (Kommission der Europäischen Union 2008: S. 6)*

Die Bemühungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit haben auch eine wirtschaftliche Dimension, die es ebenso zu berücksichtigen gilt. In Zeiten der Globalisierung der Wirtschaft ist Englisch allein nicht ausreichend, um in internationalen Teams zu arbeiten. (vgl. Krumm 2005: S. 131)

Ehlich, der in der Institution Schule die Zuspitzung der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die künftige gesellschaftliche Sprachlichkeit sieht, argumentiert ähnlich. Er plädiert für einen veränderten Umgang mit Sprachen in Schulen, da er es als ihre Aufgabe sieht, Kinder für eine zukünftige Arbeitswelt, in der Mobilität bzw. Migration zu einer neuen Normalität gehören wird, vorzubereiten. Die Aufteilung von Sprachen in Erstsprache und eine (oder zwei) Fremdsprache(n) reiche dafür nicht aus. (vgl. Ehlich 2013: S. 40)

Binder weist darauf hin, dass der Erhalt und die Weiterentwicklung der Erstsprache einerseits für die Sprach- und Identitätsentwicklung und andererseits bei der Profilierung am Arbeitsmarkt zunehmend von Bedeutung sind. In manchen Berufsdomänen sind Mehrsprachigkeit bzw. SprecherInnen von Migrationssprachen mittlerweile sehr gefragt. Erwartet wird meist auch, dass die Erstsprache in Wort und Schrift beherrscht wird, was wiederum die Vermittlung im schulischen Kontext voraussetzt. (vgl. URL1: Binder 2012: S. 3)

### **3.4 Fazit**

Dass das nationale Schulsystem zu Homogenität und Monolingualismus tendiert, ist, wenn man einen Blick in die Geschichte wirft, nachvollziehbar, aber längst nicht haltbar. In Anbetracht der Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte und derer, die sich derzeit vollziehen, bedarf es neuer Konzepte und Zugänge. (vgl. Wojnesitz 2011: S. 55) Die in diesem Kapitel angeführten Ergebnisse aus dem Forschungsfeld Sprache und Migration, insbesondere aus der Spracherwerbsforschung, plädieren unmissverständlich für eine Einbeziehung anderer Erstsprachen, als die der Deutschen und eine mehrsprachige Erziehung.

Vorhandene Modelle zeigen, wie es gelingen kann, Mehrsprachigkeit zu fördern, zumal diese bei Schuleintritt meist vorhanden ist und es im Grunde darum geht, sie zu entwickeln.

Abschließend wird nun auf Rudolf de Cillia verwiesen, um eine Zusammenfassung wichtiger Argumente für die Förderung von Mehrsprachigkeit zu präsentieren und zugleich gängige Gegenargumentationen zu entkräften.

⇒ Die parallele Auseinandersetzung mit Erst- und Zweitsprache stellt im schulischen Kontext kein Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache dar, es ist eher das Gegenteil der Fall. Sicherheit in der Erstsprache wirkt sich positiv auf den Erwerb der Zweitsprache und anderer Sprachen aus.

Die Argumentation, dass Kinder ihre Erstsprache ohnehin beherrschen, und sie aus diesem Grund nicht zu lernen brauchen, trifft nicht zu. Bei Schuleintritt ist die sprachliche Entwicklung längst nicht abgeschlossen und der alleinige Gebrauch der Sprache im außerschulischen Kontext ist nicht ausreichend, um die Sprachentwicklung fortzusetzen. Eine festgefahrene Entwicklung in der Erstsprache kann sich negativ auf das Erlernen anderer Sprachen auswirken und somit auf die gesamte intellektuelle Entwicklung eines Kindes und seine Schullaufbahn.

⇒ Bilinguale Kinder weisen eine höhere Fähigkeit zur sprachlichen Analyse auf und verfügen sowohl qualitativ als auch quantitativ über mehr Spracherwerbsstrategien als monolinguale Kinder. Weiters wird die sprachliche Kreativität gefördert.

⇒ Die Auswirkungen auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen sind durchaus positiv.

⇒ Eine uneingeschränkte Verständigung mit Familienangehörigen wird ermöglicht.

⇒ Kenntnisse in anderen Sprachen bzw. in den Migrationssprachen bergen ein großes Potenzial in sich. Am Arbeitsmarkt kann sich Mehrsprachigkeit als Profilierungsmerkmal erweisen.

⇒ Schließlich ist anzumerken, dass schulische Literarisierung in der Erstsprache jedem Kind als sprachliches Menschenrecht zur Verfügung stehen sollte. (vgl. De Cillia 2014: S. 6 f)

## 4 Der Unterricht in Migrationssprachen in Österreich

### 4.1 Jüngere Migrationsgeschichte Österreichs

*„Die österreichische Geschichte ist durch zahlreiche Migrationsbewegungen geprägt. Während in vergangenen Jahrhunderten die Zahl der AuswanderInnen zumeist jene der ImmigrantInnen überstieg, hat sich dieses Verhältnis seit den 1960er Jahren auf Dauer umgekehrt. Menschen kommen aus unterschiedlichsten Motiven nach Österreich - auf der Suche nach Arbeit, nach Schutz vor Verfolgung oder Krieg, aus persönlichen und familiären Motiven, zu Ausbildungszwecken uvm. Nicht jede Migration erfolgt freiwillig, nicht jede Migration stellt ein einmaliges Ankommen und Bleiben dar.“(URL 5: Sprung 2008)*

Die Entstehung und Entwicklung des Unterrichts in Migrationssprachen in Österreich sind nicht von Entwicklungen in der jüngeren Migrationsgeschichte zu koppeln. Wie Rückblicke in die Geschichte dieses Unterrichts, das gegenwärtige Sprachenangebot oder TeilnehmerInnenzahlen zeigen, wird der Unterricht in Migrationssprachen stark von Entwicklungen in der Migration beeinflusst. Aus diesem Grund scheint es im Rahmen dieser Arbeit unabdingbar zu sein, einen Überblick über die jüngere Migrationsgeschichte Österreichs zu gewähren und aufzuzeigen, welche Entwicklungen den Unterricht in Migrationssprachen erst ins Leben gerufen und in weiterer Folge beeinflusst haben.

Im Folgenden wird beginnend mit dem Raab-Olah-Abkommen ein Abriss der jüngeren Migrationsgeschichte skizziert, die sich auf wesentliche Ereignisse und Entwicklungen im Hinblick auf den Unterricht in Migrationsgeschichte konzentriert. Es handelt sich somit um keine lückenlose Darstellung der jüngeren Migrationsgeschichte, sondern um eine Auswahl an Informationen, welche relevant für das Verständnis dieser Arbeit sind. In den folgenden Ausführungen werden unterschiedliche Begriffe für Gruppen von Migranten und Migrantinnen verwendet, die nun erläutert werden:

Die Bandbreite für mögliche Bezeichnungen für Migrantinnen und Migranten ist sehr vielfältig und dieser Umstand kommt auch in Diskussionen zum Tragen. Begriffe wie AusländerInnen, ZuwanderInnen, Personen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Herkunft etc. finden Verwendung, wobei der Sprachgebrauch auch einem Wandel der Zeit unterlaufen ist. Statt dem sich in der Anwerbezeit etablierten Begriff *des Gastarbeiters/der Gastarbeiterin* wird im aktuellen Diskurs eher von Personen mit Migrationshintergrund

gesprochen. Bei diesem scheint es sich um einen eindeutigen Begriff zu handeln, da er allgegenwärtig und selbstverständlich gebraucht wird. Wie unterschiedliche Definitionen in einschlägigen Untersuchungen zeigen, ist dem allerdings nicht so. Welche Merkmale zur Konstruktion des Migrationshintergrunds herangezogen werden, hängt von der jeweiligen Untersuchung ab. (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010: S. 34)

Diese Arbeit folgt der Definition, die den Untersuchungen der Statistik Austria zu Grunde liegt. Demnach gehören alle Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft, zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang wird häufig eine Unterscheidung in *erste* und *zweite Generation* vorgenommen. Personen, die selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind, werden demnach der ersten Generation zugerechnet, während in Österreich geborene Nachkommen von im Ausland geborenen Eltern zur *zweiten Generation* zählen. (vgl. URL4: S. 22)

In den nachfolgenden Ausführungen kommen auch die Begriffe AusländerInnen und *GastarbeiterInnen* vor. Ersteres bezeichnet alle Personen, die keine österreichische Staatsangehörigkeit vorweisen, Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsbürgerschaft. (vgl. ebd.) Letzteres ist gekoppelt an die Arbeitsmigration in den 60er Jahren und dem damit einhergehenden Rotationsprinzip. Dieser Begriff ist durch einen Alltags- und Mediendiskurs entstanden und betont, dass diese Menschen für einen begrenzten Zeitraum und zum Arbeiten im Land sind. Castro Varela und Mecheril weisen auf die Kuriosität der Kombination von *Gast* und *Arbeiter* hin, da Gäste für gewöhnlich Privilegien genießen und in den Genuss des Gastrechtes kommen und von Arbeiten entlastet werden. (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: S. 30) Ein Blick in die Anfänge des Unterrichts in Migrationssprachen wird zeigen, wie prägend dieser Begriff für die ersten Jahre dieses Unterrichts war.

Abschließend muss herausgestrichen werden, dass diese Begriffsklärung im Kontext dieses Kapitels von größerer Bedeutung ist als im Gesamten der Arbeit. Hier stehen nämlich vielmehr die Mehrsprachigkeit von Personen im Kontext von Migration und Migrationssprachen im Vordergrund.

### **Raab-Olah-Abkommen**

Das Raab-Olah-Abkommen der Sozialpartner, welches im Jahre 1961 von WKO-Präsident Julius Raab und ÖBG-Präsident Franz Olah unterzeichnet wurde, leitete die Arbeitsmigration nach Österreich ein. Fehlende Arbeitskräfte im Industriesektor aufgrund der Abwanderung von jungen österreichischen Arbeitskräften oder der Auswirkungen des Babybooms bei zeitgleichem Fehlen von ausreichender Kinderbetreuung führten zum Entschluss ausländische Arbeitskräfte mittels Abkommen anzuwerben. Mit dem Raab-Olah-Abkommen beabsichtigte man, sogenannte *GastarbeiterInnen* ins Land zu holen und gleichzeitig zu verhindern, dass diese sich dauerhaft in Österreich niederließen. Aus diesem Grund wurde das Rotationsprinzip ins Leben gerufen, welches einen jährlichen Austausch von Arbeitskräften vorsah. In den Jahren 1964 und 1966 werden nach erfolglosen Anwerbe-Abkommen mit Spanien Abkommen mit der Türkei und Jugoslawien unterzeichnet. (vgl. URL 3)

### **Rotationsprinzip und Familiennachzug**

Das geplante Rotationsprinzip konnte sich allerdings in der Praxis nicht bewähren. Migranten in Zeiten hoher Konjunktur zu holen und bei schlechter Wirtschaftslage zurück zu schicken, erwies sich nicht wie geplant umsetzbar. Die Gründe dafür waren unterschiedlich. Einerseits wurden zu wenige Arbeitskräfte angeworben, was wiederum dazu führte, dass heimische Firmen ihre ArbeitnehmerInnen dazu ermutigten, Familienmitglieder aus dem Ausland nach Österreich zu bringen. Andererseits erweist es sich für viele Firmen praktischer bereits eingeschulte Arbeitskräfte beizubehalten, statt jedes Jahr neue Arbeitskräfte einzuweisen. Mit der Streichung des Rotationsprinzips wurde der Familiennachzug eingeführt. (vgl. ebd.)

### **Anwerbestopp**

Im Jahr 1973 ist mit etwa 230.000 sogenannten *GastarbeiterInnen* ein erster Höchstwert erreicht. Ein Jahr darauf wird im Hintergrund der Rezession im Zuge der Erdölkrise ein Anwerbestopp beschlossen und der Abbau von Arbeitsmigranten und -migrantinnen setzt ein. Mit dem Ausländerbeschäftigungsgesetz 1976 werden nun österreichische Arbeitskräfte gegenüber ausländischen bevorzugt, was die in der Folge sinkenden AusländerInnenbeschäftigungszahlen erklärt. Die ausländische Wohnbevölkerung stagniert in diesem Zeitraum. (vgl. ebd.)

## **Flucht nach Österreich**

Migrationsgeschichtliche Entwicklungen beeinflussen den Unterricht in Unterrichtssprachen seit seinen Anfängen, sei es das Angebot an Sprachen oder die Nachfrage seitens der SchülerInnen. Aus diesem Grund ist in einem kurzen Abriss der jüngeren Migrationsgeschichte Österreichs, vor dem Hintergrund des Unterrichts in Migrationssprachen, nicht nur die sogenannte *Ära der GastarbeiterInnen* aufzuzeigen, sondern auch auf Krisen in anderen Ländern aufmerksam zu machen, die Menschen zur Flucht nach Österreich bewegt haben. Es soll an dieser Stelle exemplarisch auf den Prager Frühling, die kriegerischen Auseinandersetzungen am Balkan in den 90er Jahren oder zwischen Russland und Tschetschenien verwiesen werden. Die seit Jahren andauernden Kriege in Afghanistan, Syrien oder im Irak führen aktuell zu steigenden Asylanträgen aus den genannten Staaten.

## **Migration gegenwärtig**

Aktuellen Zahlen zufolge lebten 2014 etwa 1,715 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich. Hierbei handelt sich um eine Steigerung von 17% im Vergleich zum Jahr 2009. Ein Großteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammt aus der Europäischen Union. Weiters kommen aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens (ohne die bereits EU-Mitglieder) 29% und aus der Türkei 15%. Betrachtet man die Staatsangehörigkeit der Personen mit Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass 59% ausländische StaatsbürgerInnen sind. Am Stichtag 1. Jänner 2015 hatten 13,3% der österreichischen Bevölkerung eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die größte Gruppe darunter bilden deutsche Staatsangehörige, gefolgt von Personen mit türkischen und serbischen Staatsbürgerschaften. (vgl. URL 4: S. 23 und 26)

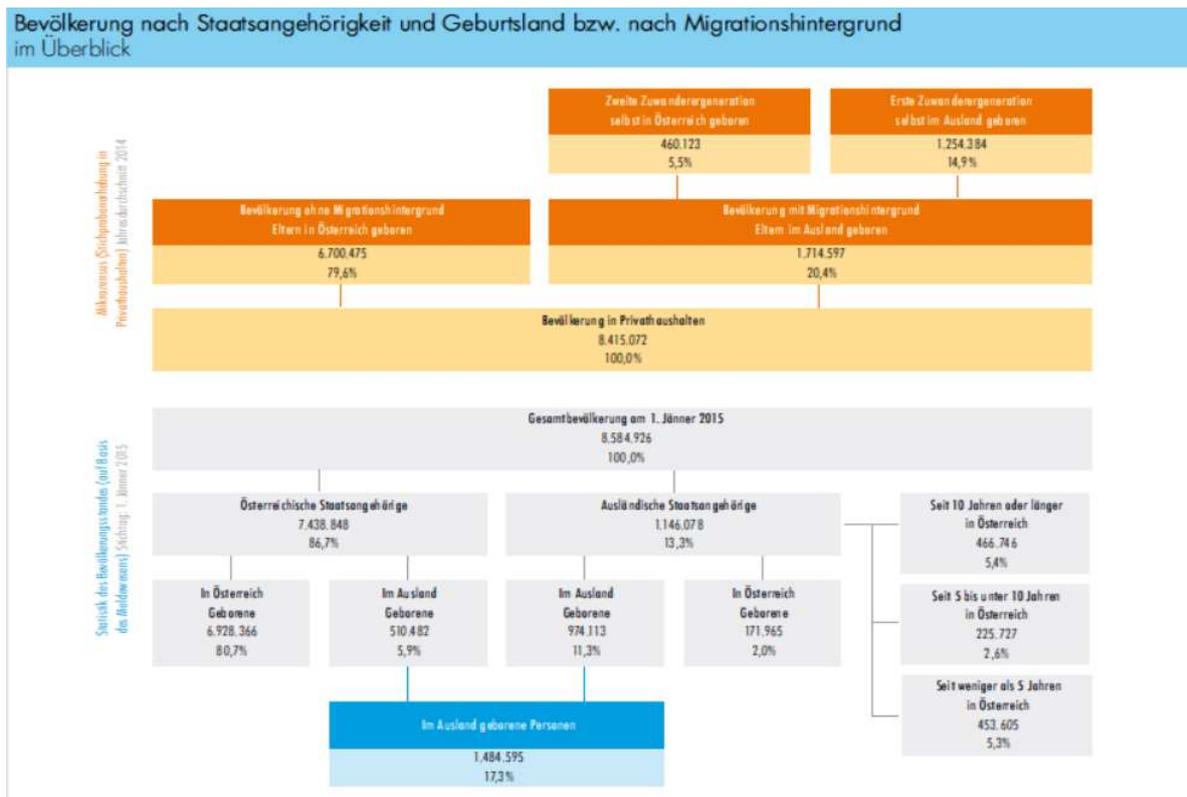


Abbildung 2: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland bzw. nach Migrationshintergrund

Quelle: URL 4: S. 23

## 4.2 Ein Rückblick zu den Anfängen des herkunftssprachlichen Unterrichts

„Die internationale Arbeitsmigration nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges veranlasste in westeuropäischen Aufnahmeländern nach und nach spezifische schul- und bildungspolitische Maßnahmen für die Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen.“ (Cinar/Davy 1998: S. 25)

Erste Schritte zu einem Unterricht in Migrationssprachen begannen sich ab den frühen 1970er Jahren abzuzeichnen. Vor dem Hintergrund des rezessionsbedingten *Abbaus* von Arbeitnehmern aus dem Ausland, der zur Rückwanderung von Familien mit Kindern im Schulalter führte, kamen auch die Entsendeländer mit *QuereinsteigerInnen* in Berührung. Diese Entwicklung führte zu supranationalen Übereinkommen und Empfehlungen, die die Notwendigkeit der Zusammenarbeit auf zwischenstaatlicher und internationaler Ebene betonten. In diesem Zusammenhang ist auf die *Standing Conference of European Ministers of Education* aus dem Jahre 1974 zu verweisen. Hier traf man im Rahmen der *Ad Hoch*

*Conference on Migrants' Education* überein, dass bestimmte Maßnahmen ergriffen werden mussten. (vgl. ebd.: S. 25)

*„provide opportunities für migrants' s cildren to leran, keep up and develop a good knowledge of their mother tongue and the culture oft her country of origin so that they can both settle down well in the educational system oft the host country an keep the door open for a retrun to their country of origin [...]“* (Council of Europe 1975: S. 45, zit. nach ebd.: S. 25)

Dieses Zitat ist charakteristisch für die ambivalente Einstellung zum Unterricht in Migrationssprachen, die bis zum Beginn der 1990er Jahre dominierend war. Auch in Österreich wurde versucht zwei unterschiedlichen Bestrebungen gleichzeitig nachzukommen. Zum einen war die Bildungs- und Schulpolitik bemüht den sogenannten *Gastarbeiterkindern* zu einer schnellen Integration ins österreichische Schulsystem zu verhelfen, zum anderen existierte parallel dazu das Motto der *Rückkehrvorbereitung*. Die Rückwanderung ins Entsendeland sollte durch die Förderung ersprachlicher Kenntnisse und eine stetige Wissensvermittlung über das Entsendeland (*Heimat*) erleichtert werden. (vgl. Çınar 1998: S. 17)

Im Laufe der 1970er Jahre erlaubte es die Zahl der sogenannten *Gastarbeiterkinder* an den allgemein bildenden Pflichtschulen nicht mehr, von Einzelfällen zu sprechen. Unter dem geschilderten Motto musste das Schulsystem auf diese Veränderung reagieren. Neben dem Zustandekommen erster Deutschförderkurse wurde der Schulversuch muttersprachlicher Zusatzunterricht ins Leben gerufen. (vgl. Fleck 2010: S. 144 f)

In Österreich kam es erstmals im Jahre 1972 in Vorarlberg zur Einrichtung eines *muttersprachlichen Zusatzunterrichts* in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch. Einige Jahre später kam es im Zuge von bundesweiten Schulversuchen zur Einführung eines *muttersprachlichen Zusatzunterrichts* an den allgemeinbildenden Pflichtschulen. Eine zwischenstaatliche Zusammenarbeit zwischen Österreich, der (damaligen) Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (im Folgenden Ex- Jugoslawien) und der Türkei war für diese Entwicklung richtungsweisend. Diese Zusammenarbeit wird auch bilaterale Kooperationen genannt und determinierte über rund 15 Jahre hindurch den sogenannten *muttersprachlichen Zusatzunterricht*. (vgl. Cinar/Davy 1998: S. 26)

## **Bilaterale Kooperationen**

Tragende Kräfte dieser bilateralen Kooperationen waren nationale Delegationen, die gemeinsam die *gemischte jugoslawisch-österreichische Expertenkommission für den Unterricht der Kinder von zeitweilig in Österreich beschäftigten jugoslawischen Arbeitnehmern* und die *gemischte türkisch-österreichische Expertenkommission für den Unterricht der Kinder türkischer Gastarbeiter in Österreich* bildeten. Diese Experten- und Expertinnenkommissionen bestanden aus VertreterInnen für schul- und bildungspolitische Fragen und für Auslandsbeziehungen zuständiger Ministerien, regionaler und/oder nationaler Schulbehörden und zum Teil aus VertreterInnen der für Beschäftigungsangelegenheiten zuständigen Stellen. Über die Jahre kam es zu zahlreichen Tagungen dieser Kommissionen, an denen auch Angehörige der jeweiligen diplomatischen Einrichtungen zu gegen waren. Der Fokus lag bei diesen Tagungen, die auch bilaterale Gespräche genannt wurden, auf Maßnahmen, die den Kindern nach einer allfälligen Rückkehr ihre Wiedereingliederung in das Schulsystem des jeweiligen Landes erleichtern sollten. Hauptsächlich bemühte man sich um eine Betreuung der Kinder in ihren jeweiligen Erstsprachen. Aus diesem Grund wurden im Zuge der bilateralen Gespräche die ersten Rahmenbedingungen für den *muttersprachlichen Zusatzunterricht* festgesetzt. (vgl. ebd.: S. 26 f.)

*„Die Delegationen aus den beiden Entsendeländern haben über Jahre hinweg im Wesentlichen zwei Funktionen wahrgenommen: Einerseits ging es darum zu >>überwachen<<, ob die Vereinbarungen der >>gemischten Expertenkommissionen<< auch tatsächlich eingehalten wurden. [...] Andererseits haben die VertreterInnen der Entsendeländer ständig Druck ausgeübt, den Zusatzunterricht sowohl regional wie quantitativ auszudehnen.“* (ebd.: S. 31)

## **Rahmenbedingungen in den Anfangsjahren**

Die Antworten auf die Fragen nach den Rahmenbedingungen

*„[...] ergaben sich freilich aus der (damaligen) Zielsetzung des muttersprachlichen Zusatzunterrichts: Die muttersprachliche Bildung der Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen stellte eine Art >>Präventivmaßnahme<< mit Blick auf die Rückkehr in die Entsendeländer dar. Dementsprechend wurden auch die >>Bildungsaufgabe<< des muttersprachlichen Zusatzunterrichts definiert.“* (ebd.: S. 28)

Der Besuch dieses Unterrichts sollte, bei allfälliger Rückkehr, die Absolvierung von Prüfungen oder Verfahren zur Anerkennung von Zeugnissen im Entsendeland erübrigen. Neben der Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen, war die Beschäftigung mit Geschichte, Geografie und Literatur der Entsendeländer von großer Bedeutung und dezidiert vorgeschrieben. Da man von einem vorübergehenden Aufenthalt der Kinder im *Gastland* ausging, schien das unumgänglich zu sein. Der Zusatzunterricht in Türkisch beinhaltet zusätzlich auch einen Religionsunterricht und *Moralunterricht*.

Für die inhaltliche Ausrichtung des Zusatzunterrichts wurden die Lehrpläne der Entsendeländer als Grundlage herangezogen, jedoch wurde festgelegt, dass die Lehrpläne, wenn nötig, den österreichischen gesetzlichen Vorschriften entsprechend überarbeitet werden mussten. Da der Zusatzunterricht von Anfang an der österreichischen Schulaufsicht unterstellt war, mussten auch die verwendeten Unterrichtsmittel einem Begutachtungsprozesse seitens der Behörde unterzogen werden. (vgl. ebd.: S. 28 f)

Die jugoslawische, als auch die türkische Delegation bemängelte mehrmals bestimmte Aspekte der Rahmenbedingungen und sie versuchten, eine Änderung dieser zu erzielen. Ein Kritikpunkt betraf die Häufigkeit des Unterrichts. Kritisiert wurde, dass etwa nur drei Wochenstunden Unterricht stattfanden, statt den vereinbarten bis zu fünf Wochenstunden oder in einigen Bundesländern sogar die Mindestzahl der vereinbarten Wochenstunden nicht erreicht werden konnten. Die Delegationen drängten auf eine regionale, aber auch quantitative Ausdehnung des Zusatzunterrichts, während die österreichischen Schulbehörden streng darauf zu achten hatten, dass der Unterricht nur an jenen Standorten angeboten wurde, an denen der überwiegende Teil der betroffenen Eltern sich solch einen Unterricht wünschten.

In diesem Zusammenhang war auch das Prinzip der Freiwilligkeit ein kontrovers diskutierter Punkt, bei dem sich die Vertreter der jeweiligen Nationen diametral entgegen standen. Insbesondere die türkischen Delegationen bemühten sich sehr darum, dass die Teilnahme am Unterricht benotet oder im Zeugnis vermerkt werden sollte, da sie sich dadurch die Motivierung der Eltern erhofften. Die Forderung, den Zusatzunterricht als Pflichtgegenstand einzuführen, blieb über die Jahre bestehen, doch erfolglos.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die österreichischen Behörden das Ziel verfolgten, bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, die Zahl der teilnehmenden Kinder zu erhöhen. Somit fanden viele Forderungen der jugoslawischen und türkischen Delegationen, die auf eine Veränderung der Rahmenbedingungen abzielten, keinen Anklang. Durch die bilateralen Gespräche konnten lediglich die Eröffnungszahlen gesenkt und die Einstellung von

*WanderlehrerInnen* erzielt werden. Weiters kam es zur Verbreitung von Informationen an die Eltern, in denen die Bemühung zum Ausdruck kam, auf die Wichtigkeit des Zusatzunterrichts aufmerksam zu machen. (vgl. ebd.: S. 31 f)

### **Das Ende der bilateralen Kooperationen**

*„Die Erwartung, dass die Mehrheit der ausländischen Familien, deren Kinder in Österreich aufwachsen, tatsächlich in das >>Heimatland<< zurückkehren würde, war nur noch ein Relikt aus den siebziger Jahren.“* (ebd.: S. 38)

Das angeführte Zitat verdeutlicht sehr gut, weshalb es zu einem Ende der bilateralen Kooperationen kam. Wie bereits erwähnt, war das ursprüngliche Ziel dieses Zusatzunterrichts *Rückkehrförderung* zu betreiben. Am Beginn der der 1990er Jahre zeichnete sich allerdings ab, dass dieses Ziel im Widerspruch mit den realen Gegebenheiten in Österreich stand. Viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch lebten nicht nur vorübergehend in Österreich, sondern waren hier geboren und ihre Familien beabsichtigten weiterhin in Österreich zu leben. Im schulpolitischen Bereich wurde deutlich, dass eine Umorientierung und bessere Koordination dieses Zusatzunterrichts mit dem restlichen Unterricht notwendig war. Somit endeten zu Beginn der 1990er Jahre die bilateralen Kooperationen. (vgl. ebd.: S. 38) Im Jahre 1992 wurde schließlich der Schulversuch *muttersprachlicher Zusatzunterricht* in den *muttersprachlichen Unterricht* umbenannt und in das Regelschulwesen eingeführt. (vgl. bmukk 2013: S. 21)

## **4.3 Gegenwärtige Praxis und Organisation**

### **4.3.1 Zielgruppe und Ziele**

Der Definition des bmukk zufolge sind „[...]alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, [teilnahmeberechtigt].“ (bmukk 2013: S. 21; Anpassung und Umstellung)

Als allgemeine Ziele werden die Entfaltung der Bilingualität, die Entwicklung der Zweisprachigkeit sowie die Festigung dieser angeführt. Der Unterricht soll die teilnehmenden SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung fördern. (vgl. bmukk 2013: S. 22) Neben den allgemeinen Zielen sind auch die Bildungs- und Lehraufgaben zu erwähnen, die je nach Schulart leicht voneinander abweichen.

Für den Bereich der Volksschule wird festgehalten, dass der Erwerb der Erstsprache<sup>3</sup> „[...] zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern“ ein wichtiges Ziel ist. (bmbf 2014b: S. 28) Neben dem Erwerb der Sprache steht auch deren Festigung im Mittelpunkt, da sie als Grundlage für den Bildungsprozess gesehen wird. Weiters wird die Vermittlung von Kenntnissen über das *Herkunftsland* als Ziel angeführt, sowie die Beschäftigung mit dem bikulturellen Prozess. (vgl. ebd.: S. 28)

Im Bereich der Sekundarstufe I und der Polytechnischen Schule werden die Ziele insofern erweitert und ein hoher Grad der Zweisprachigkeit wird angestrebt. Weitere Ziele sind die Förderung einer positiven Einstellung der Zweisprachigkeit gegenüber, die Unterstützung des Integrationsprozesses und die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt. Im Zentrum sollen auch die Aufarbeitung von bikulturellen und zweisprachigen Erfahrungen stehen. (vgl. ebd.: S. 33)

Für die AHS-Oberstufe wird als vorrangiges Ziel das Erlangen eines möglich hohen Kompetenzniveaus in der Erstsprache angeführt. Der Unterricht soll den SchülerInnen helfen, ihnen bewusst zu machen, dass der Zweisprachigkeit ein positives Potenzial innewohnt und ihre Rolle als Brückenfunktionen wahrzunehmen. (vgl. ebd.: S. 35)

Die Fachlehrpläne enthalten neben den Bildungs- und Lehraufgaben selbstverständlich auch eine genaue Auflistung des Lehrstoffes. Charakteristisch ist, dass sie sehr offen gestaltet sind, und sich somit auf jede Sprache anwenden lassen, was auch die Einführung zusätzlicher Sprachen erleichtert Organisationsrahmen. (vgl. bmukk 2013: S. 22)

### **4.3.2 Organisation**

#### **Wochenstunden und Organisationsrahmen**

Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche auf den Unterricht in den jeweiligen Sprachen entfallen und in welchem Rahmen unterrichtet wird, ist je nach Schulart unterschiedlich geregelt. Der Unterricht kann im Grunde nur als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand angeboten werden. In beiden Fällen muss eine Anmeldung des Kindes zum Unterricht erfolgen, die eine verpflichtende Teilnahme mit sich zieht und im Zeugnis vermerkt wird. Der Unterschied zwischen unverbindlicher Übung oder Freigegegenstand besteht in der Benotung. Während der Freigegegenstand benotet wird, bleibt die unverbindliche Übung

---

<sup>3</sup> Gemeint ist die Migrationssprache

nicht benotet. Eine Ausnahme stellt das Angebot für die Vorschulstufe dar, da hier im Rahmen der verbindlichen Übung *Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* eine spezielle Förderung der SchülerInnen in der jeweiligen Erstsprache angeboten wird. (vgl. ebd: S. 22 f) Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Wochenstunden und den Organisationsrahmen je nach Schulart:

**Tabelle 1 – Wochenstunden und Organisationsrahmen nach Schulart**

Schulart	Organisationsrahmen	Anzahl der Wochenstunden
Vorschulstufe	verbindliche Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“	3
Volksschulen	unverbindliche Übung	2 bis 6
Sonderschulen (Unterstufe)	unverbindliche Übung	2 bis 6
Sonderschulen (Oberstufen)	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
Hauptschulen/ Neue Mittelschulen	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
Polytechnische Schulen	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	3
AHS- Unterstufe	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	8 bis 21 im Laufe von vier Jahren
AHS- Oberstufe	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 8 im Laufe von vier Jahren

Quelle: bmukk 2013: S. 23

### **Organisationsform**

Prinzipiell stehen für die Organisationsform zwei Varianten zur Auswahl: die Kurs- oder Teamform. Mit Kursform ist gemeint, dass die zum Unterricht angemeldeten Kinder separat von den nicht-angemeldeten unterrichtet werden. Dies kann entweder nach dem regulären Unterricht erfolgen oder parallel dazu. Erlaubt ist das allerdings nur, wenn kein Pflichtgegenstand dadurch versäumt wird oder der Sprachunterricht dazu genutzt wird, dieselben Unterrichtsinhalte wie im regulären Unterricht in der jeweiligen Sprache zu bearbeiten.

Mit Teamform ist im Grunde ein integrativer Unterricht gemeint, in dem im Team Teaching unterrichtet wird. Interessant ist, dass diese Variante in Wien vermehrt BKS und Türkisch LehrerInnen in Kooperation mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern durchgeführt wird. In den meisten Bundesländern findet der Unterricht am Nachmittag in Kursform statt. (vgl. ebd.: S. 23)

### **Lehrkörper**

Seit der Implementierung des Unterrichts in Migrationssprachen in das Regelschulwesen werden auch die Auswahl, Anstellung und Besoldung der LehrerInnen durch die österreichische Schulbehörde vorgenommen. Somit gelten für sie dieselben Regeln wie für andere LehrerInnen, d.h. die österreichische Schulaufsicht ist für ihre Inspektion zuständig. Sie haben die Möglichkeit, über die Schulbuchliste Materialien zu bestellen und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu nutzen. (vgl. Fleck 2010: S. 153)

Was sie allerdings unterscheidet ist, dass sie ihre Ausbildung meist im Herkunftsland durchlaufen haben, was in Österreich auf Grund der nicht immer gegebenen Vergleichbarkeit ausländischer Studienabschlüsse zu einer dienst- und besoldungsrechtlichen Benachteiligung führt. Das hat zur Folge, dass der Großteil der LehrerInnen befristete Sonderverträge hat.

## **4.4 Zahlen und Fakten zum Unterricht in Migrationssprachen**

Jährlich durchgeführte Erhebungen seitens des Referats für Migration und Schule im Bundesministerium für Bildung und Frauen ermöglichen einen genauen Einblick in die Dimension des Unterrichts in Migrationssprachen. Auf Grundlage von Angaben, die SprachlehrerInnen in Statistikblätter eintragen, werden Schuljahresübersichten gestaltet. Im Folgenden möchte ich an Hand dieser Statistiken sowohl einen Einblick in die aktuelle Situation gewähren als auch Vergleiche zu vergangenen Schuljahren anstellen, um Tendenzen aufzuzeigen.

### **4.4.1 Der Unterricht nach Bundesländern**

Die statistischen Daten zeigen, dass im Schuljahr 2012/13 **32.757** SchülerInnen von **408** LehrerInnen in **7.209** Wochenstunden in diversen Sprachen unterrichtet worden sind. Im Vergleich zum Vorjahr haben somit sowohl die Anzahl der LehrerInnen (+3%), der Unterrichtsstunden (+2,3%) als auch der SchülerInnen (+1,4%) zugenommen. Ein Bundesländerranking macht ersichtlich, dass die absolute Mehrheit in allen drei Kategorien, wie auch in den Jahren zuvor, auf Wien entfiel. Mit einem großen Abstand folgen Oberösterreich und die Steiermark an zweiter und dritter Stelle. Auf den letzten zwei Plätzen

rangieren Kärnten und das Burgenland. (vgl. Garnitschnig 2014: S. 7)

Wien kann auch was die Anzahl der gehaltenen Teamstunden betrifft, wie in den Jahren zuvor, eine beträchtliche Zahl vorweisen. 82,9% der bundesweiten Teamstunden wurden in Wien abgehalten. (vgl. ebd.) Die nachstehende Tabelle bildet das gegenwärtige Angebot, als auch die Nachfrage bundesweit und bundesländerspezifisch ab.

**Tabelle 2 - LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Bundesländern im Schuljahr 2012/2013**

	LehrerInnen	Unterrichtsstunden			SchülerInnen
		Kurs	Team	Gesamt	
Wien	238 (57,3%)	1.799 (45,9%)	2.725 (82,9%)	4.524 (62,8%)	17.336 (52,9%)
Oberösterreich	46 (11,1%)	615 (15,7%)	189 (5,7%)	804 (11,2%)	4.183 (12,8%)
Steiermark	37 (8,9%)	404 (10,3%)	100 (3,0%)	504 (7,0%)	2.440 (7,4%)
Vorarlberg	23 (5,5%)	239 (6,1%)	94 (2,9%)	333 (4,6%)	2.406 (7,3%)
Niederösterreich	21 (5,1%)	231 (5,9%)	90 (2,7%)	321 (4,5%)	2.302 (7,0%)
Tirol	19 (4,6%)	250 (6,4%)	23 (0,7%)	273 (3,8%)	1.567 (4,8%)
Salzburg	18 (4,3%)	255 (6,5%)	17 (0,5%)	272 (3,8 %)	1.667 (5,1%)
Kärnten	8 (1,9%)	98 (2,5%)	50 (1,5%)	148 (2,1%)	662 (2,0%)
Burgenland	5 (1,2%)	30 (0,8%)	0	30 (0,4%)	194 (0,6%)
<b>Österreich</b>	<b>415 (100%)</b>	<b>3.921 (100%)</b>	<b>3.288 (100%)</b>	<b>7.209 (100%)</b>	<b>32.757 (100%)</b>

Quelle: modifiziert übernommen aus: Garnitschnig 2014: S. 7 u. 8

Die Zahl der am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen ist über die Jahre hinweg im Grunde konstant angestiegen. In den Angaben von Garnitschnigs Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08 ist diese kontinuierliche Steigerung dokumentiert. Die Zahl der SchülerInnen stieg von 22.474 im Jahre 98/99 bis auf 27.653 im Jahre 07/08 und stand im Schuljahr 2012/13 bei 32.757, was einer Erhöhung um 1,4% im Vergleich zum letzten Schuljahr entspricht. (vgl. Garnitschnig 2009: S. 9)

#### **4.4.2 Der Unterricht nach Sprachen**

Aus der letzten Erhebung für das Schuljahr 2012/13 geht hervor, dass der Unterricht in Migrationssprachen in 25 Sprachen offeriert wurde. Die folgende Tabelle listet alle Sprachen gereiht nach der Anzahl der SchülerInnen, die den Unterricht besuchen, mit dazugehörigen Informationen auf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass wie in den Jahren zuvor die drei häufigsten Unterrichtssprachen Türkisch, BKS und Albanisch waren, wobei ein deutlicher Abstand zwischen BKS und Albanisch zu verzeichnen ist. 45% der SchülerInnen, die am Unterricht in Migrationssprachen teilnahmen, besuchten den Türkischunterricht, 32,9% den BKS-Unterricht und 7,3% den Albanischunterricht. Zum ersten Mal rangierten im Schuljahr 2012/13 die TürkischlehrerInnen vor den BKS-LehrerInnen an erster Stelle. Der Türkischunterricht konnte in diesem Schuljahr in den Bereichen LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden Zuwächse verzeichnen, während es bei BKS erneut Stagnationen in allen drei Bereichen gab. Im besagten Schuljahr überwog wie bisher der Kursunterricht im Vergleich zum Teamunterricht. Auffallend ist jedoch, dass neben den drei häufigsten Unterrichtssprachen auch einige andere Sprachen, zum Teil zum ersten Mal, im Team unterrichtet wurden. (vgl. Garnitschnig 2014: S. 15)

**Tabelle 3 - LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2012/13**

	LehrerInnen	Unterrichtsstunden pro Woche			SchülerInnen
		Kurs	Team	Gesamt	
Türkisch	154 (37,1%)	1.602 (40,9%)	1.447 (44,0%)	3.049 (42,3%)	14.911 (45,5%)
BKS	147 (35,4%)	1.207 (9,5%)	1.651 (1,5%)	2.858 (39,6%)	10.778 (32,9%)
Albanisch	25 (6,0%)	372 (9,5%)	42 (1,5%)	414 (5,7%)	2.379 (7,3%)
Arabisch	11 (2,7%)	144 (3,7%)	48 (1,5%)	192 (2,7%)	1.075 (3,3%)
Polnisch	8 (1,9%)	126 (3,2%)	2 (0,1%)	128 (1,8%)	851 (2,6%)
Tschetschenisch	6 (1,4%)	46 (1,2%)	37 (1,1%)	(83 (1,2%))	428 (1,3%)
Persisch	4 (1,0%)	53 (1,4%)	8 (0,2%)	61 (0,8%)	392 (1,2%)
Russisch	9 (2,2%)	64 (1,6%)		64 (0,9%)	336 (1,0%)
Rumänisch	3 (0,7%)	44 (1,1%)		44 (0,6%)	239 (0,7%)
Ungarisch	9 (2,2%)	46 (1,2%)		46 (0,6%)	202 (0,6%)
Bulgarisch	3 (0,7%)	28 (0,7%)		28 (0,4%)	168 (0,5%)
Slowakisch	5 (1,2%)	24 (0,6%)	5 (0,2%)	29 (0,4%)	152 (0,5%)
Spanisch	6 (1,4%)	19 (0,5%)	2 (0,1%)	21 (0,3%)	129 (0,4%)
Romanes	3 (0,7%)	29 (0,7%)	29 (0,9%)	58 (0,8%)	128 (0,4%)
Dari	1 (0,2%)	18 (0,2%)		18 (0,2%)	101 (0,3%)
Portugiesisch	3 (0,7%)	14 (0,4%)	2 (0,1%)	16 (0,2%)	94 (0,3%)
Chinesisch	3 (0,7%)	18 (0,5%)		18 (0,2%)	77 (0,2%)
Tschechisch	3 (0,7%)	12 (0,3%)	12 (0,4%)	24 (0,3%)	67 (0,2%)
Kurdisch/Kurmanci	3 (0,7%)	15 (0,4%)	3 (0,1%)	18 (0,2%)	64 (0,2%)
Französisch	2 (0,5%)	8 (0,2%)		8(0,1%)	46 (0,1%)
Pashto	1 (0,2%)	10 (0,3%)		10 (0,1%)	41 (0,1%)
Kurdisch/Zazaki	2 (0,5%)	6 (0,2%)		6 (0,1%)	36 (0,1%)
Somali	1 (0,2%)	6 (0,2%)		6 (0,1%)	32 (0,1%)
Slowenisch	2 (0,5%)	8 (0,2%)		8 (0,1%)	23 (0,1%)
Italienisch	1 (0,2%)	2 (0,1%)		2 (0,0%)	8 (0,0%)
<b>Gesamt</b>	<b>415 (100%)</b>	<b>3.921</b>	<b>3.288</b>	<b>7.209</b>	<b>32.757</b>

Quelle: modifiziert übernommen aus Garnitschnig 2014: S. 16 und 17

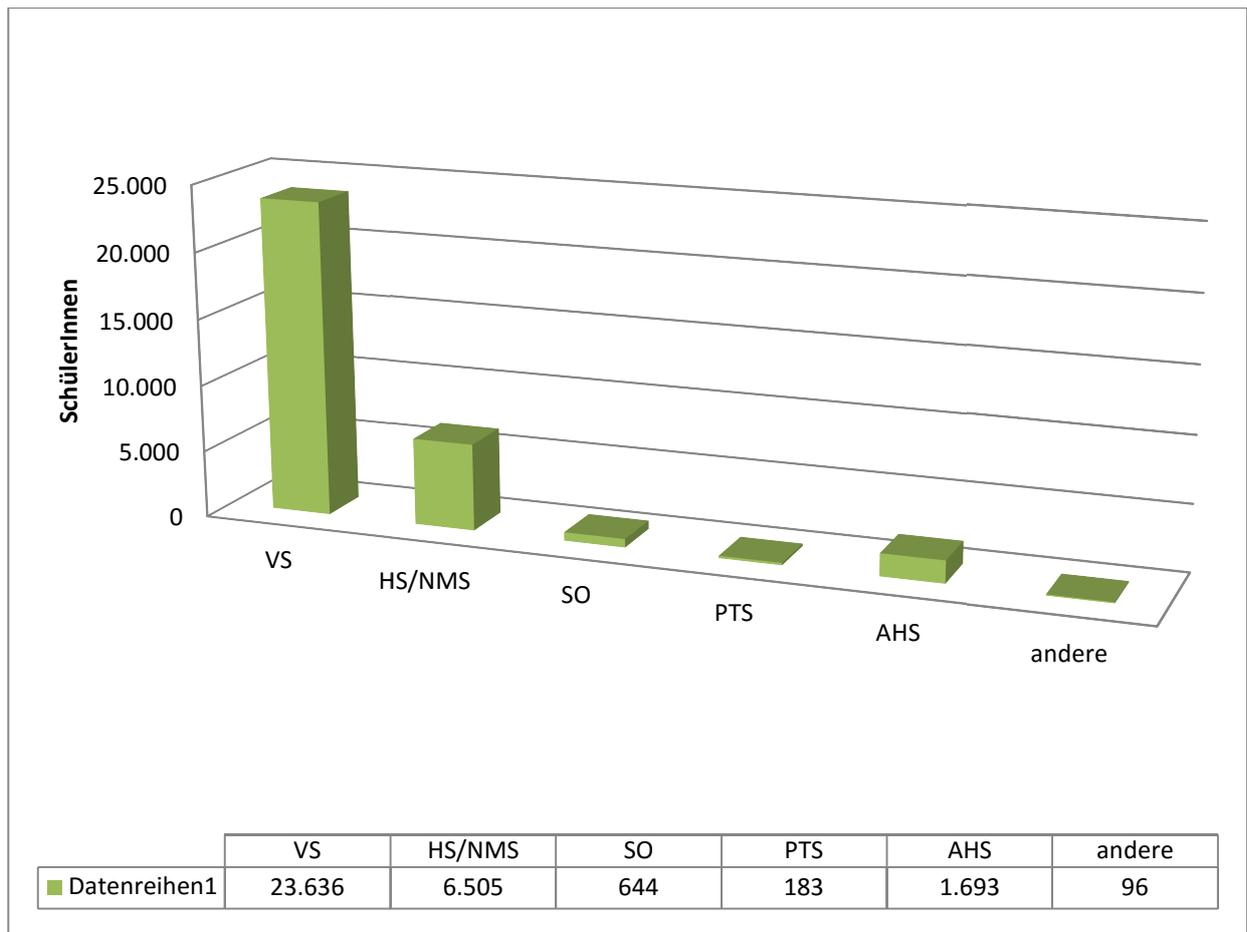
Bei einem Vergleich der SchülerInnenzahlen in den drei häufigsten Unterrichtssprachen mit den Daten aus den Schuljahren 98/99 ist erkennbar, dass die TeilnehmerInnenzahlen bei Türkisch sich von 9.268 über die Jahre hinweg deutlich gesteigert haben, während BKS heute unter seinem Wert von 11.861 SchülerInnen im Schuljahr 98/99 liegt. Bei Albanisch haben sich die SchülerInnenzahlen im besagten Zeitraum sogar verdreifacht. (vgl. Garnitschnig 2009: S. 19)

#### **4.4.3 Der Unterricht nach Schularten**

Die statistischen Erhebungen zeigen im Hinblick auf die Schularten, an denen Unterricht in Migrationssprachen stattfindet, folgende Merkmale: Der überwiegende Großteil aller Lehrkräfte (mehr als drei Viertel) unterrichtete (auch) an Volksschulen und knapp unter 40% lehren (auch) an Hauptschulen.<sup>4</sup> 7,2% sind an Sonderschulen, 6,7% an allgemein bildenden höheren Schulen und 0,7% an Polytechnischen und anderen Schulen tätig. (vgl. Garnitschnig 2014: S. 27) Diese Zahlen hängen natürlich mit den am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen zusammen, welche im folgenden Diagramm veranschaulicht werden. Hier kommt zum Vorschein, dass über 70%, der am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen, VolksschülerInnen sind.

---

<sup>4</sup> Diese Werte ergeben zusammen über 100%, da Lehrkräfte oft an zwei verschiedenen Schularten tätig sind.



Legende: VS = Volksschule, HS/NMS = Hauptschule und Neue Mittelschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, AHS = allgemein bildende höhere Schule (inkl. Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS), anderer = andere Schularten (zusammengefasst)

Abbildung 3: SchülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Schularten: in absoluten Zahlen

Quelle: modifiziert übernommen aus Garnitschnig 2014: S. 29

Das Sprachenangebot war an den Volksschulen am vielfältigsten. Hier wurden alle Sprachen, bis auf Italienisch angeboten. An Hauptschulen und Neuen Mittelschulen waren 22 Sprachen vertreten. Italienisch, Pashto und Romanes gehörten nicht dazu. SonderschülerInnen nahmen am Unterricht in BKS, Türkisch, Albanisch und Romanes teil, während an Polytechnischen Schulen Türkisch, BKS und Persisch unterrichtet wurden. Im Bereich der AHS fand der Unterricht in allen Sprachen, außer Kurdisch/Zazaki, Pashto, Romanes und Slowenisch statt. Neben den drei Hauptsprachen wurden Persisch, Russisch und Spanisch an allen Schularten gelehrt. (vgl. ebd.)

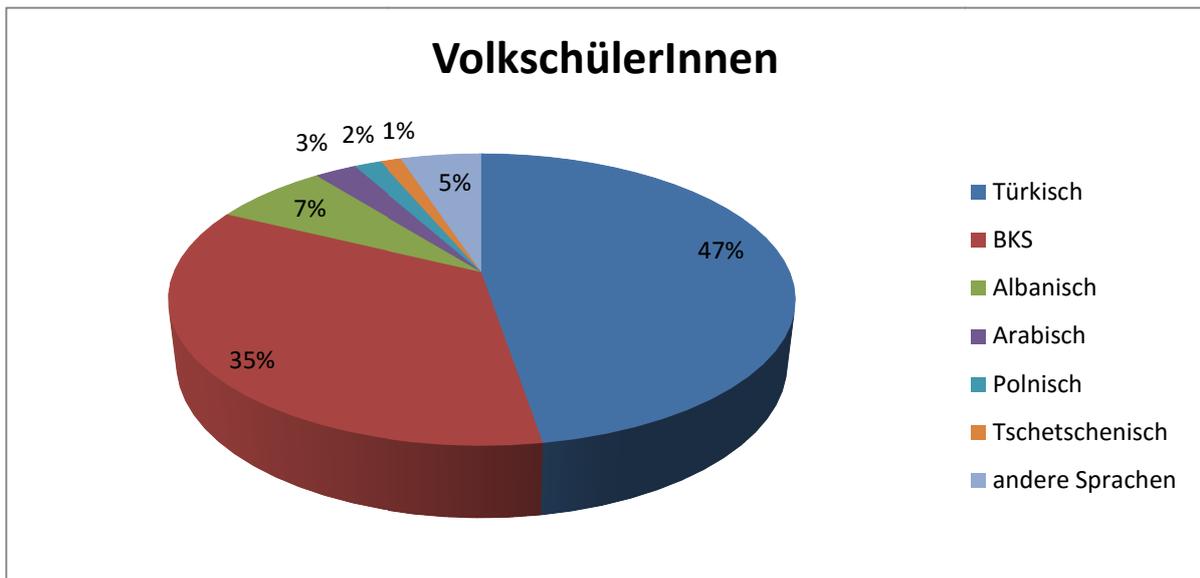


Abbildung 4: VolksschülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Sprachen in Prozent

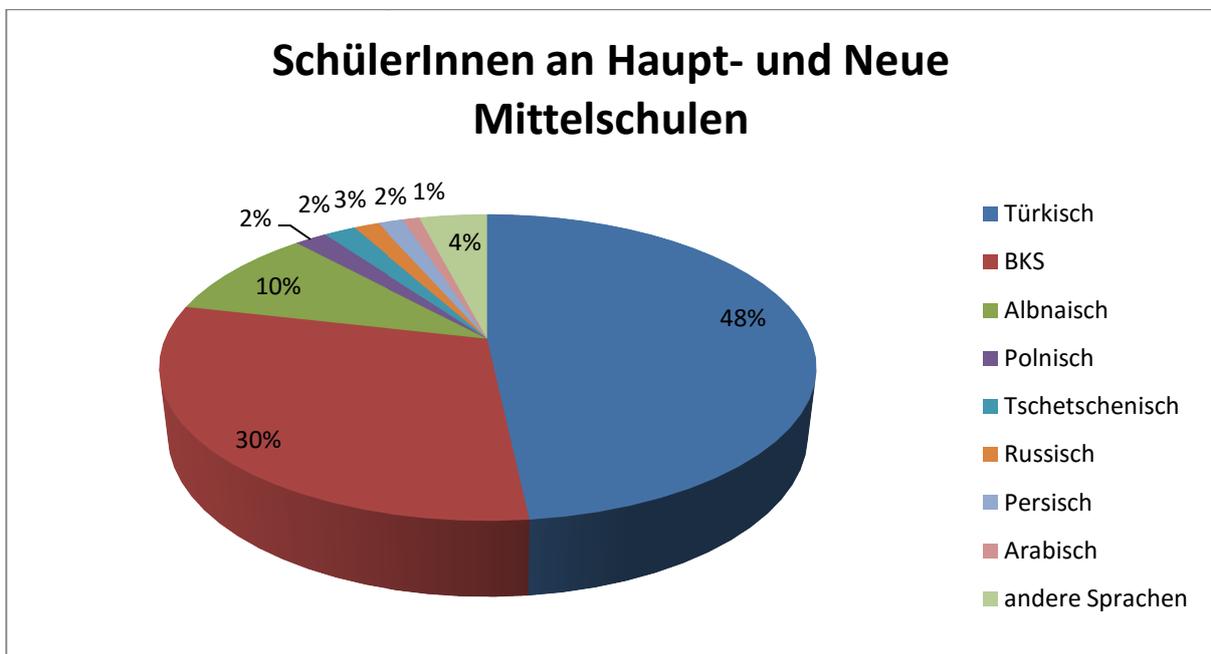


Abbildung 5: SchülerInnen an Haupt- und Neue Mittelschulen nach Sprachen in Prozent

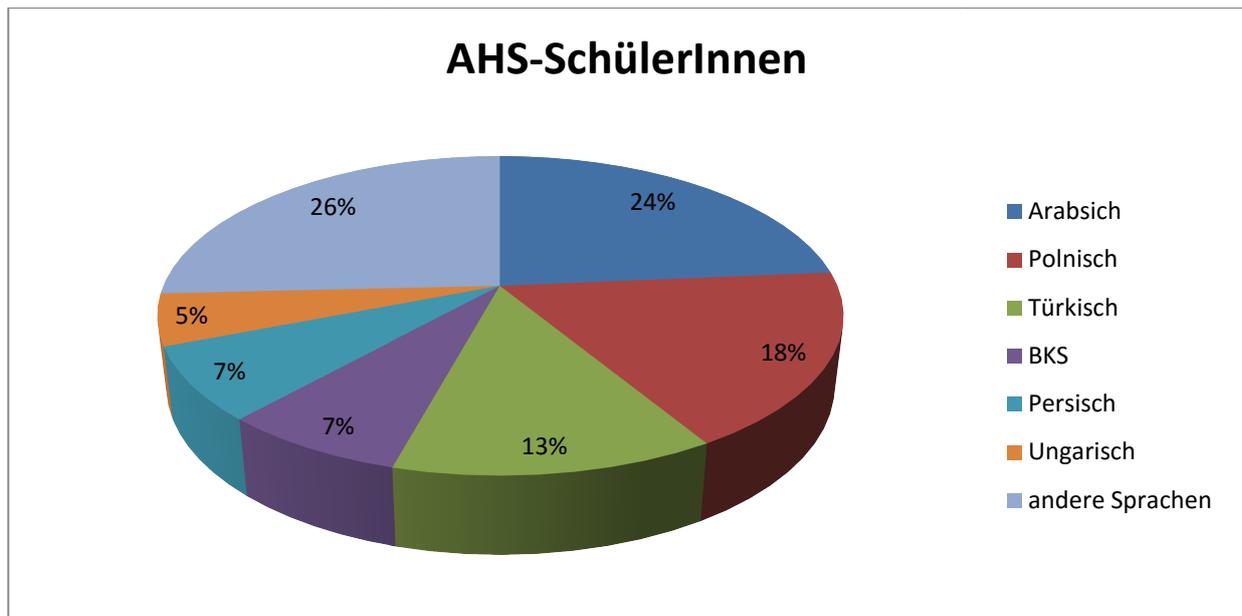


Abbildung 6: AHS-SchülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Sprachen in Prozent

Quelle: Garnitschnig 2014: S. 33 und 34

Die Diagramme verdeutlichen, dass Volks- und HauptschülerInnen, die sich für den Unterricht in Migrationssprachen entscheiden, hauptsächlich den Türkisch oder BKS Unterricht besuchen. Ein anderes Bild zeichnet sich allerdings bei den AHS-SchülerInnen ab. Hier belegen zwei andere Sprachen die ersten Plätze und die Zahl der teilnehmenden SchülerInnen verteilt sich gleichmäßiger auf die angebotenen Sprachen.

#### 4.4.4 Schulen mit muttersprachlichem Unterricht

Wird ein Blick auf die Zahl der Schulen geworfen, die im Schuljahr 2012/13 Unterricht in Migrationssprachen anboten, so zeichnet sich ein ähnliches Bild wie in Punkt 4.9.7. ab. Bundesweit wurden insgesamt an 845 Schulen Unterricht in diversen Migrationssprachen offeriert. Mehr als die Hälfte davon (550 Schulen) wurden an Volksschulen abgehalten. (vgl. ebd.: S. 37)

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Anteile der Schulen mit Unterricht in Migrationssprachen an allen Schulen. Das folgende Diagramm stellt die Anteile der einzelnen Schularten mit Sprachunterricht an allen Schulen der jeweiligen Art einander gegenüber.

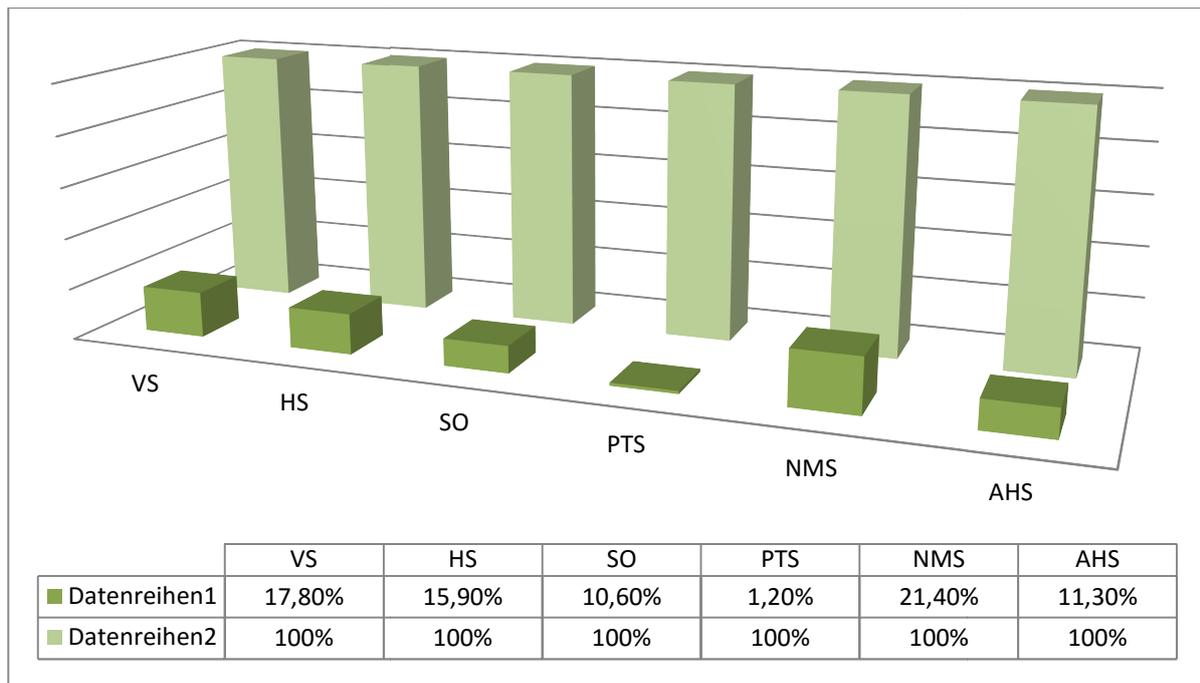


Abbildung 7: Anteile der Schulen mit Unterricht in Migrations-sprachen an allen Schulen gleicher Art

Quelle: modifiziert übernommen aus: Garnitschnig 2014: S. 41

#### 4.5 Fazit

Im Zuge dieses Kapitels wurde aufgezeigt, dass zu Beginn des Unterrichts in Migrations-sprachen die im Rahmen bilateraler Kooperationen stattfindende sogenannte *Rückkehrförderung* stand. 1972 kam es mit der Einführung des muttersprachlichen Zusatzunterrichts in Vorarlberg zu den ersten Meilensteinen dieses Unterrichts. Die zunächst als Schulversuch geführte Praxis, welche mit einem überschaubaren Sprachenangebot und unter dem oben erwähnten Motte in die Wege geleitet wurde, nahm im Laufe der Jahrzehnte eine andere Gestalt an. Zu Beginn der 1990er Jahre wurde der Schulversuch in das österreichische Regelschulwesen aufgenommen und die bilateralen Kooperationen nahmen ein Ende.

Heute strebt der Unterricht die Förderung der Bikulturalität, die Entwicklung der Zweisprachigkeit, sowie der Festigung dieser an. Die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der TeilnehmerInnen sind weitere Ziele. (vgl. bmukk 2013: S. 22) Weitere Ziele sind die Entwicklung einer positiven Einstellung der Zweisprachigkeit gegenüber, die Unterstützung des Integrationsprozesses und die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt. Im Zentrum sollen auch die Aufarbeitung von bikulturellen und zweisprachigen Erfahrungen stehen. (vgl. ebd.: S. 33)

Der Unterricht wird heute als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand geführt und in Kurs- oder Teamform angeboten. Auffallend ist hierbei, dass die Teamform in Wien vermehrt vorkommt. Unter den gegenwärtig mehr als 20 angebotenen Sprachen dominieren Türkisch und BKS.

Mehr als 70 Prozent der am Unterricht teilnehmenden SchülerInnen sind VolksschülerInnen. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass 17,80% der Volksschulen und 21,40% der Neuen Mittelschulen einen solchen Unterricht anbieten, während 11,30% der Allgemein bildenden Schulen den Unterricht in Migrationssprachen in ihr Angebot aufgenommen haben.

Im Zuge dieses Resümees soll auch auf Widersprüche und Kontroversen eingegangen werden, die aus den Schilderungen dieses Kapitels hervorgehen. Zunächst fallen im Zusammenhang mit der Definition der Zielgruppe und den Zielen dieses Unterrichts einige Ungereimtheiten auf. Es drängt sich die Frage auf, weshalb auf schulpolitischer Ebene, ungeachtet der Entwicklungen im Forschungsdiskurs und ungeachtet der Definition der Zielgruppe dieses Unterrichts, an der Bezeichnung *muttersprachlicher* Unterricht festgehalten wird.

Als Zielgruppe werden gezielt Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch und SchülerInnen, die im Familienverband mehrsprachig aufwachsen, angesprochen. Der Rückblick in wesentliche Entwicklungen dieses Unterrichts hat gezeigt, dass er nicht mehr nur für Kinder konzipiert ist, deren Erstsprache eine andere als die Deutsche ist. Viele Kinder wachsen mehrsprachig auf und sprechen sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache (in diesem Fall eine Migrationssprache) im Familienverband. Die Definition der Zielgruppe wird dieser Tatsache bereits gerecht, die Bezeichnung des Unterrichts allerdings bei weitem noch nicht. Abgesehen davon wurde im Laufe dieser Arbeit bereits im Kapitel 2 erläutert, weshalb von der Verwendung des Begriffs *Muttersprache* abzugehen ist.

Eine weitere Diskrepanz fällt bei der Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe für den Bereich der Volksschule und allgemeinen Sonderschule auf. Hier heißt es wie folgt:

*„Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülerinnen und Schülern einsichtig gemacht werden.“* (bmbf 2014b: S. 28)

An dieser Stelle muss danach gefragt werden, wie solch eine *Gleichwertigkeit* erlebbar gemacht werden kann, wenn sie im Grunde nicht vorhanden ist. Es ist nicht möglich von einer Gleichwertigkeit zu sprechen, wenn je nach Sprache unterschiedliche Rahmenbedingungen vorhanden sind. Dieses Kapitel hat gezeigt, dass Stundenausmaß, Unterrichtsform oder der Status des Unterrichts (unverbindliche Übung oder Freigegegenstand) im Bezug auf den Unterricht in Migrationssprachen anders geregelt werden. Es ist natürlich eine Option bei den gegebenen Rahmenbedingungen zu bleiben, doch die Schulbehörde müsste sich vor Augen führen, dass eben bestimmte Zielsetzungen unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen nicht erreicht werden können. Çınar und Davy äußern in diesem Zusammenhang ebenfalls Kritik:

*„Die große Idee der Bikulturalität (Zweisprachigkeit) als positiv besetzter Wert wird durch die Einreihung des muttersprachlichen Unterrichts unter die unverbindlichen Übungen bzw. Freigegegenstände mehr unterlaufen als zur Entfaltung gebracht. Im Schulalltag muss der muttersprachliche Unterricht das Schicksal und die Wertschätzung anderer unverbindlicher Übungen und Freigegegenstände teilen [...]. Die Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts ist unsicher, weil dies Unterrichtsjahr für Unterrichtsjahr davon abhängt, dass sich genügend Kinder zum Unterricht anmelden. Geschieht das nicht, fällt der Unterricht aus.“ (Cınar/Davy 1998: S. 58)*

Da von den geschilderten Bedingungen ausschließlich der Unterricht in den diversen Migrationssprachen betroffen ist, kann gegenwärtig von keiner Gleichwertigkeit die Rede sein.

Weiters fällt auf, dass im Zuge der Formulierung derselben Bildungs- und Lehraufgabe als Aufgabenbereich des Unterrichts *„die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland [...]“* (bmbf 2014b: S. 28) angeführt werden. Die Formulierung *Herkunftsland* erweckt den Eindruck, dass alle SchülerInnen, die diesen Unterricht besuchen, sich einem bestimmten Herkunftsland zugehörig fühlen. Durch diese Bezeichnung besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte mit Zuschreibungen arbeiten könnten. Im Zuge dieses Unterrichts sollte dies jedoch verhindert werden. Es entspricht nicht der Lebenswelt aller teilnehmenden SchülerInnen, wenn davon ausgegangen wird, dass diese ein bestimmtes *Herkunftsland* haben. In den 70er Jahren war das eventuelle noch zutreffend, doch gegenwärtig muss berücksichtigt werden, dass viele teilnehmenden SchülerInnen in Österreich geboren worden sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben. Sie bringen mit ihrem Herkunftsland vielleicht

Österreich, vielleicht ein anderes Land, vielleicht aber auch mehrere Länder in Verbindung. Aus diesem Grund ist dafür zu plädieren, dass diese Bezeichnung aus der Bildungs- und Lehraufgabe zu entnehmen ist. Lehrkräfte sollten an dieser Stelle eher darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie Kenntnisse über Länder, in denen die jeweiligen Sprachen gesprochen werden, vermitteln sollten, ohne mit Zuschreibungen zu arbeiten und SchülerInnen in eine bestimmte *Ecke* zu drängen.

## **B. Empirischer Teil**

### **1 Forschungsdesign**

Im Rahmen dieser Diplomarbeit fand eine empirische Untersuchung in Form qualitativer Sozialforschung statt. Die qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch ihre Orientierung am geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschungsverständnis aus. Das Subjekt wird als Gestalter seiner Wirklichkeit gesehen und betrachtet wird das menschliche Erleben und Verhalten, indem sich dem Forschungsgegenstand durch Verstehen und Interpretation genähert wird. (vgl. Flick et al. 2008, Friebertshäuser et al. 2010, Mayring 2002, zit. nach: Gläser-Zikuda 2013: S. 136) Im Hinblick auf die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, erschien die qualitative Sozialforschung zielführend zu sein, da sie die „[...] von der Forschungsfrage betroffenen Menschen zum Ausgangspunkt der Untersuchung (Subjektbezogenheit) [...]“ macht. (Gläser-Zikuda 2013: S. 137)

Zwischen Mai und Juni 2014 wurden sieben qualitative Interviews mit Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen geführt, die im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen tätig sind. Das qualitative Interview ist neben der teilnehmenden Beobachtung oder der Dokumentanalyse eine Methode der Feldforschung. (vgl. Mayring 2010: S. 33) Die gewonnenen Daten wurden nach entsprechender Aufbereitung mit Analysemethoden der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Im Folgenden werden die Phasen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung im Detail betrachtet.

## **2 Datenerhebung**

### **2.1 Methode**

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine der drei wichtigsten Arten der Datenerhebung in der qualitativen Forschung herangezogen: das Interview. Dieses steht in der qualitativen Forschung neben der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung als mögliche Methode. Ein halbstrukturiertes Interview, bei dem ein Interviewleitfaden dem Gespräch als roter Faden dient, schien für dieses Forschungsvorhaben am geeignetsten zu sein. (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: S. 100) Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung der Forschungsfragen entwickelt und „[...] enthält jene Fragen, die nötig sind, um all die Themen zur Sprache zu bringen, die für die Forschungsfrage von Relevanz sind.“ (ebd.: S.100) Der Vorteil dieser Methode ist, dass beim teilstrukturierten Interview mit

dem Interviewleitfaden „[...] ein Katalog von Fragen vorgegeben [wird], dieser aber bei Bedarf auch verlassen werden [kann], um beispielsweise ein besonders interessantes Thema zu vertiefen.“ (ebd.: S. 100; Anpassung und Umstellung) Somit konnte dem Nachteil von strukturierten Interviews ausgewichen werden. Hier sind zwar alle Fragen genau vorgegeben, aber auch keine Abweichungen vorgesehen. Meines Erachtens nach barg diese Art der Strukturiertheit die Gefahr, wichtige Themen nicht vertiefen zu können. Auf der anderen Seite hätte ein völlig unstrukturiertes Gespräch dazu führen können, dass die Forschungsfrage aus den Augen gerät. (vgl. ebd.: S. 100)

Der Interviewleitfaden ist in drei Blöcke gegliedert. Während der erste Block Einstiegsfragen enthält und ein besseres Kennenlernen der PartnerInnen zum Ziel hat, orientieren sich die weiteren Blöcke an den Forschungsfragen.

Ferner wurde, was die Freiheit der Interviewten/des Interviewten betrifft, die für die qualitative Forschung übliche Form des offenen Interviews, „[...] bei denen der Interviewten die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Subjektivität zu entfalten und die gestellten Fragen möglichst frei und ungehindert zu beantworten“ (ebd.: S. 101) gewählt.

Zur Art der Methode der Datenerhebung ist hinzuzufügen, dass es sich bei den Interviews um Expertinneninterviews bzw. Experteninterviews handelt. Dies ist eine wichtige Interviewform in der qualitativen Forschung, neben dem narrativen, episodischen, problemzentrierten, fokussiertem und halbstandardisiertem Interview. Wie eingangs angeführt, sind die subjektiven Perspektiven von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen für dieses Forschungsvorhaben von großer Bedeutung. Ihre berufliche Situation und Perspektiven zu diesem Unterricht stehen im Vordergrund dieser Arbeit. Aus diesen Gründen schien es naheliegend zu sein, die Form des Expertinneninterviews bzw. des Experteninterviews zu wählen. „Das Experteninterview definiert sich in erster Linie durch den Status, der der Interviewten zugeschrieben wird. Beim Experteninterview wird eine Person befragt, die über eine Expertise auf einem bestimmten Gebiet verfügt.“ (ebd.: S. 104) In diesem Fall stellen die Sprachlehrer und -lehrerinnen, die im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen tätig sind, durch ihre Expertise die Experten und Expertinnen dar.

## **2.2 Feldzugang**

Der Zugang zum Feld war im ersten Schritt durch eine Phase der Kontaktherstellung zu Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen gekennzeichnet. Diese verlief zunächst über die Direktionen der Schulen. Eine direkte Kontaktierung der Lehrenden ist in solch einem Fall nicht möglich, da zunächst die betroffenen Direktionen ihr Einverständnis erklären müssen.

In einem ersten Anlauf wurden diverse Wiener Volksschulen kontaktiert und das Forschungsvorhaben den Direktionen unterbreitet. Neben vielen Absagen, die auf unterschiedlichen Gründen beruhten (z.B. kein Interesse der Direktoren bzw. Direktorinnen, kein Interesse der LehrerInnen, keine Zeit, usw.), bekundeten fünf Direktorinnen ihr prinzipielles Interesse. Sie wollten sich allerdings zunächst mit den betroffenen Lehrern und Lehrerinnen absprechen, bevor sie eine endgültige Zusage versicherten. Dies hatte weitere Telefonate in den folgenden Wochen zur Folge, da die betroffenen LehrerInnen nicht täglich in der Schule anwesend sind und die Einholung ihres Einvernehmens nicht sofort erfolgen konnte.

Nach einem Zeitraum von etwa drei Wochen waren im März 2014 mündliche Zusagen für sieben Interviews an fünf verschiedenen Schulen eingeholt. Diese dienten schließlich als Grundlage für die Einreichung einer Bewilligung der Untersuchung beim Stadtschulrat für Wien.

Anfang Mai wurde schließlich die Bewilligung seitens des Stadtschulrates für Wien erteilt und die Schulen wurden zwecks Terminvereinbarung erneut kontaktiert. Der Prozess der Terminfindung verlief reibungslos und die Termine wurden in den meisten Fällen über die Direktionen nach Absprache mit den Lehrkräften organisiert. Drei Lehrerinnen wollten hingegen, dass sie persönlich telefonisch kontaktiert werden, und so gaben die Direktionen ihre privaten Telefonnummern bekannt. In diesen Fällen wurden die Termine zwischen der Interviewerin und den Lehrerinnen persönlich ausgemacht und die erste Gelegenheit genutzt, ihnen das Vorhaben am Telefon kurz vorzustellen.

### **2.3 Untersuchungsgegenstand**

Im Folgenden werden die Probanden und Probandinnen meiner Untersuchung in Bezug auf Ausbildung, Berufserfahrung und gegenwärtige Berufspraxis näher vorgestellt. Die InterviewpartnerInnen werden so wie in den Gesprächstranskripten mit B1 bis B7 bezeichnet. Bei der Auswahl der PartnerInnen waren arbeitsökonomische Gründe vordergründig. In erster Linie war es wichtig SprachlehrerInnen zu finden, die bereit waren, Interviews zu geben. Es fand hinsichtlich der Sprachen, die sie unterrichten, keine Präferenzlegung oder Sondierung statt, da dies nicht im Sinne der Forschungsfrage wäre. Auffallend ist zwar, dass die LehrerInnen ausschließlich Türkisch oder BKS unterrichten, doch dies spiegelt keine persönliche Präferenz ab, sondern vielmehr das vorhandene Angebot an den Wiener Volksschulen und die Dominanz der Sprachen Türkisch und BKS.

**Interviewpartnerin B1** ist seit 1998 im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen tätig. In ihrer bisherigen Laufbahn hat sie bis auf ein Jahr, in dem sie an einer Hauptschule tätig war, nur an Volksschulen unterrichtet. Ihre Lehrverpflichtung beträgt derzeit 22 Stunden an insgesamt zwei Schulen. Sie hat in der Türkei Deutsch als Fremdsprache mit einer zusätzlichen pädagogischen Ausbildung studiert und unterrichtet jetzt Türkisch an Wiener Volksschulen.

**Interviewpartnerin B2** unterrichtet seit 2006 im Bereich der Volksschule Türkisch. Ihre Lehrverpflichtung beträgt derzeit 12 Stunden an einer Schule. Sie hat in der Türkei die Ausbildung zur Deutschlehrerin für die Sekundarstufe absolviert. Bevor sie in Wien Türkischlehrerin wurde, hat sie für einige Jahre Englisch an einer Volksschule in der Türkei unterrichtet.

**Interviewpartnerin B3** unterrichtet seit 1992 BKS an Wiener Volksschulen. Derzeit ist sie an zwei Schulen im Ausmaß von 22 Stunden beschäftigt. In Ex-Jugoslawien hat sie eine Ausbildung zur Volksschullehrerin absolviert und anschließend Literatur studiert. Bevor sie BKS Lehrerin in Wien wurde, war sie in Ex-Jugoslawien Klassenlehrerin an einer Volksschule.

**Interviewpartner B4** unterrichtet seit 1999 Türkisch an Wiener Schulen. Derzeit ist er an einer Volksschule im Ausmaß von 12 Stunden tätig, doch in der Vergangenheit unterrichtete er für einen kurzen Zeitraum auch an Hauptschulen. Bevor er Türkischlehrer wurde absolvierte er in der Türkei das Studium der Soziologie und Pädagogik und arbeitete für kurze Zeit als Philosophielehrer.

**Interviewpartner B5** ist seit sechs Jahren Türkisch Lehrer an Volksschulen. Derzeit beträgt seine Lehrverpflichtung 22 Stunden an drei verschiedenen Volksschulen. Er hat zuvor in der Türkei das Lehramt für VolksschullehrerInnen absolviert.

**Interviewpartnerin B6** ist seit fünf Jahren im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen tätig. Sie unterrichtet BKS und hat derzeit eine volle Lehrverpflichtung (22 Stunden) an zwei Volksschulen. In Ex-Jugoslawien hat die Interviewpartnerin das Lehramt für Volksschulen abgeschlossen.

**Interviewpartner B7** unterrichtet seit einem Jahr Türkisch an drei Wiener Volksschulen im Ausmaß von 22 Stunden. Zuvor war er für zwei Jahre im Bereich der Volksschule als interkultureller Mitarbeiter tätig. Er hat in Österreich eine Ausbildung zum interkulturellen

Mitarbeiter absolviert. Vor seiner Tätigkeit in Österreich war er in der Türkei Physik- und Chemielehrer im Bereich der Sekundarstufe.

## **2.4 Durchführung der Interviews**

Die Interviews fanden in den Monaten Mai und Juni 2014 in den Schulen der betroffenen Lehrer und Lehrerinnen statt. Bei allen Interviews wurde zur ungestörten Interviewführung ein Raum zur Verfügung gestellt. In fast allen Fällen war dies das Arzt- bzw.

Ärztinnenzimmer der Schule oder aber ein Klassenraum. Die Interviews fanden im Anschluss an den Unterricht der LehrerInnen statt und dauerten im Schnitt 24 Minuten. Abhängig vom Mitteilungsbedürfnis der Probanden und Probandinnen dauerte ein Interview zwischen ca. 14 und 37 Minuten. Insgesamt wurden in etwa 219 Minuten Gesprächsdauer digital aufgenommen.

Im Vorfeld der Interviews stellte sich die Interviewerin den Lehrkräften persönlich vor, schilderte ihnen mein Vorhaben im Rahmen meiner Diplomarbeit und versicherte ihnen die Anonymisierung ihrer Namen und Schulen. Anschließend wurden sie gefragt, ob sie mit der Durchführung und Aufzeichnung der Interviews einverstanden waren, da die Kommunikation im Vorfeld hauptsächlich über die Direktionen stattgefunden hatte. Die Betroffenen meinten allerdings, dass sie vorab schon ausreichend informiert worden sein und willigten in die Durchführung der Interviews ein.

Ein besonderer Umstand, der die Interviewdurchführung betrifft, ist an dieser Stelle noch anzuführen. Zwei Interviewpartner, deren Erstsprachen Türkisch sind, baten darum, dass die Interviews mit ihnen in türkischer Sprache geführt werden. Diesem Wunsch wurde entgegen gekommen, da vermieden werden sollte, dass sprachliche Barrieren die Gespräche negativ beeinflussen. Weiterst stand die Befürchtung im Raum, dass viele Informationen zurück gehalten werden und die Interviewpartner sich unwohl fühlen könnten.

## **3 Datenaufbereitung**

*„Mit dem Transkribieren von aufgezeichneten Interviews oder Alltagsgesprächen beginnt die Auswertung des Datenmaterials.“* (Langer 2010: S. 515) Das gesammelte Datenmaterial wurde ebenfalls in Form von Transkripten für die spätere Auswertung aufbereitet. Dem Begriff *Transkription* liegt das lateinische Wort *transcribere* zu Grunde, was so viel wie *umschreiben* bedeutet. In diesem Zusammenhang wird damit das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form bezeichnet. (vgl. Dresing/Pehl 2013: S. 17) Das Ziel von Transkripten ist es, mündliche Rede für

wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache zur Verfügung zu stellen. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass Transkripte vielmehr eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion darstellen. Dem Gespräch wird seine Kontextualität entzogen, indem es auf eine bestimmte Art für den wissenschaftlichen Gebrauch niedergeschrieben wird. Grund dafür ist, dass Transkription sehr unterschiedlich ausfallen kann. Der Forschungsgegenstand, die Ziele und Fragen, die der Forschung zu Grunde liegen, bestimmen den Grad an Detailliertheit der Transkripte und den Fokus der Aufmerksamkeit beim Transkribieren selbst. (Langer 2010: S. 515 f.) Demzufolge kann

*„ [...]Transkription nie die Gesprächssituation vollständig festhalten [...]. Dafür spielen während der Kommunikation zu viele Faktoren eine Rolle, die unmöglich alle erfasst werden können. Selbst ein Transkript, das sich sehr eng an der Lautsprache orientiert, „vergisst“ beispielsweise nonverbale Aspekte wie Geruch, Raumsituation, zeitliche Verortung, Optik, Mimik und Gestik.“ (Dresing/Pehl 2013: S. 17 f.)*

Die Transkripte wurden als Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse erstellt und aus diesem Grund standen die semantischen Inhalte und nicht etwa Konventionen für linguistische Analysen im Vordergrund. Bei der Datenaufbereitung wurde somit das Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl herangezogen.<sup>5</sup> Kennzeichnend für einfache Transkripte ist, dass den gesprochenen Beiträgen hohe Priorität beigemessen wird und Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen eher selten sind. Hierbei entsteht ein Text, der von Umgangssprache und Dialekt geglättet ist, was zu einer guten Lesbarkeit der Transkripte führt. (vgl. ebd.: S. 18 f.) Diese Art des Transkribierens kam auch dem Wunsch vieler interviewter Personen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens entgegen. Fast alle Sprachlehrer und -lehrerinnen baten darum, ihre migrationsbedingten Dialekte nicht zu Papier zu bringen. Weiterst äußerten einige LehrerInnen ausdrücklich den Wunsch, dass Fehler in der Grammatik, beim Transkribieren nicht festgehalten werden. Diesem Wunsch wurde in den Fällen, in denen er gefordert wurde, nachgekommen.

---

<sup>5</sup> Eine genaue Auflistung der Regeln findet sich bei: Dresing/Pehl 2013: S. 21 f.

## 4 Datenanalyse

### 4.1 Methode

Die Auswertung des entstandenen Materials wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfolgen. *„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“* (Mayring 2010: S. 11) Der Versuch, den Begriff der Inhaltsanalyse zu definieren, ist im Grunde sehr schwierig. Zum einen beschäftigt sie sich nicht nur mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation und zum anderen gibt es viele vorhandenen Definitionen, die sehr speziell sind und die Interessen oder Arbeitsgebiete bestimmter Autoren widerspiegeln. (vgl. ebd.: S. 11) Mayring stellt in diesem Zusammenhang sechs Punkte auf, die er als die Spezifika der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode bezeichnet. Aus seiner Auflistung kommt deutlich hervor, dass ein systematisches Vorgehen ein wichtiges Charakteristikum der Inhaltsanalyse ist. Für die Inhaltsanalyse ist ein systematisches Vorgehen unabdinglich und sie grenzt sich damit von vielen hermeneutischen Verfahren ab. Das systematische Vorgehen ist im Kriterium der Regelgeleitetheit, aber auch in der Forderung nach Theoriegeleitetheit zu sehen. Daraus lässt sich schließen, dass die Analyse nach expliziten Regeln abzulaufen hat, damit sie auch für andere nachvollziehbar und überprüfbar ist. Weiterst hat ein systematisches Vorgehen zur Folge, dass das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert und nicht bloß referiert wird. (vgl. ebd.: S. 12 f.) *„Theoriegeleitetheit bedeutet dabei nicht das Abheben von konkretem Material in Sphären der Unverständlichkeit, sonder heißt Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand.“* (ebd.: S. 12)

Mayring formuliert drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse als mögliche Wege, die bei der Analyse eingeschlagen werden können: (vgl. ebd.: S. 65)

1. die Zusammenfassung
2. Explikation
3. Strukturierung

Die Datenanalyse wird in dieser Arbeit dem Prozessmodell induktiver Kategorienbildung folgen, das auf dem grundlegenden Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse aufbaut. Für die qualitative Inhaltsanalyse ist ein induktives Vorgehen sehr ergiebig. Der Vorteil besteht darin, dass eine möglichst gegenstandsnahe Darstellung des Materials ohne Verzerrung durch Vornahmen des Forschers/der Forscherin ermöglicht

werden. (vgl. ebd.: S. 83 f.) Aus diesem Grund wird die Auswertung nach dem Prozessmodell induktiver Kategorienbildung erfolgen. Das Prozessmodell in Abbildung bildet die wichtigsten Schritte ab.

### Prozessmodell induktiver Kategorienbildung

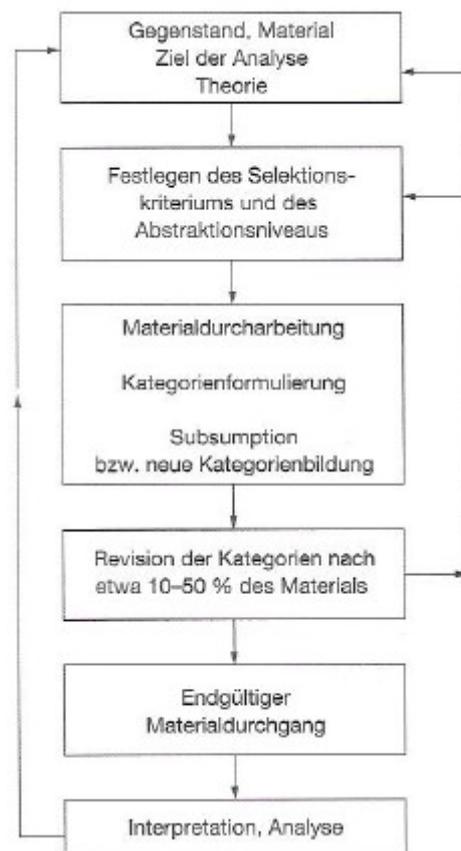


Abbildung 8: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung

Quelle: Mayring 2010: S. 84

Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein System an Kategorien, das mit konkreten Textpassagen verbunden ist. Dieses ganze Kategoriensystem kann dann im Sinne der Fragestellung interpretiert werden. (vgl. ebd.: S. 85)

### 4.2 Techniken

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse kam das Programm MAXQDA zum Einsatz. MAXQDA ist eine Software, die bei der Analyse von unstrukturierten Daten, beispielsweise bei Interviews, eingesetzt werden kann. Es wurde Anfang der 1990er- Jahre an der FU Berlin von Udo Kuckartz entwickelt. Kuchert listet auch im Allgemeinen auf, was solche

Softwareprogramme leisten können. Die Vorteile liegen unter anderem darin, dass gleichzeitig mehrere Texte verwaltet werden können und dabei ein schneller Zugriff auf jedes einzelne Dokument möglich ist. Weiterst ermöglicht es die Bildung von Kategorien, die Konstruktion eines Kategoriensystems und die Zuordnung von Kategorien zu markierten Textabschnitten. Neben vielen anderen Leistungen dieser Programme ist noch zu erwähnen, dass die Möglichkeit geboten wird, Anmerkungen an Textstellen, Codes oder Texten wie Post-it-Zettel anzuheften. (vgl. Kukartz 2005: S. 13 f.)

## **5 Ethische Überlegungen**

*„Forschungsethische Überlegungen durchziehen alle Phasen des Forschungsprozesses von der Planung bis zur Publikation und müssen im Verlaufe desselben immer wieder reflektiert werden (Miethe/Riemann 2007).“ (Miethe 2010: S. 928)*

Im Folgenden wird der Forschungsprozess anhand der zentralen Aspekte informed consent, Anonymisierung und Publikation und Rückmeldung reflektiert, die alle dem *Prinzip der Nicht-Schädigung* (Hopf 2000, zit. nach ebd.: S. 928) folgen.

### **Informed Consent**

Dieses Prinzip hält als Basis der Forschungsbeziehung fest, dass personenbezogene Daten in der Sozialforschung nur nach Einwilligung der Beforschten erhoben werden können. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die ForschungspartnerInnen im Vorfeld über die Absicht der Erhebung in Kenntnis gesetzt werden müssen. Eine Offenlegung der Ziele, der Dauer, der Belastung und der geplante Umgang mit den Daten und Ergebnissen der Untersuchung müssen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen transparent gemacht werden. (vgl. ebd.: S. 929)

Im Falle dieser Untersuchung war die Einholung einer Einwilligung der Beforschten in mehrere Schritte gegliedert. Wie bereits geschildert, wurden zunächst die Direktionen kontaktiert, die das Forschungsvorhaben an die Lehrkräfte weiter leiteten. In einem nächsten Schritt wurde eine Bewilligung seitens des Stadtschulrates eingeholt und anschließend wieder der Kontakt zu den Direktionen oder den betroffenen Lehrkräften aufgebaut. Die Ziele, die Dauer und der geplante Umgang mit den gewonnenen Daten wurden sowohl dem Stadtschulrat als auch den Direktionen mitgeteilt.

In diesem Zusammenhang soll auf Miethe verwiesen werden, welche festhält, dass ein *informed consent* mit Vorsicht zu behandeln ist, wenn hierarchische Organisationen in solche

Untersuchungen involviert sind. (vgl. ebd.: S. 930) Dieser Punkt ist im Hinblick auf die ForschungsteilnehmerInnen dieser Arbeit relevant. Die Tatsache, dass das Vorhaben in erster Linie nicht den betroffenen Lehrern und Lehrerinnen unterbreitet werden konnte, sondern deren Zustimmung über die Direktionen eingeholt werden musste, warf einen Schatten auf die Einwilligung der Beforschten. Es konnte nicht zweifelsfrei beurteilt werden, ob ihnen wichtige Aspekte des Forschungsvorhabens transparent gemacht worden waren und unter welchen Bedingungen sie eingewilligt hatten. Die Direktorinnen sagten die Teilnahme der Lehrkräfte an der Untersuchung zwar erst nach einer Absprache mit den Betroffenen zu, dennoch waren die genauen Hintergründe nicht einsehbar. Bedenken verursachte auch die Tatsache, dass der Stadtschulrat für Wien für diese Untersuchung eine Bewilligung erteilt hatte. Diese hätte den Anschein erwecken können, dass die Betroffenen dazu angehalten sind, sich als InterviewpartnerInnen zur Verfügung zu stellen. Um die angeführten Bedenken relativieren zu können, wurden folgende Schritte unternommen:

- ⇒ Nach der Einwilligung des Stadtschulrates in die Untersuchung wurde an den Schulen erneut nachgefragt, ob der Wunsch zur Teilnahme bei den besagten Personen noch vorhanden ist und eingeräumt, dass sie ihr Einverständnis selbstverständlich wieder zurückziehen können. Betont wurde hierbei, dass die Einwilligung des Stadtschulrates eine explizite Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen fordert und sie ihre Meinung jederzeit ändern können.
- ⇒ Bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen, zwecks Terminvereinbarung, wurden die Direktorinnen gebeten, die Kontaktdaten der Interviewerin an die LehrerInnen weiterzuleiten, damit gegebenenfalls Kontakt aufgenommen werden konnte. Drei Lehrerinnen machten Gebrauch davon. Das bot die Gelegenheit einen ersten persönlichen Kontakt vor dem Interview herzustellen, auf Fragen der Teilnehmerinnen einzugehen und erneut nach der Freiwilligkeit der Teilnahme zu fragen und klarzustellen, dass andere Optionen möglich sind.
- ⇒ In den Fällen, in denen der erste persönliche Kontakt mit den Betroffenen am Tag des Interviews stattfand, musste dies vor dem Start des Interviews geklärt werden. Die Interviewerin stellte sich den Teilnehmern und Teilnehmerinnen vor und legte die Ziele ihrer Forschung offen. Besonders wichtig war es klarzustellen, dass das Forschungsvorhaben an ihren Ansichten interessiert war und in welchem Rahmen die gewonnenen Daten veröffentlicht werden sollten. Weiterst wurde eingeräumt, dass sie es sich nach den erhaltenen Informationen anders überlegen konnten bzw. auch die Möglichkeit bestand, das Interview zu verschieben. Die LehrerInnen machten

allerdings nicht Gebrauch davon, da sie meinten, im Vorfeld von den Direktorinnen ausreichend informiert worden zu sein. Im Gegenteil bekundeten sie, dass sie es als in ihrem Sinne erachten, wenn rund um das Thema *Unterricht in Migrationssprachen* geforscht wird.

Die gesetzten Maßnahmen und die Bekundung, dass die Betroffenen bei einer Nicht-Teilnahme keinerlei Nachteile seitens der Direktion und des Stadtschulrates zu befürchten hatten, relativierten meine Bedenken zu einem großen Maß. An dieser Stelle ist noch festzuhalten, dass die TeilnehmerInnen während des Interviews sehr motiviert und interessiert wirkten und es keinen Grund zur Annahme gab, dass eine unfreiwillige Teilnahme vorlag.

### **Anonymisierung**

Anonymisierung wird gefordert, weil verhindert werden soll, dass den Untersuchten Nachteile oder gar Schädigungen aus der Untersuchung entstehen. Bei der Frage nach der Anonymität der Beforschten gehen die Meinungen aber auseinander. Es ist oftmals sehr schwierig, den Schutz der Privatsphäre und das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse als gleichermaßen wichtige Güter verantwortlich abzuwägen. In vielen Untersuchungen ist eine hundertprozentige Anonymisierung nicht möglich. (vgl. ebd.: S. 930 f.) Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Namen der teilnehmenden Personen anonymisiert und es befindet sich kein Hinweis auf die Schulstandorte. Angegeben wurden nur Fakten zu den Personen, die im Zusammenhang mit ihrer Berufspraxis stehen, wie beispielsweise die Sprache, die sie unterrichten, ihre Arbeitserfahrung und Ausbildung.

Einige TeilnehmerInnen gaben zur Kenntnis, dass sie auch mit einer Preisgabe ihrer Namen einverstanden wären. Es wurde zwar keine explizite De-Anonymisierung gefordert, aber auch keine Anonymisierung. Dennoch wurde anonymisiert, weil dies zum einen Vorgabe des Stadtschulrates war und zum anderen aus folgenden Gründen angemessen erschien:

*„Zum einen können die Untersuchten mitunter die tatsächliche Reichweite der Publikationen und der von ihnen gemachten Aussagen nicht sicher einschätzen, so dass sie gar nicht wissen, wozu sie ihre Zustimmung geben (vgl. Burgess 1989; Miethel 2003). [...] Zum anderen werden mit der De-Anonymisierung einer einzelnen Person immer auch andere Personen (z.B. Familienmitglieder, Kollegen) mit de-anonymisiert. Diese haben aber keine Zustimmung für eine Publikation gegeben. Selbiges gilt auch für Organisationen, die ebenfalls erkennbar würden.“ (ebd.: S. 932)*

### **Frage der Rückmeldung von Ergebnissen**

Wie die zuvor angeführten Punkte des informed consent und der Anonymisierung wird auch dieser Aspekt kontrovers diskutiert. Zentrale Fragen kreisen darum, ob die Ergebnisse der Forschung an die Untersuchten selbst zurückgegeben werden sollten und wie dies geschehen könnte. Die Befürworter sehen darin die Gelegenheit, die Untersuchten zu informieren, während die Gegner das damit verbundene Verletzungsrisiko betonen. (vgl. ebd.: S. 933)

Die Bewilligung dieser Untersuchung an einigen Wiener Volksschulen seitens des Stadtschulrates war an die Bedingungen geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit an diesen in digitaler Form entsendet wird. Aus diesem Grund erübrigte sich eine Entscheidung über die Frage der Rückmeldung auf dieser Ebene. Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen wurde mitgeteilt, dass die Ergebnisse im Rahmen dieser Diplomarbeit veröffentlicht werden und bei Bedarf, sie darüber benachrichtigt werden können, wenn sie online einsehbar ist.

## 6 Interviewanalyse

Im folgenden Kapitel werden die im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse entstandenen Kategorien mit den dazugehörigen Aussagen der interviewten LehrerInnen vorgestellt. Diese geben Aufschluss über den Alltag von SprachlehrerInnen an Wiener Volksschulen, ihre subjektiven Sichtweisen im Hinblick auf ihren Unterricht, berufliche Situation und Ambitionen, die sie mit ihrem Unterricht verfolgen.

### 6.1 Kompetenzen im Unterricht

Mithilfe der Frage nach den Kompetenzen im Sprachunterricht, auf die ein besonderer Fokus gelegt wird, kann ein tieferer Einblick in den Unterricht der SprachlehrerInnen gewonnen werden. Die Intention dieser Frage war es, zu eruieren, ob es den Lehrpersonen unter der gegenwärtigen Organisationspraxis, mit in der Regel einer Wochenstunde, möglich ist, die vier Grundkompetenzen (sprechen, lesen, schreiben und hören) in gleichem Ausmaß zu fördern.

Grundsätzlich ging aus den Interviews hervor, dass die geringe Anzahl an Wochenstunden eine Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen zwingend mit sich zieht. Die LehrerInnen sind darum bemüht, die einzelnen Kompetenzen zu fördern, doch setzen auch bewusst ihre Schwerpunkte. Auffallend ist, dass die einzelnen LehrerInnen das Sprechen und Lesen in das Zentrum ihres Unterrichts rücken, meistens miteinander kombiniert.

*„Manche sprudeln einfach nur so. Sie fangen schon an, wenn ich sie abhole vor der Tür bis nach oben (lacht).“ (Interview 1: Zeile 234-239)*

Das Sprechen/Erzählen scheint ein wichtiges Element im Sprachunterricht zu sein. Alle befragten Lehrpersonen gaben an, dass das Sprechen einen Schwerpunkt in ihrem Unterricht darstellt. Für die Hervorhebung dieser Kompetenz nannten die Befragten unterschiedliche Gründe.

Zum einen berichtete eine Lehrerin, dass die Kinder in der jeweiligen Sprache sehr viel zu erzählen haben, da sie das im Klassenverband nicht machen können, und zum anderen generell ein hohes Mitteilungsbedürfnis vorherrsche. (Interview 1: Zeile 105-106 und 234-236) Eine andere Lehrerin begründete ihren Zugang damit, dass sie großen Wert darauf legt, dass die Kinder ihre Gefühle in der jeweiligen Sprache ausdrücken können, damit sie es dann auch im Deutschen tun können. (Interview 2: Zeile 171-172)

Lehrer B7 möchte mit der Förderung des Sprechens die Lernenden dazu bringen, nicht ständig zwischen den einzelnen Sprachen zu wechseln. (Interview 7: Zeile 158-164)

Gesprochen wird auch, um Gelesenes zu besprechen und sich über Texte zu unterhalten.

Lesen geht aus den Interviews als zweite Kompetenz heraus, die als besonders förderungswürdig erachtet wird. Bis auf einen Befragten (B7), haben alle Lehrpersonen explizit auch das Lesen als Schwerpunkt in ihrem Unterricht angeführt.

Die Befragten B4 und B5 lesen am Beginn jeder Stunde und unterhalten sich anschließend über das Gelesene. (Interview 4: Zeile 201-201; Interview 5: Zeile 143-145) Herausgehoben wird die Förderung der Lesekompetenz von den Lehrpersonen B4 und B6, weil sie der Meinung sind, dass die SchülerInnen nicht gerne bzw. viel lesen und sie die Lernenden zum Lesen motivieren wollen. (Interview 4: Zeile 200; Interview 6: Zeile 124)

Auffallend bei der Frage nach den Kompetenzen, auf die im Sprachunterricht großen Wert gelegt wird, ist, dass das Schreiben und Hören nicht explizit genannt wurden. Dies bedeutet nicht zwingend, dass diese Kompetenzen nicht gefördert werden, doch stehen sie bei den befragten Lehrpersonen nicht im Mittelpunkt ihres Unterrichts.

Die gezielte Förderung der Hörkompetenz mittels Hörübungen wurde zum Beispiel gar nicht erwähnt. Hingegen wird das Schreiben zwar erwähnt, aber eben nicht als Schwerpunkt angesehen. Lehrer B5 meinte dazu, dass sie das Schreiben, wenn sie einmal *ordentlich* sprechen können, schneller lernen werden. (Interview 5: Zeile 146-147)

## 6.2 Ziele des Unterrichts

*„Meiner Meinung nach ist das wichtigste Ziel, dass die Kinder zeigen, dass sie ihre Muttersprache sprechen sollen. Weil sie schämen sich. Und sie sprechen ihre Muttersprache nicht. Sie wollen das sprechen, was die anderen sprechen, was die anderen sprechen können. Aber das können sie leider nicht ganz gut. Deshalb gibt es viele Kinder, die einfach nicht sprechen. (...) Ich glaube, wir müssen die Kinder ermutigen, damit sie ihre Muttersprache sprechen können (...).“* (Interview 7: Zeile 137-144)

Gefragt nach den Zielen, die sie mit ihrem Unterricht verfolgen, gaben die Befragten sowohl Ziele im Bezug auf die Entwicklung der gelehrten Sprache als auch übergeordnete Ziele im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder an. An dieser Stelle sollen die Ziele der einzelnen Lehrpersonen vorgestellt werden, um sichtbar zu machen, dass eine breite Facette an Ambitionen mit diesem Unterricht verfolgt wird.

Befragte B1 möchte mit ihrem Unterricht zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen. Sie machte darauf aufmerksam, dass es ein Fehlschluss ist, zu glauben, dass die Kinder die

jeweilige Sprache ausreichend beherrschen, nur weil sie sie sprechen können. Mit dem Unterricht will sie die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden weiterentwickeln. Interessant ist, dass diese Lehrerin mit ihrem Sprachunterricht auch das Ziel verfolgt, die Kinder in ihrem Vorankommen im Regelunterricht zu unterstützen. Vor allem bei den Lernenden der vierten Klasse legt sie Wert darauf, sie in Deutsch zu fördern. Das macht sie, indem sie Lerninhalte mit ihnen in der jeweiligen Sprache bespricht und sie dann zur Vorbereitung auf Schularbeiten auf Deutsch Aufsätze schreiben lässt. Sie legt großen Wert darauf, dass beide Sprachen gefördert werden, da das für sie mit dem Aufbau von Selbstvertrauen und dem Abbau von Aggressionen einhergeht. (Interview 1: Zeile 73-80, 33-35 und 208 – 218) Das Fördern von sozialen Kompetenzen und ein Beitragen zum höflichen Umgang miteinander sind für sie, so wie für Befragte B2, übergeordnete Ziele, die im Unterricht stets im Zentrum stehen. (Interview 1: Zeile 223-224; Interview 2: Zeile 256-257)

Befragte B2 gab konkrete Lernziele ihres Unterrichts an. Es ist ihr ein Anliegen, dass die Kinder beim Verlassen der Schule bestimmte Grundkompetenzen, wie zum Beispiel die Buchstaben, Tage Wochen, Monate, das Lesen und Schreiben beherrschen. Hinzu kommt Wortschatzarbeit, die darauf abzielt, dass die Kinder die Bezeichnung von Alltagsgegenständen intus haben. Lehrerin B2 ist es wichtig, dass sich die Kinder in der jeweiligen Sprache gut ausdrücken können und im Falle, dass sie sich in dem jeweiligen Land befinden, ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten vorweisen können. (Interview 2: Zeile 163-165 und 251-255)

Die Bewusstmachung, dass das Können einer weiteren Sprache eine Bereicherung ist, formuliert Lehrerin B3 als eines ihrer Ziele.

*„Sie sollen sich nicht schämen, wie vor 20 Jahren. Da wollten Kinder nicht sagen, dass sie noch etwas sprechen“.* (Interview 3: Zeile 116-117)

Sie ist der Meinung, dass sich Kinder durch die Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse, ganzheitlich besser entwickeln und verortet in diesem Bereich ein weiteres Ziel ihres Unterrichts. Die Erlangung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der jeweiligen Sprache ist für Lehrerin B3, wie für ihre Vorgängerinnen, ein wichtiges Ziel des Unterrichts in Migrationssprachen im Volksschulbereich. (Interview 3: Zeile 115-123; Interview 2: Zeile 253-254)

Befragter B4 möchte mit seinem Unterricht die Sprachentwicklung der Lernenden vorantreiben. Er ist der Ansicht, dass Kinder, die sich gut ausdrücken können, sich gesund

entwickeln und Selbstvertrauen aufbauen können. Die Sprachentwicklung ist ihm aus diesen Gründen ein großes Anliegen, da er sie als Bestandteil der Kindesentwicklung erachtet. Lehrer B4 will, dass seine Lernenden im Stande sind, Glücksmomente in der jeweiligen Sprache auszudrücken und sich mit anderen unterhalten zu können. (Interview 4: Zeile 184-191)

Die Ziele des Befragten B5 decken sich im Großen und Ganzen mit den bereits angeführten. Für ihn ist in erster Linie wichtig, dass die Lernenden ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln und bestimmte Grundkompetenzen erwerben. Dass sie lesen und das Gelesene verstehen können, ist ihm ein großes Anliegen. (Interview 5: Zeile 135-139)

Im Unterricht in Migrationssprachen sieht Lehrerin B6 eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu fördern, und gibt dies als Ziel ihres Unterrichts an. Priorität hat für sie die Pflege der Sprache. Sie macht darauf aufmerksam, dass die Kinder mit Sprachkenntnissen in die Schule kommen und diese weiter entwickeln sollen, auch als Basis für andere Sprachen. (Interview 6: Zeile 107-112)

### **6.3 Themen im Unterricht**

Die befragten LehrerInnen gaben an, dass sich die Themen im Unterricht in Migrationssprachen im Grunde mit den im Regelunterricht besprochenen decken. Auch die Aussagen der einzelnen LehrerInnen sind sich im Hinblick auf diese Frage relativ ähnlich, weshalb hier nicht auf jede Lehrperson einzeln eingegangen wird. Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass SprachlehrerInnen in ihrem Unterricht Themen besprechen, die im Regelunterricht aktuell von Bedeutung sind. Wenn im Frühling die Blumen blühen, dann ist das nicht nur Thema im Klassenverband, sondern auch im jeweiligen Sprachunterricht.

Immer wiederkehrende Themen für die befragten TürkischlehrerInnen sind der Tag der türkischen Republik und das nationale Kinder- und Jugendfest. Neben diesen Feiertagen stehen Basics wie Monatsnamen, Tage oder Jahreszeiten auch immer wieder am Tagespunkt. Bräuche aus dem Balkan und die Frage, woher die Großeltern oder Eltern kommen, können Teil des BKS-Unterrichts der Befragten B3 sein, aber nicht schwerpunktmäßig. (Interview 3: Zeile 126-128)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die LehrerInnen sich in erster Linie auf die Themen konzentrieren, die parallel zu ihrem Unterricht im Klassenverband besprochen werden, aber auch eigene Schwerpunkte setzen. Lehrer B7 setzt seinen Schwerpunkt zum Beispiel im Bereich der Physik und Chemie und macht in der jeweiligen Sprache

Experimente mit den Kindern, während Lehrerin B1 versucht Demokratie zu vermitteln. Im Falle des Befragten B7 erkennt man, dass der Sprachunterricht von Qualifikationen, die anderwärtig erworben wurden, profitieren kann. (Interview 1: Zeile 254-256; Interview 7: Zeile 170 -171)

#### **6.4 Ansehen in der Gesellschaft**

Wie aus dem Interviewleitfaden hervor geht, wurde während der Interviews die Frage gestellt, wie die Befragten das Ansehen ihres Berufes und Handelns in der Gesellschaft einschätzen. Die Frage verfolgte das Ziel, zu eruieren, wie die LehrerInnen und ihr Handeln von ihrem Umfeld wahrgenommen werden und welche Bedeutung sie dem zumessen. Der Fokus lag hier auf den subjektiven Wahrnehmungen der LehrerInnen. An dieser Stelle soll für die einzelnen Sichtweisen der Befragten Platz eingeräumt werden, da diese zum Teil stark auseinander gehen. Während einige LehrerInnen der Meinung waren, dass ihr Tun in Österreich kein positives Ansehen hat, berichteten andere von differenzierten Erfahrungen bis hin zu positivem Feedback.

Lehrerin B1 gab an, dass das Ansehen des Berufes in vielen Fällen geprägt von Unwissenheit ist. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass oft nicht bekannt ist, wofür dieser Unterricht da ist und aus diesem Grund auch als unnötig erachtet wird. Oft stehe der Unterricht auch in Konkurrenz zum Deutschen und es hieße, dass es *besser* für die Kinder wäre, statt einer Stunde Türkisch Deutsch zu haben. Aus diesem Grund muss Lehrerin B1 Aufklärungsarbeit leisten und erklären, was sie mit ihrem Unterricht leistet. (Interview 1: 32-42)

Befragte B2 bezog sich auf zwei Gesellschaftsgruppen und berichtete von unterschiedlichen Erfahrungen in diesem Zusammenhang. Laut ihrer Erfahrung schätzen junge Kollegen und Kolleginnen ihre Arbeit sehr und messen ihr eine große Bedeutung zu. Hinzu kommen ihren Angaben zur Folge noch die Eltern, die in ihrem Fall den Unterricht, aber auch das Dasein der SprachlehrerInnen im Schulkollegium als für sehr wichtig erachten. (Interview 2: Zeile 77-88)

Befragte B3 gab keine Einschätzung zum Ansehen ihres Berufes in der Gesellschaft ab. Sie berichtete davon, dass sie lange Zeit darunter gelitten hat, dass über LehrerInnen im Allgemeinen schlecht gesprochen wird. Derzeit schenkt sie der öffentlichen Meinung keine Bedeutung und unterstreicht, dass ihr nur die Kinder wichtig sind. (Interview 3: Zeile 38-41)

Ausführlich und differenziert antwortete Lehrer B4 auf diese Frage. Seine Antwort gibt auch einen Einblick in den breit gefächerten Tätigkeitsbereich von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen. Er hielt fest, dass das Ansehen stark abhängig von den Werten einer

Gesellschaft ist. In den ersten Jahren seiner Berufslaufbahn hatte er das Gefühl, dass sein Beruf eher unwichtig war. Dies führte er auf die Familien und ihren sozio-ökonomischen Status zurück. Weiters gab er an, dass mit dem Generationswechsel der sozio-ökonomischer Status der Familien sich gewandelt hat, was wiederum dazu führte, dass sie der Schule mehr Bedeutung zugemessen und angefangen haben, vermehrt mit den Sprachlehrern und –lehrerinnen zu arbeiten. Er hat die Beobachtung gemacht, dass die Familien in den letzten Jahren die Wichtigkeit des Unterrichts in Migrationssprachen erkannt haben und das Ansehen der SprachleherInnen sich somit gesteigert hat. Bemerkbar macht sich das für ihn, durch die starke Zunahme an Fragen, die direkt an die SprachleherInnen gerichtet werden. Er berichtete von Elternabenden aus vergangenen Schuljahren, bei denen die Eltern den Austausch mit ihnen nicht gesucht haben. Im Gegenzug dazu fällt ihm gegenwärtig auf, dass Eltern viele Fragen haben und mit diesen sich auch an die SprachleherInnen wenden, da sie eine aktive Rolle in der Bildung spielen. Daraus zieht er den Schluss, dass das Ansehen in den letzten Jahren gestiegen ist. (Interview 4: Zeile 31-50)

Eine ganz andere Meinung vertritt Befragter B5. Er nimmt an, dass sein Beruf kein großes Ansehen in Österreich hat und begründet das mit der fehlenden Kenntnis der Eltern darüber, dass solch ein Unterricht existiert. Selbst Eltern von Kindern, die den Unterricht besuchen, würden laut seiner Aussage oft nicht wissen, dass es diesen Sprachunterricht gibt. Er hielt fest, dass er sich mehr Ansehen wünschen würde und dass dies in den meisten Fällen von den Sprachlehrern und –lehrerinnen, den klassenführenden Lehrkräften und von der Direktion abhängig sei. (Interview 5: Zeile 42-45)

Lehrerin B6, die Serbokroatisch unterrichtet, beurteilte das Ansehen ihres Tuns als *mittelmäßig* und lachte dabei. Sie berichtete davon, dass sie die Beobachtung gemacht hat, dass ihre Sprache von vielen *nur* als Basis gesehen wird. Die Bereicherung wird ihrer Meinung nach nicht zu Genüge honoriert. Sie hielt allerdings fest, dass sie dies nicht sonderlich stört. (Interview 6: Zeile 32-34)

Abschließend sollen hier die Eindrücke des Sprachlehrers B7 geschildert werden. Als Junglehrer ist er mit dem Ansehen seines Berufes sehr zufrieden. Er bezog sich bei seinen Ausführungen zu dieser Frage auf das Kollegium. Dieses würde seinen Erfahrungen zu Folge seinen Unterricht als eine Bereicherung empfinden, durch den Lernende sich Vorteile im Umgang mit der deutschen Sprache verschaffen können. Interview 7: Zeile 43-50)

Die unterschiedlichen Antworten lassen erkennen, dass die Wahrnehmungen stark vom jeweiligen Standort, Kollegium und/oder der jeweiligen Elternschaft abhängen. Anhand der Antworten lässt sich allerdings nicht klar formulieren, welche Rolle das Ansehen des Unterrichts in Migrationssprachen für die einzelnen Lehrpersonen spielen. Die einzelnen LehrerInnen haben zwar von ihren Erfahrungen und Beobachtungen erzählt, aber nicht wirklich klargestellt, welche Rolle das für sie spielt.

## **6.5 Zukunftsperspektive**

Die Befragten wurden während der Interviews gebeten einzuschätzen, ob sie ihren Beruf mit Blick in die Zukunft als sicher bezeichnen würden. Diese Frage war Teil des Leitfadens, weil davon auszugehen ist, dass eine sichere bzw. unsichere Berufslage sich sowohl auf die tägliche Arbeit als auch auf das persönliche Befinden auswirkt. Im Folgenden werden die einzelnen Eindrücke und Prognosen der LehrerInnen geschildert.

Lehrerin B1 fühlt sich in ihrem Beruf sicher, da sie sich nicht ausschließlich als Türkischlehrerin sieht. Sie misst ihrem Unterricht auch die Funktion der Deutschförderung zu und ist somit überzeugt, dass sie aufgrund der Sprachkompetenzen von VolksschülerInnen, die ihrer Meinung nach stets Förderbedarf aufweisen, gebraucht werden wird. Dieser Einschätzung liegt die Auffassung zu Grunde, dass mit dem Unterricht in Migrationssprachen der Deutschunterricht unterstützt wird. (Interview 1: Zeile 118-120)

Lehrerin B2 ist in dieser Hinsicht unschlüssig. Sie berichtete von Gerüchten, die das Gehaltsschema oder den Vertrag betreffen und Unsicherheit schüren. Jedes Jahr einen befristeten Vertrag zu bekommen, trage ebenfalls dazu bei. Hinzu komme, dass im Austausch mit Fachkollegen und –kolleginnen immer wieder zur Sprache komme, dass einige in zehn und andere schon davor einen unbefristeten Vertrag erhalten. Die aufgezählten Aspekte führen ihrer Ansicht nach dazu, dass sie hierzu keine Prognose abgeben kann und sich nicht immer sicher in ihrem Beruf fühlt. (Interview 2: Zeile 127-145)

Die erfahrenste Lehrerin unter den Befragten bewertete ihren Beruf als *ziemlich sicher*. Ihrer Ausführung ist auch zu entnehmen, dass dem nicht immer so war und es sich hierbei um einen neuen Trend handelt. Sie fügte hinzu, dass mittlerweile ein breiter Konsens darüber herrscht, dass Mehrsprachigkeit eine Bereicherung ist, und untermauerte somit ihre Sichtweise. (Interview 3: 59-62)

Einen starken Konnex zwischen der vorherrschenden Politik im Lande und der Zukunftsperspektive ihres Berufes stellten Lehrer B4 und B5 in ihren Ausführungen auf. Sie sind der Meinung, dass es schwer ist Prognosen abzugeben, da diese von der politischen Lage abhängig sind. Sie beschrieben die derzeitige Situation in Wien als positiv und hielten gleichzeitig fest, dass es zu *Problemen* kommen könnte, wenn sich das politische Gleichgewicht ändern sollte. In diesem Zusammenhang kam ebenfalls aufs Tapet, dass die Vergabe von unbefristeten Verträgen Sicherheit verschaffe, diese jedoch sehr lange auf sich warten lassen. (Interview 4: Zeile 83-89; Interview 5: 68-69, 113-117 und 119-123)

Lehrerin B6 äußerte sich zuversichtlich und ist der Ansicht, dass ihr Beruf Zukunft hat, da die Förderung der Erstsprache wichtig ist. (Interview 6: Zeile 58-59)

Als Junglehrer mit einer einjährigen Erfahrung nahm Lehrer B7 wie folgt Stellung zur Frage:

*„ [...] es gibt für [...] jeden Job Risiken. Deshalb kann ich nicht sagen, dass das ein garantierter Job ist, sondern man muss immer gut arbeiten, damit man sich besser fühlen kann. Es gibt keinen sicheren Job.“* (Interview 7: Zeile 66-68)

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass keine der LehrerInnen ein großes Unbehagen geäußert bzw. zu Wort gegeben hat, sich in einem äußerst prekären Arbeitsverhältnis zu befinden. Eine wichtige Rolle scheint allerdings die Vergabe von unbefristeten Verträgen im Bezug auf das Befinden im Beruf zu spielen. Zu Gerüchten führt offenbar die Vergabe nach unterschiedlichen Dienstjahren, welches wiederum Unsicherheit kreiert. Andererseits gibt eine dem Unterricht in Migrationssprachen positiv gesinnte Politik, die diesen unterstützt und fördert, den Lehrkräften das Gefühl von Sicherheit am Arbeitsplatz. Unterstützend ist in diesem Zusammenhang eine weitgehend gesellschaftliche Übereinkunft darüber, dass Mehrsprachigkeit in der Schule gefördert werden soll.

## **6.6 Materialien**

Die Frage nach der Materialbeschaffung für den Sprachunterricht und der Zufriedenheit mit dem vorhandenen Angebot intendierte die Verschaffung eines Einblickes in den Arbeitsalltag der befragten LehrerInnen. Im Bezug auf diese Fragestellung ist festzuhalten, dass alle SprachlehrerInnen im Prinzip die Möglichkeit haben, aus der Schulbuchliste im Rahmen ihres Prokopfbudgets für ihre Lernenden Materialien zu bestellen. Bestellt wird meistens ein Buch für jeden Schüler/jede Schülerin.

Die Interviews zeigen, dass dieses Prozedere an sich kein Problem darstellt, sondern die vorhandene Auswahl. Mit dieser sind nicht alle Lehrenden zufrieden. Vor allem BKS LehrerInnen auf keine adäquate Auswahl zurückgreifen können. Dass die vorhandenen Materialien absolut nicht ausreichend sind, gab auch Befragte B3 an. Laut BKS-Lehrerin B6 gäbe es in dem letzten Schuljahr nur ein Schulbuch für BKS zu bestellen und überhaupt keine zweisprachige Literatur, die über die Schulbuchliste bestellt werden kann. Aus diesem Grund initiieren LehrerInnen zum Beispiel Projekte, wie im Falle von Lehrerin B6, um Geld für Kinderliteratur zu sammeln. BKS-Lehrerin B3 gab an, dass die unzureichende Auswahl dazu führe, dass sehr viele Materialien selber hergestellt werden und untereinander viel getauscht wird. (Interview 3: Zeile 74-76; Interview 6: Zeile 71-77)

Türkischlehrende scheinen eine bessere Ausgangslage beim Bestellen von Materialien zu haben, da sie angaben, auf eine große Auswahl zurückgreifen zu können.

Resümierend ist festzustellen, dass je nach Sprache den Lehrenden eine unterschiedlich große Auswahl an Materialien zur Verfügung steht, die über die Schulbuchliste bestellbar sind. Die Schulbuchliste ist allerdings nicht die einzige Quelle, auf die SprachlehrerInnen zurückgreifen. Das Internet wird ebenfalls gerne zur Materialbeschaffung herangezogen oder dient zur Vorbereitung von eigenen Materialien. Ein anderer Zugang zu Materialien ist natürlich der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen. Wünschenswert wäre an dieser Stelle die Erweiterung der Schulbuchliste im Bereich der Migrationssprachen, um den Lehrenden den Zugang zu Materialien zu vereinfachen.

## **6.7 Lehrplan**

Wie bereits im Zuge dieser Arbeit erwähnt (siehe 4.3.1. Zielgruppe und Ziele) gibt es einen gemeinsamen Lehrplan für alle Sprachen, die im Rahmen des Unterrichts in Migrationssprachen unterrichtet werden. Ein Ziel des Interviews war es, herauszustellen, ob dieser für die Planung der LehrerInnen hilfreich ist.

Die Befragten verwiesen allerdings einstimmig darauf, dass der Lehrplan für ihre Planung keinen wichtigen Anhaltspunkt liefere. Er sei eine Orientierung, doch viel wichtiger sei die Jahresplanung der klassenführenden Lehrkraft. Diese bestimme den jeweiligen Sprachunterricht maßgeblich. Generell herrscht die Bestrebung vor, im regulären Unterricht und dem Unterricht in Migrationssprachen inhaltlich parallel voranzugehen. Abzweigungen kommen natürlich vor, doch der Grundtenor ist wie bereits beschrieben. Kein Befragter und keine Befragte gab an, dass der Lehrplan ein wichtiger Anhaltspunkt für die Planung ist,

vielmehr sind es die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen. Im Weiteren werden die Aussagen der LehrerInnen zusammengefasst vorgestellt.

An der Schule von Befragter B1 gibt es eine gemeinsame Planung für alle Klassen des gleichen Jahrgangs und an der orientiert sie sich. Die Befragten B3, B4, B5 und B6 gaben ebenfalls zu verstehen, dass die Planungen der Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen ihr hauptsächlichlicher Bezugspunkt bei der Vorbereitung ist. Hierbei suchen sie entweder das Gespräch mit den Klassenlehrern/Klassenlehrerinnen oder wissen aufgrund ihrer Erfahrung bereits im Vorfeld Bescheid. Lehrer B7 bespricht zum Beispiel stets eine Woche vorher mit der klassenführenden Lehrkraft, was er oder sie für die Klasse plant, und bereitet schließlich die gleichen bzw. ähnliche Inhalte im Türkischen vor.

Lehrerin B2 äußerte sich dem Lehrplan gegenüber sehr kritisch. Sie halte es nicht für notwendig ihn zu lesen, da dieser mit den gegenwärtigen Rahmenbedingungen sowieso nicht umsetzbar sei. Als erfahrene Lehrerin habe sie es auch nicht notwendig im Vorfeld stets abzuklären, was das aktuelle Klassenthema sei, da sie dies im Laufe der Jahre erahnen könne bzw. wisse.

Die Erkenntnis darüber, wie maßgeblich die KlassenlehrerInnen für die Planung des Unterrichts in Migrationssprachen sind, führt zu folgender Überlegung:

Eine Plattform für den gegenseitigen Austausch könnte das gemeinsame Planen erleichtern. Vor allem SprachlehrerInnen scheinen hier etwas benachteiligt zu sein, wenn sie Woche für Woche ausfindig machen wollen, was in der Klasse aktuell besprochen wird. Eine gemeinsame Planung vor Schulbeginn könnte hingegen auch dazu führen, dass SprachlehrerInnen sich bei der Themenwahl mehr einbringen können.

## **6.8 Fortbildungen**

*„Ich brauche diese Seminare, damit ich dann mit Begeisterung bei den Kindern anwenden kann. Das macht mir dann mehr Spaß. [...] Durch die neuen Mittel macht es den Kindern auch mehr Spaß, wenn ich mit diesen Mitteln dann auch in die Klasse komme und wenn wir das Neue zusammen ausprobieren.“ (Interview 1: Zeile 170-174)*

Die Frage nach den Fortbildungen sollte den Befragten die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen im Bezug auf diese mitzuteilen und ein Bild davon zu skizzieren, wie nützlich diese für die LehrerInnen sind. Lehrende im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen sind wie andere Lehrkräfte dazu verpflichtet, sich eine bestimmte Anzahl von Stunden im Jahr fortzubilden. Hierbei stehen ihnen sowohl Seminare zur Verfügung, die ausschließlich

den Unterricht in Migrationssprachen betreffen, als auch Fortbildungen, die sich mit anderen didaktischen und pädagogischen Inhalten auseinandersetzen. Das Sprachförderzentrum und die Pädagogische Hochschule Wien sind in diesem Zusammenhang wichtige Anbieter. Zusammenfassend werden nun die Äußerungen der einzelnen LehrerInnen präsentiert.

Lehrerin B1 machte deutlich, dass sie Seminare, die speziell für LehrerInnen im Bereich des Unterrichts in Migrationssprachen sind, nicht für hilfreich erachtet. Das Meiste sei für eine Lehrerin mit 16-jähriger Berufserfahrung schon bekannt. Sie wies auf eine TürkischlehrerInnenfortbildung in der Türkei hin, die einmal jährlich stattfindet und sehr effektiv sei. Leider sei aber nur eine einmalige Teilnahme möglich. Aus den oben genannten Gründen bevorzuge sie Fortbildungen aus anderen Bereichen, wie zum Beispiel dem Bereich Deutsch als Fremdsprache oder Seminare, in denen es um das spielerische Beibringen geht. (Interview 1: Zeile 142-149, 156-163 und 165-167)

Befragte B2 teilte mit, dass die bisher von ihr besuchten Fortbildungen im Hinblick auf ihren Unterricht nicht gewinnbringend waren. Sie verwies allerdings auf eine Ausnahme, bei der es nicht explizit um den Unterricht in Migrationssprachen ging, sondern um das Powerlearning. (Interview 2: Zeile 195-200)

Das Angebot an Fortbildungen beurteilte Sprachlehrerin B3 als gut. Sie merkte an, dass es bei bestimmten Seminaren sinnvoll wäre, wenn KlassenlehrerInnen und SprachlehrerInnen gemeinsam daran teilnehmen würden. Dies wäre in der Praxis leider nicht möglich, aber aus ihrer Perspektive wünschenswert. (Interview 3: Zeile 82-85)

Sprachlehrer B4 verwies auf ein breites Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten, auf das TürkischlehrerInnen zurück greifen können. Sowohl Fortbildungen, die vom Referat für Migration organisiert werden, als auch welche, für die das Türkische Bildungsministerium zuständig sind, stehen den LehrerInnen zur Verfügung. (Interview 4: Zeile 123-128)

Lehrer B5 äußerte im Bezug auf die Fortbildungen, dass er das Problem habe aufgrund von sprachlichen Barrieren, nicht das gesamte Angebot wahrnehmen zu können. Aus diesem Grund müsse er sich meistens auf Seminare beschränken, die in seiner Erstsprache gehalten werden. Weiters fügte er hinzu, dass die in den Seminaren vorgezeigten Materialien mangels fehlender Unterrichtszeit in der Praxis für ihn meist nicht eins zu eins umsetzbar sind. (Interview 5: Zeile 93-96 und 109-110)

Die Befragten B6 und B7 machten im Bezug auf diese Frage keine für die Analyse ausreichenden Ausführungen. Sie verwiesen lediglich auf das Sprachförderzentrum und merkten an, dass sie unter anderem auch dort Fortbildungen besuchen. (Interview 6: Zeile 83-84; Interview 7: Zeile 95-97)

## **6.9 Integration ins Kollegium**

Anhand der Leitfrage *Wie sieht die Integration von Sprachlehrern und -lehrerinnen ins LehrerInnenkollegium aus?* wurde in Erfahrung gebracht, in welchen Bereichen es zu Zusammenarbeiten kommt und welche Bereiche Stoff für Konflikte beherbergen. Im Zusammenhang mit dieser Leitfrage haben die SprachlehrerInnen unterschiedliche Aspekte dieses Themas aufgegriffen und tiefe Einblicke in ihre persönlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz gewährleistet. Im Folgenden werden diese gebündelt nach Überschriften vorgestellt.

### **6.9.1 Kooperationen**

Kooperationen zwischen Sprachlehrkräften und klassenführenden Lehrkräften sind ein Indikator für ein gelungenes Miteinander. Im Volksschulbereich sind Zusammenarbeiten durch die auf den Vormittag begrenzte Unterrichtszeit leichter planbar und umsetzbar. Die Tatsache, dass sich SprachlehrerInnen während der regulären Unterrichtszeit im Schulhaus befinden, begünstigt Kooperationen. Aus den Interviews sind unterschiedliche Formen von Zusammenarbeiten und Projekten herauszulesen, die hier exemplarisch vorgestellt werden, um zu verdeutlichen, dass durch eine gelungene Integration von Sprachlehrern und -lehrerinnen schlussendlich die Lernenden profitieren und Mehrsprachigkeit intensiver gefördert werden kann.

Explizit werden hier Zusammenarbeiten, die das Übersetzen oder die Elternberatung betreffen, ausgenommen. Diese werden in Kapitel 9.11 behandelt. Hier sollen stattdessen Kooperationen, die den Unterricht selbst betreffen, berücksichtigt werden.

### **Gespräche**

Den Aussagen der Lehrenden aus Punkt 10.7 zufolge ist ein Aufrechterhalten des Kontaktes zwischen Sprachlehrkräften und klassenführenden Lehrkräften im Grunde unumgänglich, da erstere sich bei ihrer Unterrichtplanung an den Unterrichtsinhalten der KlassenlehrerInnen orientieren. Erfahrene LehrerInnen würden aber im Laufe der Jahre schon vorhersehen können, welche Themen, wann im Schuljahr vorkämen, und müssten sich somit nicht ständig abstimmen. Nichts destotrotz wiesen einige Lehrende, gefragt nach der Integration ins

Kollegium, explizit darauf hin, dass man immer wieder das gegenseitige Gespräch suche, um Unterrichtsinhalte abzustimmen und andere schulische Belange zu besprechen.

LehrerInnen kommen abgesehen von der Unterrichtsplanung zusammen, wenn es um die Lernfortschritte der Lernenden geht oder die Kommunikation mit Eltern. SprachlehrerInnen sind auch die erste Anlaufstelle, wenn es um das Übersetzen geht und besprechen sich im Vorfeld und auch danach mit ihren Kollegen/Kolleginnen. Diese Gespräche finden natürlich auf freiwilliger Basis statt und ihre Intensität und Quantität ist abhängig von den jeweiligen zwischenmenschlichen Beziehungen. Keiner der Lehrenden hat in diesem Zusammenhang auf eine formelle Form des Aufeinandertreffens hingewiesen, die die Mehrsprachigkeit im Fokus hat.

Regelmäßige Teambesprechungen könnten hingegen dafür sorgen, dass diesen Gesprächen *zwischen Tür und Angel* mehr Raum und Zeit eingeräumt wird, um die Integration von SprachlehrerInnen, aber auch die Förderung von Mehrsprachigkeit zu forcieren.

### **Projekte**

Gemeinsame Projekte bieten Raum für Begegnungen und sind ein Indikator für ein gelungenes Miteinander, von dem letztendlich die Förderung der Mehrsprachigkeit profitiert. Vier Befragte berichteten im Rahmen ihrer Interviews von gemeinsamen Projekten.

Lehrerin B1 wirkt zum Beispiel bei Klassenprojekten insofern mit, dass sie Stationen ins Türkische übersetzt und somit ermöglicht, dass Kinder auch in einer anderen Sprache Zugang zu den Stationen erhalten. (Interview 1: Zeile 93-94)

Lehrerin B3 erzählte hingegen von einem Projekte zum Thema Bräuche und vom jährlichen Buchstabetag für die ersten Klassen, bei dem sie Buchstaben vorstelle, die nur im Bosnischen, Serbischen oder Kroatischen vorkommen. (Interview 3: Zeile 50 und 105-107)

Von ihrem Mitwirken an einem ähnlichen Projekte namens *Andere Länder, andere Sitten* erzählte BKS-Lehrerin B6. (Interview 6: Zeile 44-45) Junglehrer B7 scheint besonders stark in Projekte involviert zu sein. Er habe drei Projekte an jeweils drei Standorten am Laufen. An seiner Stammschule mache er gemeinsam mit anderen Lehrern und Lehrerinnen Sprachunterricht mit Experimenten und an den anderen Standorten sei er am Aufbau eines mehrsprachigen Aquariums und einer mehrsprachigen Bibliothek beschäftigt. (Interview 7: Zeile 122-124)

Solche Projekte sind ohne eine gute Zusammenarbeit nicht denkbar. Die gemeinsame Alphabetisierung ist ein weiteres wichtiges Projekt an Volksschulen, das im folgenden Punkt näher vorgestellt werden soll.

## Gemeinsames Unterrichten

*„In den ersten Jahren habe ich alleine gearbeitet. Aber seit den letzten drei, vier Jahren gibt es ein Projekt namens Alphabetisierung und wird in den Klassen unterrichtet. Ein Lehrer kann bis zu fünf bis sechs Stunden in einer Klasse bleiben.“ (Interview 5: 56-58)*

Wie bereits erwähnt, kommt es auch vor, dass SprachlehrerInnen gemeinsam mit der klassenführenden Lehrkraft in der Klasse stehen und unterrichten. Das gemeinsame Unterrichten kann entweder Usus an einer Schule sein oder nur zu bestimmten Anlässen vorgenommen werden. Ein solcher Anlass ist zum Beispiel die gemeinsame Alphabetisierung von monolingualen und mehrsprachigen Kindern. Sie ist ein gelungenes Beispiel für die Integration von Sprachlehrkräften und die gemeinsame Förderung von Mehrsprachigkeit. Abgesehen von diesem Projekt käme es den interviewten zufolge in den ersten zwei Jahren generell öfter zum gemeinsamen Unterrichten, als in der dritten und vierten Klassen. In diesen zwei Jahren würden es die LehrerInnen bevorzugen, die Kinder in einem separaten Raum alleine zu unterrichten. Im Folgenden werden die Erfahrungen der LehrerInnen im Bezug auf das gemeinsame Unterrichten und ihre Meinungen dazu vorgestellt.

Im Hinblick auf die zweisprachige Alphabetisierung äußerte sich Befragte B1 kritisch. Sie ist prinzipiell gegen gemeinsames Unterrichten, da dies zu einem großen Lärmpegel in der Klasse führe. Aus diesem Grund neigt sie dazu, die Kinder aus der Klasse rauszunehmen und alleine zu unterrichten. Die gemeinsame Alphabetisierung führe nämlich auch dazu, dass die LehrerInnen sehr viel Zeit in den ersten und zweiten Klassen verbringen und die dritten und vierten Schulstufen nicht unterrichten. Damit sei sie überhaupt nicht einverstanden, denn genau dann bräuchten die Kinder ihrer Meinung nach mehr Unterstützung. Sie verwies darauf, dass es ein Irrtum ist, dass nach einer abgeschlossenen Alphabetisierung der Spracherwerbsprozess abgeschlossen ist. (Interview 1: Zeile 101-111 und 189-203)

Die Befragten B2 und B3 berichteten, dass sie ihre Lernenden klassenextern unterrichten und der Meinung sind, dass dies besser für alle Beteiligten ist.

Lehrer B4 arbeitet in der ersten Schulstufe verstärkt mit dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin im Team. In diesem Zeitraum nimmt er die Kinder selten aus der Klasse, weil sie das Lesen und Schreiben lernen und einmal einüben müssen. Ab der zweiten Klasse unterrichtet er alleine und in einem eigenen Klassenraum. (Interview 4: Zeile 71-76)

Befragter B5 teilte mit, dass er von seinen 22 Unterrichtsstunden maximal zwei oder drei Stunden im Team unterrichte. Dies betreffe hauptsächlich die ersten und zweiten Klassen. Sie würden zum Schulstart mehr Hilfe brauchen und er könnte eingreifen, wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten komme und somit gewährleisten, dass die Kinder dem Unterrichtsgeschehen folgen können. (Interview 5: Zeile 15-19 und 80-81)

Auf Erfahrungen im gemeinsamen Unterrichten verwies auch Sprachlehrerin B6, obwohl sie es bevorzugt klassenextern zu unterrichten. Bei Projekten, dem Buchstabetag oder Ähnlichem komme es allerdings vor, dass sie im Team unterrichte. (Interview 6: Zeile 104-105)

Junglehrer B7 hat bereits im ersten Unterrichtsjahr Expertise im gemeinsamen Unterrichten gesammelt. Nicht nur im Rahmen der Alphabetisierung oder in den ersten beiden Klassen, sondern je nach Möglichkeit unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Im Bezug auf die gemeinsam gehaltenen mehrsprachigen Sachunterrichtsstunden oder Mathematikstunden gäbe es stets positives Feedback. Er gab Einblicke in seine Vorgehensweise, indem er erklärte, dass er auf eine Wochenstunde im Team meist eine klassenexterne einsprachige Stunde folgen lässt. Anhand eines Beispiels machte er deutlich, dass wenn das aktuelle Thema beispielsweise die Bäume sind, erkläre zunächst der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin einiges dazu und er mache im Anschluss das Gleiche in seiner Sprache. In der darauffolgenden Stunde nehme er seine SchülerInnen aus der Klasse heraus und bespreche dieses Thema mit ihnen erneut. (Interview 7: Zeile 59-62 und 180-185)

### **6.9.2 Konflikte**

Die Schulleitung sei Lehrer B5 zu folge ein ausschlaggebender Faktor, wenn es um die Akzeptanz und die Wertschätzung von Sprachlehrern/Sprachlehrerinnen im Kollegium geht. Wenn die Direktoren/Direktorinnen die SprachlehrerInnen wertschätzen, dann habe dies eine Vorbildfunktion für das Kollegium und Konflikte könne vorgebeugt werden.

*„Wenn die Direktoren nicht respektvoll mit uns umgehen, dann beginnen die Klassenlehrer uns auszunützen, wie sie es wollen.“* (Interview 5: Zeile 61-62)

Im Zuge der Interviews stellt sich heraus, dass die Beziehung von Sprachlehrern und -lehrerinnen zum restlichen Kollegium darunter leidet, wenn Unwissenheit über ihren Zuständigkeitsbereich von herrscht. Dies führe nämlich dazu, dass SprachlehrerInnen als BegleitlehrerInnen eingesetzt und ihnen Aufgaben auftragen werden, die nicht auf die Förderung der Mehrsprachigkeit abzielen. Die Lehrerinnen B1 und B2 zeigten auf, dass dies

zu Konflikten führen kann, da sie zwar gerne helfen, aber nicht einsehen können, dass dies auf Kosten der Unterrichtszeit geschehe. (Interview 1: Zeile 50-53 und 56-60; Interview 2: Zeile 100-106)

Die Abholung der Kinder für den jeweiligen Sprachunterricht kann ebenfalls Konflikte auslösen, welche wiederum die Beziehungen innerhalb des Kollegiums beeinflussen. Befragte B1 und Befragter B5 berichteten im Rahmen ihrer Interviews von solchen Erfahrungen. Es komme vor, dass LehrerInnen die Kinder nicht gehen lassen wollen und die SprachlehrerInnen bitten in der Klasse zu bleiben und mitzuhelfen. Dies ist laut Lehrerin B1 nicht Sinn der Sache und stelle eine Benachteiligung der Kinder dar, die sie mit ihrem Unterricht fördern möchte. (Interview 1: Zeile 50-53)

Lehrer B5 berichtete davon, dass er die Lernenden oft nicht gleich mitnehmen kann und sie dann nachgeschickt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass er nur 50 Minuten Zeit pro Woche mit den Kindern habe, sei dies eine erhebliche Einbuße und beeinträchtige seine Motivation. (Interview 5: Zeile 162-166)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Alltag von SprachlehrerInnen sowohl von innovativen Kooperationen und einem wertschätzenden Miteinander geprägt sein kann als auch von einem abgeschotteten Dasein als EinzelkämpferIn. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Integration ins Kollegium und das Zusammenspiel an jedem Standort anders gestaltet sind. Die Aussagen der LehrerInnen skizzieren dies deutlich. Durch das Auftreten der Vorgesetzten und Beteiligten vor Ort werden die Beziehungsrahmen vereinbart. Ein großer Vorteil im Primarschulbereich ist, dass die Lehrenden am Vormittag vor Ort unterrichten und somit eher in Kontakt mit anderen Lehrenden kommen können. Wie bereits angeführt ist ein reger Austausch zwischen im Kollegium im Sinne einer optimalen Förderung der Kinder und der sinnvollen Planung des Unterrichts besonders wichtig.

### **6.10 Diverse Probleme im Schulalltag**

Die Befragten wurden im Rahmen des Interviews abschließend aufgefordert, Bereiche zu nennen, in denen sie im Schulalltag Problemen begegnen. Mit dieser Frage wurde die Möglichkeit geschaffen, Themen anzusprechen, die für die Befragten erwähnenswert waren und im Laufe der Interviews eventuell vernachlässigt wurden. An dieser Stelle sollen nun die Ergebnisse zu dieser Frage vorgestellt, als auch Probleme angeführt werden, die zwischen den Zeilen lesbar sind.

## Stundenausmaß

„Was soll ich einem Kind einmal in der Woche, ja Entschuldigung, beibringen? Das Meiste geht auf das Supplieren drauf. Ferien usw./ Was bleibt dir über?“ (Interview 2: Zeile 156-158)

Drei Befragte kritisierten das zu geringe Stundenausmaß massiv. Befragte B1, B2 und Befragter B5 sehen ein Problem darin, dass sie nicht alle Stunden, die ihnen theoretisch zur Verfügung stehen würden, ausschöpfen können. Grund dafür ist, dass sie im Rahmen ihres Beschäftigungsausmaßes auch zum Supplieren eingeteilt werden und somit weniger Zeit für den Sprachunterricht übrig bleibt. Lehrerin B1 machte in diesem Zusammenhang auf Kürzungen im Bildungswesen aufmerksam, die es unmöglich machen, mehr Sprachstunden zu halten. (Interview 1: Zeile 182-184) Stunden entfallen natürlich auch, wenn Kinder auf Ausflüge gehen oder im Regelunterricht Projekte stattfinden.

Aus den Ausführungen zeichnen sich die Folgen für den Unterricht ab. Die besagten Lehrpersonen kommen inhaltlich langsamer voran und müssen vieles *oberflächlich besprechen*. Bei der Auswahl von Themen ist das Stundenausmaß ebenfalls determinierend. Lehrer B5 gab dazu folgendes an:

„Manche Kollegen haben ein System. Die haben drei bis vier Stunden Unterricht. Aber ich kann sie nur einmal in der Woche und manchmal sogar einmal in zwei Wochen unterrichten. [...] Diese Kinder sind automatisch im Nachteil. Aus diesem Grund versuche ich Themen auszuwählen, die den Kindern am nützlichsten sein könnten.“  
(Interview 5: Zeile 73-77)

Befragte B3 und Befragter B4 gaben im Hinblick auf das Stundenausmaß an, dass sie sich im Laufe der Jahre schon damit arrangiert haben und es nicht mehr als Problem betrachten. Lehrerin B3 führte an, dass es organisatorisch einfach nicht möglich ist, dass jede Woche eine Stunde pro Klasse gehalten wird. Dies habe aber auch den positiven Effekt, dass sich die Kinder nach einem Ausfall umso mehr auf den Unterricht in der kommenden Woche freuen. (Interview 3: Zeile 93-101)

Lehrer B4 hat das Ausmaß an Stunden zu Beginn seiner Laufbahn zwar auch als unzureichend empfunden, doch er sei im Laufe der Zeit zum Entschluss gekommen, dass die Kinder nicht alles wissen und können müssen. Nun konzentriert er sich auf das Wesentliche und ist der Meinung, dass seine Kinder nach der vierten Klasse auch mit diesem

Stundenausmaß wirklich gut lesen und schreiben können und einiges im Bereich der Grammatik wissen. (Interview 4: Zeile 149-155)

### **Unterrichtsräume**

*„Raumprobleme. Viele KollegInnen arbeiten auf den Gängen. Das größte Problem ist eh das Raumproblem.“* (Interview 5: Zeile 112-113)

In den Gesprächen mit den Lehrkräften an den jeweiligen Schulen stellte sich heraus, dass die Raumsituation von Schule zu Schule variiert. Während in manchen Schulen eigene Räume für den Sprachunterricht zur Verfügung gestellt werden, müssen an anderen Standorten SprachlehrerInnen jedes Mal einen anderen Ort aufsuchen bzw. haben keinen fix zugeteilten Klassenraum.

Eigene Unterrichtsräume bringen unter anderem den Vorteil, dass in den Räumen Materialien für den Unterricht verwahrt und angesammelt werden können und der Zugriff auf diese auch spontan erfolgen kann. Weiters können diese Räume mit Materialien, die im Sprachunterricht von den Kindern selbst erstellt oder von der Lehrkraft zum Veranschaulichen bestimmter Inhalte besorgt wurden, dekoriert werden.

Befragter B5 und Befragte B6 weisen die Raumsituation explizit als Problem aus. Jedes Mal von einem Raum zum anderen gehen zu müssen, führe auch zu Zeitverlusten, dem der Türkischlehrer B5 zuvorkommen versucht, indem er seine SchülerInnen schon in der Pause aufsucht, um rechtzeitig in der Klasse sein zu können. (Interview 5: Zeile 86-89, 112-113 und 167-170)

Lehrerin B6 gab an, dass die Ausstattung der Räume ebenfalls von Bedeutung ist und ein Computer zum Arbeiten wünschenswert wäre, aber nicht an jedem Standort vorhanden ist. (Interview 6: Zeile 92-94)

### **Elternkommunikation**

In der Kommunikation mit Eltern werden unterschiedlichste Themen aufgegriffen. Zwei Befragte sprachen von Problemen in der Kommunikation mit Eltern.

Lehrer B4 zufolge gibt es Probleme, wenn Eltern die Tragweite bestimmter Themen nicht nachvollziehen können. Wenn es zum Beispiel darum geht, ob ein Kind Sonderschulbedarf hat, sei das Verhalten der Eltern relevant und er versuche als Sprachlehrer aufzuklären.

(Interview 4: Zeile 159-161) Befragte B2 gab mit ihren Äußerungen Einblick in ein anderes Feld der Elternkommunikation. Sie beklagte ein fehlendes Engagement der Eltern, was wiederum die Kinder und den Unterricht negativ beeinflusse. Ein ständiges Problem sei, dass

den Kindern Unterrichtsgegenstände fehlen. Sie kritisiert die fehlende Kontrolle der Eltern und ortet eine zu geringe Bereitschaft, benötigte Utensilien zu kaufen bzw. nachzukaufen, wenn Kinder diese verlieren. Ihren Ausführungen zu folge leide die Konzentration stark darunter, wenn mitten in einer Erarbeitungsphase sich mehrere Kinder auf die Suche nach ausborgbaren Radiergummis machen. (Interview 2: Zeile 231-243)

### **6.11 Tätigkeiten abseits des Sprachunterrichts**

Übersetzen, Vermitteln zwischen Eltern und Lehrkräften, Bildungs- und Schullaufbahnberatung oder Unterrichten: SprachlehrerInnen übernehmen tagein tagaus neben ihrer Funktion als Sprachvermittler unterschiedlichste Aufgaben. Sie sind eine Bereicherung für jeden Schulstandort und vollziehen einen Spagat zwischen Sprachunterricht und den aufgezählten Tätigkeitsfeldern.

Dies ist ein Aspekt, der sich im Zuge der Interviewanalyse herauskristallisiert hat und keiner eigenen Fragestellung im Interviewleitfaden zuzuordnen ist. Bevor im Folgenden die einzelnen Tätigkeitsbereiche der LehrerInnen abseits von ihrem Unterricht näher vorgestellt werden, soll an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden, dass der multifunktionale Einsatz von Sprachlehrkräften ein großer Gewinn für jeden Schulstandort sein kann, und diese dementsprechend honoriert werden sollten. In Anbetracht des breitgefächerten Tätigkeitsbereiches der SprachlehrerInnen ist eine Aufwertung ihres Berufsstandes und eine entsprechende Unterstützung durch maßgeschneiderte Fortbildungen, die den realen Bedürfnissen der LehrerInnen entsprechen, empfehlenswert.

#### **Übersetzen und vermitteln zwischen Eltern und LehrerInnen**

*„Man braucht mich als Übersetzerin für die Eltern, für die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern.“* (Interview1: Zeile 126-127)

Sprachlehrer bauen Brücken, indem sie übersetzen und dazu beitragen sprachliche Barrieren abzubauen. Im Falle von Lehrerin B1 und B2 hat es sich als besonders hilfreich für ihr Kollegium erwiesen, dass sie dem Deutschen mächtig sind und immer wieder zum Übersetzen herangezogen werden können. Die übersetzerische Tätigkeit trägt in vielen Fällen auch dazu bei, dass Konflikte, in die Eltern involviert sind, entschärft werden können. (Interview 1: Zeile 121-124 und 134-135; Interview 2: Zeile 89-94)

## **Beratung**

*„Aber in den letzten Jahren haben die Eltern viele Fragen und sie kommen mit diesen Fragen zu uns.“* (Interview 4: Zeile 42-43) Sprachlehrer B4 teilt mit, dass Eltern sich bei Fragen, die die Bildungslaufbahn der Kinder betreffen, gerne an ihn wenden. In welche Schule das Kind nach der Volksschule gehen soll, beschäftigen viele Eltern, und hier würden sie sich an ihn wenden. Die Möglichkeit sich in der jeweiligen Erstsprache unterhalten zu können, ist hier ein ausschlaggebender Faktor. Aus diesem Grund werden SprachlehrerInnen auch von Eltern zu Rate gezogen, wenn es darum geht, Möglichkeiten zu finden, um Kinder mit Förderbedarf optimaler zu fördern. (Interview 4: Zeile 38-43 und 159-161)

## **Supplieren**

*„Es kann sein, dass ich den Unterricht halt normal auf Deutsch halte.[...]Ob man das als Vorteil oder Nachteil sieht, das weiß ich nicht. Aber ich finde das nicht schlecht. [...]Man hat halt beides. Man hat halt eine Muttersprachenlehrerin, die auch Deutsch kann.“* (Interview 2: Zeile 11-15)

SprachlehrerInnen unterrichten nicht unbedingt nur in ihrer jeweiligen Sprache, sondern werden, wenn notwendig, auch zum Supplieren eingeteilt oder sogar als BegleitlehrerInnen für einen bestimmten Zeitraum eingesetzt. Es ist eine Bereicherung für SchulleiterInnen, in Zeiten von Personalmangel auf Kräfte aus dem eigenen Haus zurückgreifen zu können.

## **6.12 Entwicklungspotenzial**

Die LehrerInnen wurde im Rahmen der Interviews nicht nur nach Problemen im Schulalltag gefragt, sondern auch aufgefordert Bereiche zu nennen, mit denen sie zufrieden sind und die ihrer Meinung nach Entwicklungspotenzial in sich tragen. Einige solche Bereiche kristallisierten sich bereits bei der Beantwortung anderer Fragen heraus und wurden hier schon vorgestellt. In diesem Zusammenhang sind Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit, die gemeinsame Alphabetisierung und generell die positive Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen zu nennen. An dieser Stelle soll erneut auf das Potenzial, das in Sprachlehrern/Sprachlehrerinnen liegt verwiesen werden. Befragte B7 äußerte sich dazu wie folgt:

*„Sie nehmen meistens an, dass die Muttersprachenlehrer nur den Muttersprachenunterricht machen können, aber wenn wir zeigen, dass wir andere Themen, andere Bereiche auch schaffen können, dann ist es eine Bereicherung.“*  
(Interview 7: Zeile 59-61)

Lehrerin B2 verwies ebenfalls auf dieses Potenzial und die Möglichkeit eines multifunktionellen Einsatzes von Sprachlehrern/Sprachlehrerinnen. Sie wünsche sich, dass im Team besprochen werde, wie diese am effizientesten und im positiven *ausgenützt* werden können. (Interview 2: Zeile 111-115) Davon würden alle Beteiligten profitieren, denn viele LehrerInnen nehmen unterschiedlichste Erfahrungen und Qualifikationen aus ihrer Tätigkeit vor dem SprachlehrerInDasein mit. Befragter B7 ist zum Beispiel ausgebildeter Chemie und Physiklehrer und wendet sein Wissen gerne im Rahmen von mehrsprachigen Experimenten an. Dies ist ein großer Gewinn für die Lernenden. Bei Berücksichtigung und entsprechender Förderung des Potenzials, das in Sprachlehrern/Sprachlehrerinnen liegt, würde letztendlich die Mehrsprachigkeit davon profitieren.

Die Ausweitung des vorhandenen Sprachangebotes im Laufe der Jahre wird von Sprachlehrerin B3 ebenfalls als eine zufriedenstellende Entwicklung vorgestellt. Folgendes Zitat macht dies deutlich erkennbar:

*„Also mich persönlich freut, dass ich jetzt viele junge Kollegen und Kolleginnen sehe, wenn ich Seminare mache. Und es sind immer mehr Sprachen vertreten. Am Anfang war nur Türkisch und BKS und jetzt bei einem Seminar, höre ich viele andere Sprachen und das ist super. Weil eigentlich alle Kinder haben Recht auf Muttersprache.“*(Interview3: Zeile 133-136)

## 7 Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass die geführten Interviews und deren anschließende Analyse einen erkenntnisreichen Einblick in den Unterricht in Migrationssprachen ermöglicht haben. Im Zentrum des Interesses standen die LehrerInnen selbst und deren subjektiven Perspektiven. Mithilfe ihrer Aussagen konnte eine realitätsnahe Skizze der Praxis an ausgewählten Wiener Volksschulen gezeichnet werden.

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit nicht aus dem Blickfeld zu verlieren, sollen nun die aus ihr resultierenden zentralen Fragestellungen aufgegriffen und beantwortet werden. Aspekte der Interviewanalyse werden im Hinblick auf die jeweilige Frage zusammengefasst.

⇒ *Welche Ziele, Funktionen und Bedeutungen messen die Lehrpersonen dem Unterricht in Migrationssprachen zu und inwiefern werden diese von den Rahmenbedingungen determiniert?*

SprachlehrerInnen möchten im Grunde sowohl die Entwicklung der Sprachkenntnisse als auch die Persönlichkeitsbildung ihrer Lernenden positiv beeinflussen. Diese zwei Bereiche sind ihrer Ansicht nach aneinander gekoppelt und für eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung. Dass die Sprachentwicklung der Kinder mit Schuleintritt nicht abgebrochen und weiter gepflegt wird, ist den befragten Lehrenden ein wichtiges Anliegen. Sie verfolgen das Ziel, ihren Kindern sprachliche Fertigkeiten in der jeweiligen Sprache mitzugeben.

Aus den Interviews geht allerdings deutlich hervor, dass sich die Rahmenbedingungen auf diese Zielsetzung besonders auswirken. Als großer Einflussfaktor ist die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu nennen. Diese hat unter anderem einen determinierenden Effekt auf die Frage, welche sprachlichen Fertigkeiten den Lernenden mitzugeben sind. Weil die geringe Anzahl an Einheiten es nicht anders erlaubt, beschränken sich die LehrerInnen im Grunde auf *Basics*. Die Interviews legen offen, dass aus diesem Grund eine gleichwertige Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen nicht möglich ist.

Lehrende sind gezwungen Schwerpunkte zu setzen und geben einstimmig an, das Sprechen und Lesen in den Vordergrund ihres Unterrichts zu stellen. Während das Schreiben vernachlässigt, aber nicht ganz gestrichen wird, steht beispielsweise die bewusste Förderung der Hörkompetenz überhaupt nicht auf dem Programm.

Im Unterricht in Migrationssprachen sehen die Befragten neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen auch die Funktion der Persönlichkeitsbildung. Hierbei herrscht ein

Konsens darüber vor, dass mit der Berücksichtigung und Entwicklung der Migrationssprache, Lernende sich ganzheitlich positiver entwickeln können. Der Aufbau von Selbstvertrauen und eines positiven Zugangs zur Mehrsprachigkeit stehen hier im Zentrum. Der Unterricht soll demnach nicht nur dazu beitragen, Mehrsprachigkeit zu fördern, sondern auch bewusst machen, dass dies eine Bereicherung ist.

⇒ *Mit welchen Problemfeldern sehen sich Lehrpersonen konfrontiert und wie wirkt sich das auf die berufliche Zufriedenheit aus?*

Problemfelder, die sich den befragten SprachlehrerInnen im Arbeitsalltag in den Weg stellen, sind in zwei Bereiche einzuordnen. Sie betreffen entweder organisatorische bzw. infrastrukturelle Rahmenbedingungen oder das Kollegium. Vorweg ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Problemfelder von Standort zu Standort gewiss anders definiert werden und im Weiteren auch die unterrichtete Sprache ausschlaggebend ist.

Der erste Punkt beinhaltet die Anzahl an zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten. Hier wird starke Kritik geäußert und darauf hingewiesen, dass meist das Maximum an möglichen Einheiten nicht ausgeschöpft wird, da diese anderwärtig verwendet werden. Folgen dieser Praxis sind im Laufe der Arbeit thematisiert worden. Es leidet nicht nur die Sprachentwicklung der Lernenden darunter, sondern auch die Motivation der Lehrenden. Das potenziell Mögliche wird nicht ausgeschöpft, was wiederum zu Unmut bei den Betroffenen führt.

Zu Unzufriedenheit können auch das Fehlen eines eigenen Unterrichtsraumes oder die mangelhafte Ausstattung von Räumen führen. Die daraus resultierenden Probleme wie Zeitverluste durch Raumwechsel oder –suche beeinflussen die Zufriedenheit im Beruf. Ein weiteres Problemfeld ist in der Beziehung zum restlichen Kollegium zu verorten. Aus den Interviews gehen in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Probleme heraus.

Zum einen führt es zu Konflikten, wenn SprachlehrerInnen auf Kosten ihrer Unterrichtszeit für andere Tätigkeiten eingeteilt werden, und zum anderen erachten sie es für störend, wenn ihre SchülerInnen durch KlassenlehrerInnen daran gehindert werden, am Unterricht teilnehmen zu können.

In beiden Fällen sehen die Befragten das Problem darin, dass einerseits die SchülerInnen ihrer Unterrichtszeit beraubt werden und andererseits sie selbst in ihrem Zuständigkeitsbereich beschnitten werden.

⇒ *In welchen Bereichen des Unterrichts in Migrationssprachen nehmen die Lehrpersonen Entwicklungspotenzial wahr?*

Die fruchtbare Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden stellt für die befragten Lehrpersonen einen wichtigen Bereich mit Entwicklungspotenzial dar. In diesen fallen diverse Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit, die gemeinsame Alphabetisierung oder der gegenseitige Austausch und die Beratung bei Problemen im Schulalltag.

SprachlehrerInnen weisen weiteres auf das in ihnen steckende Potenzial hin und halten fest, dass sie meist Erfahrungen und Qualifikationen mitnehmen, die ihren Unterricht positiv beeinträchtigen können. Bei vielen SprachlehrerInnen handelt es sich um QuereinsteigerInnen, die zuvor meist im pädagogischen Bereich tätig waren, aber dennoch anders positioniert. Wenn hier angesetzt wird und ihre Qualifikationen und Expertisen berücksichtigt werden, wäre das eine Bereicherung. Ein Interview hat in diesem Zusammenhang aufgezeigt, wie das Gestalt annehmen kann. Ein ehemaliger Chemie und Physiklehrer baut auf dieser Annahme und führt mit seinen Lernenden mehrsprachige Experimente durch.

Abschließend werden nun Empfehlungen aufgestellt, die aus den Ausführungen der LehrerInnen resultieren:

⇒ Erhöhung bzw. Ausschöpfung des Stundenkontingents

Sowohl Lernende als auch Lehrende würden davon profitieren, wenn mehr Stunden zur Verfügung stünden bzw. die vorhandenen Stunden nicht für andere Tätigkeiten abgezweigt werden würden. LehrerInnen könnten folglich ihre Lernenden ganzheitlicher fördern und müssten Kompetenzen wie das Schreiben und Hören nicht vernachlässigen. Dies könnte zur Motivationssteigerung führen und ermöglichen, nicht nur an der Oberfläche zu kratzen. Es wäre damit auch den Zielen der Lehrerinnen Rechnung getragen.

⇒ Multifunktionalität Stärken

SprachlehrerInnen sollten in ihrem multifunktionalen Dasein gestärkt und gestützt werden. Es sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass sie mehr als nur Sprachvermittlung betreiben, um hier sowohl wertschätzend als auch unterstützend zu agieren.

⇒ Aufklärung im Kollegium betreiben

Im Kollegium sollte, dort wo Bedarf ist, eine Aufklärung im Bezug auf den Unterricht in Migrationssprachen stattfinden. Wenn Klarheit über die Bedeutung dieses Unterrichts und den Zuständigkeitsbereich von Sprachlehrkräften vorherrscht, kann das Konfliktpotenzial gesenkt werden.

⇒ Adäquate Fortbildungen

Aus den Erläuterungen der LehrerInnen können sich an dieser Stelle zwei wesentliche Empfehlungen formulieren lassen: Zum einen wären gemeinsame Fortbildungen für KlassenlehrerInnen und SprachlehrerInnen wünschenswert, um Mehrsprachigkeit tiefergehend fördern zu können, und zum anderen sollten in Seminaren auch Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht vorgestellt werden, die berücksichtigen, dass nicht alle LehrerInnen auf das Maximum an möglichen Unterrichtsstunden zurückgreifen können.

⇒ Raum- und Materialproblemen vorbeugen

Es ist zu empfehlen, dass alle angebotenen Sprachen über genügend Material verfügen sollten. Ideal wäre es, wenn SprachlehrerInnen ihren eigenen Raum zur Verfügung gestellt bekommen würden oder zumindest eine fixe Raumeinteilung vorhanden wäre, damit nicht Woche für Woche von Neuem die Suche nach einem Raum an der Tagesordnung steht.

## C. Anlagen und Bibliographie

### 1 Literaturverzeichnis

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Jessner, Ulrike et al. (2013): Mehrsprachige Entwicklung. Was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hrsg.): Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Klagenfurt: Drava, S. 68-87.

Apeltauer, Ernst (2013): Mehrsprachigkeit in und vor der Schule. In: Ekinici, Yüksel/Hoffmann, Ludger et. al.(Hrsg.): Migration. Mehrsprachigkeit. Bildung. Tübingen: Stauffenburg, S. 153-167.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink.

Blank, Cornelia (2015): Sprachvergleichendes Scaffolding Türkisch-Deutsch für Schülerinnen und Schüler. Masterarbeit. Wien.

Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York: Henry Holt.

bmbf – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2014a): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 2006/07 bis 2012/13. 15. Aktualisierte Aufl., Wien. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2/2013-2014). PDF online verfügbar unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=84> (Stand: 03.08.2014)

bmbf – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2014b): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 8. Unveränderte Auf., Wien.

(Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 6/2013-2014). PDF online verfügbar unter: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6-2014.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6-2014.pdf) (Stand: 22.08.2014)

bmukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 17. Aktualisierte Aufl., Wien. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2013-2014). PDF online verfügbar unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=84> (Stand: 03.08.2014)

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Münster u.a.: Waxmann.

Burgess, Robert G. (1989): Grey Areas: Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In: Burgess, Robert G. (Hrsg.): The ethics of educational research. Basingstoke, S. 60-76.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.

Caprez -Kropčák, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: In: Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar et. al.(Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 23-53.

Çınar, Dilek (1998): Muttersprachlicher Unterricht in Theorie und Praxis: Einleitende Bemerkungen. In: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studien Verlag, S. 17 – 21.

Çınar, Dilek; Davy, Ulrike (1998) Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studien Verlag, S. 23-80.

Cook, Vivian (1992): Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.

Council of Europe (1975): Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrant's Education. Strasbourg, 5-8 November 1974, CME/IX (75) 7.

Cummins, Jim (2001): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Chrossfire.* Clevedon: Multilinugal Matters LTD.

De Cillia, Rudolf (2014): *Spracherwerb in der Migration.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. 16. Aktualisierte Aufl., Wien. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 3/2013-14). PDF online verfügbar unter: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-2014.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-2014.pdf) (Stand: 03.08.2014)

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. *Schule in der Migrationsgesellschaft.* In: Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar et. al.(Hrsg.): *Migrationspädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 121 – 149.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar et. al.(Hrsg.): Bachelor|Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim und Basel: Beltz, S. 16–21. PDF online verfügbar unter: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf> (Stand: 02.01.2016)

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl., Marburg: Eigenverlag. PDF online verfügbar unter: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) (Stand: 01.08. 2014)

Ehlich, Konrad (2013): Sprachen in der Gesellschaft, Sprachen in der Schule. In: Ekinci, Yüksel; Hoffmann, Ludger et. al.(Hrsg.): Migration. Mehrsprachigkeit. Bildung. Tübingen: Stauffenburg, S. 25- 41

Esser, Harmut (2006): Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

Eurydice European Unit (2004). Integrating immigrant children into schools in Europe. PDF online verfügbar unter: <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3212340/> (Stand: 07.12.2015)

Eurydice European Unit (2009). Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. PDF online verfügbar unter: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/101DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf) (Stand: 07.12.2015)

Fleck, Elfie (2010): Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In: Muhr, Rudolf/Biffel, Gudrun (Hrsg.): Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien u.a.: Peter Lang Verlag, S. 139-156.

Garnitschnig, Ines (2014): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2012/13. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. 15. Aktualisierte Aufl., Wien. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5/2013-14) PDF online verfügbar unter: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-2014.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-2014.pdf) (Stand: 03.08.2014)

Garnitschnig, Ines (2009): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08. Basierend auf den jährlichen statistischen Auswertungen des Referats für Migration und Schule. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Sondernummer) PDF online verfügbar unter: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/zehnjahresbericht.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/zehnjahresbericht.pdf) (Stand: 01.08.2014)

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: Auado, Karin et al. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 136-159.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Krüger – Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne, et.al. (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne, et.al. (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 1 – 12.

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission (BLK). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. PDF Online verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> (Stand: 30.12.2015)

Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, S. 589-599.

Horn, Dieter (1990): Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth.

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Ludwigsburg: Verlag W. Kohlhammer.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel. PDF online verfügbar unter: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung\\_abb2010/mehrsprachigkeit2\\_17459.pdf?4dz](https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/mehrsprachigkeit2_17459.pdf?4dz) i3h (Stand: 04.09.2015)

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, will ich oft was höre – Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne et.al. (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 129-137.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Fünf Thesen zur sprachlichen Integration. terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration, 10, S. 62-65.

Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Fiebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje et. al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 515-526.

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-117.

MacNamara, John (1967): The bilinguals's linguistic performance: a psychological overview. Journal of Social Issues, 23, 59-77.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Miethe, Ingrid (2003): Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und –praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung Jg. 4, Heft 2, S. 223-240.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Fiebertshäuser, Barbara; Langer, Antje et. al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 927 – 937.

Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (2007): Mehr Fragen als Antworten. Überlegungen zu einem selbstkritischen Umgang mit forschungsethischen Problemstellungen in unserer Arbeit. In: Giebeler, Cornelia et al. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialforschung. Opladen: Farmington Hills: Budrich, S. 219-236.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Saville-Troike, Muriel (2006): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: University Press.

Settelmeier, Anke/ Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. In: berufsbildung, Heft 123, EVSL Verlagsgesellschaft. PDF online verfügbar unter: <http://www.zeitschrift-berufsbildung.de/images/stichworte/Migrationshintergrund.pdf>

Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie III, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 495-535.

Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: Language Learning 44/3; 381-415.

Westerbeek, Karin/Wolfgram, Peter (1999): Deltaplan en het tij. 7 jaar taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs. Rotterdam (Het Projectbureau/CED)

Wojnesitz, Alexandra (2011): Über den Wert der Mehrsprachigkeit an Wiener Gmnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A. Innsbruck: StudienVerlag, S. 39-59.

### **Elektronische Quellen:**

URL1:

Binder, Susanne (2012): "Interkulturelles Lernen" Fördermaßnahmen und Sprache. Dokumentation des gleichnamigen Beitrags beim Symposium INKLUSIVE PÄDAGOGIK UND DIVERSITÄT an der PH NÖ, 20.-21. April 2012. Online verfügbar unter: <http://inklusion.ph-noe.ac.at/index.php?id=305> (Stand: 27.12.2015)

URL 2:

Hrubesch, Angelika/Plutzer, Verena (2008): Mehrsprachigkeit.

<http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> (Stand: 26.12.2015)

URL 3:

Neuere österreichische Migrationsgeschichte:

[http://medienservicestelle.at/migration\\_bewegt/2011/05/25/neue-osterreichische-migrationsgeschichte/](http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/05/25/neue-osterreichische-migrationsgeschichte/) (Stand: 26.12.2015)

URL 4:

Österreichischer Integrationsfonds - Statistisches Jahrbuch „migration&integration 2015“.  
PDF online verfügbar unter: <http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2015/?L=2> (Stand: 19.12.2015)

URL 5:

Sprung, Annette (2008): Migrationsland Österreich.

[http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/migrationsland\\_oesterreich.php](http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/migrationsland_oesterreich.php) (Stand: 26.12.2015)

URL 6:

Zweisprachiges Schulwesen in Kärnten:

<http://www.2sprachigebildung.at/> (Stand: 21.10.2015)

## 2 **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1	Organisationsformen des Unterrichts in Migrationssprachen in Europa.....	S. 19
Abbildung 2	Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland bzw. nach Migrationshintergrund.....	S. 32
Abbildung 3	SchülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Schularten: in absoluten Zahlen.....	S. 44
Abbildung 4	VolksschülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Sprachen in Prozent.....	S. 45
Abbildung 5	SchülerInnen an Haupt- und Neue Mittelschulen nach Sprachen in Prozent .....	S. 45
Abbildung 6	AHS-SchülerInnen im Unterricht in Migrationssprachen nach Sprachen in Prozent.....	S. 46
Abbildung 7	Anteile der Schulen mit Unterricht in Migrationssprachen an allen Schulen gleicher Art.....	S. 47
Abbildung 8	Prozessmodell induktiver Kategorienbildung.....	S. 58

### **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1	Wochenstunden und Organisationsrahmen nach Schulart.....	S. 38
Tabelle 2	LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Bundesländern im Schuljahr 2012/2013.....	S. 40
Tabelle 3	LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2012/13.....	S. 42

### **3 Interviewleitfaden**

#### **Fragen zur Person – LehrerInnenmerkmale**

- Seit wann sind Sie in Österreich als SprachlehrerIn tätig?
- Welche Sprache/Sprachen unterrichten Sie?
- Haben Sie schon immer im Bereich der Primarstufe unterrichtet oder waren Sie auch in einem anderen Bereich tätig?
- Beschreiben Sie bitte Ihre derzeitige Lehrtätigkeit im Bezug auf das Stundenausmaß, auf die Schulstufen, Schularten und Zahl der Schulen.
- Welchen Bildungsweg sind Sie gegangen, um SprachlehrerIn zu werden? Was haben Sie studiert?
- Wie kam es dazu, dass Sie „MuttersprachenlehrerInnen“ in Österreich wurden? Was waren Ihre Beweggründe?

#### **Zufriedenheit im Beruf im Hinblick auf bestimmte Aspekte des Schullebens**

- Wie bewerten Sie das berufliche Ansehen eines „Muttersprachenlehrers/einer Muttersprachenlehrerin“? Inwieweit ist das für Sie wichtig und wie zufrieden sind Sie damit?
- Wie sieht die Integration von „MuttersprachenlehrerInnen“ ins LehrerInnenkollegium aus? Gibt es Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen? Sind sie mit den gegenwärtigen Verhältnissen zufrieden?
- Würden Sie behaupten, dass Ihr Job eine Zukunftsperspektive hat? Handelt es sich um einen sicheren Arbeitsplatz?
- Bietet Ihnen der vorhandene Lehrplan für den „Muttersprachenunterricht“ eine Hilfe?
- Gibt es geeignete Lehrmittel für den „Muttersprachenunterricht“? Von wem werden sie zur Verfügung gestellt? Sind Sie mit dem vorhandenen Angebot zufrieden?
- Sind Sie mit dem Angebot für Fortbildungen zufrieden? Wie oft können Sie von solchen Fortbildungen Gebrauch machen?
- Möchten Sie Bereiche nennen wo sie Probleme sehen oder mit denen Sie besonders zufrieden sind?

## **Ziele, Funktionen und Bedeutung des Unterrichts in Migrationssprachen**

- Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ziele des „Muttersprachenunterrichts“?
- Welche Sprachkompetenzen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts und warum?  
Welche Themen werden besonders häufig im „Muttersprachenunterricht“ besprochen?  
Warum?

## 4 Abstract

Gegenwärtig stellen mehrsprachige SchülerInnen in Migrationsgesellschaften keine Ausnahmefälle mehr dar. Unterschiedliche Sprachen sind im Kontext von Schule als potenzielles sprachliches Kapital und als Teil einer sprachlichen Identität ihrer SprecherInnen vorhanden, finden aber nicht zwingend eine entsprechende Berücksichtigung in der Gestaltung von Bildungseinrichtungen.

Im Zentrum dieser Arbeit steht ein solcher Versuch der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, der Unterricht in Migrationssprachen, welche unter dem Namen *muttersprachlicher Unterricht* geführt wird. Es handelt sich hierbei um eine gängige Praxis an österreichischen Schulen, die sich der Förderung anderer Erstsprachen als Deutsch widmet. Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich im theoretischen Teil der Arbeit mit grundlegenden Definitionen, unterschiedlichen Modellen zur Förderung der Mehrsprachigkeit, der Frage nach der Notwendigkeit dieser und mit den Rahmenbedingungen des Unterrichts in Migrationssprachen auseinander.

Im empirischen Teil werden neben der methodischen Herangehensweise, die Ergebnisse der Interviews mit sieben Sprachlehrkräften an Wiener Volksschulen vorgestellt und unter Berücksichtigung der zentralen Forschungsfragen zusammengefasst.

## **5 Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, Mehtap Akkas, die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt zu haben.

Die im Rahmen der Arbeit verwendete Literatur ist ausnahmslos im Literaturverzeichnis angeführt.

Wien, 2016

Unterschrift