



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Wiener Mittelschulen. Pädagogische Professionalität im Umgang von Lehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität“

verfasst von / submitted by

Meltem Arslan BA BEd

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer



## **Danksagung**

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.- Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer für die Unterstützung und hilfreichen Anregungen sowie für Ihre Geduld bedanken. Ein weiterer Dank gilt allen Teilnehmenden meiner Befragung, die mit ihren Beiträgen und Antworten dazu beigetragen haben, dass die Arbeit in dieser Form vorliegt. Meiner Kollegin Tugba Sahin Yilmaz danke ich besonders für den starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums. Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglichen haben, mich immer unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten. Abschließend möchte ich mich bei all meinen LehrerInnen, die mich in meinem Schulleben bestärkt und motiviert haben, bedanken.

*Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.*

Rumi

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	1
<b>1. Migrationsgesellschaft</b> .....	6
1.1. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich .....	7
1.2. Heterogenität und Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft .....	9
1.3. Zugehörigkeitsverhältnisse .....	10
1.4. Diskriminierungsverhältnisse .....	18
<b>2. Pädagogische Professionalität</b> .....	25
2.1. Theoretische Ansätze der Professionsforschung .....	28
2.2. Professionelle Kompetenz im Lehrberuf .....	32
2.2.1. Das Modell professioneller Handlungskompetenz .....	33
2.2.2. Das EPIK-Domänenmodell .....	35
<b>3. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft</b> .....	37
3.1. Schule der Migrationsgesellschaft .....	38
3.1.1. Ungleichheitsverhältnisse im Bildungssystem .....	40
3.1.2. Sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schule .....	41
3.2. Migrationspädagogik .....	44
3.3. Interkulturelle Pädagogik .....	46
3.3.1. Interkulturelle Kompetenz .....	48
3.3.2. Kritik zur interkulturellen Kompetenz .....	49
3.4. Differenzfreundlicher und zuschreibungsreflexiver Umgang mit Heterogenität .....	50
3.4.1. Sprach- und kultursensibler Fachunterricht .....	51
3.4.2. Rassismuskritische Professionalität .....	54
3.5. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte .....	54
3.6. LehrerInnenbildung in einer Migrationsgesellschaft .....	56
<b>4. Untersuchungsziel, Forschungsfrage und Zielgruppe</b> .....	59
<b>5. Methodisches Vorgehen bei der Erhebung</b> .....	64

5.1.	Der qualitative Forschungsansatz.....	65
5.2.	Beschreibung des Erhebungsverfahrens.....	68
5.2.1.	Das Leitfadeninterview .....	68
5.2.2.	Durchführung der Interviews .....	70
<b>6.</b>	<b>Methodisches Vorgehen bei der Auswertung .....</b>	<b>74</b>
6.1.	Beschreibung der gewählten Auswertungsmethode.....	74
6.1.1.	Qualitative Inhaltsanalyse .....	74
6.1.2.	Auswertung der Interviews .....	78
6.1.3.	Beschreibung der Kategorien .....	80
<b>7.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>83</b>
7.1.	Ergebnisdarstellung nach Kategorien.....	83
7.2.	Interpretation der Ergebnisse.....	102
<b>8.</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>105</b>
<b>9.</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>108</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>109</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>120</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>120</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>121</b>
<b>A.</b>	<b>Interviewleitfaden.....</b>	<b>121</b>
<b>B.</b>	<b>Interviewtranskripte .....</b>	<b>123</b>
<b>C.</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>186</b>
<b>D.</b>	<b>Abstract .....</b>	<b>186</b>

## **Einleitung**

Migration gilt als ein bedeutender Faktor für die gesellschaftlichen Veränderungen in Österreich. In dieser Hinsicht können MigrantInnen als mitwirkende Gruppe angesehen werden, die neue Sprachen, Kulturen, Perspektiven mit sich bringen und somit neue soziale Zusammenhänge ermöglichen (Mecheril 2010: 8). Jedoch wird Migration oft aus einer negativen Perspektive betrachtet und als unangenehm, herausfordernd und fremd thematisiert (ebd.). Die durch Migration entstehenden Wandlungsprozesse betreffen Strukturen und ganzheitliche gesellschaftliche Prozesse und sind mit Herausforderungen verbunden. Dabei sollen Institutionen des Bildungs-, Gesundheits- und Rechtssystem mit migrationsbedingten Herausforderungen erfolgreich umgehen können (ebd.: 9).

Anstatt die gesellschaftlichen Veränderungen als Bereicherung und Möglichkeit zu sehen, um die nationale Perspektive zu überwinden, werden in vielen Ländern, sowie in Österreich, die Wandlungen einseitig betrachtet und als Schwierigkeiten definiert. Mecheril (2010: 10) beschreibt diese Herausforderungen aus zwei Sichtweisen. Zum einen nennt er die „pragmatisch-technische Herausforderung“ (ebd.), die die Neugestaltung der gesellschaftlichen Funktionsbereiche meint. Zum anderen bezeichnet er die Marginalisierung der MigrantInnen, die zur Verunsicherung einer modernen, egalitären Gesellschaft beiträgt, als „moralische Herausforderung“ (ebd.). Herausforderungen werden somit als „Aufforderung zu grundlegenden Veränderungen und dementsprechenden bildungspolitischen und -rechtlichen Handeln (...)“ (Krüger-Potratz 2016: 13). Diese Problembeschreibungen haben einen wesentlichen Platz im Verhältnis von Bildung und Migration, da pädagogische Institutionen durch die Existenz der MigrantInnen sowohl unter dem Aspekt der Handlungsfähigkeit als auch der Legitimität herausgefordert werden (Mecheril 2010: 10). Es existiert also eine Benachteiligung von MigrantInnen im Bildungssystem, die durch Ergebnisse internationaler Studien wie PISA oder TIMSS festgestellt wurde. Heterogenität wurde somit zu einem Schlüsselbegriff in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Dieser Begriff beinhaltet diskursive und aneinander gedrängte Komponente, die im deutschsprachigen Raum unterschiedlich als Vielfalt, Pluralität, Diversität etc. bezeichnet werden. Im Zentrum liegt die Berücksichtigung von Differenzen und es wird thematisiert, wie Pädagogik allen demokratisch zukommen kann. Diese Diskussion kam erstmals in

den 1960er Jahren auf. Die Auseinandersetzung mit den Unterschieden von Menschen und der Umgang damit stellte sich schon damals in den Vordergrund. Das Thema hat somit seinen Platz in bildungsrelevanten Diskussionen gefunden (Mecheril/ Vorrink 2018: 26).

#### Problemstellung:

Im Zusammenhang damit stellt sich der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt auch seit PISA-Studien in den Vordergrund. Dieser Diskurs berührt auch Themenbereiche wie die Chancengleichheit oder Diskriminierung (Over 2012: 15). Die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität spielt im Bildungswesen eine bedeutende Rolle und ist ein zentrales Thema auf europäischer und nationaler Ebene. Auch das österreichische Bildungssystem ist von sprachlicher und kultureller Diversität grundlegend betroffen. Diese Heterogenität ist eine gesellschaftliche Wirklichkeit, mit der sich PädagogInnen und Lehrpersonen, von der vorschulischen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung, besonders auseinandersetzen müssen (Wegner/ Vetter 2014: 10). Der vorhandenen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der Gesellschaft mit ihrer Bereicherung und Chancen wird zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der sogenannte „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008) der österreichischen Schulen sollte aber nicht übersehen werden. (Wegner/Vetter 2014: 9). Sprachliche Pluralisierung ist für Gogolin (2008: 15) ein Merkmal der Schule, der aber für das Erfüllen des Bildungsauftrags hinsichtlich dieser Vielfalt nicht genug vorbereitet ist. Kinder und Jugendliche sind hauptsächlich bilingual, die von Gogolin (ebd.) als „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ benannt wird. Gogolin stellt die Komplexität der sprachlichen Vielfalt in Schulen mit dieser Bezeichnung dar, die auf die sich unter Lebensumständen entwickelnden Sprachpotentiale hindeutet. Es meint auch, dass individuelle Primärerfahrungen mit mehr als einer Sprache möglich sind. Diese Sprachbestände werden verwendet, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein (ebd: 16). Die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ stellt eine Ressource für die Verständigung ihrer Mitbeteiligten dar und „erlegt (...) ihnen besondere Aufgaben des ‚Aushandelns‘ von Situationsdeutungen und Konsens auf“, da KommunikationsteilnehmerInnen bestimmte Kenntnisse und Möglichkeiten nicht gleichberechtigt besitzen (ebd.). Die sogenannten „lebensweltlich Zweisprachigen“ sind von einer einsprachigen Gesellschaft umgeben. In solchen ausgestatteten Bildungsinstitutionen spielt die Professionalität der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Die Arbeit mit mehrsprachigen und multikulturellen Gruppen setzt eine

gewisse Kompetenz und Kenntnis von Konzepten, beispielsweise zur Förderung der Bildungssprache und der Erstsprache (Wegner/Vetter 2014: 10), als auch das Bewusstsein des Integrationsauftrages als Lehrende (Over 2012: 15) voraus. Problematisch ist es, wenn Lehrpersonen keine klaren Vorstellungen professioneller Kompetenz hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Multikulturalität besitzen. Die Vermittlung dieser Kompetenz wird als nicht einfach empfunden. Zudem wird das Thema wenig aufgegriffen und infolgedessen können Maßnahmen nicht sinnvoll umgesetzt werden (Baumann 2017: 20). Es besteht zwar ein Angebot an Fortbildungen, dennoch existieren Einwände und Bedenken, wie ein negatives Bild von Interkulturalität, welche die Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, verhindern (ebd.).

Die interkulturelle Sensibilisierung einer Lehrperson ist ein wichtiger Bereich hinsichtlich professionellen Handelns in einer multikulturellen Schule und hängt auch stark mit Machtverhältnissen in Zusammenhang, da innerhalb dessen „Wissen“ über Betroffene erzeugt wird und ihnen bestimmte Eigenschaften und kulturelle Defizite zugeschrieben werden (Reissen 2016: 25). Das Feld der Migration und Bildung, mit den unterschiedlichen Richtungen, wie beispielsweise Interkulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik etc. besagt, dass die professionelle pädagogische Handlungskompetenz in der Gesellschaft „eine Querschnittaufgabe für pädagogische Studiengänge darstellt.“ (Dogmus/Karakasoglu/Mecheril 2016: 2)

Zentrales Anliegen und die Forschungsfrage:

Aufgrund der kulturellen und sprachlichen Vielfalt haben Lehrpersonen unterschiedliche Anforderungen, unter anderem die interkulturelle Kompetenz, wenn diese die Relevanz der Integrationsaufgabe erkennen und sie nicht nur als einen Assimilationsauftrag betrachten. Dies betrifft beispielsweise die inhaltliche, sowie die methodische Unterrichtsführung, die Interaktion und der Umgang mit Problemen von/zwischen SchülerInnen, sowie zusätzlich auch die Kommunikation mit den Eltern. Die professionelle Kompetenz hinsichtlich Heterogenität bzw. die Diversität-Sensibilität erweist sich in all diesen Bereichen als wesentlich (Over/Mienert 2010: 35).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Umgang der Lehrkräfte aus Wiener Mittelschulen mit SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und hinterfragt die pädagogische Professionalität der Lehrpersonen im Hinblick auf sprachliche und kulturelle Heterogenität. Zu erwähnen ist, dass die Bezeichnung „Kinder mit

Migrationshintergrund“ in der Arbeit vorkommen wird, aber nur jene Kinder meint, die eine andere Erstsprache als Deutsch besitzen. Somit werden beispielsweise Kinder, deren Eltern bzw. Vorfahren aus Deutschland immigriert sind, nicht berücksichtigt. Genauso wird mit „Lehrpersonen mit Migrationshintergrund“ jene Lehrkräfte gemeint, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben und in österreichischen Schulen tätig sind.

Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit orientiert sich somit an der folgenden Forschungsfrage: „Wie gehen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen mit kultureller und sprachlicher Vielfalt um?“

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, werden in der Untersuchung spezielle Themenbereiche wie die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Schulen, sowie die Ausbildungs- und Fortbildungssituation der Lehrpersonen thematisiert. Daher wird die Forschungsfrage mit Hilfe der folgenden Unterfragen beantwortet werden:

- Wie nehmen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen kulturelle und sprachliche Heterogenität wahr?
- Inwieweit berücksichtigen Lehrpersonen kulturelle und sprachliche Vielfalt im Unterricht?
- Fühlen sich Lehrpersonen für das Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ausreichend ausgebildet und vorbereitet?

Da aufgrund der Pandemie die Einsicht in Schulen verweigert wurde und eine Felduntersuchung nicht möglich war, ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass diese Forschungsfrage nur herausstellen wird, wie Lehrkräfte ihr *eigenes Handeln* und *die eigene Tätigkeit reflektieren*.

Aufbau der Arbeit:

Im Rahmen dieser Masterarbeit gibt es insgesamt neun Kapiteln, während die ersten drei Kapiteln den theoretischen Zugang bilden. Das erste Kapitel definiert die Bezeichnung „Migrationsgesellschaft“ mit all ihren Phänomenen und thematisiert darin auch die Heterogenität- und Machtverhältnisse, die sich in Migrationsgesellschaften bilden.

Das nächste Kapitel beschreibt die Prinzipien und die Ansätze der pädagogischen Professionalität. Definiert wird auch der Begriff der professionellen Kompetenz im Lehrberuf mit den verschiedensten Kompetenzmodellen.

Im Fokus des darauffolgenden Kapitels werden die vorhin beschriebenen Themen kombiniert und die pädagogische Professionalität innerhalb der Migrationsgesellschaft vorgestellt. Darin wird die Schule der Migrationsgesellschaft mit den Ungleichheitsverhältnissen im Bildungssystem und die Ansätze, die sich rund um das Thema der kulturellen Heterogenität in der Pädagogik dreht, vorgestellt. Der differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Umgang mit Heterogenität ist das zentrale Thema des dritten Kapitels, wodurch der professionelle Umgang mit kultureller Heterogenität verständlicher wird. Hierbei werden auch die Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte und deren Funktionen im Bildungssystem geschildert. Zuletzt wird die optimale LehrerInnebildung in einer Migrationsgesellschaft vorgestellt.

Ab dem vierten Kapitel wird das Untersuchungsziel, die Forschungsfrage, sowie die Zielgruppe definiert und das methodische Vorgehen bei der Erhebung, sowie bei der Auswertung dargestellt. Zuletzt werden die Ergebnisse nach Kategorien geliefert, wonach sie interpretiert und schließlich diskutiert werden. Am Ende der Arbeit wird ein Blick auf künftige Forschungen geworfen.

## 1. Migrationsgesellschaft

Der Begriff „Migration“ stellt eine allgemeine Perspektive dar und bezieht sich auf unterschiedliche Phänomene, die für eine Gesellschaft kennzeichnend sind. Dazu zählen beispielsweise „Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen. Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten (...) Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktion des und der Fremden.“ (Mecheril 2010: 11)

Diese Bezeichnung stellt also ein breites Spektrum an gesellschaftlichen Phänomenen in den Vordergrund, die im bildungswissenschaftlichen Diskurs sehr relevant sind, da sie einen Einfluss auf Bildungsverläufe haben (ebd.).

Basierend auf dieser Vielfalt an gesellschaftlichen Phänomenen, führt Mecheril (ebd.) den Begriff „Migrationsgesellschaft“ ein, welcher ein Ausdruck vorhandener gesellschaftlicher Erfahrung ist und womit eine allgemein gültige Normalität hervorgerufen wird (Messerschmidt 2016: 61). Die von Migration betroffene gesellschaftliche Wirklichkeit wird aber auch unterschiedlich, beispielsweise als „Einwanderungsgesellschaft“ oder „Zuwanderungsgesellschaft“ bezeichnet. „Einwanderungsgesellschaft“ betont nur die Immigration als Migrationsart und schließt beispielsweise die Transmigration oder die Pendelmigration aus. Auch der Ausdruck „Zuwanderung“ fokussiert sich nur auf das additiv Hinzukommene. Beide Bezeichnungen eliminieren bestimmte Migrationsphänomene (Mecheril 2010: 11). Weiters thematisiert Foroutan (2019: 54) den Begriff „Postmigrantische Gesellschaft“ und beschäftigt sich mit der Frage, was sich nach erfolgter Migration in einer Gesellschaft verändert. Das „Postmigrantische“ weist auf Ungleichheitsverhältnisse und stellt Aushandlungsprozesse von MigrantInnen und ihren Nachkommen in den Vordergrund und verlangt die Anerkennung als Gleiche statt den „Anderen“. Das „postmigrantische“ hinterfragt also, wie das gleichberechtigte Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft stattfinden kann und wie die binäre Codierung in der Gesellschaft zu überwinden ist (ebd: 54f). Foroutan (2019: 57) betont aber auch, dass die Bezeichnung „postmigrantische Gesellschaft“ die Begriffe der Einwanderungsgesellschaft und Migrationsgesellschaft ergänzt. Wie schon vorhin erwähnt, verweist der Begriff „Migrationsgesellschaft“, dass „Migration“ eine größere Bedeutung als „Einwanderung“

hat und eine Vielfalt von Wanderungsphänomenen darstellt. Die postmigrantische Gesellschaft geht einen Schritt weiter und hinterfragt, „wie eine Gesellschaft gedacht werden kann, in der Migration nicht die Demarkationslinie der Differenz darstellt, sondern die großen gesellschaftlichen Differenzlinien vor allem entlang der politischen Haltung zu Pluralität und zum Versprechen der pluralen Demokratie laufen.“ (Foroutan 2019: 57)

Zu den meist diskutierten gesellschaftlichen Bedingungen im Kontext von Migration zählt das Problem der Asymmetrien in den Beziehungen. Dabei werden Integrierte oder „nicht gut Integrierte“, Minderheiten oder Mehrheitszugehörige oft thematisiert. Dies stellt eine Machtstruktur der Identifikationen heraus (Messerschmidt 2016: 59). Hinsichtlich pädagogischen Handelns wird versucht Heterogenität als Normalfall anzuerkennen, während der Normalfall auf Machtverhältnisse zutrifft. Die Bezeichnung „Migrationsgesellschaft“ eröffnet eine neue Perspektive neben den gegensätzlichen Identifikationen, wie „Minderheiten“ oder „ÖsterreicherInnen“ in der Gesellschaft. Dennoch statt diese Perspektive anzunehmen bzw. die eigene Perspektive zu wechseln, wird das „Anderssein“ der MigrantInnen untersucht (ebd.).

Bevor in den folgenden Kapiteln die Differenzen in der Migrationsgesellschaft, sowie die Zuschreibungen und der Diskurs des „Anderen“ aus einer machttheoretischen Perspektive dargestellt werden, macht es Sinn den Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Bildungssystem abzubilden.

### 1.1. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich

In der vorliegenden Arbeit liegen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in Migrationsdiskursen auch als „Migrantenkinder“ oder „Kinder mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden, im Zentrum. Zuallererst ist es von Vorteil zu definieren, was eine/n MigrantIn ausmacht und wer einen sogenannten Migrationshintergrund hat.

Durch Migrationsprozesse ist es nicht überraschend, dass sich in einer Gesellschaft Migranten befinden. Dies kann als ein Normalitätszustand angesehen werden, während auf der anderen Seite Normalität mit Erwartungen in Zusammenhang steht. Sie basiert auf Normen und Bewertungsmaßstäben und gilt als eine Aufforderung einer Ordnung

(Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 37). MigrantInnen gelten als „Fremde“ oder als „Andere“, also jene Personen, die von dieser Normalität der Gesellschaft abweichen. Der Ausdruck „MigrantIn“ kann auch auf die Wanderungserfahrung hinweisen, während aber auch auf familiäre Herkunft oder auf kulturelle Differenzen hingedeutet wird. Wer als MigrantIn gilt wird von Diskursen durch ethnische und kulturelle Differenzen bestimmt und ist nicht zuvor festgelegt (ebd.: 38).

Dabei tragen Zugehörigkeitsdiskurse eine wesentliche Rolle. Zugehörigkeit liegt nicht in der Entscheidung der Betroffenen, sondern sie ist ein Zustand bzw. eine Vorgabe, das von Strukturen abhängig ist (Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 36).

Dies betrifft auch die Zugehörigkeit der Kinder „mit Migrationshintergrund“, worin genauso Machtverhältnisse eintreten. Der Begriff „Migrationshintergrund“ wurde von Ursula Boos-Nünning (1998) eingeführt, um Bezeichnungen wie „AusländerIn“ zu verhindern (Knappik/Mecheril 2018: 169). Er basiert auf der Einwanderung der Russlanddeutschen Kinder nach Deutschland, welche die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen und somit als Kinder deutscher Herkunft galten, aber trotzdem eine Sprachförderung benötigten. Somit war die Bezeichnung „Ausländer“ nicht wirklich treffend (ebd.). In Österreich gilt eine Person „mit Migrationshintergrund“, wenn „sie selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ (Knappik/Mecheril 2018: 170) Jedoch orientiert sich Wien nach einer anderen Definition, bei der „zumindest ein Elternteil oder sie selbst im Ausland geboren wurden oder bei denen bei Geburt im Inland zumindest ein Elternteil nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hatte.“ (ebd.) Die Bezeichnung bringt somit die gesellschaftlichen Migrationsereignisse hervor, wobei ein uneinheitlicher Gebrauch beobachtbar ist. Sie wird deswegen, aber auch aufgrund ihrer Funktion als Etikettierung und somit der Machtwirkung stark kritisiert (ebd.: 171).

Laut den aktuellen Zahlen der Statistik Austria (2020) beträgt der Anteil der SchülerInnen „für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist“ (ebd.) an öffentlichen Schulen in Österreich in allen Schultypen zusammen insgesamt 27,2%. Sonderschulen weisen den höchsten Anteil mit 39% von SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch vor, gefolgt von Polytechnischen Schulen mit einem Anteil von 36,1 % und Neuen Mittelschulen mit einer Anzahl von 33,1%. Auffällig ist, dass Bundessportakademien mit 3,1% und Berufsbildende Höhere Schulen mit 20,1% den niedrigsten Anteil ausmachen (Statistik Austria 2020).

Im Vergleich zu den anderen Bundesländern, weist Wien die höchste Anzahl mit 55,5% an SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache vor, worin eine hohe Anzahl von 80% die Neuen Mittelschulen ausmachen, folgend von Polytechnischen Schulen mit 77,7% und Volksschulen mit 64%. Es ist interessant, dass den anderen Bundesländern hingegen die allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien, darunter die AHS-Unterstufe einen höheren Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben. 42,4% dieser SchülerInnen besuchen die AHS-Unterstufe. Auch die Berufsbildenden mittleren Schulen in Wien stellen einen hohen Anteil von 60,7% dar. Bei den Ergebnissen wurde darauf hingewiesen, dass nur die im Alltag gebrauchte Sprachen berücksichtigt wurden, unabhängig davon, ob die deutsche Sprache auch als die weitere im Alltag verwendete Sprache angegeben wurde (ebd.).

## 1.2. Heterogenität und Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft

Die Grundlage von Heterogenität bilden soziokulturelle Differenzen, wie Geschlecht, Ethnie, Behinderung etc., die bei der Sozialisation der jeweiligen Person und in Diskursen über Chancengleichheit eine große Bedeutung haben (Budde 2017: 14). Heterogenität ist sozial erschaffen und entsteht, wie Homogenität, durch Wahrnehmung und Vergleich. Die Differenzierung und Entdifferenzierung beim Konstruktionsprozess finden wechselseitig und gleichzeitig statt. Die Heterogenität differenziert zwischen zwei Gruppen, Personen, Eigenschaften, während Homogenität im Gegensatz dazu die Gleichheit von Aspekten schildert (ebd.: 21). Durch das Vergleichen entsteht somit Gleichheit und Differenz, denen aber unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Gleichheit und Differenz in der Schule kann sich also je nach historischem und kulturellem Kontext ändern, wodurch sich ebenfalls die Vorgehensweisen im Bezug auf den Umgang mit Heterogenität verändern können (ebd.).

Heterogenitätskonstruktionen unterliegen den Machtverhältnissen im schulischen Feld und führen somit zu Positionierungen von SchülerInnen innerhalb bestimmter sozialer Kategorien. So meint Budde (2017: 21) „Heterogenität kann nicht wertneutral als egalitäre Differenz beschrieben werden, sondern ist in Beziehung zum Feld der Macht zu analysieren.“

Unter Machtverhältnissen wird der Bezug auf ein „Gegenüber“ verstanden, der die Handlungsmöglichkeiten beeinflussen kann. Sie beschreibt ein vielseitiges Verhältnis,

indem von bestimmten Positionen kein Widerstand geleistet wird (Dirim/Mecheril 2018: 19). So beschreibt Bublitz (2003: 69) Macht folgendermaßen: „Macht wirkt (...) nicht primär unterdrückend, sondern erzeugend. Sie ist nicht einfach das, wogegen Individuen sich wehren, sondern (...) das, was sie zu dem macht, was sie sind.“ Macht schafft Subjekte, bildet ein Verhältnis der Asymmetrie und steht somit in Verbindung mit Dominanzverhältnissen (Dirim/Mecheril 2018: 24). Innerhalb der Machtverhältnisse findet eine Rollenverteilung statt, und es werden Positionen verteilt, Zugehörigkeiten erzeugt, Differenzen markiert, Grenzen bestimmt und Anerkennung reguliert. Demzufolge werden bestimmte Lebensformen aufgewertet, während andere herabgesetzt werden (Rieger-Ladich 2017: 33).

Auch Diskurse sind Machtphänomene, da sie in Machtverhältnissen stattfinden und auch Machtverhältnisse erzeugen, indem sie Kategorien, Bezeichnungen, Gegenstände produzieren und auch den Wissenden erzeugen, die wiederum durch ihr Wissen zu dem werden, was sie sind (Dirim/Mecheril 2018: 23). Der Diskursbegriff ist in diesem Kontext wesentlich, da er eng in Verbindung mit dem Begriff Heterogenität steht, die zusammen mit Differenzverhältnissen eine enge Beziehung mit Wissen und Macht hat. Diskurse sind Aussagen, welche „in einem weiteren Sinn alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutung erzeugenden Zusammenhänge und Prozesse wie Bilder, Gesten, architektonische Gebilde und institutionelle Abläufe, die im Zuge sprachlicher Aushandlungen entstehen, aber nicht in jeder Äußerung bewusst mitthematisiert werden.“ (Dirim/Mecheril 2018: 22f)

Durch diskursives Wissen entstehen gesellschaftliche Wirklichkeiten, welche die Handlung von Menschen bewirken können. Die Wissenden haben die Macht und bestimmen die Gültigkeit und Bedeutung des Diskurses, wodurch sie den „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ erzeugen (ebd.: 24).

### 1.3. Zugehörigkeitsverhältnisse

Migration beschäftigt sich mit Grenzen der Zugehörigkeit und wie die Gesellschaft innerhalb dieser Grenzen mit Heterogenität und Unterschiedlichkeiten umgeht. Sowohl das Überqueren der Grenzen als auch die Entstehung von „Wir“ und „Nicht-Wir“ werden thematisiert. In der Migrationsgesellschaft und in ihre bildungsrelevanten Themen spielen somit Zugehörigkeitsunterschiede eine große Rolle. Zu betonen ist, dass diese

Unterscheidungen in der Gesellschaft politisch, kulturell oder in der Kommunikation zwischen Personen in pädagogischen Rahmen erzeugt werden.

Da man zwischen verschiedenen Zugehörigkeiten, wie Geschlecht, Milieu etc. unterscheiden kann, ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass im Hinblick auf Migration die kulturelle oder die ethnische Zugehörigkeit von Bedeutung ist (Mecheril 2010: 13). Mecheril (ebd.) führt dazu die Bezeichnung „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ ein und weist darauf hin, dass Differenzen hinsichtlich der Zugehörigkeit in Kategorien wie Nation, Ethnie, Kultur diffuse, überlagernde, übergreifende Konstrukte sind. Natio-ethno-kulturelle Differenzen bestimmen innerhalb klassifizierende Ordnungsvorstellungen den „ethnisch-kulturell Anderen“ (ebd.: 14). Es wird aber nicht angedeutet, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bei der Analyse der Lebenslage von MigrantInnen die wichtigste Kategorie ist, sondern auch verschiedene Dimensionen wie Geschlecht, Sexualität, Sozioökonomie etc. eine bedeutende Rolle, auch bei Nicht-MigrantInnen, spielen (ebd: 13).

Bevor mit dem Thema der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und Zuschreibungen fortgeführt wird, macht es an dieser Stelle Sinn, zuerst die Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur zu definieren.

### **Ethnizität/Nation/Kultur**

Die Begriffe der Ethnizität, Nation und Kultur stehen in einer engen Verbindung miteinander. Unter Ethnizität versteht Heckmann (2015: 260) eine soziale Eigenschaft, die ethnische Gruppen und Sozialstrukturen gründet. Sowohl gemeinsame geschichtliche Ereignisse als auch die Vorstellung einer gemeinsamen Herkunft spielen für ethnische Gruppen eine wichtige Rolle. Die einheitliche geschichtliche Erfahrung meint beispielsweise Mythen, Konstruktionen, Erfindungen etc., die durch Gruppenbedürfnisse beschlossen wurden (ebd.). Laut Heckmann (2015: 261) ist die Grenzziehung ein wichtiges Merkmal für ethnische Gruppen. Dabei werden die ethnischen Grenzen gemeint, die die Gruppe ausmacht, die an Unterschieden anknüpfen, welche die Kleidung, Ernährungsweise, Aussehen, Lebensstil umfassen. Ethnische Gruppen haben also ein bestimmtes Identitäts- und Zusammengehörigkeitsbewusstsein (Heckmann 1992: 46). Heckmann (2015: 262) ergänzt die Kriterien von ethnischen Gruppen noch mit Gemeinschaftsbewusstsein und mit der Vorstellung von einer gemeinsamen Zukunft. Die Bedeutung von Ethnizität in einer Gesellschaft kann sich im Laufe der Zeit ändern: Sie

kann an Bedeutung gewinnen und verlieren, oder komplett verschwinden, wobei eine Assimilation entstehen würde, und in diesem Fall würde Ethnizität als soziales Organisations- und Orientierungseinheit verschwinden (ebd.: 263). Wesentlich im Kontext von Ethnizität ist die Bezeichnung „ethnische Minderheiten“. Diese sind genauso ethnische Gruppen, d.h. sie besitzen die Kriterien der ethnischen Gruppen, also befinden sich gegenüber einer Mehrheitsgesellschaft in einer unterprivilegierten Position (ebd.: 163). Mit dem Begriff der Minderheiten wird nicht die Relation der Zahlen gemeint, sondern die Ausgrenzung sozialer Gruppen von politischer Herrschaft und somit deren benachteiligte Stellung in der Gesellschaft. (ebd.: 265).

Nation und Nationalstaat definiert Heckmann (1992: 52) als verknüpfte Konzepte, die „eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne“ sind. Nationalstaaten sind politische Organisationsformen (ebd.: 53), welche die Einigkeit von politischer und ethnischer Zugehörigkeit in den Vordergrund stellt (Heckmann 2015: 265). Nation ist eine ethnische Gemeinschaft mit einem ethnischen Einheitlichkeitsbewusstsein und ist in der Gestalt des Nationalstaats politisch verankert (Heckmann 1992: 53). Nationale Minderheiten sind soziale heterogene Gruppen, die aufgrund von Kriegen oder aus anderen Gründen sich veränderten Staatsgebieten, in einem fremden Herrschaftsgebiet leben. In der österreichischen Rechtsvorschrift sind nationale Minderheiten folgendermaßen definiert:

Die Republik Österreich erklärt, daß für sie unter dem Begriff „nationale Minderheiten“ im Sinne des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten, vom Anwendungsbereich des Volksgruppengesetzes, [BGBl. Nr. 396/1976](#), erfaßten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum zu verstehen sind. (Rechtsinformationssystem des Bundes 2021)

Dabei stellt sich das Kriterium Staatsangehörigkeit heraus. So meint auch Heckmann (2015: 126), dass das Konzept Nation auf dem Staatsangehörigkeitsrecht basiert. Im Nationsbegriff lässt sich die Zugehörigkeit zu der Nation, darunter die rechtliche sowie auch die staatliche Zugehörigkeit, wiederfinden (ebd.).

Der Begriff „Kultur“ lässt sich nach Hormel und Jording (2016: 211) nicht einfach definieren. Deshalb sind in den Sozialwissenschaften zahlreiche Definitionen vom Kulturbegriff zu finden. Eine Begriffserklärung liefert Thomas (1993: 380) und definiert den Begriff folgendermaßen:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.

Kritisiert wird diese Definition in der Hinsicht, dass sie ein statische Kulturverständnis hervorbringt und Kultur mit Nation und Ethnie gleichstellt. Kultur dient laut dieser Definition als Organisations- und Orientierungssystem für den Menschen, und wird darin auch als Zugehörigkeitsmerkmal zur Gesellschaft beschrieben (Over 2012: 63).

Die ab den 1970er Jahren verbreitete Theorie „cultural turns“ schrieb dem Kulturbegriff eine neue Bedeutung zu. Dabei trennt sich der Kulturbegriff von einer einheitlichen Wissensordnung und bestimmten Verhaltensweisen von Gruppen, aber auch von der Vorstellung, dass die soziale Existenz durch kulturelle Zugehörigkeit konstituiert wird. Der Kulturbegriff distanziert sich somit von der Konstruktion der sozialen Wahrnehmung durch Definitionen und Interpretationen. In dieser Hinsicht kann Kultur als ein Gesamtkonzept aus Vorstellungen, Denkformen, Werten etc. in symbolischen Dimensionen verstanden werden.

Kalpaka und Mecheril (2010: 92) betonen, dass der Kulturbegriff mit Macht in Zusammenhang steht, und betrachten den Begriff aus der Perspektive der Cultural Studies. Im Rahmen dessen kann Kultur „als alltägliche, sozial-symbolische Praxis verstanden werden, als Art und Weise, in der sich Individuen unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Lebensbedingungen symbolisch aneignen und dem eigenen Leben einen Sinn geben.“ (Kalpaka/Mecheril 2010: 96)

Die Cultural Studies untersuchen den Begriff unter der Perspektive von der Erzeugung sozialer Unterschiede und Identitäten. Nicht die wahrgenommene Verschiedenheit, sondern Machtverhältnisse stehen im Mittelpunkt des Kulturbegriffes. Machtasymmetrien und Transformationen sind hierbei wesentlich. Die Bedeutungsmuster in Kulturen machen Dinge sinnvoll und bestimmen demnach die Identitäten einer Gruppe oder des Einzelnen. Individuen nehmen Bedeutungen nicht einfach an, sondern gestalten bzw. transformieren sie ihren Lebensbedingungen angemessen, wodurch eine Selbst- und Fremddefinition immer neu eintritt und die Identitätsfindung stattfindet. Kulturelle Praxen werden durch Unterscheidungsformen erzeugt (Kalpaka/Mecheril 2010: 95).

## **Othering**

Die Festlegung der Grenzen und die Bestimmung des Fremden liegt dem Konzept des „Othering“, mit dem sich der Literaturwissenschaftler Edward Said (1978) beschäftigt hat, und der auch von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) ausgearbeitet wurde, zugrunde. Beide WissenschaftlerInnen beschreiben „Othering“ als eine machtvolle Praxis, mit der die „Fremden“ konstruiert werden und somit ein „Wir“ erzeugt wird, welches anders als das andere „Nicht-Wir“ ist (Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 42). Der Fremde stellt eine Gefahr für die akzeptierte Normalitäten und Selbstverständlichkeiten in der Gesellschaft dar. Es finden Differenzmarkierungen in einer binären Unterscheidungsprozess statt, worin das eigene unmarkiert, aber der fremde „Andere“ als anormal markiert wird (Foroutan/ Ikiz 2016: 142). Diese Markierung und negativen Zuschreibungen haben laut Foroutan und Ikiz (ebd.) einen identitätsfördernden Charakter, indem sie beansprucht werden, „um die innere Homogenität und den inneren Zusammenhalt zu stärken, sowie die inneren Spannungen zu überdecken.“ (ebd.) Daraus stellt sich heraus, dass der „Andere“ für das Eigene bestimmend ist. Distanz zu den Fremden bedeutet gleichzeitig Zugehörigkeit zum Eigenen (ebd.).

Postmigrantische Gesellschaften sind durch Mehrfachzugehörigkeiten und überlappende hybride Identitäten geprägt (Foroutan 2018: 58). Durch Hybridität ist es möglich, Identitätsbildungsprozesse von MigrantInnen, die gleichzeitig mehrere identitäre Dimensionen besitzen, nachzuvollziehen (Foroutan 2018: 58). Hybridität meint hier die Überschneidung oder die Kreuzung der Identitäten. Sowohl die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als auch die religiöse Zugehörigkeit und dabei die Selbsterfahrung und die Fremdzuschreibung sind Kernelemente der Hybridität (ebd: 59).

Das gleichzeitige Auftreten von Identitäten kann problematisch sein, wenn sie von der Mehrheitsgesellschaft nicht angenommen wird und als widersprechend angesehen wird. In einer nicht-hybriden Mehrheitsgesellschaft existiert die Bestimmung, dass man nicht gleichzeitig mehrere Identitäten haben kann. Somit entsteht eine Erwartung, dass MigrantInnen sich für eine Dimension im Kontext von Nation, Kultur, Ethnizität, Religion etc. entscheiden. Im Gegensatz zur Moderne, wo stabile Identitäten von Bedeutung waren, stehen in der Postmoderne mehrfache und multiple Identitäten im Vordergrund (ebd.). So meint auch Foroutan (2018: 59): „Zugehörigkeitsverhältnisse zu mehreren sozialen Kontexten sind eine Selbstverständlichkeit in differenzierten Gesellschaften.“

Die Anerkennung natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeiten ist dekonstruktiv, da sie nicht die Zugehörigkeit der „AusländerInnen“ fordert, sondern „das Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht.“ (Mecheril 2001: 45). Sie fordert also dieses dritte Element und weist eine binäre Unterscheidung ab (ebd.).

Für manche Personen mit hybriden Identitäten existieren die ursprünglichen kulturellen Kenntnisse nur zu einem gewissen Anteil, da sie damit nicht wirklich vertraut sind, dennoch aber von der Gesellschaft als ExpertInnen des jeweiligen „Heimatlandes“ betrachtet werden (Weber 2006: 213 zit. nach Foroutan 2018: 59). Dadurch kann eine doppelte Nicht-Zugehörigkeit entstehen, da sie von der Mehrheitsgesellschaft als Fremde oder „Anderer“ angesehen und auch im Herkunftsland der Eltern/Großeltern nicht als Mitglieder der Gesellschaft anerkannt werden (Foroutan 2018: 59).

Das Wissen über den „Anderen“ entsteht durch die Beobachtung von Unterschieden, wie das Aussehen, Namen oder Sprache. Durch die Konstruktion von einem „Anderen“ entwickeln sich „Übersetzungs- und Aushandlungsprozesse nicht nur mit der Außenwelt, sondern auch im Selbst.“ (Foroutan 2018: 60)

Durch Fremdzuschreibung erfolgt eine Zurückführung auf die Herkunft. Die Frage „Wohin gehöre ich?“ kommt in den Mittelpunkt (ebd.). Dabei spielen auch Begriffe wie „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder beispielsweise „TürkInnen“ eine wesentliche Rolle. Solche Begriffe werden in der Wissenschaft, Politik, in den Medien und auch von Bezeichneten selbst verwendet. Es stellt sich aber die Frage, wie treffend diese Bezeichnungen sind, was sie in betreffenden Personen bewirken können und wie sie die Identität sowie auch das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen (Bracker 2017: 12).

Laut Bracker (ebd.) werden Kinder, deren Eltern beispielsweise aus Italien kommen, nicht als „ItalienerInnen“ bezeichnet. Die Situation bei Kindern beispielsweise mit der Erstsprache Türkisch ist aber umgekehrt: Sie werden als „TürkInnen“ oder „Kinder mit türkischem Migrationshintergrund“ bezeichnet, womit die Migrationserfahrung bzw. die Herkunft in den Vordergrund gestellt wird. Es entsteht somit die Gefahr, dass Diskriminierung stattfindet. Genauso kritisiert Bracker (ebd.) die „Bindestrich-Identitäten“ wie z.B. „Austro-TürkInnen“, da sie ebenfalls einen ausgrenzenden Effekt haben, da damit wieder auf „TürkInnen“ hingezielt werde, die in Österreich leben, obwohl jene Personen gemeint sind, die sich seit Generationen in Österreich befinden. Dadurch zeigt sich, dass diese Menschen nicht als ÖsterreicherInnen anerkannt werden,

obwohl sie in dem Land geboren und aufgewachsen sind (ebd.). Dazu kommt, dass die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ aus einer defizitären Sicht an Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und benachteiligten Schichten gerichtet wird, die von der Norm abweichen, die sich aus deutschen Sprachkenntnissen, kulturellen und religiösen Unterschieden, und äußeren Merkmalen zusammensetzt (Turecek 2016: 20).

An dieser Stelle ist es sinnvoll, an den Begriff „Migrationsandere“ zu knüpfen, der von Mecheril (2010: 15) eingeführt wurde und damit hervorheben will, dass Andersheit immer durch Zuschreibungen und Festschreibungen konstruiert wird. Eine Migrationsgesellschaft ist gekennzeichnet durch die Existenz der verschiedenen natio-ethno-kulturellen Gruppen mit ihren Lebensweisen und Mehrfachzugehörigkeiten und somit durch Differenzverhältnisse, „in der die unterschiedlichen, sich selbst imaginierenden und sich wechselseitig konstruierenden Gruppen füreinander „Andere“ sind.“ (Mecheril 2010: 16) Die Bezeichnung „Migrationsandere“ ermöglicht, dass die Konstruktion, Bewältigung und der Wandel natio-ethno-kultureller Differenz veranschaulicht wird. Es handelt sich dabei nicht um eine bestimmte Gruppe wie die „Menschen mit Migrationshintergrund“, sondern um ein Mittel, das auf Prozesse der Konstruktion des als „Anderen“ geltenden Person in der Migrationsgesellschaft deutet (Mecheril 2010: 17). Die Grenzziehungen zwischen „Wir“ und „Sie“ innerhalb dieser Prozesse finden immer wieder neu statt und werden bestätigt, sodass die „AusländerInnen“, die als fremd gelten, gar fremd wie möglich bleiben (Rommelspacher 2002: 50). Dies geschieht über „Identifikationsrituale“ (ebd.), die ermöglicht, dass der „Andere“ als Fremde identifiziert wird (ebd.).

Diese Identifikationen und Markierungen hängen von Machtverteilungen innerhalb einer Gesellschaft ab. Es ist bestimmend, wer sich in der hegemonialen Seite befindet und die Definitionsmacht hat, worüber Wissen, Bilder und Stereotype über den „Anderen“ sich in der Gesellschaft ausbreiten, wodurch wiederum Othering – Prozesse stattfinden (Foroutan/Ikiz 2016: 142). Dieses Wissen und diese Bilder sind soziale Repräsentationen, die Vorstellungen von sozialen Gruppen beinhalten und durch Diskurse entstehen. Das Wissen über den „Anderen“ bewirkt die Kommunikation und die Interaktion zwischen Subjekten (Leiprecht 2001: 13f). So meint auch Terkessidis (2004: 83), dass diese Wissensbildung einen bewertenden Bestandteil haben kann. Durch diese Wissensbildung wird nämlich laut Messerschmidt (2007: 160) die Nicht-Zugehörigkeit der MigrantInnen bestätigt. Messerschmidt (ebd.) weist auf die Geschichte des kolonialen Rassismus hin

und meint, dass die Kolonisierten die Zuschreibungen mit der Zeit angenommen haben und durch ihr Verhalten das rassistische Wissen bewährt haben.

In Migrationsdebatten werden die sogenannten Ghettos und Parallelgesellschaften thematisiert und aufgefordert, dass Zugehörige dieser Gruppen sich integrieren sollten, wobei sie als nicht-zugehörig beschrieben werden, oftmals als Problem betrachtet und als „Ausländer“ angesehen werden (Terkessidis 2004: 102). So meint auch Messerschmidt (2007: 161), dass die Differenzen mit der Zeit selbstverständlich für den Betroffenen werden, und dadurch eine Identifikation mit den Zuschreibungen stattfindet und diese auch annimmt. In dieser Hinsicht betont Messerschmidt auch weiters, dass koloniale Muster in der Einwanderungspolitik zu finden sind, mit der Vorstellung, dass MigrantInnen den Einheimischen zu dienen haben. Wenn dies nicht zustande kommt, sollen sie wieder gehen, was aber nicht passiert. Hier findet Messerschmidt die postkoloniale Verknüpfung und beschreibt: „Die Trennung der Welten hat nicht funktioniert. Wenn nun aber der postkoloniale Zustand als Identitätsangebot aufgegriffen wird, in dem sich Migranten als Nachfahren der Kolonisierten identifizieren oder als solche identifiziert werden (...) wird die Trennung wieder hergestellt.“ (Messerschmidt 2007: 161)

Es kommt also zu einer Selbst- und Fremdidentifikation der Opfer- und Täteridentitäten, worin die Einstellung: „Wir die Verlierer, ihr die Sieger“ (ebd.), steckt. Dies ist laut Messerschmidt (ebd.) deshalb möglich, da MigrantInnen Erfahrungen sammeln, die sich im kolonialen Muster wiederfinden lassen. Das heißt, die Mehrheitsgesellschaft kommt den Minderheiten mit einem kolonialen Blick entgegen, während MigrantInnen sich mit dem zugeschriebenen Wissen identifizieren, wodurch dann folgend die koloniale Identifikation in einer Gesellschaft stattfindet (Messerschmidt 2007: 162).

Zugehörigkeitsdiskurse sind also Teil der Machtverhältnisse in einer Migrationsgesellschaft. Die individuelle Zugehörigkeit wird von Strukturen bestimmt und ist keine freie Entscheidung. Sie wird von politischen, gesellschaftlichen Vorstellungen über was unter Zugehörigkeit zu verstehen ist, wer zugehörig sein darf, welche Rechte und Pflichten Zugehörigkeit mit sich bringt etc. festgelegt (Römhild 2007 zit. n. Maria do Mar Castro /Mecheril 2010: 36f).

In diesem Zusammenhang steht der Integrationsbegriff im Mittelpunkt. Integration basiert auf einem politischen Kontext, wobei damit nicht alltägliche Praktiken oder die

soziale Inklusion gemeint sind. Viel weniger stehen Teilhaberechte und die Partizipation in Bereichen wie Bildung, Politik, Arbeitsmarkt etc., sowie Regelungen und Vorgehensweisen gegen Diskriminierung im Vordergrund (Kappnik/Mecheril 2018: 169). Somit basiert die Integrationsdebatte nach Knappik und Mecheril (ebd.) „auf Negativnarrativen über die ‚verweigerte‘, ‚mislungene‘, die ‚verpasste‘ oder gar die ‚unmögliche‘ Integration“. Integration ist eine einseitige Anpassungserfordernis, die als MigrantInnen angesehene Personen erfüllen sollten. Knappik und Mecheril bezeichnen Integration auch als Sanktionssystem, da bei nicht-erfüllter Integration Strafen anstehen können. Sie ist eine Zuschreibung als „Fremde“, da sie meistens mit Bezug auf Menschen „mit Migrationshintergrund“ verwendet wird. Auch wenn diese Personen in Österreich geboren und aufgewachsen sind, existiert eine Integrationsanforderung (ebd.: 2018: 170).

Integration ist laut Foroutan/Ikiz (2016: 147) eine Gesellschaftsaufgabe. Eine Migrationsgesellschaft, deren Werte auf Demokratie und Offenheit basiert, sollte an ihrer Integrationsleistung bemessen werden. Integration sollte demnach als „eine gleichberechtigte ökonomische, rechtliche und politische Partizipation aller Bürger\_innen an den zentralen Gütern der Gesellschaft zum Zwecke der Herstellung von Chancengleichheit und des Abbaus von Diskriminierung und Ungleichheit“, (Foroutan/Ikiz 2016: 148) aufgefasst werden. Integration hat nach dieser Hinsicht nicht nur eine Beziehung mit Kultur, Ethnie und Religion, sondern auch mit Klasse, Gender und sexueller Orientierung, womit die heterogene Gesellschaft definiert wird (ebd.).

Im nächsten Kapitel wird das Thema der Diskriminierung aufgegriffen und näher dargestellt, da es einen wesentlichen Teil in den Heterogenitätsdiskursen in Migrationsgesellschaften ausmacht.

#### 1.4. Diskriminierungsverhältnisse

Am Umgang mit Heterogenität in einer Gesellschaft kann festgestellt werden, ob der Wandel von einem Einwanderungsland zu einer Migrationsgesellschaft erfolgen kann. Jedoch verdeutlichen die negativen Einstellungen gegenüber Minderheiten, die kulturell, religiöse, national, sexuell etc. als „anders“ betrachtet werden, das Gegenteil. Der Abwehr von einer heterogenen und diversen Gesellschaft fällt unter den Aspekt der Diskriminierung (Foroutan/Ikiz 2016: 140).

Diskriminierung kann aufgrund von Rasse, Geschlecht, sozialer Klasse oder anderen Unterschieden stattfinden und bezeichnet negative oder destruktive Verhaltensweisen, die zur Verweigerung von Lebensnotwendigkeiten, Privilegien, Rechte und Möglichkeiten bestimmter Personen bzw. Gruppen führen (Nieto/Bode 2012: 63). So meint auch Gomolla (2016: 73), dass Angehörige dieser Gruppen herabgesetzt, benachteiligt oder auch ausgegrenzt werden und somit die Privilegien dominanter Gruppen verstärkt werden.

Mitglieder von Minderheitengruppen erhalten häufig eine negative Behandlung, die von negativen Überzeugungen (die möglicherweise zum Ausdruck gebracht werden oder nicht) über Ausgrenzung, Verweigerung des Zivil- und Rechtsschutzes bis hin zu offenkundigen Gewalttaten gegen sie reicht. Wenn sich vorurteilsvolle Gefühle oder Überzeugungen in den Bereich des Verhaltens bewegen, ist das Ergebnis Diskriminierung, welche Einzelpersonen oder Gruppen von Menschen die Gleichbehandlung verweigert (Blumenfeld/Raymond 2000: 22). Diskriminierung beruht auf Vorurteilen und somit auf den Einstellungen und Überzeugungen von Individuen über eine gesamte Gruppe von Menschen. Einstellungen allein sind jedoch nicht so schädlich wie die Verhaltensweisen und Praktiken, die sich aus solchen Einstellungen ergeben (Nieto/Bode 2012: 63). Diskriminierung kann aber auch zu Vorurteilen führen bzw. können sich Vorurteile und Diskriminierung gegenseitig verstärken. Deswegen bezieht sich der Diskriminierungsbegriff auf benachteiligte Praktiken (Gomolla 2016: 75).

Medien berichten meistens über offensichtliche Arten von Diskriminierung, wo einzelne TäterInnen oder klar erkennbare Gruppen mitspielen (Gomolla 2016: 74) Diskriminierung kann aber in unterschiedlichen Formen vorkommen. Dabei wird zwischen individueller, institutioneller und struktureller Diskriminierung unterschieden.

Individuelle Diskriminierung bezieht sich auf das Verhalten einzelner Mitglieder einer Gruppe, das unterschiedliche und/oder schädliche Auswirkungen auf die Mitglieder einer anderen Gruppe haben soll (Pincus 2000: 31). Dabei geht es um zwischenmenschliche Interaktionen, wobei die vorhin bereits erwähnte Wirkung der Vorurteile eine wesentliche Rolle spielen. Vorurteile beinhalten kognitive, beispielsweise Urteil über eine Gruppe, affektive z.B. Antipathie, Abneigung etc. und konative Bestandteile wie die Neigung zu einer negativen Handlung (Gomolla 2016: 75).

Hierbei ist es von Vorteil den Begriff „Stereotypen“ zu definieren, da er oftmals mit Vorurteilen verwechselt wird. Stereotypen sind kognitive Konzepte, daher Überzeugungen über Eigenschaften anderer Gruppen oder Gruppenmitglieder. Sie beeinflussen das Verhalten gegenüber diesen Gruppen (ebd.). Stereotype können also auf falschen Verallgemeinerungen beruhen, die aus sehr kleinen Stichproben abgeleitet wurden, oder sogar auf einem Einzelfall. Einige Stereotypen besitzen keine Grundlage. Wenn Stereotypisierung auftritt, neigen die Leute dazu, alle anderen Merkmale der Gruppe zu übersehen. Einzelpersonen verwenden manchmal Stereotypen, um die gegen Mitglieder dieser Gruppe ergriffenen Maßnahmen zu rechtfertigen (Blumenfeld/Raymond 2000: 23).

Institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf die Politik der dominierenden Institutionen und das Verhalten von Personen, die diese Institutionen kontrollieren und Richtlinien umsetzen, die unterschiedliche und/oder schädliche Auswirkungen auf Minderheitengruppen haben können (Pincus 2000: 31). Bei dieser Institutionalisierung von Ungleichheit handelt es sich „um den dauerhaften und systematischen Charakter relativer Benachteiligungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, etwa niedrigere Beteiligungsquoten von Angehörigen bestimmter Gruppen im Bildungssystem oder im Erwerbsleben.“ (Gomolla 2016: 76) und wie Institutionen diese entwickeln (ebd.). Die ungleiche Behandlung und Benachteiligung bestimmter Gruppen ist der Ausgangspunkt der institutionellen Diskriminierung. Da sie nicht direkt sichtbar ist, lässt sich durch statistische Daten verdeutlichen und analysieren, inwiefern bestimmte Gruppen in einigen Bereichen bevorzugt und benachteiligt werden (ebd.: 77). Regelmäßig zielgerichtete Handlungen in Organisationen, die durch Gesetze und Vorschriften ermöglicht werden, wird als direkte institutionelle Diskriminierung bezeichnet. Bei der indirekten institutionellen Diskriminierung besteht keine negative Absicht, jedoch sind die Regeln und Praktiken so verankert, dass sie in ihren Anwendungen die Betroffenen benachteiligen können (ebd.).

Der größte Unterschied zwischen individueller und institutioneller Diskriminierung besteht in der Ausübung von Macht. Vor allem durch die Macht der Menschen, die Institutionen wie Schulen kontrollieren, werden unterdrückende Strategien und Praktiken gestärkt und legitimiert (Nieto/Bode 2012: 64). Institutionelle Diskriminierung wird von der dominierenden Gruppe gegen Minderheitengruppen durchgeführt, da die sozialen Institutionen von der Mehrheitsgruppe kontrolliert werden (Pincus 2000: 33).

Strukturelle Diskriminierung bezieht sich auf „die historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierung.“ (Gomolla 2016: 76) Diese Form der Diskriminierung kann nicht auf bestimmte Institutionen zurückgeführt werden. Ein Beispiel dafür wäre die Diskriminierung am Wohn- und Arbeitsmarkt oder das System von Bildungsinstitutionen, die bestimmte Gruppen benachteiligen (ebd.). Obwohl alle drei Arten von Diskriminierung immer gefährlich sind, ist es schwieriger, mit struktureller Diskriminierung umzugehen als mit den beiden anderen. Strukturelle Diskriminierung ist schließlich nicht beabsichtigt und auch nicht illegal. Sie wird wie gewohnt weitergeführt. Die Bekämpfung struktureller Diskriminierung erfordert die Überprüfung der kulturellen Grundwerte und Grundprinzipien der sozialen Organisation (Pincus 2000: 34).

Diskriminierung kann das Ergebnis einer absichtlichen, bewussten Handlung sein, oder sie kann unbewusst und unbeabsichtigt sein und dennoch diskriminierende Folgen haben (Blumenfeld und Raymond (2000: 23).

Da für die vorliegende Arbeit die ethnisch-kulturelle, sowie die religiöse Diskriminierung von Bedeutung ist, wird im nächsten Unterkapitel einiges dazu genauer erläutert.

### **Rassismus, ethnische und religiöse Diskriminierung**

Blumenfeld und Raymond (2000: 23) unterscheiden zwischen dem Konzept der Rasse und Ethnie. Laut ihrer Definition haben ethnische Gruppen ein gemeinsames Gefühl der „peoplehood“ und eine eigene Subkultur, die Nationalität, Religion und Sprache umfassen (ebd.).

Laut Blumenfeld und Raymond (2000:23) ist „Rasse“ ein soziales oder kulturelles Konzept und kein inhärentes, beobachtbares Merkmal, da alle Rassen Variationen einer einzelnen menschlichen Spezies gemeinsamer prähistorischer Abstammung sind. Die Konzepte der Rasse und Ethnizität überlappen sich hauptsächlich (ebd.), da sich in der „Ethnizität“ vieles wiederfinden lässt, was sich früher auf das Konzept der Rasse bezogen hat (Leiprecht 2016: 229). Im deutschsprachigen Gebrauch wird die Bezeichnung „Ethnizität“ als wissenschaftlich neutral empfunden und dem Begriff „Rasse“ bevorzugt (ebd.).

Mecheril und Melter (2010: 151) betonen, dass der Begriff „Rasse“ nicht als eine natürliche Wirklichkeit wahrgenommen werden soll, sondern als ein diskursives

Konstrukt. Die Unterscheidung von verschiedenen „Rassen“ ist ein Konstruktionsprozess. Körperliche, sowie soziale und kulturelle Aspekte fallen unter rassistischen Unterscheidungen. Der postkoloniale Rassismus ist jedoch, so Mecheril und Melter (ebd.) „Rassismus ohne Rassen“ und bezieht sich nicht auf das Konzept der Rasse, sondern auf die Entwicklungen nach dem zweiten Weltkrieg und gilt somit als Rassismus der Entkolonialisierung. Sie bezieht sich nicht mehr auf Biologisches, sondern auf kulturelle Unterschiede und stellt sich gegen die Vereinbarkeit der Lebensformen. Dies wird als „kultureller Rassismus“ bezeichnet (ebd.: 152). Dazu fallen sowohl die ethnische als auch die religiöse Diskriminierung, da Rassismus sich auf Unterscheidungskategorien Nation, Ethnie und Kultur bezieht und somit religiöse, sprachliche und habituelle Eigenschaften unter dem Aspekt der „kulturellen Identität“ wahrnimmt. Es geht also dabei um Mentalitäten, die als nicht zugehörig und minderwertig betrachtet werden (ebd.: 156).

Der Rassismusbegriff basiert im deutschsprachigen Raum auf den historischen Erkenntnissen des Nationalsozialismus. Besonders steht hierbei die Forschung über Rechtsextremismus im Vordergrund. Mecheril und Melter (2010: 164) kritisieren aber diesen Zustand, da dies die Verwendung des Rassismusbegriffes für gegenwärtige Bezüge ausschließt, denn Rassismus existierte auch vor dem Nationalsozialismus als deutscher Kolonialismus. Mit dem deutschen kolonialen Rassismus hat man sich erst seit den 1990er Jahren näher beschäftigt (ebd.). Identität und Lebensweisen stehen im Mittelpunkt des Rassismus. Der koloniale und kulturelle Rassismus erkennt den nation-ethno-kulturell Anderen an, wobei der koloniale Rassismus dem „Anderen“ einen geringeren Wert zuschreibt. Bei dem neuen, postkolonialen, kulturellen Rassismus ist dies nicht der Fall. Vielmehr behauptet er, dass die jeweilige Kultur und die Identität sich nicht am richtigen Ort befinden (Melter 2010: 153).

Institutionen und Organisationen, wie die Schule, sind Teil der Machtverhältnisse in der Gesellschaft. Wenn diese auf ethnisch-kulturelle Differenzkategorien verweisen, „dann tun sie dies letztlich, weil diese Unterscheidungskategorien als Auswahlkriterium sowie Begründungs- und Legitimationsmuster aktuell gesellschaftlich anerkannt und anschlussfähig sind.“ (ebd.: 155)

Auf ethnische Kategorien wird zugegriffen, da eine Dominanzgesellschaft existiert, worin Migrationsandere benachteiligt sind und die Unterschiede zwischen Anderen und

„Einheimischen“ als eine Über- und Unterordnung entwickelt und legitimiert wird (ebd.). Dies sollte aber nicht heißen, dass natio-ethno-kulturelle Minderheiten nicht rassistisch sein können. Hierbei geht es um Machtverhältnisse und nicht „wer die guten Menschen sind“. Machtwerkzeuge können sich je nach sozialem Kontext unterscheiden. D.h. auch Minderheiten können in bestimmten Kontexten, z.B. in einem bestimmten Stadtteil, Machtmittel besitzen (ebd.: 156).

Es besteht eine Problematik bei der Thematisierung des Rassismus in der Politik, sowie in alltäglichen Bereichen. Studien von Melter (2006) berichten, dass die Dethematisierung des Rassismus hauptsächlich bei jenen Personen vorkommt, die selbst keine Rassismuserfahrung gesammelt haben (Mecheril/Melter 2010: 166). Das Sprechen über Rassismus wird hierbei unangenehm, da sie die eigenen Privilegien auch thematisieren und ein Verantwortungsgefühl mit sich bringen können (ebd.). Jedoch fällt das Sprechen über Rassismus auch für Personen mit Rassismuserfahrung nicht leicht, da sie mit schmerzvollen Erinnerungen und mit Erlebnissen wie Hilfslosigkeit verknüpft ist. Zusätzlich wird durch die Thematisierung die Wirklichkeit dieses Erlebnisses hinterfragt und somit die Person erniedrigt (ebd.: 167).

### **Linguizismus**

Sprache kann nicht nur als Kommunikationsmittel betrachtet werden. Vielmehr ist er ein Werkzeug, mit dem gesellschaftliche Anerkennung konstruiert wird. Sie ist ein Erfordernis für die soziale, ökonomische und politische Mitwirkung. Sprache ist aber auch ein Bereich, in dem soziale Unterscheidungen stattfinden und verschiedene Sprachvarianten wie Dialekte oder Kommunikationsformen sich begegnen (Dirim/Mecheril 2010: 100f). Die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit beschäftigt sich eigentlich nicht mit der positiven Ansicht der Vielfalt an Sprachen, sondern mit den SprecherInnen selbst, die aufgrund der Unterschiedlichkeit ihrer Sprache zu der Sprache der Mehrheit benachteiligt werden (Dirim 2016: 311). Kinder lernen unterschiedliche Sprachen, wobei die Frage ist, inwiefern diese in der Gesellschaft anerkannt werden. Der Zugang zu den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen basiert nicht auf Sprachkompetenzen, sondern auf der Anerkennung der jeweiligen Sprache (Dirim/Mecheril 2010: 101).

Es stehen die „Funktionalisierungen von Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (ebd.) im Vordergrund. Sprache gilt als Differenzmerkmal in

Migrationsgesellschaften, worin Sprachverhältnisse ablaufen, die sich in Form einer institutionellen Diskriminierung durchsetzen, wobei unbeabsichtigte Ausgrenzungen, aufgrund des verankerten Normalitätsverständnisses und des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der Gesellschaft, stattfinden können (Dirim 2016: 311).

Das Differenzmerkmal Sprache trägt die Rolle der Über- und Unterordnung von Gruppen, wodurch ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ anhand von Sprache erzeugt wird (ebd.: 314). Dieser Prozess wird im deutschsprachigen Raum als „Linguizismus“ bezeichnet und ist eine besondere Art des Rassismus. Sie basiert auf Vorurteilen gegenüber Menschen mit einer anderen Sprache als im Normalfall der Mehrheitsgesellschaft (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 57). Linguizismus ist ein Mittel der Macht gegenüber benachteiligten Gruppen mit der Aufgabe der Konstruktion einer gesellschaftlichen Differenzordnung. Dieses Machtverhältnis findet in den Zeiten des Kolonialismus seinen Ursprung, als nicht nur die Hautfarbe der Menschen, sondern auch die sprachlichen Unterschiede hervorgebracht wurden, um eine Gruppe zu erniedrigen, ihre Unterlegenheit zu legitimieren und dadurch Über- und Unterordnungen zu gründen (ebd.). Sprachen in der Kolonialzeit waren ein Hinweis der Zugehörigkeit, wobei westliche Sprachen hochgeschätzt wurden und somit die Überlegenheit dieser markierte. Dieses Verhältnis ist auch heute, besonders in Bildungsinstitutionen sichtbar (ebd.: 59).

Sprachverhältnisse müssen aber nicht unbedingt durch Migration entstehen, denn auch vor den heutigen Migrationsereignissen gab es Minderheitensprachen in den europäischen Gebieten, wo mehrheitlich die deutsche Sprache Geltung hatte (Dirim 2016: 314). Jede Sprache beinhaltet tatsächlich verschiedene Varianten, wie beispielsweise die unterschiedlichen Dialekte, wodurch eigentlich festgestellt werden kann, dass alle Menschen mit sprachlicher Heterogenität aufwachsen. Aus dieser Sichtweise meint Dirim, dass alle Kinder als mehrsprachig gelten, während sie beispielsweise in der Interaktion mit Vertrauten auf ein unterschiedlicheres Vokabular zurückgreifen als außerhalb dieser Gruppe (ebd.: 315).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei Sprachen nicht nur um Kompetenzen handelt, sondern tatsächlich um Zugehörigkeitsdebatten und Identitäten. Die Anerkennung oder die Benachteiligung bestimmter Sprachen führen zu Zugehörigkeitsfragen wie „Wer sind ‚wir‘?“ oder „Gehören ‚wir‘ auch dazu?“. Die Sprachverhältnisse sollten also unter dem Aspekt der Machtstrukturen betrachtet werden,

und besonders in Schulen berücksichtigt werden, da sie eine wesentliche Rolle bei der Anerkennung, Aufnahme oder Ablehnung bestimmter Sprachen tragen. In diesem Sinne kann die Schule gesellschaftliche Differenzen überwinden (Dirim/Mecheril 2010: 105).

## **2. Pädagogische Professionalität**

Die Relevanz von Schule als Bildungseinrichtung für die Lebensbewältigung und die Entwicklung der Gesellschaft ist zweifellos. Der Bildungsauftrag der Schule wird durch Vermittlung von Inhalten erfüllt, wodurch die Organisation und auch die Schulkultur gestaltet wird (Wenzel 2008: 31). Schule stellt eine Wechselbeziehung zwischen ihren Mitgliedern, den LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern her. Im Mittelpunkt befinden sich zwar SchülerInnen und ihre Entwicklung, jedoch spielt die Lehrperson in diesem pädagogischen Prozess eine wesentliche Rolle und hat eine gewisse Vorbildfunktion, wodurch eine Verantwortung eintritt, auf jeden einzelnen Schüler einzugehen, sie zu betreuen und als besonders zu betrachten, was nur durch Interaktion mit ihnen, aber auch durch Erfahrung und Wissen zustande kommen kann (ebd.: 32).

Neben der Bedeutung von Schule für die Gesellschaft, wird der Lehrberuf hingegen in der Öffentlichkeit mehrmals negativ angesehen und kritisiert (Idel/Schütz/Thünemann 2021: 13). Einerseits findet sich eine hohe Wertschätzung gegenüber Lehrpersonen, andererseits werden sie kritisiert, dass sie sich oft über die Belastung beschweren (ebd.). Dies deutet nach Idel et al. auf die gesellschaftlichen Zustände hin. Da Professionen wie der Lehrberuf für die Gesellschaft einen hohen Stellenwert tragen, ist die Beachtung, sowie die Erwartung ebenfalls hoch. Professionelles Handeln wird durch Interaktionsbeziehungen beeinflusst, die nicht immer einfach gelingen können, aber eine Voraussetzung für das professionelle Handeln, somit für einen guten Unterricht und Lernerfolge der SchülerInnen, bilden (ebd.: 14).

Mit dem Konzept des professionellen Handelns und der Professionalität im Lehrberuf beschäftigt sich die schulbezogene Professionsforschung mit dem Stichwort pädagogische Professionalität, die sich seit den 1970er Jahren entwickelt, und in den letzten Jahren eine hohe Bedeutung gewonnen hat (ebd.: 16). Hierbei macht es Sinn, den Professionsbegriff vorerst zu definieren.

Laut Stichweh (1994: 317) meinte der klassische Professionsbegriff in der Frühmoderne besondere akademische Berufe, die aus einem wissenschaftlichen Wissen durch die Universität entstanden sind. Hierbei waren Berufsfelder wie Theologie, Recht und Medizin betroffen, wobei auch der soziale Status der LehrerInnen hinterfragt wurde und die Vorstellungen dieser als einer weiteren Professionsfeld existierte (ebd.). Heutzutage wird versucht, Merkmale von Professionen zu erweitern, in dem die Möglichkeiten an akademischen Ausbildungen und Berufsqualifikationen für viele Berufsgruppen ermöglicht werden. Die Universitätsausbildung und Fachwissen waren Voraussetzungen bzw. Merkmale der Profession, während zurzeit unterschiedliche Kriterien zusammenkommen und dadurch der Professionsbegriff Transparenz gewonnen hat (Vanderstraeten 2008: 99).

Nittel (2011: 41) definiert den Professionsbegriff als „einen ‚besonderen‘, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird.“ Professionen sind soziale Gruppen und weisen eindeutige Wissenssysteme auf, die verschiedene Disziplinen beinhalten und haben eine bestimmte Beziehung mit der Gesamtgesellschaft, da sie einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen haben (ebd.).

Stichweh (1996: 51) bezeichnet Professionen als spezielle Berufe. Die Wahl eines Berufs führt zu bestimmten sozialen Zuschreibungen und Charakteristika, die von der jeweiligen Person eventuell aufgrund der sozialen Herkunft nicht zu erreichen wären. Grundsätzlich erfolgt die Wahl des Berufs durch eine „inneren Berufung“ (ebd.), die beispielsweise als „Begabung“ bezeichnet werden kann. Dies ist wiederum als eine „Zuschreibung“ des Berufs zu verstehen. Diese Zuschreibung findet durch Selbst- und Fremdbeobachtung statt. Die eigene innere Entdeckung dieser „Zuschreibung“ wird auch von FremdbeobachterInnen befördert, die durch äußere Hinweise auf bestimmte Kompetenzen erschlossen werden, wodurch der Beruf des Pädagogen nicht mit einer „Transmission von Wissen“ (ebd.), sondern mit der „Beobachtung von Individualität“ (ebd.) einhergeht. Professionen unterscheiden sich an dieser Stelle, in dem „sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt [sic.] kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen.“ (ebd.)

Auch nach Terhart (2015: 14) sind Professionen spezielle Berufe, die sich am Gemeinwohl und nicht an individuellen Profit orientieren und „die um zentrale, allgemein als existenziell angesehene Werte und Problemlagen einer Gesellschaft herum gruppiert sind (Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil etc.)“ (ebd.) Die Arbeit ist nicht standardisierbar und fallspezifisch, und ist der Autonomie und einer Berufsethik untergeordnet, „sie verfügen über eine professionseigene Instanz der Ahndung von berufsbezogenen Verfehlungen und sie haben – in Europa – nicht selten eine staatlich garantierte Monopolstellung für die Bewältigung ihrer Berufsaufgabe erreicht etc.“ (ebd.) Diese Kriterien betreffen Berufe wie MedizinerInnen und AnwältInnen, die als „free professions“ bezeichnet werden. Wenn Berufe nur einige dieser Kriterien erfüllen, gelten sie als „semi-professions“ Darunter fallen nach Terhart (ebd.) Berufe wie Krankenschwester, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen.

In der Professionsforschung wird zwischen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung unterschieden. Als Professionalisierung wird der Entwicklungsvorgang zur Profession und die Wissensentwicklung der professionell Zuständigen, aber genauso der Strukturen, worin sie wirken, bezeichnet (Idel et al. 2021: 19). Unter Professionalisierung versteht Stichweh (1992: 326) einen Prozess, bei dem Wissenszusammenhänge vorkommen, um „Probleme der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (ebd.) durch Interaktion zwischen professionell Zuständigen und Laien/Klienten aufschlussreich und handlungsmäßig zu bearbeiten (ebd.).

Pädagogische Professionalität bzw. professionelles Handeln meint das pädagogische Können im Lehrberuf im Hinblick auf die besonderen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen der Erziehung und Bildung (Idel et al. 2021: 19). Professionalität wird durch Interaktion entwickelt und setzt Reflexivität voraus, während die Qualität der Leistung und das Können eine wesentliche Rolle spielen (Nittel 2011: 48). Die von Terhart (2015: 14) oben beschriebenen Kriterien zur Profession gelten auch als Merkmale der Professionalität, während er unter Professionalisierung „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle und den Status eines professionell Zuständigen (becoming professional)“ versteht (ebd.).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Professionalisierungsbegriff als ein Entwicklungsprozess und der Professionalitätsbegriff als Ziel dieser Entwicklung

verstanden. Diese Begrifflichkeiten können jedoch in der Professionsforschung unter psychologischen und soziologischen Blickwinkeln verschieden betrachtet und definiert werden, da beide Richtungen unterschiedliche Aspekte der schulbezogenen Professionsforschung aufweisen (Idel et al. 2021: 19). Die soziologische Perspektive umfasst den systemtheoretischen Ansatz nach Stichweh, den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann und deren Entwicklung von Helsper, den interaktionistischen Ansatz von Schütze und den kulturtheoretischen Ansatz von Reckwitz. Der psychologische Ansatz ist der kompetenztheoretische Ansatz von Baumert und Kunter, der dem berufsbiographischen Ansatz von Terhart und die Unterteilung von Shulman zuzuordnen ist. Die soziologischen Ansätze thematisieren die Probleme und Spannungen im Lehrberuf, während der psychologische Ansatz sich auf Kognitionen und Überzeugungen von Lehrkräften als ExpertInnen fokussieren (Schmalz 2019: 38). Die Professionskonzepte variieren also je nach Perspektive und Ansatz mit dem Ziel die Frage nach LehrerInnenprofessionalität und LehrerInnenprofessionalisierung zu beantworten (Idel et al. 2021: 19).

Folgend werden die im deutschsprachigen Raum bedeutendsten und aktuellsten Ansätze für die pädagogische Professionalität dargestellt und ein tiefer Einblick in die Professionsforschung gewährt. Auf den kompetenztheoretischen Ansatz wird näher eingegangen, da dieser im Bezug auf den kompetenten Umgang mit Heterogenität relevant für die vorliegende Arbeit ist. Da Heterogenität in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, wird nach jedem Ansatz, angelehnt an Terhart (2015), kurz erläutert, wo sich Heterogenität in der jeweiligen Theorie befindet. Die Heterogenität speziell auf kulturelle und sprachliche Vielfalt bezogen, wird in den darauffolgenden Kapiteln thematisiert.

### 2.1. Theoretische Ansätze der Professionsforschung

Die Professionsforschung erreichte in den 1960er Jahren ihre Blütezeit. In der Entwicklung der Professionsforschung hat das Konzept des strukturfunktionalistischen Paradigmas nach dem Soziologen Talcott Parsons (1939) eine große Bedeutung (Schmid 2008: 839). In der strukturfunktionalistischen Theorie nach Parsons stehen Werte im Vordergrund. Hinsichtlich des Individuums geben Werte Bedeutung an Dingen und Handlungen, während im Hinblick auf die Gesellschaft Werte die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung tragen (Abels 2019: 28). Dieses

Verständnis basiert auf Parsons Theorie des allgemeinen Handlungssystems, wonach Handlungen eine bestimmte Ordnung aufweisen, d.h. sie besitzen eine Struktur und zudem eine bestimmte Funktion, was bedeuten soll, dass Handlungen füreinander eine bestimmte Bedeutung haben. Diese Beziehung zwischen Struktur und Funktion bezeichnet Parson als „System“, während er die Gesellschaft als allgemeines Handlungssystem bezeichnet, da die Gesellschaft aus Handlungen besteht (Abels 2019: 147). Alle Systeme tragen nach Parsons bestimmte Probleme und Eigenschaften und müssen in der eigenen Umwelt funktionsfähig sein und Entscheidungen treffen (Schülein 2016: 179). Der Soziologe Ulrich Oevermann greift auf die strukturfunktionalistische Theorie nach Parsons zurück und entwickelt diese in seiner strukturtheoretischen Professionstheorie weiter.

### **Der strukturtheoretische Professionsansatz**

Die strukturtheoretische Professionstheorie orientiert sich nach einem soziologischen Verständnis, das von einer individuellen Handlungs- und Interaktionsstruktur ausgeht, worin der/die Lehrende als Professionelle in die Unterrichtstätigkeit integriert ist. Das heißt, nicht die Fähigkeiten und Kompetenzen des Lehrenden liegen im Vordergrund, sondern es geht dabei vielmehr um die spezifische Tätigkeit (Idel et al. 2021: 25). Oevermann (1999: 70) geht hierbei von der klassischen Professionstheorien nach Parsons (1968) aus, während er das sogenannten Arbeitsbündnis in der Psychoanalyse zwischen TherapeutInnen und PatientInnen als Modell nimmt und dabei ins Zentrum stellt, welches bei der klassischen Professionalisierungstheorie fehlt (ebd.: 134).

Oevermann spricht in seiner Theorie von Krisen und Routinen. In der Lebenspraxis bilden Routinen den Normalfall, während Krisen den Ausnahmefall bilden (Oevermann 1996: 7). Krisen bedeuten für Oevermann das Scheitern von Routinen, wogegen Routinen immer die Lösung einer Krise darstellen, d.h. auch Routinen waren ursprünglich Krisen. Die Krisenkonstellation wird von Oevermann mit der sogenannten Sequenzanalyse erklärt, worin sich eine Reihe von bestimmten Handlungsoptionen zeigen und eine krisenhafte Entscheidungssituation für Handlungsabläufe stattfindet, welche die darauffolgende Sequenz und ihren Ablauf beeinflussen (Oevermann 1999: 71). Ein Bestandteil der Krisenkonstellation bzw. Krisenbewältigung dabei ist nach Oevermann (ebd.: 78) der Entscheidungszwang und die Begründungsverpflichtung. Auch wenn die Regeln nicht verstanden werden, muss eine Entscheidung stattfinden, die sich im

Nachhinein auch begründen muss. Zwischen dem widersprüchlichen Zustand des Entscheidungszwangs und der Begründungspflicht liegt die Autonomie der Professionellen (ebd.). Die Autonomie der Lebenspraxis bedeutet demnach, dass das professionelle Handeln nicht auf Routinen basiert und zurückgreift, sondern fallspezifisch ist (Oevermann 1996: 6). Folgend ist das professionelle Handeln nach Oevermann nicht standardisierbar. Der Autonomie liegt allerdings auch die Gefahr des Scheiterns zugrunde, die also einen dialektischen Zustand hervorrufen (ebd.). Hierbei geht er auf die Professionsbedürftigkeit des Lehrberufs ein. Professionsbedürftigkeit ergibt sich, wenn Krisen nicht durch Routinen zu bewältigen sind, sondern durch theoretisches und praktisches Wissen fallspezifisch und nicht in standardisierter Form zu lösen sind (Oevermann 2008: 61).

Heterogenität im strukturtheoretischen Ansatz:

Der strukturtheoretische Ansatz zeichnet sich durch die Herausforderung im Umgang mit den unterschiedlichen Spannungsverhältnissen aus. Die Unterstellung der Lehrpersonen an Prinzipien und Leitlinien der Institution Schule, darunter auch der „Vereinheitlichungszwang“ (Terhart 2015: 17) einerseits, und die Zunahme der Bedeutung von Heterogenität und dadurch die Akzeptanz der SchülerInnen mit ihren Unterschiedlichkeiten und somit die Individualisierung im Unterricht andererseits, zeichnet das Spannungsverhältnis aus, welches die Aufgabe des Umgangs mit Heterogenität ausmacht (ebd.: 24). Hierbei spielt die Selbstreflexion der Lehrperson eine wesentliche Rolle, da Reflexivität als Merkmal professioneller Handlung gilt, um mit dieser „Herausforderung“ geschickt und professionell umgehen zu können (ebd.: 25).

### **Der berufsbiographische Professionsansatz**

Der Pädagoge Ewald Terhart hat eine Reihe von Beiträgen zum Thema Berufsbiografien von Lehrpersonen veröffentlicht. Der berufsbiographische Professionsansatz untersucht den Prozess der Entwicklung in der Ausbildung und im Beruf und hinterfragt, inwiefern die berufliche Identität die Entwicklung des individuellen Lebenslaufs beeinflusst. Durch diese Zugangsweise wurden die Erkenntnisse über individuelle und kollektive Entwicklung der Lehrpersonen erweitert (Terhart 2014: 433). Demnach wird Professionalität „als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011: 208) definiert. Wie bei dem kompetenztheoretischen Ansatz spielt auch hier die

Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle. Der Prozess des Kompetenzaufbaus, der Einstieg in den Beruf für Neulinge, die Beständigkeit der Berufsentwicklung während der gesamten beruflichen Lebenszeit, der Zusammenhang zwischen Privatleben und Berufsleben sowie ähnliche Themen stehen im Zentrum dieses Ansatzes (ebd.). In dieser Hinsicht soll sich Professionalität nach Terhart (2011: 208) berufsbiographisch entwickeln. Dabei stellt Terhart (ebd.) einen Zusammenhang zum kompetenztheoretischen Forschungsansatz her, da dieser ebenfalls die Entwicklung der Expertise in den Mittelpunkt stellt.

Heterogenität im berufsbiographischen Ansatz:

Die berufsbiographische Zugangsweise versteht Heterogenität als „eine immanente, aber auch von außen anzuregende Entwicklungsdynamik professioneller Kompetenzentfaltung.“ Im Umgang mit Heterogenität werden in der Ausbildung, im Berufseinstieg, sowie in der Weiterbildung phasenspezifische Fähigkeiten erwartet (Terhart 2015: 25).

### **Der kompetenztheoretische Professionsansatz**

Der kompetenztheoretische Professionsansatz basiert auf bestimmten Kompetenzbereichen und Wissensdimensionen, die für die Bewältigung der Lehrtätigkeit wesentlich sind. Nach Terhart (2015: 15) gilt eine Lehrperson dann als professionell, wenn sie in ihren Anforderungsbereichen, wie Unterrichten, Erziehen, Beurteilen etc. hohe Kompetenzen und Fähigkeiten besitzt. Somit gilt: Je höher die berufliche Kompetenz, desto höher ist die Professionalität (ebd.). Dieses Modell wurde stark von der Einteilung des Lehrerwissens von Shulman (1986) geprägt. Shulman unterscheidet zwischen dem pädagogischen Wissen (general pedagogical knowledge), Fachwissen (subject-matter content knowledge) und dem fachdidaktischen Wissen (curriculum knowledge). Dieses Konzept entwickelte er weiter mit den Bereichen wie Psychologie des Lerners (knowledge of learners), Organisationswissen (knowledge of educational context) und erziehungswissenschaftlichem, bildungstheoretischem und bildungshistorischem Wissen. Darunter haben sich besonders drei Wissensdimensionen praktisch umgesetzt: das allgemein pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen (Baumert/ Kunter 2006: 482).

Im Zusammenhang mit den Wissensdomänen ist es erforderlich auch auf die Expertiseforschung einzugehen. Bromme (1992) entwickelte diesen Ansatz im Hinblick auf Wissen und Können weiter und meint: „Grundgedanke des Konstruktes der Lehrerexpertise (...) ist, dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde (Bromme 2008: 159).

ExpertInnenwissen lässt sich unter dem Bereich des theoretisch-formalen Wissens zuordnen. Dazu zählt insbesondere das Fachwissen, aber auch das fachdidaktische und allgemein pädagogische Wissen (Baumert/Kunter 2006: 483). Die Professionalitätsforschung im Hinblick auf den kompetenztheoretischen Bereich besagt, dass das professionelle Wissen domänenspezifisch und trainingsabhängig ist. ExpertInnenwissen besitzt eine gute Vernetzung und Hierarchie. Es ist verbunden mit Schlüsselkonzepten sowie Skripten und enthält automatisierte Basisprozeduren, die aber auch an Bedingungen angepasst werden können (ebd.). Im Folgenden wird auf die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen näher eingegangen und bestimmte Begriffserklärungen und Modelle beschrieben.

Heterogenität im kompetenztheoretischen Ansatz:

In der kompetenzorientierten Theorie ist die Diagnosefähigkeit der Lehrperson wesentlich. Die Erkennung von Differenzen und dadurch die Gestaltung von Unterricht ist hierbei entscheidend. Passende Unterrichtsstrategien wie Freiarbeiten mit individuelle Wochenpläne können eingesetzt werden. Um eine optimale Differenzierung leisten zu können, ist das Fachwissen, sowie das fachdidaktische Wissen ausschlaggebend. Zudem zeichnen sich verschiedene Fortbildungen, aber auch die kollegiale Kooperation als befördernd für die Heterogenität im Klassenzimmer (Terhart 2015: 24).

## 2.2. Professionelle Kompetenz im Lehrberuf

Der kompetenztheoretische Ansatz basiert also auf einem Modell professioneller domänenspezifischer Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006: 483). Hierbei steht der Kompetenzbegriff im Zentrum. Die am meisten referenzierte Definition von Kompetenz kam vom Psychologen Franz Weinert, der sich auf die Problemlösung fokussiert. Weinert (2001: 27) definiert den Kompetenzbegriff als „die bei Individuen

verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Im allgemeinen Handlungsmodell professioneller Kompetenz stehen angelehnt an Shulman (1986) das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen im Mittelpunkt, die im Folgenden näher beschrieben werden.

### 2.2.1. Das Modell professioneller Handlungskompetenz

Das Fachwissen, sowie das fachdidaktische Wissen gehören zum Kern der professionellen Kompetenz, da das Schulfach als eigentlicher Handlungsrahmen in der Lehrtätigkeit gilt. Das Fachwissen rückt in der Diskussion über das praktische Handlungswissen der Lehrpersonen oftmals in den Hintergrund. Das Fach macht tatsächlich den Unterricht aus, worunter z.B. die Gestaltung inhaltlicher Komponenten oder die Art der Repräsentationen und Erklärungen gehört (Baumert/Kunter 2006: 492). Bisherige Forschungen (Leinhardt 1991; Leinhardt/Greeno 1986) haben gezeigt, dass das fachdidaktische Wissen vom Fachwissen abhängt. Untersuchungen wurden hierbei vorwiegend im Fach Mathematik durchgeführt, wobei es deutlich wird, wie Verständnisprobleme im Fach die fachdidaktischen Erklärungsmöglichkeiten eingrenzen (ebd.). Hinzu kommt aber die Erkenntnis, dass Lehrpersonen, die ein hohes Fachwissen besitzen, hinsichtlich ihrer Berufserfahrung sich auch in ihrem fachdidaktischen Wissen unterscheiden können. Daraus lässt sich feststellen, dass das Fachwissen zwar notwendig, aber nicht ausreichend für einen verständnisvollen Unterricht ist (ebd.: 493).

Im Hinblick auf das allgemeine pädagogische Wissen wurden vom Educational Testing Service in Princeton (ETS) im Jahre 2005 Tätigkeitsanalysen für Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulstufen und ExperteInnenbefragungen zu erforderlichen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen durchgeführt. Dieses Testverfahren deckt folgende Kompetenzen ab: Klassenführung und Orchestrierung des Lernprozesses, Wissen über Entwicklung und Lernen, Diagnostik und Leistungsbeurteilung sowie professionelles Verhalten im Kontext von Schule und schulischer Umwelt (Baumert/Kunter 2006: 484).

Terhart (2002: 30) entwickelte ein ähnliches Modell der Standards der Lehrerbildung. Er legt fünf Kompetenzstufen fest, die im Laufe der Lehrerausbildung erworben werden

sollten. In seinem Modell differenziert er Standards für die erste Phase der Ausbildung und der zweiten Phase im Studienseminar (ebd.). Während der universitären Phase unterscheidet Terhart zwischen dem Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Wissen in den Erziehungswissenschaften und in den schulpraktischen Studien. Für jeden Kompetenzbereich entwickelt er verschiedene Standards. D.h. eine Wissensbasis ist hierbei wesentlich, sowie die Reflexionsfähigkeit über die Tätigkeit, eine Kommunikationsfähigkeit und eine Urteilsfähigkeit über pädagogische Handlungs- und Entscheidungsfragen. Diese Kompetenzen betrachtet Terhart als aufeinander aufbauend (ebd.). Die zweite Phase im Studienseminar schließt sich daran an und die Entwicklung der beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit rückt in den Vordergrund. Dazu gehören beispielsweise die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, das Methodenrepertoire, Kooperation mit Kollegium, Kommunikation mit den Eltern, Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (ebd.).

Auf dem Konzept des Professionswissens von Shulman (1986) basiert die sogenannte COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom). Sie gilt als ein Teil des DFG-Schwerpunktprogramms und beschäftigt sich angelehnt an die Ergebnisse der Pisa-Studie 2003/2004 mit dem Professionswissen von Mathematiklehrkräften (Frey 2014: 717). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach COACTIV entwickelt das von Shulman eingeführte Konzept des Professionswissens in Fach-, fachdidaktisches- und pädagogisches Wissen weiter. Neben diesen drei Kompetenzbereichen wird in der COACTIV-Studie das Modell um zwei Bereiche erweitert. Hinzu kommt das Organisations- und Interaktionswissen, sowie das Beratungswissen. Diese Kompetenzbereiche werden in Kompetenzfacetten unterteilt. Im Zentrum der Untersuchung standen das Fach-, fachdidaktische und pädagogische Wissen (ebd.). Das profunde Verständnis vom Unterrichtsstoff gilt als Kompetenzfacette des Fachwissens, während die diagnostische Kompetenz und das Erklärungswissen das fachdidaktische Wissen ausmachen. Pädagogisches Wissen umfasst Facetten wie die Bezugsnormorientierung, sowie das Wissen über Lernprozesse. (Frey 2014: 717). Im Rahmen der COACTIV wurde die Studie mit Tests zum Fach-, und fachdidaktischem Wissen über das Professionswissen der Mathematiklehrpersonen der Sekundarstufe durchgeführt. Ergebnisse zeigen, dass beide Kompetenzbereiche unterschiedliche Wissensfacetten konstruieren, wesentlich für eine erfolgreiche Unterrichtsführung sind und Einfluss auf die Fachleistungen der SchülerInnen haben (Baumert/Kunter 2006: 496).

### 2.2.2. Das EPIK-Domänenmodell

Schrittesser, Schratz und Paseka (2011: 24) entwickelten ein Modell der professionellen Kompetenzfelder. Diese Domänen beschreiben individuelle Kompetenzen von Lehrpersonen und erfordern Wissen und Können. Gleichzeitig benötigen sie auch Strukturen, die auch von Lehrkräften mitgestaltet werden, damit sich diese Kompetenzen entwickeln. Zudem existieren Domänen unabhängig vom Schultyp, Fach oder Bildungsbereich und stellen die höchste Klassifizierungskategorie von Kompetenzfeldern dar. Die fünf Domänen des professionellen Handelns der Lehrpersonen lauten Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kooperation und Kollegialität, sowie Differenzfähigkeit. Alle Domänen beziehen sich gegenseitig aufeinander und bestehen aus Fähigkeiten und Fertigkeiten (ebd.).

Die Reflexions- und Diskursfähigkeit meint die Distanzierung und die folgende Reflexivität aus den Perspektiven des Fachwissens, fachdidaktischen Wissens und des pädagogischen Wissens über die eigene Tätigkeit als Lehrperson. Dadurch kann sich eine selbstkritische Haltung entwickeln, wodurch man die eigene Handlung verbessern und Strategien im Unterricht einfacher entwickeln kann. Zudem meint die Diskursfähigkeit, dass die jeweilige Person sich in den Diskurs z.B. mit den KollegInnen oder Eltern einbringt. Dazu ist die Fachsprache nötig. Die selbstkritische Reflexion, sowie der berufliche Diskurs sind ein Teil der professionellen Handlung (ebd.: 28).

Das zweite Kompetenzfeld Professionsbewusstsein bezieht sich auf die Rollendefinitionen angelehnt an Oevermanns Arbeitsbündnis (1996). Eine Lehrperson handelt professionell, indem sie diffuse Anteile in der Beziehung mit den SchülerInnen (KlientInnen) bewahrt, um den Fall lösen zu können, jedoch aber die professionelle Rolle nicht verlässt. Hinzu kommt, dass professionelle Lehrpersonen offen für Veränderungen sind und ihr professionelles Wissen durch Fortbildungen erweitern. Selbstbewusstsein ist ein wesentliches Stichwort für diese Domäne. Das eigene Wissen und Können zu reflektieren, zu kennen und sich selbst als ExpertIn wahrzunehmen ermöglicht ein Selbstvertrauen, wodurch wiederum die Tätigkeit zum Wohl der SchülerInnen und Eltern positiv beeinflusst wird (ebd.: 30).

Eine weitere Domäne ist die Kooperationsfähigkeit von LehrerInnen, um mit den unterschiedlichen Anforderungen professionell umzugehen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte dient für einen gemeinsamen Zweck und basieren auf gemeinsamen Werten

und Normen. Diese Kollegialität findet in einer „Professional Community“ (ebd.: 32) statt, die als eine Lerngemeinschaft kennzeichnet, in der ExpertInnen zusammenarbeiten. Die gegenseitige kritische Reflexivität und die Erarbeitung der Fragen und Unsicherheiten sind ein Teil dieser professionellen Lerngemeinschaft (ebd.: 33).

Die Differenzfähigkeit bezeichnet den professionellen Umgang mit Differenzen und dadurch entstehende Herausforderungen. Diese Fähigkeit setzt voraus, auf Unterschiedlichkeiten zwischen Gruppen (beispielsweise der sprachliche und kulturelle Hintergrund) und innerhalb der Gruppen und auf individuelle Besonderheiten einzugehen. Professionelle Lehrpersonen nehmen Differenzen wahr, haben kein Verständnis von einem/einer IdealschülerIn und setzen sich für individuelle Lernförderung ein. Zudem existiert die Einstellung, dass alle SchülerInnen fähig sind zu lernen, wonach die Unterrichtsgestaltung stattfinden soll. Für eine Differenzfähigkeit ist das Wissen über den Umgang mit Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten nötig, um auch einen differenzierten Unterricht zu führen. Empathie und Beobachtungsfähigkeit sind wesentliche Bestandteile dieses Kompetenzfeldes. Wichtig ist es Herausforderungen anzunehmen, aber auch die Grenzen der SchülerInnen zu akzeptieren. Die Differenzfähigkeit wird von gesellschaftlichen Prozessen beeinflusst. Hierbei gelten die Reflexivität und die Sensibilität als ein wichtiger Punkt (ebd.: 34f).

Die letzte Domäne beschreibt die persönliche Meisterschaft. Für Lehrkräfte ist nicht nur das Wissen, sondern auch das Können, d.h. das Wissen richtig umzusetzen, entscheidend. Zudem kommt als wesentlicher Bestandteil die Begründungsverpflichtung. Die systematische Verknüpfung des Wissens und Könnens wird von „Personal Mastery“ bestimmt. Dabei wird der Selbstumgang gemeint. Die Lehrperson entwickelt die eigene Persönlichkeit weiter, lernt aus Fehlern und erfindet Neues. Das Können ergibt sich also nicht durch eine gute Ausbildung, sondern durch den persönlichen Bildungsprozesses (ebd.: 36).

All diese Domänen werden durch eine integrative Disziplin, welche Aspekte des Unterrichtes, wie der Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc. umfasst, miteinander verknüpft. Diese sogenannte sechste Disziplin stellt die verschiedenen Domänen als eine komplette Theorie dar (ebd.: 25).

Die Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Professionsmodelle wurden dargestellt. Es zeichnen sich allerdings auch einige Übereinstimmungen zwischen den erwähnten Theorien ab. Alle Ansätze gehen davon aus, dass Professionalität bzw. professionelles Handeln erlernbar ist. Außerdem sind sich alle Ansätze einig, dass Lehrpersonen wissenschaftliches Wissen besitzen müssen, bevor sie in den Beruf einsteigen. Dies ist umso wichtiger für die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, die ausgebildet und auch weiterentwickelt werden muss. Deswegen ist die Professionalität mit dem Abschluss des Studiums nicht erreicht. Sie ist ein fortlaufender Prozess im Berufsleben. Dadurch lässt sich feststellen, dass der Lehrberuf ein wissenschaftliches Wissen voraussetzt, jedoch mit praktischem Wissen im beruflichen Prozess die Professionalisierung fortsetzt. Während dieses Erfahrungsprozesses wird das professionelle pädagogische Handeln innerhalb entstandener Routinen im Berufsleben, die eine gewisse Reflexion erfordern, erlernt (Idel et al. 2021: 17f).

### **3. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft**

Der Leitgedanke der pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft begrenzt sich mit der Idee der Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund. Dies ist laut Dogmus, Karakasoglu und Mecheril (2016: 3) eindimensional und somit problematisch, da dieses Konzept sich meist auf Defizite fokussiert und sich auf Unterstützung richtet. Darüber hinaus wird übersehen, dass das Feld der Migration und Bildung alle SchülerInnen angeht, auch die „ohne Migrationshintergrund“, welche auch zur Zielgruppe des pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft gehören (ebd.). Eine der wichtigsten Funktionen der pädagogischen Professionalität in einer Migrationsgesellschaft wäre nach Dogmus et. al. eine Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik aufzustellen. Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse werden auf kulturelle und sprachliche Differenzen reduziert. Somit sind Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in einer Migrationsgesellschaft, die von Machtstrukturen geführt wird, Element pädagogischer Settings (ebd.). Hierbei trägt die LehrerInnen Ausbildung eine hohe Bedeutung. Dogmus et al. (2016.: 4) nehmen an, dass alle künftige Lehrkräfte verschiedene migrationsgesellschaftliche Positionen aufnehmen werden und die Berücksichtigung der Positionen einen wichtigen Bestandteil des Professionalisierungsprozesses ausmachen. Die differenzsensible und diskriminierungskritische Haltung von Lehrpersonen führt zu einer Minimalisierung der

Wirksamkeit von stigmatisierenden Zuschreibungen durch machtvolle Mitglieder der Bildungsinstitutionen (ebd.).

Migrationsgesellschaftliche Differenzen werden auf kulturelle Differenzen statt beispielsweise als auf politische und ökonomische Differenzen reduziert. Somit werden MigrantInnen zu den Anderen, worüber angenommen wird, dass sie keine andere Fähigkeit tragen als sich nur mehr nach ihren kulturellen Handlungsmuster zu richten (ebd.: 5) Daraus folgt, dass „der ‚kleine muslimische Macho‘ oder das ‚stille Kopftuchmädchen‘ ggf. so agieren, weil sie eben als solche adressiert werden.“ (ebd.) An dieser Stelle trägt die reflektive Handlungsweise der Lehrpersonen eine hohe Bedeutung. Nach Dogmus et al. spielt das Hinterfragen der Markierungen und Feststellungen, sowie die Beziehung zum Phänomen Migration dieser Personen eine wichtige Rolle. LehrerInnen sollen laut Dogmus et al. ihre Rolle als „reflective practitioner“ (ebd.) entwickeln. Die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanzierung hinsichtlich des eigenen Denkens und Handelns ist als Kernkompetenz pädagogischer Professionalität wahrzunehmen (ebd.). Die Reflexivität setzt die Beschäftigung mit der migrationsgesellschaftlichen Lage pädagogischen Handelns und eine universitäre Ausbildung, welche angehende PädagogInnen mit den fallspezifischen Konsequenzen der Widersprüche vertraut macht, voraus. Lehrkräfte sollen fähig sein, angelehnt an erziehungswissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Prinzipien, das eigene Handeln, die Situation der Mitbeteiligten und die Bildungsinstitution zu reflektieren, um ihre Tätigkeit professionell auszuführen. Dazu gehört auch die reflexive Beschäftigung mit Vorurteilen und Diskriminierungen, sowie das Hinterfragen der Tätigkeit als LehrerIn mit und ohne einen zugeschriebenen Migrationsstatus (ebd.: 8). Professionelles Handeln in der Schule findet also unter strukturellen Widersprüchen statt, in der Fallspezifität nötig ist. Aufgrund dessen ist es auch erforderlich, dass Institutionen ihr Leitbild ändern und systematisch aus den bisherigen Erfahrungen lernen (ebd.: 7).

### 3.1. Schule der Migrationsgesellschaft

Differenzordnungen, wie die Unterscheidung nach Zugehörigkeit, Geschlecht etc. werden durch Konstruktionsprozesse hergestellt. Diese Ordnungen sind zwar in der Schule wiederzufinden, sie gestalten aber auch den schulischen Alltag und beeinflussen die Interaktion, wodurch diese Konstruktionen und die Differenzen wiederum fortgesetzt,

verstärkt oder modifiziert werden (Mecheril/Saphira 2018: 68). Differenzordnungen sind im schulischen Alltag in verschiedenen Interaktionsfeldern sichtbar, beispielsweise auf dem Schulhof, wo Sprechverbote herrschen oder im Unterricht über Bild- und Textmaterialien, sowie über Schulbücher oder curriculare Vorgaben. Diese Differenzverhältnisse werden von SchülerInnen aufgenommen, bearbeitet, umgedeutet oder bestätigt. Die Schule ist Raum für soziale Ordnungen, welcher die Positionierung des Individuums in der Gesellschaft beeinflusst (ebd.: 82). Die Positionierung von SchülerInnen als Kinder mit Migrationshintergrund oder Migrationsandere und als Kinder ohne Migrationshintergrund ist nicht nur bedeutsam für anders markierte SchülerInnen, da durch diese symbolische Positionierung Nicht-Migrationsandere hervorgebracht werden. Dies ist eine Wirkung von einer gesellschaftlichen Unterscheidungsweise, die von der Schule aufgenommen und bestätigt wird. Kinder lernen in der Schule, wer eine MigrantIn bzw. eine Nicht-MigrantIn ist oder was es bedeutet ein Mann oder eine Frau zu sein. Somit hat Schule eine hohe Bedeutung bei der Entwicklung gesellschaftlicher Normen. Durch die Erzeugung des Normalen wird gleichzeitig auch das Nicht-Normale bzw. das „Andere“ hergestellt (ebd.: 83). Dies zeigt auch die Studie „Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien“ von Nadine Rose (2012), in der eine Lehrperson über einen Schüler die folgende Aussage äußert: „Für einen Ausländer gar nicht mal schlecht.“ (Mecheril/Rose 2014: 132). Durch diese Leistungsrückmeldung wird der Schüler zu einem Migrationsanderen gemacht und stellvertretend für eine Gruppe angesehen (ebd.). Die Konstruktion der AusländerInnen oder MigrantInnen stehen in Zusammenhang mit Medien, Politik, Administration, Recht und Alltagskultur, während aber die schulische Beteiligung an der Erzeugung von Differenzen besonders berücksichtigt werden muss. Aufgrund dessen müssen diese Konstruktionsprozesse und Normalitätsvorstellungen pädagogisch-professionell hinterfragt und betrachtet werden. Durch diese Macht- und Herrschaftsperspektive stellen sich machtförmige Erzeugung von Normalitäten hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit in den Vordergrund (Mecheril/ Saphira 2018: 87).

Die Diskussion rund um Migration und Bildung fokussiert meistens auf die Bildungsdefizite einer bestimmten Gruppe, die als „Kinder/Menschen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden. Durch den Diskurs haben sich zwei unterschiedliche Gruppen entwickelt: Menschen mit und ohne Migrationshintergrund

(Knappik/Mecheril 2018: 175). Es stellt sich aber tatsächlich fest, dass durch diese Unterscheidung in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA auf die Bildungsbenachteiligung in der Migrationsgesellschaft verwiesen wurde. Ausschlaggebend ist es, dass nicht nur auf Menschen fokussiert wird, die mit Migrationshintergrund markiert werden. Diese Perspektive kann unter dem Feld der Ausländerpädagogik untergeordnet werden, da man sich dabei nach Förderung und Defizite orientiert (ebd.). Nach Knappik und Mecheril (ebd.) werden dabei zwei Punkte berücksichtigt. An erster Stelle ist es wichtig im Bereich Migration und Bildung immer vorerst die Veränderungen der Bildungsinstitutionen zu betrachten. Weiters betrifft dieses Feld alle SchülerInnen, nicht nur, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Nur mit diesem Wissen ist ein professionelles pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft möglich. Die nationalstaatlichen und ethnozentrischen Muster des Bildungssystems können sich nur durch eine Umorientierung ändern (Knappik/Mecheril 2018: 176). Diese Umorientierung kann auf der Ebene der LehrerInnen-Ausbildung, der didaktischen und curricularen Ebene und der schulorganisatorischen Ebene auf Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexionen stattfinden (ebd.). Die Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexion werden unter Kapitel 4 „Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität“ näher beschrieben.

### 3.1.1. Ungleichheitsverhältnisse im Bildungssystem

Die Bildungsexpansion hatte das Ziel die Bildungsungleichheiten innerhalb des Systems auszugleichen. Während sich die Bildungssituation aller Schichten verbessert hat, blieben die Chancenungleichheiten zwischen den Schichten gleich (Foroutan/Ikiz 2016: 144). Die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg sind in Deutschland, sowie in Österreich abhängig von der sozialen und kulturellen Herkunft, wobei dies den Prinzipien der Chancengleichheit widerspricht (Stojanov 2010: 79). Aufgrund dessen hat die Herkunftsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ einen wichtigen Stellenwert in der Debatte um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (ebd.). Die natio-ethno-kulturelle Bildungsungleichheit wird sowohl seit der ersten Veröffentlichung der PISA-Studien im Jahre 2001 (Stojanov 2010: 79), als auch innerhalb von weiteren internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU oder TIMMS bestätigt (Foroutan/Ikiz 2016: 144). Die Bildungsungleichheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist in den Strukturen, Gewohnheiten, Werten

und Handlungen der Schule etabliert. Somit ist die institutionelle Diskriminierung in den als normal geltenden Strukturen des Bildungswesens festgelegt (Gomolla/Radtke 2009: 18). In den Diskursen werden dennoch die schlechteren Bildungschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft einseitig auf die kulturelle Herkunft und die Familiensozialisation reduziert (Foroutan/Ikiz 2016: 145). Hierbei wird aber wenig hinterfragt, inwiefern das Bildungssystem selbst für die Benachteiligung dieser Kinder verantwortlich ist. Seien es die Übergangsempfehlungen nach der Volksschule oder die lebensweltlichen Erfahrungen, die sich im Curriculum wenig zum Vorschein bringen, bekommen kaum Aufmerksamkeit (Stojanov 2010: 86). Auch die korrigierenden Interventionen schränken die Freiheit der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder, bei der Sprachenwahl in der Kommunikation innerhalb der Familie und bei der kulturellen Bestimmung (ebd.) ein. Der präsenste Umgang mit Verschiedenheit ist eines der Gründe für die Probleme im Bildungssystem, da die Heterogenität nicht als Normalfall angesehen wird (Foroutan/Ikiz 2016: 145). Vielmehr herrscht eine monolinguale, mononationale und monokulturelle Einstellung, die nicht auf die Förderung sprachlicher und kultureller Pluralität, sondern auf die Homogenisierung und Assimilation abzielt (Krüger-Potratz 2005: 18). So spricht auch Gogolin (2008) von dem „monolingualen Habitus“ in multilingualen Schulen. Hinsichtlich Kinder „mit Migrationshintergrund“ existiert die Einstellung bezogen auf das Fremde, oder des kulturell Anderen. Diese Markierung und Positionierung der Bildungsinstitutionen führen zu einer Produktion einer Differenzlinie und Identifikation als zugehörig oder nicht-zugehörig. Kinder mit Migrationsgeschichte sind also im Bildungssystem so platziert, dass sie nicht selbstverständlich dazu gehören. Ziel ist es, sie an das gegenwärtige Bildungssystem anzupassen, statt das Bildungssystem zu hinterfragen (Foroutan/Ikiz 2016: 147). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist ein gutes Beispiel für diese Einstellung. Mehrsprachigkeit wird in dieser Hinsicht als eine Ausnahme und nicht als Normalfall angesehen. Sie gilt als Integrationshemmnis und weicht von den Normalitätsvorstellungen des Bildungssystems (Dirim/Mecheril 2010: 109) ab.

### 3.1.2. Sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schule

Die Multikulturalität ermöglicht die Begegnung, das Zusammentreffen und den Austausch der verschiedenen Kulturen im Klassenzimmer. Die Positionen stehen hierbei fest, wodurch kulturelle, religiöse, ethnische Differenzierungen wiederum gefestigt

werden. Multikulturalität steht Differenzen positiv gegenüber und sieht eine Bereicherung in der Vielfalt (Messerschmidt 2007: 160). Die Markierung von Differenzen findet am stärksten durch Sprache statt. Die Sprachenvielfalt in Schulen resultiert aus einem hohen Anteil an zweisprachigen SchülerInnen, deren Bilingualität von Gogolin (2008: 16) als „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ bezeichnet wird. Mit der Idee der lebensweltlichen Zweisprachigkeit wird darauf hingewiesen, dass „persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, daß dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“ (Gogolin 2008: 16) Die lebensweltliche Zweisprachigkeit bedeutet also nicht eine bestimmte Entwicklung in einer der beiden Sprachen (ebd.). Vielmehr geht es um die Verwendung der Sprachen in ihren unterschiedlichen Entwicklungsgraden und den Mischungen, je nach Bedarf und Kontext (Dirim/ Khakpour 2018: 210). Die lebensweltliche Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit trennt sich von der Idee der doppelseitigen Halbsprachigkeit (Steinmüller 1981), das als defizitorientiertes Modell gilt und migrationsgesellschaftliche Sprechweisen der SchülerInnen aus einer monolingualen Perspektive betrachtet. Die Sprachkompetenzen in beiden Sprachen werden getrennt angesehen und auf fehlende Bereiche in beiden oder einer der beiden Sprachen fokussiert. Den Sprachkompetenzen werden monolinguale Standards gegenübergestellt, während dieser Vergleich mit besonderen Normen stattfindet, die allerdings keine Relevanz tragen. Beispielsweise mit Sprachstandards der Länder, in denen SchülerInnen nicht aufgewachsen sind. Hierbei wird oft der fehlerhaften Erwartung nachgegangen, dass SchülerInnen über verschiedene Fächerinhalte in ihrer Erstsprache sprechen oder die Fachsprache in der jeweiligen Sprache können (Dirim/Khakpour 2018: 210).

Die Schule setzt sich aus SchülerInnen mit einer lebensweltlichen Zweisprachigkeit und SchülerInnen, die der Majorität angehören und einsprachig sind, zusammen. Sie ist allerdings die Institution, in der sich ein monolingualer Habitus entwickelt hat, welche der Vorstellung folgt, dass die Einsprachigkeit die Norm eines Individuums, der Schule und der Gesellschaft bildet. Dieser Habitus ist verantwortlich für die Reaktion auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt, d.h. für den Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität durch deren Beseitigung, anstatt die Anwesenheit der Vielfalt anzunehmen und einen professionell-flexiblen Umgang zu entwickeln (Gogolin 2003: 107). In dieser Hinsicht ist es für die monolinguale Schule irrelevant, ob mehrere Sprachen in einem

exzellentes Niveau gesprochen werden, da nicht mit dieser gearbeitet wird. Das Differenzmerkmal Sprache konstruiert somit eine Über- und Unterordnung und zieht eine symbolische Ausgrenzung (Dirim/Khakupour 2018: 207). Hierbei kann auf Linguizismus verwiesen werden, die Vorurteile und Sanktionen gegenüber Personen entwickelt, die eine bestimmte Sprache verwenden und von der Norm abweichen (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 57).

Die Schule gilt somit als ein Ort von Ausgrenzungen, worin Rassismus ein zentrales Thema ist. Scharathow (2015: 161) bezeichnet Schule als ein Ort von Rassismus und Rassismuserfahrungen, wo besonders LehrerInnen tätig sind, die innerhalb der Diskriminierungsverhältnisse in die dominante Majorität zugeordnet werden können, die diese ausgrenzenden Strukturen nicht immer erkennen. Homogenisierende und ausgrenzende Anordnungen werden oftmals als selbstverständlich betrachtet und nicht hinterfragt. Somit werden diese Konstruktionen reproduziert und gehören zum Schulalltag.

In dieser Hinsicht verdeutlichen auch Statistiken den hohen Anstieg von Rassismuserfahrungen in österreichischen Schulen. Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2020: 12) gibt in seinem Bericht zum Schuljahr 2019 an, dass 403 Fälle gemeldet wurden, also 36% mehr Fälle als im Vorjahr. Die meisten Fälle ereigneten sich an den Universitäten/Hochschulen mit 92 Fällen, gefolgt von Volksschulen mit 61, in AHS mit 55, BHS mit 31 und NMS mit 38 Fällen. Ein Großteil der registrierten Fälle stammt aus Wien, wobei die Tatsache, dass der Sitz der Initiative in Wien liegt, möglicherweise eine Auswirkung darauf hat (ebd.: 17).

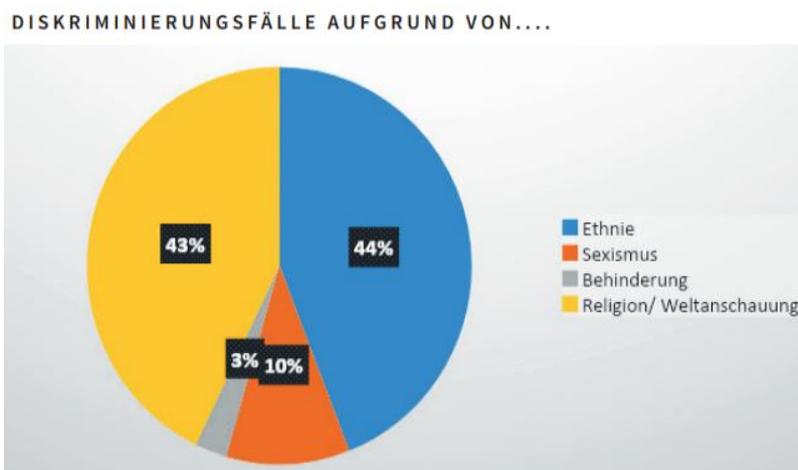


Abbildung 1: Diskriminierungsgründe (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen 2020: 12)

Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Diskriminierungsgründe in österreichischen Bildungseinrichtungen im Jahr 2019. An erster Stelle der Diskriminierungsgründe in Schulen kommt mit 44% die Ethnie, gefolgt von Religion und Weltanschauung mit 43%, wobei hierbei Islamophobie mit 74% die höchste Anzahl trägt. Während meistens (42%) weibliche SchülerInnen von Rassismus betroffen waren, wurden mit 41% Lehrpersonen als größte TäterInnengruppe angegeben (ebd.: 13f). Zudem wird angegeben, dass 69% der TäterInnen keine Konsequenzen erleben mussten (ebd.: 18).

SchülerInnen erleben, häufig unbemerkt, Rassismuserfahrungen in der Schule, die durch Differenzmerkmale und Zuschreibungsverhältnisse entstehen und für Personen (Lehrkräfte und MitschülerInnen), die privilegiert sind, harmlos auftreten (Scharathow 2015: 165). Vielmals werden SchülerInnen als ExpertInnen der „Herkunftsländer“ angenommen und in grenzüberschreitenden Weisen darauf angesprochen. SchülerInnen werden aufgefordert zu Themen wie Kopftuch, Zwangsehe, Sex vor der Ehe als Muslimin etc. Stellung zu nehmen. Solche Fälle können im Unterricht vorkommen. LehrerInnen erzielen in solchen Fällen keine interkulturelle Kommunikation, sondern gehen von einer Selbstverständlichkeit aus, dass SchülerInnen von der Normalität abweichen und wollen die Einschätzung der SchülerInnen über solche und ähnliche Themen erfahren, die als RepräsentantIn für die jeweilige soziale Gruppe zur Rede gestellt werden. Solche Unterrichtssituationen müssen nicht rassistisch motiviert sein, können jedoch ausgrenzend wirken. (Scharathow 2015: 168). So werden SchülerInnen mit einer solch abwertenden Weise konfrontiert und werden somit „Verändert“. In solchen Fällen im Unterricht bzw. in der Schule geht es um ein strukturelles Problem, da diese Situation von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen stammt (ebd.: 169).

### 3.2. Migrationspädagogik

Die machtkritische Perspektive der vorliegenden Arbeit über das Thema „Bildung und Migration“, das bis jetzt aufgefasst wurde, stammt von einem migrationspädagogischen Blick. Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Fragen, die für eine Pädagogik in einer Migrationsgesellschaft relevant sind. Hierbei wird beispielsweise die kolonialen Figuren und die dadurch konstruierten Anderen und Fremden, die Macht der Sprachen, der Status der MigrantInnen in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, das Thema Rassismus,

sowie Gewaltverhältnisse (Mecheril 2010: 19) thematisiert. Mecheril beschreibt den migrationspädagogischen Blickwinkel mit folgenden Worten:

Im Rahmen der migrationspädagogischen Perspektive geht es aufgrund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Identität‘ schlicht als Erklärung (Explanandum) zu benutzen (i.S.v. ‚Sie macht das, weil sie der Kultur xy zugehört‘), sondern zuallererst als zu erklärendes Phänomen (Explanans) und zu analysierende Praxis (i.S.v. Aufgrund welcher Bedingungen wird die Deutung ‚kulturelle Zugehörigkeit‘ von wem mit welcher Konsequenz wofür benutzt?). (Mecheril 2010: 19)

Migrationspädagogik umfasst Migrationsphänomene, wie die Pluralisierung, Differenzierung, Segregation etc. Sie steht gegen eine Beschränkung auf die kulturelle Betrachtung der Wanderungsphänomene, die in politischen, kulturellen, rechtlichen Systemen und Spannungsverhältnissen sich befinden. Angelehnt an dieses Spannungsverhältnis werden MigrantInnen oder Nicht-MigrantInnen positioniert und identifiziert (Mecheril 2010: 19). Diese Positionierung muss als Teil gesellschaftlicher Unterscheidungspraxis angesehen werden, die in pädagogischen Feldern existieren. Der Gedanke, dass migrationsgesellschaftliche Phänomene sich im Verhältnis von Zugehörigkeitsordnungen und in Wandlung dieser Verhältnisse wiederfinden lassen, steht hierbei im Vordergrund (Mecheril 2016: 15). Es wird angelehnt an eine natio-ethno-kulturellen Kodierung zwischen denen, die dazugehören und denen nicht dazu gehören, differenziert. Diese Ordnungsschemata der modernen Staaten werden im Rahmen des migrationspädagogischen Ansatzes kritisiert, denn Bildungsinstitutionen spielen hierbei eine wichtige Rolle (ebd.: 20.). Migrationspädagogik beschäftigt sich infolgedessen mit der Teilhabe der pädagogischen Diskurse an diesen Verhältnissen und untersucht wie das Bildungssystem diese Schemen bestätigt und re/-produziert (ebd.).

Prinzipiell steht der migrationspädagogische Ansatz gegen die machtvolle Differenzierung und für eine Praxis, die nicht machtorientiert gegenüber den „Anderen“ stattfindet (Mecheril 2010: 19). Migrationspädagogik interessiert sich also nicht nur an Wanderung von Menschen, sondern auch für die Behandlung des Phänomens Migration in pädagogischen Feldern (Mecheril 2016: 11). Sie beschäftigt sich mit den Einflüssen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen auf Menschen und ihren Bildungsweg, denn Differenzverhältnisse unterlaufen allen pädagogischen Bereichen, auch den professionellen pädagogischen Handlungsweisen. Bei der Normalisierung der Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen eine wesentliche Rolle

(ebd.: 20). Hierbei kommt beispielsweise den Darstellungen der „MigrantInnen“, als „Fremde“ oder „Andere“ in Schulbüchern eine hohe Bedeutung zu. Dieser Gegenüberstellung der Migrationsanderen zu Nicht-Migrationsanderen folgt die Konstruktion von „Wir“ und „Sie“ (ebd.: 21). Kinder werden aufgefordert sich als Migrantenkind zu definieren und somit in der Migrationsgesellschaft zu positionieren, was als machtvolle Praxis verstanden werden muss, woraus dann die Zuschreibung SchülerInnen „mit und ohne Migrationshintergrund“ resultiert (ebd.: 22).

### 3.3. Interkulturelle Pädagogik

Die Bezeichnung „interkulturell“ ist ein oft verwendetes Attribut im bildungspolitischen Raum. So kommt dieser Begriff im Zusammenhang mit Bereichen wie Herkunft, Nation, Muttersprache etc. vor. Die Verwendung besitzt häufig eine gute Intention. Somit werden damit Lernchancen oder Begegnungsmöglichkeiten in Verbindung gesetzt. Hinzu wird die Bezeichnung „multikulturell“ auch parallel verwendet, während dies in der Fachsprache eine andere Bedeutung trägt. Eine multikulturelle Schule ist eine Institution mit einer kulturellen oder sprachlichen Vielfalt. Hingegen nimmt die interkulturelle Schule die Multikulturalität, also das Vorhandensein der Verschiedenheiten auf und versucht ein interkulturell pädagogisches Handeln fortzuführen (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 153).

Die interkulturelle Pädagogik wurde in den 1970er Jahren, nach massiver Kritik an der Ausländerpädagogik sichtbar. Sie gilt als eine eigene Fachdisziplin und fokussiert auf Bereiche wie den Umgang mit sprachlicher, kultureller ethnischer, nationaler und sozialer Heterogenität in Bildung (ebd.: 150). Zentrales Leitmotiv der interkulturellen Pädagogik im Unterschied zur Ausländerpädagogik ist die Anerkennung der Differenzen. Sie beschäftigt sich mit der Frage der demokratischen Bildung im Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität. Ausländerpädagogik betont hingegen, dass die Existenz der AusländerInnen als ein Problem angesehen wird und darauf abgezielt wird, die Fremdheit der AusländerInnen zu bewahren oder sie zu InländerInnen zu machen. Die Ausländerpädagogik ist eine defizitorientierte Disziplin, welche an aus der kulturellen und sozialen Herkunft stammenden Defizite arbeitet und sie an die Aufnahmegesellschaft anpasst (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 148). Die interkulturelle Pädagogik erkennt diese

Defizite bzw. Differenzen an und betont den respektvollen Umgang mit dem „Anderssein“ und die Bereicherung des „Andersseins“ der Gesellschaft (ebd.: 149).

Mecheril (2010: 62) kritisiert im Zuge seiner migrationspädagogischen Orientierung die interkulturelle Pädagogik und meint, dass die vorkommende kulturelle Differenz als eine migrationsgesellschaftliche Differenz zu bezeichnen sei. Nach Mecheril setzt die interkulturelle Pädagogik die Verschiedenheit voraus und zieht diese hervor. Kultur ist demnach die „zentrale Differenzdimension“ (ebd.), worauf die Unterschiede der SchülerInnen beschrieben und erfasst wird. Mecheril (2010: 64) sieht diese Disziplin als eingeschränkt für die aus Migrationsprozessen entstandene Pluralität, da migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse nicht nur auf kulturelle, sondern auch auf politischen, ökonomischen und rechtlichen Ebenen zu berücksichtigen sind. Zudem finden Phänomene wie Hybridisierung darin keinen Platz, da der Kulturbegriff vielmehr als Differenzdimension verstanden wird.

Es muss auch erwähnt werden, dass die Etikettierung als „interkulturell“ nicht unbedingt dem interkulturellen Konzept unterzuordnen ist. Als interkulturell bezeichnete Praktiken können aufgrund ihrer defizitorientierten Förderideen unter Ausländerpädagogik subsumiert werden. (Mecheril 2010: 61). Durch die Herausbildung der Fachrichtung interkulturelle Pädagogik wurden zahlreiche Bezeichnungsversuche, wie MigrantIn, Jugendliche mit Migrationshintergrund, zweite und dritte Generation etc. hervorgebracht. So meint auch Messerschmidt (2007: 156), dass interkulturell pädagogische Konzepte Teil der Machtstrukturen sind, äußert aber, dass die interkulturelle Pädagogik selbst ihre Prämissen kritisiert. Besonders wird die Dimension Kulturdifferenz deutlich kritisiert. Nach Messerschmidt (ebd.: 157) gibt es einen Blickwechsel von der Problematisierung der kulturellen Identität zur Analyse der Verhältnisse von Zugehörigkeit und Teilhabe. Hierbei wird das Wissen über MigrantInnen hinterfragt, da ein bestimmtes Wissen über MigrantInnen gegründet wird, sodass die Nichtzugehörigkeit bestätigt wird.

Bei der pädagogischen Professionalität im interkulturellen Bereich steht nach Messerschmidt „die Analyse des Involviertseins in die Produktion der Klientel und ihrer Differenzen zu einem zentralen Ansatzpunkt“ (Messerschmidt 2007: 157) Im Rahmen der interkulturellen Pädagogik hat sich eine Selbstkritik gebildet, die eine Sensibilität für das Leistungsvermögen pädagogischer Konzepte verlangt, das Erkennen der

Dominanzverhältnisse und die Bestätigung der Differenzierung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen voraussetzt (ebd.).

### 3.3.1. Interkulturelle Kompetenz

Das Stichwort „interkulturelle Kompetenz“ kommt im Rahmen der interkulturellen Pädagogik, sowie im Kontext sozialer Arbeit vor. In der Kritik an Ausländerpädagogik wurde den professionell Zuständigen ein Mangel an Kompetenz zuerkannt. Unterschiedliche Disziplinen haben zahlreiche Modelle zur interkulturellen Kompetenz entwickelt. Sie gilt als eine Sonderkompetenz des professionellen Handelns, wenn es sich um MigrantInnen handelt (Mecheril 2010: 78). Im Rahmen der interkulturellen Kompetenz steht die interkulturelle Kommunikation im Vordergrund. Hierbei werden die Anforderungen zur Kommunikation für die Bewältigung kultureller Differenzen angesehen. Unterschiedliche Erwartungen der KommunikationsteilnehmerInnen führen zu einer Störung der Kommunikation. Im Zentrum der Erwartungen liegen bestimmte Rollenkonzepte, Werte und Normen, sowie stereotypische Vorstellungen, die auf Machtdynamik basieren (Auernheimer 2013: 38).

Auernheimer (2013: 49) empfiehlt im Rahmen der interkulturellen Kompetenz ein Schema zur interkulturellen Begegnung, welche zur Identifikation möglicher Störfaktoren dient. Nach Auernheimer sind in der interkulturellen Kommunikation vier Dimensionen zu beachten. Diese sind: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster (ebd.). Interkulturelle Beziehungen sind durch Machtasymmetrien bestimmt. Der Umgang mit Machtverhältnissen erfordert ein Wissen über Zuwanderungsrecht, sowie über die Lebenssituation der MigrantInnen, aber auch über die Kolonialgeschichte (ebd.: 62). Dazu gehören auch Ungleichheiten und Diskriminierungen, welche mit kollektiven Erfahrungen verbunden sind. Es haben nicht nur individuelle Erfahrungen eine Bedeutung, sondern auch Erzählungen oder Diskriminierungsfälle sind wesentlich (ebd.: 54f). In der interkulturellen Kommunikation ist es von Vorteil über Diskriminierungserfahrungen kundig zu sein, um bestimmte Reaktionen nachvollziehen zu können. Ansonsten kann es laut Auernheimer (ebd.: 56) irritierend und fremd wirken. Diese Haltung kann man als Sensibilisierung für Asymmetrien, besonders Diskriminierungserfahrungen bezeichnen (ebd.: 62). Angelehnt an Kollektiverfahrungen, tragen auch Fremdbilder eine hohe Bedeutung bei der

interkulturellen Kommunikation, welche zwar durch kollektive Erfahrungen entstehen können, allerdings sich auch durch den gesellschaftlichen Diskurs bilden. Hierbei spielen Vorurteile und Stereotypen eine wichtige Rolle, die unbedingt reflektiert werden müssen, um die eigenen Normalitätsvorstellungen auch durchschauen zu können, denn Vorurteile entstehen durch die Annahme des „Normalen“, welche durch die Dominanzkultur vorgeschrieben werden (ebd.: 59). Neben den Fremdbildern und Kollektiverfahrungen wirken auch Deutungsmuster auf die sozialen Erwartungen. Die kulturspezifischen Muster oder Normen in der Kommunikation basieren auf Wertorientierungen. Kulturelle Differenzen in der Begegnung sind oft nicht klar und führen zu Missverständnissen, die folgend die Kommunikation stören (ebd.: 60). Hierbei ist laut Auernheimer (ebd.: 62) die Sensibilität für asymmetrische Beziehungen und ein Dialog auf Augenhöhe erforderlich.

### 3.3.2. Kritik zur interkulturellen Kompetenz

Der migrationspädagogisch orientierte Pädagoge Mecheril kritisiert das Konzept der interkulturellen Kompetenz. Mecheril (2010: 79) distanziert sich von der Idee, dass „interkulturelle Kompetenz“ nur professionell Zuständige betrifft, die mit MigrantInnen arbeiten. Migrationsandere werden nicht als professionelle Adressaten von interkultureller Kompetenz angenommen. Vielmehr werden Nicht-Migrationsandere von Bildungsinstitutionen zur Aneignung interkultureller Kompetenz motiviert, wodurch den Migrationsanderen die Professionalisierung im interkulturellen Bereich verwehrt werden (ebd. 81). Die Anwesenheit von MigrantInnen war als vorläufig gedacht, wonach auch die pädagogischen bzw. schulischen Maßnahmen ausgerichtet und als vorübergehende Maßnahmen eingesetzt wurden. Diese notwendigen Kompetenzen im Umgang mit MigrantInnen betraf nur eine Gruppe von professionell Zuständigen. So handelt es sich bei der interkulturellen Kompetenz auch um die VertreterInnen der kulturellen Dominanz als professionell Zuständige, die mit Personen aus kulturellen Minderheiten arbeiten. Hierbei steht die Leitidee im Vordergrund, dass Nicht-MigrantInnen interkulturelle Kompetenzen benötigen, da die kulturellen Hintergründe der MigrantInnen fremd sind (ebd.: 80). MigrantInnen werden somit in diesem Kontext in pädagogischen Bereichen beinahe als professionell Zuständige angenommen, es sei denn sie arbeiten mit MigrantInnen. Allerdings nicht für die Tätigkeit mit Nicht-MigrantInnen (ebd.: 80). Zudem geht es bei der interkulturellen Kompetenz darum, mit „kulturell Anderen“ kompetent umzugehen. Diese Annahme deutet darauf hin, dass Migrationsandere

interkulturell kompetent sind aufgrund ihrer Lebensgeschichte (ebd.). Ein anderer Kritikpunkt gilt für die Bezeichnung „interkulturell“, die eine Unterscheidung hervorbringt. Es werden migrationsgesellschaftliche Differenzen nur auf kulturelle Unterschiede beschränkt und gleichzeitig die „Anderen“ produziert. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz und des interkulturellen Lernens basiert zwar auf der pädagogischen Beschäftigung mit den Dimensionen „Differenz“ und „Anderen“, welche aber nur dann richtig stattfinden kann, wenn das „interkulturelle“ nicht nur als migrationsspezifisches Konzept pädagogischer Interaktion aufgefasst wird. Der Ansatz der interkulturellen Kompetenz setzt die kulturellen Differenzen voraus und erfasst nicht die geschichtlichen, politischen und machtvollen Hintergründe (Mecheril 2010: 85).

#### 3.4. Differenzfreundlicher und zuschreibungsreflexiver Umgang mit Heterogenität

Die Anerkennung verschiedener kultureller Lebensweisen gilt als Kernidee der inter- und multikulturellen Auffassungen. Die Schule hat die Aufgabe, nicht nur Wissen über kulturelle Vielfalt zu generieren, sondern auch die Notwendigkeit über die Reflexion von dem Verhältnis des Fremden und des Eigenen zu übermitteln (Dirim/Mecheril 2010: 141). Der anerkennende Umgang des interkulturellen Lernens bringt allerdings die Gefahr, dass Differenzen zu oft betont werden und Differenzen festgeschrieben werden (ebd.: 143).

Die Normalitätsvorstellungen von Schulen können für MigrantInnenkinder Herausforderungen darstellen. Dies stellt die Notwendigkeit einer reflektierten und nicht festschreibenden Differenzfreundlichkeit dar (Dirim/Mecheril 2010: 143).

Die Differenzfreundlichkeit bezieht sich hierbei auf die Unterschiede von SchülerInnen, wie die Sprache, Kultur, Wissen etc., welche grundlegend für eine Migrationsgesellschaft gelten. Dabei ist es entscheidend, nicht über die „interkulturellen Unterschiede“ zu sprechen, und ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu konstruieren, indem auf „Andere“ fokussiert wird, die ihre kulturellen Gewohnheiten zu „uns“ mitgenommen haben. Vielmehr handelt es sich um die kulturellen und sprachlichen Differenzen als Ausdruck und Besonderheit der einen pluralen Gesellschaft (Knappik/Mecheril 2018: 176). Die Schule hat die Aufgabe diese Differenzen und die Heterogenität anzuerkennen und entsprechend den Fertigkeiten, Wissen und Interessen Bildungsprozesse durchzuführen. Somit hat in den letzten Jahren der sprachensible und kulturreflexive Fachunterricht mehr

Aufmerksamkeit bekommen, durch welchen der Erwerb der respektierten Kommunikation in der pluralen Gesellschaft gefördert wird (Knappik/Mecheril 2018: 177).

Hinsichtlich der vorhandenen institutionellen Diskriminierungen in Schulen ist der Abbau von Vorurteilen der Lehrpersonen notwendig. Hierbei spielt die Reflexion auf die Tätigkeit eine bedeutsame Rolle. Bei der Zuschreibungsreflexion handelt es sich um die Beobachtung der eigenen Praxis und somit die bisher nicht erkannten Strukturen der Diskriminierung. Die Schule ist verantwortlich für die Reflexion der ungleichen Bildungsprozessen. Diese institutionelle Selbstreflexion fordert Selbstbeobachtungsrountinen und daraus folgende Umsetzungen (Knappik/Mecheril 2018: 177). Aufgrund des Wechselspiels von Macht und Differenz, fällt es Schulen schwer, auf Macht- und Differenzverhältnisse zu reagieren. Die pädagogische Professionalität erfordert allerdings nicht die Selbstwahrnehmung als Opfer dieses Wechselspiels, sondern die Selbstreflexion als VerursacherIn dieser Verhältnisse und setzt das Überdenken der institutionellen pädagogischen Handlung voraus (Dirim/Mecheril 2010: 148).

Unter dem Ansatz der Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität werden folgend der sprachbewusste und kulturreflexive Fachunterricht, sowie die rassismuskritische Professionalität thematisiert.

#### 3.4.1. Sprach- und kultursensibler Fachunterricht

Dirim und Knappik (2018: 229) gehen auf das Thema der Bildungssprache näher ein und thematisiert den Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch außerhalb der sprachvermittelnden Fächer. In den Nebenfächern stellt sich Sprache als ein Lernmittel dar, um eine positive Leistung erbringen zu können. Somit stellt sich für jede Lehrperson die Verantwortung, nicht nur die Gegenstände des Faches, sondern auch die Fachsprache zu lehren. Nachdem der Begriff „Bildungssprache“ eingeführt wurde, sind zahlreiche Konzepte zur Vermittlung von Bildungssprache für alle SchülerInnen entwickelt (ebd.) worden.

Im Unterschied zur Fachsprache wird Bildungssprache in allen Schulfächern umgesetzt. Die Fachsprache wird in dem jeweiligen Fach vermittelt, während die Bildungssprache nicht vermittelt, sondern erwartet wird. Hier knüpfen sich sprachbildende Ansätze an, wie

der sprachensible Fachunterricht (Dirim/Knappik 2018: 232), die von Dirim und Knappik (2018: 236) als „sprachprofessioneller Unterricht“ bezeichnet wird. Hierbei sind besonders die nicht-sprachlichen Fächer Thema. Von den zahlreichen Konzepten kann die „durchgängige Sprachbildung“ von Gogolin und Lange (2010) benannt werden, bei der es sich nicht um das Lernen einer oder mehrerer spezifischer Sprachen handelt, sondern vielmehr um die Entwicklung von Sprache als Mittel der Kommunikation und ein wesentlicher Kern für Bildung. Für die Entwicklung der Sprache ist jeder Fachbereich verantwortlich, während dieser Prozess die gesamte Bildungsbiographie durchläuft (Gogolin 2020: 165). Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung lässt sich in drei Dimensionen unterteilen.

Die bildungsbiographische und somit die erste Dimension betont die Notwendigkeit einer Sprachbildung über die gesamte Bildungsbiographie. Die zweite Dimension ist die Kooperationsdimension, die auf den Bedarf der Zusammenarbeit von Personen und Institutionen in der Sprachenbildung verweist. Während in anderen Konzepten einzelne Lehrkräfte ausreichend für die sprachliche Bildung sind, ist in diesem Konzept die Kooperation aller Lehrkräfte der Schule erforderlich, da somit die Bildungssprache fächerübergreifend gefördert werden kann (Dirim/Knappik 2018: 241). Die dritte Dimension ist die Mehrsprachigkeitsdimension, die verschiedene Bezüge zwischen den unterschiedlichen Sprachen, die eine Person lernt, thematisiert (Gogolin 2020: 167).

Gogolin und Lange haben für das Konzept der durchgängigen Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht entwickelt, welche die Verwendung der Bildungssprache fördern. Nach diesen Merkmalen sind Lehrkräfte für die Planung, Gestaltung, das Diagnostizieren, die Überprüfung und Bewertung der sprachlichen Entwicklungsprozesse verantwortlich, für die sie das Register der Bildungssprache verwenden. Sie setzen die Bildungssprache mit der Alltagsprache in Verbindung und wenden dazu passendes Werkzeug an, während sie die SchülerInnen im Laufe des Prozesses unterstützen (Gogolin/Lange 2011: 8).

Für einen sprachsensiblen Fachunterricht empfehlen Petersen und Tajmel (2015: 101) eine Sensibilisierung auf linguistischer, institutioneller, empathischer und praktisch-professioneller Ebene. Auf der linguistischen Ebene werden Sprachen, sei es Deutsch in mündlicher und schriftlicher Art oder unterschiedliche Sprachen, miteinander verglichen.

Hierbei werden die sprachlichen Register, die Merkmale der Fachsprache und die Unterschiede im Mündlichen und Schriftlichen berücksichtigt.

Auf der institutionellen Ebene werden Lehrplananalysen durchgeführt, sowie Analyse der Bildungsstandards und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen. Die Rahmenbedingungen des Unterrichtes werden festgelegt und Materialien eingesetzt, die den Sprachhandlungen und den nötigen sprachlichen Kompetenzen entsprechen (Petersen/Tajmel 2015: 101).

Die empathische Ebene ist die Dimension, in der Lehrpersonen mit SchülerInnen Empathie ausüben, um ihre Situation besser zu verstehen. Petersen und Tajmel (2015: 101) empfehlen hier die Lösung einer Aufgabenstellung in einer anderen Sprache (beispielsweise im Englischen) von Lehrpersonen, um nachzuvollziehen, wie sich SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dabei fühlen (ebd.).

Die praktisch-professionelle Ebene basiert auf der Reflexion von jeder Sequenz im Hinblick auf den sprachlichen Ablauf. Die Frage, was in der jeweiligen Sequenz gesprochen, gehört, gelesen oder geschrieben wird, ermöglicht ein Bewusstsein, dass auch in nicht-sprachlichen Fächern Sprache relevant und situationsabhängig ist.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass sich verschiedene Sprachformen und Sprachregister entwickelt haben und das Sprachen nicht mehr in monolingual nationalstaatlicher Form verwendet werden (Dirim/Knappik 2018: 243). Deshalb sind Lehrpersonen erfordert, „ein empirisch und theoretisch fundiertes Verhältnis zu nicht standard-sprachlichen migrationsgesellschaftlichen Sprachverwendungsweisen und deren respektvollem Einbinden in die Vermittlung der Amts- und Schulsprache Deutsch zu entwickeln“ (ebd.) Hierbei sollen vor allem auch migrantische Sprachregister berücksichtigt werden und SchülerInnen die Möglichkeit bieten, angstfrei sprechen zu können, auch wenn ihr Sprachgebrauch nicht im Normbereich verortet wird. Diese sprachliche Bildung ist nicht mit der normsprachlichen Korrektur gleichzusetzen. Es handelt sich um eine allgemeine Erziehung und eine Vermittlungsaufgabe, die Respekt vor dem Sprachgebrauch der SchülerInnen, sowie eine diskriminierungskritische Reflexion voraussetzt (Dirim/ Knappik 2018: 245). Dies ist auch Teil der kulturellen Selbstreflexion, die erlaubt, übernommene kulturelle Traditionen zu reflektieren. Es handelt sich dabei um die kritische Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hochwertigkeitsgefühl, das sich im Umgang mit Heterogenität hervorbringt.

(Messerschmidt 2014: 111). Grundsätzlich ist Selbstkritik erforderlich, um eine rassismuskritische Perspektive schaffen zu können und die eigene Position in Differenzverhältnissen zu reflektieren (Messerschmidt 2016: 68).

#### 3.4.2. Rassismuskritische Professionalität

Das Konzept der rassismuskritischen Professionalität ist ein selbstkritischer Ansatz. Hierbei kann der Rassismusbegriff unter den Ungleichwertigkeitsvorstellungen innerhalb einer Migrationsgesellschaft verstanden werden. Nicht ein individuelles Vorurteil, sondern Denkweisen oder Praxen stehen im Vordergrund, die Zugehörigkeitsordnungen produzieren und die Wahrnehmung der Nichtzugehörigkeiten beeinflussen (Messerschmidt 2016: 63). Es werden natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen in Bezug zu rassistischen Differenzierungen gesetzt, wobei dies nicht bedeutet, dass jede Unterscheidung rassistisch ist, aber jede Unterscheidung eventuell von rassistischen Differenzierungen stammen (Mecheril/Melter 2010: 168).

Die rassismuskritische Perspektive in pädagogischen Institutionen erfordert die Reflexion über die verfestigten Strukturen, Wissen und Handlungsrouinen in Schulen. Somit wird unterstrichen Veränderungen in organisatorischer, didaktischer und curricularer Struktur vorzunehmen, um die Ungleichheit in der Bildung im Hinblick auf die natio-ethno-kulturelle Ebene zu vermeiden (ebd.: 174). Die Stärkung der Handlung gegen Rassismus und die Vermittlung von Wissen über Rassismus gehört zu der rassismuskritischen Arbeit der Schule, wobei hierbei immer auch das geschichtliche Wissen mitspielt. Darin gehört z.B. die Thematisierung der Nationalsozialismus, oder die koloniale Vergangenheit Europas, aber auch Rassismus bezogen auf einen Ort oder eine Schule (ebd.: 175). Weiters umfasst die Rassismus-kritische Professionalität konkrete Erfahrungen im Bezug auf Zugehörigkeitsdimensionen, sowie die Reflexion der Zuschreibungsmuster von „Anderssein“ (ebd.: 176).

#### 3.5. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte

Die Idee „Vielfalt im Klassenzimmer“ ist davon ausgegangen, dass Integration durch Bildung über SchülerInnen stattfindet, dennoch wurde dies ab der zweiten Hälfte der 2000er Jahre auch in der Personalentwicklung zum Thema und seitdem wurden mehr

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gefordert und die Vorstellung „Vielfalt im Lehrerzimmer“ hat sich entwickelt (Krüger-Potratz 2013: 18).

Seit Anfang der 1980er Jahre wurden zahlreiche Untersuchungen über Lehrkräfte aus ethnischen Minderheiten in den USA und in Großbritannien durchgeführt. Karakasoglu (2011: 124) berichtet über verschiedene Forschungsergebnisse amerikanischer und britischer Untersuchungen zu diesem Thema (Carrington/Tomlin 2000) und sieht Ähnlichkeiten in den Forschungen im deutschsprachigen Raum. Die Motivation für die Entscheidung des Lehrerberufs bei LehrerInnen mit Migrationsgeschichte bildet in vielen Fällen die Vorbildfunktion für Kinder aus Minderheitsgruppen (Karakasoglu 2011: 125). So lieferten Ergebnisse aus dem britischen und amerikanischen Raum auch, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund kulturspezifische Herangehensweisen besitzen und sich im Umgang mit kulturell heterogenen Klassenzimmern beweisen. Zudem haben sie realistische Leistungserwartungen an SchülerInnen mit Migrationsbiographie, was sich auf die Leistung dieser SchülerInnen positiv auswirkt. In USA, Großbritannien und in der Schweiz wurde festgestellt, dass ein kultursensibler Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt bei Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte vielmehr wiederzufinden ist. Hinzu kommt, dass die Wertschätzung kultureller Verschiedenheit in der Klasse dieser Lehrpersonen höher ist (Cunningham/Hargreaves 2007 zit. n. Karakasoglu 2011: 126f).

Ähnliche Ergebnisse sind im deutschsprachigen Raum zu finden. Den Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird die Rolle als Vorbildfunktion, als IntegrationshelferIn, als BrückenbauerIn, als ÜbersetzerIn, als Vertrauensperson zugeschrieben und erwartet (Akbaba/Bräu/ Zimmer 2013: 41f). Diese Erwartungen unterscheiden sich stark von der zu den Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied liegt im „Migrationshintergrund“ und zieht somit die Differenzlinie, welche auf stereotypischen Vorstellungen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten basiert (ebd. 48f). So wird beispielsweise die Vorbildfunktion mit der Idee zusammengebracht, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen können, dass auch sie den Bildungserfolg schaffen. Mit dieser Perspektive lässt sich aber nichts anderes zeigen, als den Kindern mit Migrationsbiografie vorzuwerfen, dass ihr Bildungserfolg nicht selbstverständlich ist und es der weitere Versuch Wert ist. Es wird aber außer Acht gelassen, dass SchülerInnen mit Migrationsgeschichte im Bildungssystem benachteiligt werden und eine Ungleichheit im System und in Strukturen verankert ist. Somit wird die Leistung der SchülerInnen nur mit

der individuellen Leistungsbereitschaft in Bezug gesetzt (Akbaba/Bräu/ Zimmer 2013: 50).

Weiterhin wird mit der Betonung auf Vorbildfunktion übersehen, dass Lehrpersonen mit Migrationsbiographie es nicht für weniger wichtig halten, dass sie als ein selbstverständlicher Teil des LehrerInnen-Teams angenommen werden und nicht als eine Person, die sich mit Problemen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, oder Eltern beschäftigen oder durch ihre Mehrsprachigkeit Konflikte lösen müssen. Hinzu kommen die Diskriminierungserfahrungen oder Akzeptanzprobleme im Kollegium, das sich belastend anfühlen kann (Karakasoglu 2011: 126).

In dieser Hinsicht erklärt Karakasoglu (2011: 131), dass für die Förderung der Interkulturalität in Schulen die Anforderung an die LehrerInnen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend ist. Der Migrationshintergrund steht allein nicht selbstverständlich für eine „interkulturelle Kompetenz“, auch wenn die Person gutes Einfühlungsvermögen oder eine breite Perspektive aufgrund der eigenen Biographie aufweist. Diese sind nur mit einer reflexiven Kompetenz eine gute Kombination. LehrerInnen ohne, sowie mit Migrationshintergrund benötigen eine professionelle Ausbildung, und Unterstützung für den Umgang mit kultureller Heterogenität (Karakasoglu 2011: 131). Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte können also nicht als IntegrationsbotschafterInnen eingesetzt werden und ihre Tätigkeit auf soziale Verantwortungen reduziert werden. Dies stellt auch die Gefahr für das Kollegium dar, dass sie nicht verantwortlich für die Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Heterogenität sind. Hierbei soll diese Kritik unter der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung auf der Dimension der Lehrenden betrachtet werden (ebd.: 132).

### 3.6. LehrerInnenbildung in einer Migrationsgesellschaft

Die bestehenden Ungleichheiten, institutionelle Strukturen, sowie Macht-Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse im Bildungssystem erfordern in der LehrerInnenbildung einen kritisch-reflexiven Umgang und eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen dieser Verhältnisse, um die eigenen Erwartungen, Erfahrungen und die eigene Position und die Involviertheit in diesen Verhältnissen wahrnehmen zu können (Steinbach 2016: 280). Dies ist umso wichtiger, da die Benachteiligung der Kinder mit einer anderen

Erstsprache als Deutsch mit den Handlungen und Einstellungen der Lehrkräfte auch verbunden ist. Diese Verhaltensweise muss nicht bewusst diskriminierend sein. Vielmehr sind sie in Strukturen der Schule etabliert und stehen in Bezug mit gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen (Steinbach 280).

Aufgrund dessen spielt die Ausbildung der künftigen Lehrpersonen eine große Rolle, da in den Hochschulen Lehr- und Lernräume vorliegen, in denen die kritische Beschäftigung mit den Spannungsverhältnissen ermöglicht werden kann. Lehramtsstudierende sind künftige Bestandteile dieser Verhältnisse, die eine spezielle Verantwortung übernehmen müssen. Erst durch eine Hinterfragung und Reflexionen, ist die Wahrnehmung der eigenen Position in den Verhältnissen möglich (ebd.).

Lehrangebote über Migrationspädagogik und interkulturelle Pädagogik werden meistens als von MigrantInnen zu wählendes Angebot wahrgenommen (Steinbach 2016: 294). Besonders werden Lehrveranstaltungen über Mehrsprachigkeit für Deutschstudierende gedacht. Es existiert also eine Ungleichheit in den Rahmenbedingungen der Universitäten. Erwünscht wäre eine Ausbildung für alle künftigen Lehrpersonen in Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Insbesondere, wie sie aus ihrem Fachunterricht einen sprachsensiblen Unterricht entwickeln können (Busse 2020: 289).

Grundsätzlich handelt es sich also um die Schaffung der Reflexionsräume, in denen neben fach- und methodendidaktischem Wissen, ein anderes Wissen vermittelt wird, welches für die Veränderung der ungleichen Verhältnisse eingesetzt werden sollte (Steinbach 2016: 295). Es soll somit für Lehramtsstudierende eine Sensibilisierung für Differenzverhältnisse im Kontext von Gleichberechtigung und Chancengleichheit stattfinden (Steinbach: 296).

Zudem kommt die Frage, inwiefern nach dem Studium die Umsetzung erfolgreich sein wird und ob die Gestaltung des Unterrichtes für die Entwicklung der Bildungschancen mehrsprachiger Kinder dient und keine defizitorientierte Sichtweise prägt. In vielen Schulen wird Mehrsprachigkeit mit dem Deutschunterricht oder DaF/DaZ zum Thema. Es muss aber ein Bezug mit migrationspädagogischen Konzepten gezielt vorangetrieben und gefördert werden (Busse 2020: 289).

Abgesehen davon, dass die LehrerInnenausbildung an österreichischen Universitäten und Hochschulen angehende Lehrkräfte wenig auf das Unterrichten der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in heterogenen Klassen vorbereitet, werden

Fortbildungen dann gefordert, wenn es institutionell notwendig erscheint. Zudem können zweitägige Fortbildungen keine hohe Effektivität besitzen, wenn das interkulturelle Lernen für die gesamte Schule nötig ist (Over 2012: 16).

#### **4. Untersuchungsziel, Forschungsfrage und Zielgruppe**

Dieses Kapitel erläutert das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit, beschreibt die Forschungsfrage mit den verschiedenen Subfragen und stellt das Untersuchungsziel näher dar. Im Anschluss wird die Zielgruppe für die durchgeführte Untersuchung vorgestellt.

Forschungen im Bereich Migration und Bildung bekommen in der wissenschaftlichen Arbeit eine große Aufmerksamkeit. Besonders die internationalen Schulstudien, welche die Benachteiligung der SchülerInnen mit Migrationsgeschichte herausgestellt haben, sind hierbei wesentlich (Mecheril 2010: 67). Der Vorteil dieser Untersuchungen ist, dass sie international vergleichend sind und Unterschiede zwischen SchülerInnengruppen darstellen können. Mithilfe dieser Studien können korrelative Ergebnisse erhalten werden. Jedoch besteht das Problem darin, dass zwar Förderbedarfe nachgewiesen werden, aber nicht befasst, wie diese Förderung und der Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer bzw. in der Schule erfolgen kann (Mecheril 2010: 70).

Seit langer Zeit ist es in der Bildungswissenschaft ein Anliegen, den defizitorientierten Blick auf Kinder in der Institution Schule zu wechseln. Die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnenkindern, sollte nicht erklärt werden, indem ihre Defizite und Schwächen markiert werden. Vielmehr sollte man sich auf die Defizite der Bildungsinstitutionen fokussieren, da diese aufgrund ihrer national geprägten Einstellungen hinsichtlich ihrer Inhalte, Regelungen oder der Sprache keine hinreichenden Bildungsvoraussetzungen anbieten können (Mecheril 2010: 74). Sowohl das österreichische als auch das deutsche Bildungssystem ist durch die systematische Benachteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aufgrund der familiären, sozioökonomischen, sprachlichen etc. Situation geprägt und durch ihrer Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse gekennzeichnet (...). So sind Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungskritik für eine angemessenen Umgang mit Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse notwendig (Heinemann/Mecheril 2018: 259). Die grundlegenden Spannungsverhältnisse stellen also die Notwendigkeit eine auf reflexives Verständnis angelehnte schulpädagogischer Professionalität dar (ebd.: 248).

Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit zielt somit auf Erkenntnisse im Bereich der pädagogischen Professionalität in Wiener Mittelschulen im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Die vorliegende Arbeit orientiert sich somit an der

folgenden Forschungsfrage: „Wie gehen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen mit kultureller und sprachlicher Vielfalt um?“

Ziel ist es hierbei herauszustellen, wie Lehrkräfte der öffentlichen Wiener Mittelschulen, die ein wesentlicher Teil der Migrationsgesellschaft Österreichs sind, im Rahmen der vorhandenen Spannungsverhältnisse, u.a. Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in ihrem Unterricht bzw. in der Schule umgehen, wie sie SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch positionieren und ob sie diese SchülerInnen anerkennen oder selbst Differenzmarkierungen und somit Ungleichheitsverhältnisse produzieren.

Um diese Erkenntnisse zu gewinnen und somit die bereitliegende Forschungsfrage beantworten zu können, werden in der Untersuchung spezielle Themenbereiche wie die Wahrnehmung und Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Schulen, sowie die Ausbildungs- und Fortbildungssituation der Lehrpersonen thematisiert.

Daher wird die oben angeführte Forschungsfrage mit Hilfe der folgenden Unterfragen beantwortet werden:

- 1) Wie nehmen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen kulturelle und sprachliche Heterogenität wahr?
- 2) Inwieweit berücksichtigen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen kulturelle und sprachliche Vielfalt im Unterricht?
- 3) Fühlen sich Lehrpersonen für das Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ausreichend ausgebildet und vorbereitet?

Die erste Frage fokussiert sich auf die Wahrnehmung der migrationsbedingten Heterogenität von Lehrpersonen. Durch diese Frage werden Erkenntnisse gewonnen, welchen Blickwinkel und welche Einstellung Lehrkräfte hinsichtlich des Themas kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Gesellschaft bzw. in Schulen besitzen und wie sie sich selbst in dem Bereich positionieren. Somit wird sich auch herausstellen, wie sie die Migrationsgesellschaft mit ihrer Pluralisierung, in der sie leben und eine wichtige Verantwortung tragen, wahrnehmen. Außerdem wird es sich zeigen, wie sie all die

Migrationsphänomene mit ihren Machtstrukturen betrachten und wie sie sich darin selbst reflektieren.

Die Wahrnehmung der kulturell-sprachlichen Heterogenität und das Erkennen der Relevanz der eigenen Tätigkeit in der Migrationsgesellschaft wird sich auf Handlungen im Unterricht und somit den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt wirken. Die Wahrnehmung der Lehrtätigkeit als Assimilationsauftrag wird die Unterrichtsleitung, die methodische Vorgehensweise und die Materialverwendung assimilierend beeinflussen (Over/Mienert 2010: 35). Mit der Untersuchung dieser Forschungsfrage wird deutlich, ob Lehrpersonen die kulturelle und sprachliche Heterogenität im Unterricht berücksichtigen, demnach ihren Unterricht gestalten und angemessene Materialien einsetzen. D.h. die Wahrnehmung der migrationsbedingten Heterogenität wird die Berücksichtigung der Kinder mit Migrationsgeschichte im Unterricht beeinflussen. Durch diese Forschungsfrage wird sich herausstellen, ob Lehrpersonen in ihrem Fachunterricht Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit ihrer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität berücksichtigen und dementsprechend handeln.

Die dritte Forschungsfrage fokussiert sich auf die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen. Ziel ist es Erkenntnisse zu gewinnen, ob und in welcher Form Lehrpersonen in ihrer Ausbildungsphase mit dem Thema konfrontiert waren und ob sie ausreichend auf die kulturelle und sprachlich heterogene Wirklichkeit der Schule vorbereitet wurden. Zudem wird auch der Frage nachgegangen, ob sie während ihrer jetzigen Tätigkeit als Lehrperson genügend Unterstützung und Fortbildungsangebot bekommen.

### **Kriterien für die Untersuchung**

Für die Untersuchung wurden Lehrpersonen gesucht, die in öffentlichen Mittelschulen in Wien tätig sind und sich für ein leitfadengestütztes Interview bereitgestellt haben. Kriterien für die Auswahl der Befragungspersonen waren folgende:

- Die Tätigkeit in einer öffentlichen Mittelschule in Wien
- Die Beschäftigung mindestens im dritten Berufsdienstjahr
- Das Unterrichten von allen Fächern außer DaF/DaZ, Ethik und Religion
- Das Unterrichten in einer sprachlich-kulturellen heterogenen Schule/Klasse

Lehrpersonen aus öffentlichen Mittelschulen in Wien bilden das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit, da Statistiken gezeigt haben, dass Wiener Mittelschulen mit 76,6% die höchste Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich aufweisen. Hierbei wurde bewusst auf die öffentlichen Mittelschulen fokussiert, da sie im Vergleich zu privaten Mittelschulen um 37% mehr an Kindern mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch aufweisen (Statistik Austria 2020). Aufgrund dessen war es ein zentrales Anliegen die Untersuchung mit Lehrkräften aus diesen Schulen durchzuführen.

Wichtig war die Beschäftigung der Befragungspersonen zumindest im dritten Dienstjahr, da das erste Dienstjahr aufgrund der Eingewöhnungsphase in die Schule und an den Lehrberuf überfordernd und belastend sein kann. Dies zeigten Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann (1978) in ihren Längsschnittstudien über den Praxisschock bei jungen Lehrpersonen beim Übergang in den Lehrberuf. In den ersten zwei Jahren gleichen sich die pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen an die konservativere Einstellung der Institution und des Berufsfelds an. Erst nach einer bestimmten Erfahrungszeit können sich die Ansichten verändern und sich an die in der Ausbildung erlernten Kenntnisse richten (Messner/Reusser 2000: 159). Angelehnt an diese Kenntnisse wurden Befragungspersonen ausgewählt, die sich zumindest im dritten Berufsjahr befinden.

Ein weiteres Kriterium für die Interviewpersonen war die Ausbildung nicht in den Fächern DaF/DaZ, sowie Religion oder Ethik, da davon ausgegangen wurde, dass in diesen Fächern eine interkulturelle bzw. interreligiöse Haltung studiert und angenommen wurde. Alle anderen Fächer, also Haupt- und Nebenfächern, waren für die geplante Untersuchung geeignet.

Die letzte Voraussetzung war das Unterrichten in einer sprachlich-kulturell heterogenen öffentlichen Wiener Mittelschule. Dafür wurde geplant in unterschiedlichen Bezirken, und zwar in heterogenen und weniger heterogenen Bezirken Befragungspersonen zu erreichen, mit dem Ziel, dass sich der Kontrast zwischen Lehrpersonen in sehr heterogenen und weniger heterogenen Schulen herausstellen konnte.

### **Beschreibung der Befragungspersonen**

Angelehnt an die vorhin beschriebenen Kriterien wurden insgesamt 6 leitfadengestützte Interviews im Online-Format durchgeführt. Es wurden drei Lehrpersonen aus sehr heterogenen und drei Lehrpersonen aus weniger heterogenen Schulen ausgewählt.

Hierbei wurde auf die Standorte der Schulen geachtet. Für die sprachlich-kulturelle Heterogenitätsgröße der Schule galt der Migrationsanteil der Bezirke als Orientierung. Laut den veröffentlichten Zahlen der Stadt Wien (2020) trug der Migrationsanteil im Jahr 2020 in den Bezirken Floridsdorf, Donaustadt und Liesing zwischen 30-35%, während Bezirke wie Favoriten, Simmering, Brigittenau und Rudolfsheim die höchsten Zahlen haben und einen Anteil von 42-52% aufweisen. Somit wurde eine Lehrperson aus einer Schule in Floridsdorf, eine Lehrperson aus Donaustadt und eine Lehrperson aus Liesing für das Interview ausgewählt. Weiters haben sich zwei Lehrkräfte aus Favoriten und eine Lehrkraft aus einer Schule in Simmering gemeldet. Bei der Auswahl der Befragungspersonen wurde auch die Migrationsbiografie der Lehrkräfte berücksichtigt. Es wurden zwei Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte aus weniger heterogenen Bezirken, und eine Lehrperson mit Migrationsgeschichte aus dem Bezirk Favoriten ausgewählt. Somit war die Gegenüberstellung der Unterschied von LehrerInnen mit und ohne Migrationsgeschichte in den unterschiedlichen Bezirken möglich. Die folgende Tabelle zeigt die Merkmale aller Befragungspersonen.

<b>Person</b>	<b>MH</b>	<b>Standort</b>	<b>Dienstjahr</b>	<b>Fächer</b>	<b>Heterogenität</b>
<b>B1</b>	Nein	23.Bezirk	3	Englisch, Biologie, Bewegung und Sport, Ernährung und Haushalt, Berufsorientierung	80-85%
<b>B2</b>	Nein	10.Bezirk	4	Mathematik, Geschichte, Bewegung und Sport	95%
<b>B3</b>	Nein	11.Bezirk	3	Englisch, Musik, Ernährung und Haushalt, Bildnerische Erziehung und Werken	95-98%
<b>B4</b>	Ja	21.Bezirk	3	Mathematik, Werken, Musik, Geografie	90%
<b>B5</b>	Ja	22.Bezirk	3	Mathematik, Bildnerische Erziehung, Biologie	50%
<b>B6</b>	Ja	10.Bezirk	3	Deutsch, Biologie, Musik	99%

*Tabelle 1: Merkmale der Untersuchungspersonen*

Die Befragungsperson 1 hat keine Migrationsgeschichte und ist in einer Mittelschule in Liesing tätig, welche einen kulturellen Heterogenitätsanteil von 80-85% hat. Die Lehrperson ist geprüft in Englisch und Biologie, unterrichtet aber genauso Bewegung und Sport, Ernährung und Haushalt und Berufsorientierung. Sie befindet sich im dritten Dienstjahr.

Die zweite Befragungsperson hat keine Migrationsbiografie und ist in einer Mittelschule in Favoriten mit einem Migrationsanteil von 95% tätig. Sie ist geprüft in Mathematik und Geschichte, unterrichtet aber auch Bewegung und Sport. Sie befindet sich im vierten Dienstjahr.

Befragungsperson 3 hat keine Migrationsgeschichte und ist in einer Mittelschule in Simmering tätig. Den Migrationsanteil der Schule schätzt die Lehrperson auf zwischen 95-98%. Sie unterrichtet Englisch, Musik, Ernährung und Haushalt, Bildnerische Erziehung und Werken, wobei sie in den erwähnten letzten drei Fächern nicht geprüft ist. Sie befindet sich auch im dritten Dienstjahr.

Befragungsperson 4 hat eine Migrationsgeschichte und ist in einer Mittelschule in Floridsdorf seit drei Jahren tätig. Der Migrationsanteil der Schule schätzt die Befragungsperson auf ca. 90%. Ihre Unterrichtsfächer sind Mathematik, Werken, Musik und Geografie. Sie ist in Musik und Geografie nicht geprüft.

Befragungsperson 5 hat auch eine Migrationsgeschichte und arbeitet in einer Mittelschule in Donaustadt mit einem kulturellen Heterogenitätsanteil von 50%. Sie ist seit drei Jahren im Dienst und ist geprüft in Mathematik, Philosophie und Psychologie, unterrichtet aber neben Mathematik auch Bildnerische Erziehung und Biologie.

Die letzte Befragungsperson hat ebenfalls eine Migrationsbiografie und unterrichtet in einer Mittelschule in Favoriten seit 2,5 Jahren, befindet sich daher im dritten Dienstjahr. Den Migrationsanteil der Schule schätzt sie auf 99%. Die Lehrperson ist geprüft in Deutsch und Biologie, unterrichtet aber auch Musik.

Da aufgrund der Covid19 - Pandemie die Einsichten in Wiener Schulen verweigert wurden und eine Felduntersuchung (z.B. eine Beobachtung) nicht möglich war, ist es an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass die Forschungsfrage der Arbeit mit ihren Unterfragen nur herausstellen wird, wie Lehrkräfte ihr eigenes Handeln und die eigene Tätigkeit reflektieren.

## **5. Methodisches Vorgehen bei der Erhebung**

Für die vorliegende Untersuchung wurden qualitative Methoden zur Erhebung und Auswertung verwendet. Die Erhebung erfolgte mittels leitfadengestützten Interviews. Aufgrund der COVID19 Pandemie konnte die Erhebung nicht vor Ort durchgeführt

werden. Deshalb haben die Interviews im Online-Format durch die Videotelefoniesoftware Zoom stattgefunden. Im Folgendem wird der gesamte Erhebungsverfahren und die Interviewsituation näher dargestellt.

### 5.1. Der qualitative Forschungsansatz

Die empirische Sozialforschung ist ein unvermeidlicher Teil der sozialwissenschaftlichen Studiengänge, wie Soziologie, Politikwissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaft etc. Die Methoden der empirischen Sozialforschung dienen zur Festschreibung der Regeln, Erhebung der Daten, Auswertung und Verknüpfung mit Theorie. (Baur/Blasius 2014: 41). Im deutschsprachigen Raum haben qualitative und quantitative Verfahren im Rahmen der empirischen Sozialforschung eine eigene Sektion und werden getrennt angewendet. Qualitative und quantitative Forschung werden aber auch in vielen Fällen nicht gegensätzlich wahrgenommen, sondern es findet eine gegenseitige Ergänzung statt. Beide Verfahren weisen Gemeinsamkeiten, fließende Übergänge auf und werden in vielen Fällen kombiniert (ebd.: 43). Da die vorliegende Untersuchung sich mit dem qualitativen Forschungsansatz beschäftigt, wird dieser folglich näher erläutert. Somit wird sich auch der Unterschied zu quantitativen Verfahren herausstellen.

Bei der qualitativen Sozialforschung handelt es sich um die Messung der nichtmetrischen Merkmale von Personen, Produkten und Diensten. Die äußerlichen Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung lässt sich mit einer kleinen Zahl von Befragungspersonen und keine Stichproben nach dem Zufallsprinzip, keine metrischen Variablen, sowie keine statistischen Analysen beschreiben. Kleinere Stichproben werden meistens mit Kosten, Zeit und Ressourcen begründet, wobei auch höhere Fallzahlen vorgenommen werden können (Lamnek 2010: 3). Der Unterschied an Fallzahlen kann mit den verschiedenen Erkenntniszielen verbunden werden. Bei quantitativen Methoden stehen Theorieaussagen zur Verfügung, um bestimmte Hypothesen aufzustellen, die dann überprüft werden. Hingegen handelt es sich bei qualitativen Verfahren um die Erstellung bzw. das Produzieren von Theorien. Somit stellen die Überprüfung von Theorie und die Entdeckung von Theorie den Hauptunterschied, wodurch sich andere Differenzen ergeben. Diese Entdeckung kann sich beispielsweise auch durch eine geringe Anzahl von Interviews oder Beobachtung etc. ergeben. In dieser Hinsicht haben die Fallzahlen bei qualitativen Verfahren eine geringere Bedeutung (Brüsemeister 2008: 19). Aufgrund der geringeren Anzahl an Untersuchungspersonen finden keine Zufallsstichproben statt.

Metrische Variablen spielen in der quantitativen Forschung eine größere Rolle, jedoch sind Variablen beispielsweise wie Alter, Kinderzahl, Dauer der Arbeitstätigkeit auch in der qualitativen Forschung wesentlich.

Qualitative Verfahren produzieren Material „dessen Gehalt sich mit formalen, quantifizierenden Auswertungen nicht angemessen erschließen lässt“ (Strübing 2018: 4). Die Interpretation spielt hierbei eine große Rolle. Durch Interpretation von verbalem, visuellem oder audiovisuellem Material gelingt die Erhebung der Daten, wobei die induktive und datengestützte Vorgehensweise von Bedeutung ist, um neues Wissen zu produzieren. Der qualitative Ansatz läuft zirkulär ab, während bei dem quantitativen Prozess ein linearer Ablauf zu beobachten ist. Bei der Auswahl von Untersuchungsdesign, spielt der Forschungsort, Untersuchungszeitpunkt, die Datenerhebungsinstrumente eine große Rolle. Vor der Erhebung werden Merkmale und Kriterien festgelegt, weshalb im Nachhinein keine Operationalisierung der Daten mehr nötig ist (Bortz/Döring 2016: 25f).

Als Beispiele für qualitative Methoden können Beobachtungen, Interviews, Datenanalysen genannt werden. Ein besonderes Kennzeichen für qualitative Daten ist die aufeinander hinweisende Information, welche die Analyse und die Interpretation in der qualitativen Sozialforschung ermöglichen (Strübing 2018: 4). Wissen stellt einen Zusammenhang zwischen Material und ForscherIn dar, da durch die analytische Einstellung der Forschungsperson und durch die Forschungsfrage entstandene Perspektive beispielsweise die Verwandlung eines Interviewtranskripts in bedeutendes Wissen und somit in Daten ermöglicht (ebd.).

Die qualitative Sozialforschung steht grundsätzlich asymmetrisch zur quantitativen Forschung. Kernwörter wie „qualitativ, interpretativ und rekonstruktiv“ charakterisieren den qualitativen Forschungsansatz. Der Begriff „qualitativ“ bezieht sich auf das Vorgehen mit empirischem Material, welches sich im Analyseprozess auf die qualitativen Momente bezieht, statt auf Quantitäten (Strübing 2018: 2). „Interpretativ“ meint ein spezielles Merkmal für qualitatives Datenmaterial, und zwar „wie sich am Beispiel von Textmaterial wie Interviewtranskripten oder Dokumenten aus dem Feld (...) leicht sehen lässt, weist es hinter der Ebene manifester Sprachsymbole noch weitere, latente Sinnstrukturen auf, die dem Text nur in interpretativen Akten abzuringen sind.“ (Strübing 2018: 2). Hierbei wird immer der Frage nachgegangen, welche Bedeutung eine bestimmte

Aussage trägt. Die Interpretation lässt sich durch die Absichten und Deutungen von AkteurInnen zustande kommen (ebd.). Die Rekonstruktion „ist daher die Leistung, die mit dem Prozess wissenschaftlich-methodischer Interpretation erbracht wird. Es sind die auf alltagsweltlichen Interpretationsleistungen beruhenden Sinnzuschreibungen und Situationsdefinitionen der Akteure in den von uns erforschten Feldern, die es im qualitativ-interpretativen Forschungsprozess zu rekonstruieren gilt.“ (Strübing 2018: 3) Die Deutungen sind nicht direkt erreichbar, sondern stellen sich als Ergebnis sozialer Praxis in Form von Datenmaterial heraus und werden von ForscherInnen selbst durch unterschiedliche Analyseprozessen eine angemessene Beschreibung dieser Deutungen erstellt und somit rekonstruiert (ebd.: 3).

Lamnek (2010: 19) erwähnt weitere Merkmale qualitativer Forschung: Naturalistisch, kommunikativ und reflexiv. Das Forschungsfeld wird mit naturalistischen Verfahren beherrscht und beschrieben, während methodologische Regeln nicht unabhängig von alltäglicher Kommunikationspraxis bestimmt werden können, da soziologische Methoden auch Kommunikation beinhalten. Weiters kennzeichnet sich die qualitative Sozialforschung durch eine kritische Selbstreflexion (ebd.: 9). Das Eindringen in die Tiefe des Forschungsmilieus, den privaten Lebensraum und in sensible Bereiche der Untersuchungsteilnehmenden, setzt eine gewisse Reflexivität voraus: die forschungsethische Reflexivität (Strübing 2018: 218). Diese spezielle Reflexivität beruht auf Forschungsethik und ist eine auf Forschungshandeln bestimmte Ethik. Sie zielt auf das Abwiegen des Forschungshandelns ab, um mögliche Schädigungen vermeiden zu können (ebd.). Der qualitative Ansatz bietet einen offenen Zugang und liefert eine konkrete und genaue Erklärung des untersuchten Gegenstandes (Flick/Kardoff/Steinke 2005: 17). Nachteil des qualitativen Forschungsansatzes ist die Planbarkeit. Der Forschungsprozess ist vorher nicht exakt planbar, weshalb auch die Stichprobengröße vorher festgelegt wird.

Bortz und Döring (2016: 108) erläutern die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung. Nach Lincoln und Guba (1985) werden vier Kriterien aufgestellt.

Diese sind:

- „Glaubwürdigkeit (trustworthiness)
- Vertrauenswürdigkeit (credibility)

- Übertragbarkeit (transferability)
- Zuverlässigkeit (dependability)
- Bestätigbarkeit (conformability)“ (Bortz/Döring 2016: 108)

Mit Glaubwürdigkeit meint man die Überprüfung der Ergebnisse auf Aussagekräftigkeit und auf die Existenz einer sozialen Wirklichkeit. Die Vertrauenswürdigkeit stellt sich als das wichtigste Gütekriterium heraus und meint die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse und der Interpretation. Die Überprüfung der Vertrauenswürdigkeit ist durch eine umfassende Datenerhebung und durch die Revidierung der Interpretationen anhand der Rohdaten möglich. Die Übertragbarkeit zielt auf die Übertragung der Ergebnisse auf andere Inhalte. Hierbei sollten die Befragungspersonen und die Rahmenbedingungen der Forschung konkret festgelegt werden, um zu überprüfen, ob die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte möglich ist. Mit Zuverlässigkeit wird die durchschaubare Auslegung des Prozesses gemeint, welche man durch genauere Erklärung der Verfahrensweise sicherstellen kann. Die Bestätigbarkeit besagt, dass die ForscherInnen keinen Einfluss auf die Untersuchung haben dürfen. Dies ist mit der Objektivität im quantitativen Ansatz vergleichbar (Borz/Döring 2016: 110).

## 5.2. Beschreibung des Erhebungsverfahrens

Für die Erhebung der Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit wurde als qualitative Methode ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview im Softwareprogramm „Zoom“ ausgewählt. Folgend werden das Leitfadeninterview und die wichtigen Punkte darüber vorgestellt. Im Anschluss wird der Prozess der Erhebungen für diese Untersuchung skizziert.

### 5.2.1. Das Leitfadeninterview

Die Methode Interview mit seinen verschiedenen qualitativen Formen ist ein sehr beliebtes Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung. Ein Grund für die Beliebtheit ist die schwierige Einschätzung des Zugangs in das Feld beispielsweise für eine Beobachtung. Dabei fällt es einfacher, Personen für ein Interview einzuladen. Hinzu kommt, dass qualitative Interviews bestimmte Themen besser erreichen können.

Weiterhin haben sich in der qualitativen Forschung die Interpretationen von Texten als Auswertungsmethode sehr entwickelt. Deshalb entscheidet man sich für Texte, die aus Interviews gewonnen werden (Lamnek 2010: 313). Im Rahmen der qualitativen Interviews werden Befragungspersonen dazu bewegt Informationen abzugeben. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ForscherInnen es nicht planmäßig angehen können (ebd.). ForscherInnen gehen in Interviewgesprächen auch auf weitere Fragen ein. Die Befragungsperson drückt sich in eigenen Worten aus (ebd.: 318).

Für die durchgeführte Untersuchung wurde ein Leitfaden erstellt. Das leitfadengestützte Interview ist eine Form von halbstrukturierten Interviews und beinhaltet verschiedene offene Fragen, die von der Befragungsperson aufgegriffen und beantwortet werden müssen (Bortz/Döring 2016: 358). Laut Lamnek (2010: 33) ist die Entscheidung für die Verwendung eines Interviews abhängig von der Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand. Wenn der Verlauf des Gegenstands oder die Erfahrungen im Fokus steht, wird meistens ein narratives Interview ausgewählt. Benötigt man klare Aussagen wird ein Leitfadeninterview bevorzugt (Flick 1999: 114). Ein Leitfaden muss sich an die Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung anlehnen und muss eine gewisse Anzahl an Fragen beinhalten. Zudem muss er so übersichtlich, offen und flexibel wie möglich, aber gleichfalls auch strukturiert sein (Lamnek 2010: ebd.). Eine gute Strukturierung hilft im Nachhinein auch für eine bessere Beantwortung der Forschungsfrage, wobei der/die ForscherIn auch ihre kommunikativen Kompetenzen einsetzen soll (Reinders 2012: 128).

Der Leitfaden besteht aus einer Warm-up- Phase, einem Hauptteil und einen Ausklang. In der Aufwärmphase werden Einstiegsfragen gestellt, die allgemein formuliert sind, um ins Gespräch einzuführen. Im Hauptteil werden Bereiche angesprochen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Zum Schluss wird noch, wenn nötig, einiges ergänzt oder nachgefragt (Reinders 2012: 133f).

Die offenen Fragen sind ein Merkmal des Leitfadeninterviews, wobei durch die Frage eine gewisse Struktur gewonnen wird. Der/Die ForscherIn orientiert sich nach dem Leitfaden und kann sichergehen, ob etwas im Interview übersehen wurde (Flick 1999: 112). Die Reihenfolge der Fragen können innerhalb des Gesprächs der Situation entsprechend verändert, gewisse Fragen ausgelassen oder manche auch vertieft werden. Vielmals wird die Untersuchungsperson teilstandardisiert interviewt, was bedeuten soll,

dass keine Antwortmöglichkeiten für Fragen bereitstehen (Bortz/Döring 2016: 358). Der Forscher kann sich gewisse Antwortalternativen notieren, um diese im Notfall in das Gespräch einzuführen, wenn die/der Befragte keine Antwort geben kann. Die Fragen sollten nicht nacheinander vorgelesen werden. Vielmehr geht es in einem Leitfadeninterview um die Moderation eines Gespräches Frage für Frage, um die Auseinandersetzung mit dem Thema im Sichtwelt zu haben (Strübing 2018: 103).

Das Interview soll in Form eines Gespräches stattfinden, welche auf bestimmte Fragen fokussiert. Befragungspersonen berichten neben ihren Erfahrungen über ihre Perspektiven bzw. Blickwinkel und es weisen sich die Relevanzstrukturen der Untersuchungspersonen heraus. Somit werden nicht nur Antworten auf bestimmte Fragen erhalten, sondern auch für die jeweilige Person bedeutende Kontexte. Zudem ist es von Vorteil die Fragen nicht abzulesen, sondern Fragen in die Gesprächssituation zu integrieren (Strübing 2018: 103).

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Untersuchungspersonen vorab ihre Einwilligung schriftlich abgeben und eine Erklärung unterzeichnen sollen. Hierbei handelt es sich nicht nur um eine Teilnahme an einem Leitfadeninterview, vielmehr geht es um die Freigabe des Materials und den Zweck für die Verwendung der Daten (Strübing 2018: 224).

### 5.2.2. Durchführung der Interviews

Die leitfadengestützten Interviews wurden mit sechs Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen durchgeführt. Dieser Kapitel dient zu einer genaueren Beschreibung der Interviewsituation, des Interviewleitfadens, sowie der Transkription der Interviews.

#### **Vorbereitung auf das Interview**

Für die geplante Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit wurde das Thema und die Forschungsfrage mit den Subfragen, sowie die Methoden zur Erhebung und Auswertung bestimmt. Als im Anschluss Vorbereitungen für die Interviews begonnen haben, wurde angelehnt an Literatur der Leitfaden mit 12 Fragen hergestellt. Darauffolgend wurde eine Einverständniserklärung für alle sechs Untersuchungspersonen vorbereitet, um die Einwilligung für die Teilnahme am Interview, für die Bearbeitung, Analyse und für die Veröffentlichung des Datenmaterials zu erhalten.

Der Leitfaden wurde mit einer Einführungsphase, Hauptteil und Ausstiegsphase gestaltet. Die Einführungsphase besteht aus Begrüßung und Dank für die Zeit, kurzer Umriss des Themas, kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer. Darauf folgt die Einstiegsfrage, wo Befragungspersonen sich selbst und ihre Schule vorstellen können. Der Hauptteil besteht aus den verschiedenen Schlüsselfragen über die Wahrnehmung, Berücksichtigung und über die Ausbildung/Fortbildung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Das Interview wird mit Ergänzungen und Nachfragen beendet, und zum Schluss folgt ein erneuerter Dank für die Zeit und die Verabschiedung.

Die Schlüsselfragen im Hauptteil wurden angelehnt an die zu beantwortenden Forschungsfragen formuliert. Hierbei fokussierten sich die ersten drei Schlüsselfragen auf die erste Forschungsfrage und somit auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen. Diese lauten wie folgt:

- Wie erleben sie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Ihrer Schule?
- Wie nehmen Sie die Interaktion und Kommunikation mit mehrsprachigen SchülerInnen wahr?
- Wie nehmen Sie die Kommunikation mit den Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?

Die nächsten fünf Fragen bilden den Kern der Untersuchung, da der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität stark herauskommt. Diese Schlüsselfragen wurden angelehnt an die zweite Forschungsfrage, also mit Fokus auf Berücksichtigung von kultureller und sprachlicher Vielfalt herausgearbeitet. Diese ließen sich folgendermaßen gestalten:

- Wird die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität in ihrem Unterricht/ in der Klasse thematisiert? Wenn ja, wie? Wie behandeln Sie diese Themen?
- Gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Ihrem Unterricht? Wie überwinden Sie Herausforderungen in solchen Fällen?
- Wie gehen Sie im Unterricht in einer kulturell heterogenen Klasse vor? Gibt es besondere Handlungsstrategien oder Materialien, die Sie im Unterricht benutzen?

- Wie gehen Sie mit SchülerInnen um, die in Ihrem Unterricht in ihrer Erstsprache sprechen?
- Wie gehen Sie mit SchülerInnen um, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache erleben? (im Unterricht, bei der Benotung etc.)

Die letzten drei Schlüsselfragen hebt die Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten- oder besuche hervor und bezieht sich somit auf die letzte Forschungsfrage.

Diese Schlüsselfragen sind folgende:

- Haben Sie das Gefühl, dass Sie manchmal Unterstützung bräuchten?
- Inwieweit haben Sie sich in Ihrem Studium mit dem Thema „sprachliche und kulturelle Vielfalt“ beschäftigt?
- Was denken Sie über das Fortbildungsangebot über Heterogenität in Schulen?

Der nächste Schritt war die Suche nach Befragungspersonen, die den vorhin beschriebenen Kriterien entsprechen. Die Suche wurde in etlichen Sozial-Medien-Gruppen, darunter auch LehrerInnengruppen in Österreich geführt. Es haben sich zu verschiedenen Zeitpunkten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Mittelschulen mit verschiedenen Fächern gemeldet. Besonders Lehrkräfte mit den Fächern DaF/DaZ und islamische Religion haben sich oft gemeldet. Diese Personen würden aber den vorgelegten Kriterien nicht entsprechen. Lehrpersonen, die den Kriterien widersprochen haben, wurden nicht berücksichtigt. Das Untersuchungsthema mit dem Untersuchungsziel wurde den bereitstehenden Befragungspersonen klargestellt und verschiedene Termine ausgemacht. Bei der Aufteilung der Termine wurden geachtet, dass zuerst Lehrpersonen ohne Migrationsbiografie und erst später Lehrkräfte mit Migrationsbiografie befragt werden, um die Struktur im Erhebungsprozess nicht zu verlieren.

Da die Durchführung der Interviews aufgrund des Lockdowns vor Ort nicht möglich war, musste eine Alternative gefunden werden. Dazu wurden verschiedene Videogesprächprogramme recherchiert und zu dem Schluss gekommen, dass das Zoom-Programm die beste Variante sei. Erstens weil in der COVID19-Phase viele Menschen mit dem Programm vertraut waren. Dies würden einige Probleme verhindern. Im Falle eines Funktionsproblems oder Verbindungsproblems würden Befragungspersonen damit

umgehen können. Die restlichen Varianten könnten für viele unvertraut und kompliziert wirken. Zweitens hat Zoom eine Aufzeichnungsfunktion, wo Video und Audio gleichzeitig, aber auch einzeln aufgezeichnet werden und abgespeichert werden können. Den Befragten wurde aber auch Alternativen angeboten, in denen ihnen Entscheidungsmöglichkeiten offenstanden. Alle haben sich schlussendlich für Zoom entschieden.

Den Befragungspersonen wurden Termine für Online-Meetings im Softwareprogramm Zoom verteilt, wobei sich einige ein persönliches Gespräch gewünscht hatten, dies aber aufgrund des Lockdowns in diesem Zeitrahmen nicht möglich war. Die Abhaltung der Interviews auf Zoom war für viele Personen, die sich für die Untersuchung gemeldet haben, ein Problem, da Lehrpersonen prinzipiell in der Phase der Fernlehre sehr viel mit dem Computer arbeiten. Es meldeten sich aber auch Personen, die damit einverstanden waren, und mit denen dann die Interviews durchgeführt wurden.

### **Beschreibung der Interviewsituation**

Die Interviews wurden über die Aufzeichnungsfunktion der Videokonferenz-Software Zoom und, für den Fall eines technischen Problems auf Zoom, mit Hilfe eines Smartphones aufgezeichnet. An den verschiedenen Interview-Tagen wurden die Einwilligungserklärungen vor der Terminzeit per E-Mail an Befragungspersonen zugesendet und gebeten, diese bis zum Interviewstart retour zu senden. Alle Befragten haben die Einwilligungen unterschrieben und rechtzeitig abgegeben.

Vor den Interviews wurden technische Funktionen, wie Lautsprecher, Mikrofon, Aufzeichnungsfunktion und Video kontrolliert. Das Smartphone wurde hergerichtet, um das Gespräch aufzuzeichnen.

Bis auf zwei Interviewpersonen hat keine Befragte das Video eingeschaltet, wobei sie dazu auch nicht gezwungen wurden, da das Mikrofon für die Aufzeichnung ausreichend war. Es haben sich keine technischen Probleme ergeben.

TeilnehmerInnen wurde nochmals versichert, dass alle Namen und Ortsangaben (Name der Schule) anonymisiert werden. Die Bezirke, wo sich die Schulen befinden, wurden nicht anonymisiert, da diese für eine Gegenüberstellung von Bedeutung waren. Dies wurde auch vor dem Interview klargestellt. Die Reihenfolge der Fragen wurde zum Großteil eingehalten, während Fragen in den meisten Fällen nicht abgelesen, sondern mit

eigenen Worten formuliert wurden. Dies ermöglichte eine gute und angenehme Gesprächsatmosphäre. Manchmal wurden Nachfragen gestellt und bei einigen Stellen das jeweilige Thema situationsbedingt vertieft. Schließlich wurde manchmal einiges ergänzt und mit einem erneuten Dank das Interview beendet.

## **6. Methodisches Vorgehen bei der Auswertung**

Bevor die Auswertungsmethode erläutert wird, ist es wesentlich den Transkriptionsprozess noch zu erwähnen. Die durchgeführten Leitfadeninterviews wurden nach den Regeln von Froschauer und Lueger (2003) transkribiert. Im Folgenden wurden die Richtlinien der Transkription nach Froschauer und Lueger (2003: 223) erläutert.

Um im Rahmen des Forschungsinteresses analysieren zu können, wurden bei der Transkription die Zeilen nummeriert. Auch die TeilnehmerInnen des Interviews wurden durch Abkürzungen und Nummern kodiert, wobei "I" die Interviewerin und "B1, B2, B3, B4, B5, B6" die Befragten bezeichnet.

Zudem wurden nonverbale Äußerungen in runder Klammer, Geräusche in spitzer Klammer, gesprächsgenerierende Beiträge als Text, Betonungen durch das Unterstreichen, Pausen durch Punkte pro Sekunde, Unverständliches durch Punkte pro Sekunde in runder Klammer, gedehnte Aussprachen durch Leerzeichen zwischen den Buchstaben und schlecht hörbare Stellen in runder Klammer verdeutlicht und im Fließtext der Transkription angegeben.

### **6.1. Beschreibung der gewählten Auswertungsmethode**

Im Anschluss folgte die Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Hierbei wurde die induktive Methode ausgewählt, welches auch als „zusammenfassende Technik“ bezeichnet wird. Folgend wird diese Auswertungsmethode näher dargestellt.

#### **6.1.1. Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Inhaltsanalyse zielt auf eine Analyse von Daten, welche sich aus einer Kommunikation ergeben haben, ab. Dennoch handelt es sich bei der Inhaltsanalyse nicht

nur um die Analyse eines Inhalts. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Sprache und Texten, sowie Musik und Bilder, d.h. mit symbolischem Material. Die Kommunikation wird also aufgezeichnet und protokolliert. Somit arbeitet die Inhaltsanalyse mit einer fixierten Kommunikation. Dieses Verfahren geht systematisch vor, indem die Analyse nach bestimmten Regeln durchgeführt wird, um auch anderen die Analyse verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar zu gestalten (Mayring 2015: 11). Dadurch kann die Inhaltsanalyse den Standard der intersubjektiven Nachprüfbarkeit entsprechen. Zudem kennzeichnet sich die Inhaltsanalyse mit ihrer Theoriegeleitetheit. Ziel ist nicht einen Text wiederzugeben. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Analyse angelehnt an einer theoretisch abgeleiteten Fragestellung. Ergebnissen sowie den Analyseschritten liegen theoretische Überlegungen zugrunde. Die Inhaltsanalyse zieht ebenfalls Schlussfolgerungen auf spezielle Bereiche der Kommunikation (Mayring 2015: 12). Nach Mayring (ebd.) wäre der Begriff „kategoriegeleitete Textanalyse“ die richtige Bezeichnung für diese Analyseverfahren.

Der qualitativer Forschungsprozess fängt zuerst mit einer Untersuchungsablauf an, wobei die/ der ForscherIn durch eine Problemstellung eine Forschungsfrage entwickelt. Für die Untersuchung wird ein Sample, also Untersuchungspersonen ausgewählt, die angelehnt an die Forschungsfrage untersucht werden. Wichtig ist hierbei der authentische kommunikative Ablauf. Zuletzt wird das Material protokolliert, das darauffolgend ausgewertet wird (Lamnek 2010: 480).

Mayring (2015: 62) entwirft ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, welches aus neun Stufen besteht und einen schrittweisen Ablauf ermöglicht.

<b>Festlegung des Materials</b>
<b>Analyse der Entstehungssituation</b>
<b>Formale Charakterisierung des Materials</b>
<b>Richtung der Analyse</b>
<b>Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung</b>
<b>Bestimmung der Analysetechnik</b>
<b>Definition der Analyseeinheit</b>
<b>Analyse des Materials</b>
<b>Interpretation</b>

*Tabelle 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015: 60)*

**Festlegung des Materials:** Es wird ausgewählt, welche Daten analysiert werden, da nicht das gesamte Material, sondern nur für die Forschungsfrage relevanten Ausschnitte ausgewertet werden sollen (Lamnek 2010: 486).

**Analyse der Entstehungssituation:** Dieser Schritt dient zur Sammlung und Aufzeichnung von Informationen über den Entstehungszusammenhang. Darunter fallen auch die Merkmale der Untersuchungspersonen, sowie die Beschreibung der Erhebungssituation (ebd.).

**Formale Charakteristika des Materials:** Hierbei spielen die Transkriptionsregeln eine bedeutende Rolle. Pausen, Betonungen, sowie Stimmänderungen müssen transkribiert werden (ebd.).

**Richtung der Analyse:** Bei diesem Schritt soll entschieden werden, in welche Richtung die Analyse und Interpretation erfolgen soll. Es handelt sich also um die Frage, was genau aus den Interviews erfasst werden soll (ebd.).

**Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:** „Mit der Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird.“ (Mayring 2015: 52)

**Bestimmung der Analysetechnik:** Es wird eine bestimmte Technik für die Analyse ausgewählt. Mayring unterscheidet zwischen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Lamnek 2010: 487).

**Definition der Analyseeinheit:** In diesem Schritt wird werden Textteile ausgewählt, welche interpretiert und ausgewertet werden sollen (ebd.: 488).

**Analyse des Materials:** Hierbei wird die Analyse mit der jeweiligen Technik durchgeführt (ebd.).

Die wichtigsten Punkte der Inhaltsanalyse fasst Mayring in vier Stichpunkten zusammen:

- **Einordnung in ein Kommunikationsmodell:** Hierbei geht es um die Zielsetzung der Analyse, darunter um die Erfahrungen, Perspektiven, Gefühle des/der Befragten, genauso die Entstehungssituation der Daten etc. (Mayring 2008: 10). Im Gegensatz zu anderen Analyseverfahren arbeitet die Inhaltsanalyse mit einem Kommunikationszusammenhang. Der/die AnalytikerIn soll verdeutlichen,

welcher Bereich im Kommunikationsprozess für seine/ihre Materialanalyse von Bedeutung ist. Das Material wird innerhalb des Kontextes interpretiert werden (Mayring 2015: 50).

- **Regelgeleitetheit und systematisches Vorgehen:** Dabei ist die Zerlegung des Materials in bestimmte Analyseschritte und eine sukzessive Bearbeitung der Daten gemeint (Mayring 2008: 10). Die systematische Vorgehensweise ist ein wesentliches Kriterium dieses Verfahrens. Unter systematisches Vorgehen meint Mayring (2015: 50) hier die „Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse.“ Das konkrete Ablaufmodell steht hierbei im Vordergrund. Die Inhaltsanalyse ändert sich je nach Gegenstand, Material und Fragestellung. Dies findet innerhalb des Ablaufmodells, welches einzelne Analyseschritte erklärt und die Reihenfolge bestimmt, statt (Mayring 2015: 51).
- **Arbeit mit Kategorien: In der qualitativen Inhaltsanalyse wird** das Material in verschiedenen Kategorien unterteilt, die definiert und erläutert werden, und innerhalb der Auswertung überarbeitet werden (Mayring 2008: 10). Das Kategoriensystem ist ein wesentlicher Bestandteil des Verfahrens, das die Analyse verständlich darstellt (Mayring 2015: 51).
- **Gütekriterien:** Die Intersubjektivität soll aufrechterhalten werden, d.h. die Ergebnisse sollen auch mit anderen Studien vergleichbar sein und für Reliabilitätsprüfungen eingesetzt werden (Mayring 2008: 10). Besonders trägt die Intercoderreliabilität eine hohe Bedeutung, wo verschiedene AnalytikerInnen dasselbe Material analysieren und die Ergebnisse verglichen werden (Mayring 2015: 53).

Dies ist der methodische Aufbau der Inhaltsanalyse, welches sie von anderen Textanalysemethoden differenziert. Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich nicht mit der Analyse von Textmerkmalen, wie Wörter, Begriffe, sondern analysiert den Text hinsichtlich der Kategorien. Die Zuteilung der Textstellen zu den einzelnen Kategorien gehört zur Interpretation, welche regelgeleitet und klar sein soll (Mayring 2008: 11).

### 6.1.2. Auswertung der Interviews

Für die vorliegende Untersuchung wurde die zusammenfassende Technik ausgewählt. Mayring (2015: 67) beschreibt diese Vorgehensweise folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse basiert auf einer induktiven Kategorienbildung. Hierbei wird das Material auf das Wesentliche reduziert und bestimmte Abschnitte berücksichtigt (Mayring 2015: 69). Die folgende Abbildung zeigt die sogenannten „Z-Regeln“ der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und somit die Vorgehensweise bei den einzelnen Schritten.

#### **Z1: Paraphrasierung**

- Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

#### **Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau**

- Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

#### **Z3: Erste Reduktion**

- Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

#### **Z4: Zweite Reduktion**

- Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Abbildung 2: Interpretationsregel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 72)

Bei der Paraphrasierung werden Kodiereinheiten in kurzen Formulierungen umgeschrieben. Hierbei ist es wesentlich, den Inhalt nicht betreffender Stellen wegzulassen und auf eine grammatikalische Kurzform zu achten. Die Generalisierung erfolgt durch Verallgemeinerung der Phrasen auf einem bestimmten Abstraktionsniveau. Die inhaltsidentischen Phrasen werden weggelassen und inhaltsrelevante werden übernommen, wodurch die erste Reduktion stattfindet. Infolgedessen muss überprüft werden, ob die für Kategorienbildung reduzierten Phrasen dem Ausgangsmaterial noch entsprechen. Im Falle einer weiteren Zusammenfassung kommt die zweite Reduktion zu Stande, wo Phrasen mit ähnlichem Inhalt gebündelt werden (Mayring 2015: 71).

Laut Kuckartz (2014: 94f) kann die Auswertung der Daten unterschiedlich ablaufen, und zwar, indem man

- die Auswertung nach Hauptkategorien umsetzt
- den Bezug zwischen den einzelnen Subkategorien analysiert
- den Bezug zwischen den Hauptkategorien analysiert
- für die Analyse der Bezüge Kreuztabellen entwickelt
- einzelne Fälle vergleicht mit Hilfe von Fallübersichten
- Einzelfälle näher analysiert

Alle Varianten der Auswertung führen zu einem Ergebnis und somit zum Aufgriff der Forschungsfrage. Angelehnt an das allgemeine Ablaufmodell von Mayring (2015: 60) wird folgend des Auswertungsprozesses des Materials beschrieben.

Durch die festgelegte Problemstellung und nach der Bildung des Konzepts, sowie der Entstehung der Forschungsfrage wurde mit dem Untersuchungsprozess begonnen. Das aus insgesamt sechs Leitfadeninterviews gewonnene Ausgangsmaterial wurde mit einem Smartphone und mit Hilfe von der Aufzeichnungsfunktion des Softwareprogramms Zoom aufgezeichnet, während sie nach den Transkriptionsregeln von Froschauer und Lueger (2003) transkribiert wurden.

Die Richtung der Analyse ist wesentlich zu erwähnen. Die Untersuchung ist migrationspädagogisch ausgerichtet. Für die Auswertung wurde die zusammenfassende Technik bestimmt und die oben beschriebenen Z-Regeln angewendet. Hierbei wurden die wesentlichen Textpassagen für den Inhalt und der Forschungsfrage im Material

durchsucht. Während dem Paraphrasieren, Generalisieren und Reduzieren wurden dieselben oder ähnliche Aussagen weggestrichen. Die Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt wurden zu einer Aussage gebündelt. Es wurde auf eine einheitliche Sprache und grammatikalische Form geachtet. Dadurch haben sich insgesamt fünf Hauptkategorien gebildet. Die Auswertung erfolgte also wie Kuckartz (2014: 94) es beschreibt nach bestimmten Hauptkategorien, wobei diese auch unterschiedliche Oberkategorien beinhalten, die wiederum aus verschiedenen Unterkategorien bestehen. Die Analyse des Materials erfolgte nach einem Kategoriensystem. Folgend werden diese Kategorien dargestellt und ihre Bedeutungen näher beschrieben. Die Definition der unterschiedlichen Kategorien werden behilflich für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Analysen und Auswertungen sowie der Ergebnisse sein.

### 6.1.3. Beschreibung der Kategorien

Durch die Auswertung haben sich fünf Hauptkategorien herausgestellt. Die induktiv gebildeten Hauptkategorien lauten wie folgt:

- Sprachgebrauch in der Schule
- Herausforderung Heterogenität
- Vorgehensweise im Unterricht
- Ausbildung/Fortbildung
- Unterstützung

Diese **Hauptkategorien** weisen jeweils bestimmte Unterkategorien auf.

Die erste Hauptkategorie „**Sprachgebrauch in der Schule**“ fokussiert sich auf den Sprachgebrauch der Kinder sowohl im Unterricht als auch in den Pausen. Mit dieser Kategorie wird sich herausstellen, wie Lehrpersonen mit Migrationsbiografie und ohne Migrationsbiografie sprachliche Vielfalt wahrnehmen und wie sie mit dieser umgehen. Dabei wird vor allem auf den die Bildungssprache Deutsch und auf die unterschiedlichen Erstsprachen fokussiert. Somit sind durch die Analysen drei weitere Unterkategorien entstanden.

- Die Unterkategorie „**Deutschpflicht**“ bezieht sich auf den Gebrauch der deutschen Sprache in der Schule. Hierbei kristallisiert sich die Einstellung der Lehrpersonen im Hinblick auf Deutschpflicht in der Schule, und ob in ihrem Unterricht Deutsch verpflichtend für SchülerInnen gemacht wurde. Es wird sich auch herausstellen, wie und unter welchen Voraussetzungen sie die Erstsprache im Unterricht oder in den Pausen erlauben.
- Die Unterkategorie „**Sprachkompetenz**“ fokussiert sich auf die Deutschkompetenzen der SchülerInnen und Schüler. Vielmehr geht es dabei um Deutschdefizite und ihre Gründe sowie um die Auswirkung auf die Verständigung der Kinder mit Lehrpersonen.

Die zweite Hauptkategorie „**Herausforderung Heterogenität**“ handelt von den verschiedenen Herausforderungen, die Lehrkräfte im heterogenen Schulalltag aufgrund sprachlicher und kultureller Vielfalt erleben. Dazu gehören beispielsweise kulturelle Differenzen, sowie Verhaltensprobleme, welche jeweils eine Unterkategorie bilden. Zudem wird auch erläutert, wie Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen umgehen und diese überwinden.

- Bei der Unterkategorie „**Herausforderung Deutschprobleme**“ geht es um die erlebten Herausforderungen aufgrund von Deutschproblemen von Kindern und Eltern sowie wie Lehrpersonen mit dieser Herausforderung umgehen und sie überwinden. Dazu gehören beispielsweise auch die verschiedenen Materialien, die im sprachlich-kulturell heterogenen Unterricht eingesetzt werden, sowie die Gestaltung der Materialien, um mit sprachlichen Problemen bestmöglich umzugehen oder auch die Vereinfachung der Unterrichtsinhalt aufgrund sprachlicher Kenntnisse der SchülerInnen für ein besseres Nachvollziehen des Inhalts.
- Die Unterkategorie „**Herausforderung Kultur**“ bezieht sich auf die durch kulturelle Unterschiede entstehenden Schwierigkeiten und wie Lehrpersonen diese Schwierigkeiten überwinden.
- Die Unterkategorie „**Herausforderung Verhalten**“ fokussiert auf das Verhalten der SchülerInnen, die zum Teil auf Kultur zurückgeführt werden, und die für

Lehrkräfte herausfordernd sein können. Auch hier wird die Überwindung der Herausforderung erläutert.

Die dritte Hauptkategorie lautet **„Vorgehensweise im Unterricht“** und bezieht sich auf die verschiedenen Handlungsstrategien der Lehrpersonen im sprachlich-kulturell heterogenen Unterricht. Hierbei wird diskutiert, wie Lehrkräfte Deutsch im Unterricht fördern, welche Materialien sie dafür verwenden und ob sie das Thema „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit“ in ihrem Unterricht thematisieren.

- Die erste Unterkategorie lautet hierbei **„Sprachförderung im Unterricht“**, wobei es um die verschiedenen Handlungsstrategien geht, die für die Förderung der Bildungssprache Deutsch angewendet werden. Dazu gehört beispielsweise der Einsatz von verschiedenen Sprachen im Unterricht, die Benotung von Fehlern in nicht-sprachlichen Fächern, sowie ob ein sprachsensibler Unterricht stattfindet.
- Die Unterkategorie **„Thematisierung“** stellt heraus, inwiefern und ob Lehrpersonen das Thema „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit“ in ihren Unterricht ansprechen, mit Kindern diskutieren und Meinungen austauschen. Es geht vor allem darum, ob die Relevanz des Themas den Kindern auch vermittelt wird, wodurch sich auch herausstellen wird, ob dieses Gebiet für Lehrpersonen als relevant wahrgenommen wird und somit mit Kindern diskutiert wird.

Die vierte Hauptkategorie **„Ausbildung/Fortbildung“** bezieht sich auf die Auseinandersetzung im Studium mit dem Thema der sprachlich-kulturellen Heterogenität und den Umgang damit. Zudem wird hierbei auch die Fortbildungsangebote angesprochen, und inwiefern Lehrpersonen diese Angebote annehmen.

- Die Unterkategorie **„Auseinandersetzung im Studium“** thematisiert inwiefern sich Lehrpersonen in ihren Studienzeiten mit dem Thema beschäftigt haben und inwieweit sie für den sprachlich-kulturellen Schulalltag vorbereitet wurden.
- Die Unterkategorie **„Fortbildung“** handelt von der Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen über Multikulturalität und Mehrsprachigkeit und inwiefern sie das Fortbildungsangebot nutzen.

Die letzte Hauptkategorie „**Unterstützung**“ bezieht sich auf den Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte aufgrund der erlebten Herausforderungen im sprachlich-kulturellen Schulalltag. Dazu gehört die sprachliche und die kollegiale Unterstützung.

- Die Unterkategorie „**Unterstützung Sprache**“ betrifft den Bedarf an Unterstützung aufgrund der Schwierigkeiten wegen sprachlicher Vielfalt in Schulen.
- Die Unterkategorie „**Unterstützung KollegInnen**“ bezieht sich auf den Bedarf an Unterstützung von KollegInnen für sprachliche und kulturelle Herausforderungen.

## **7. Ergebnisse**

Die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews werden nach Kategorien vorgestellt und im Anschluss interpretiert. Wichtig ist hierbei wieder zu betonen, dass die Ergebnisse sich auf die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der Tätigkeit von Lehrpersonen bezieht.

### 7.1. Ergebnisdarstellung nach Kategorien

#### **Hauptkategorie „Sprachgebrauch in der Schule“:**

Alle drei Lehrpersonen ohne Migrationsbiographie haben Deutschpflicht im Unterricht. Sie fokussieren sich mehr auf die deutsche Sprache in der Schule, da alle drei der Meinung sind, dass SchülerInnen Sprachdefizite aufweisen, besonders in Lesen, Schreiben, u.a. auch Vokabel und Grammatik. Nichtsdestotrotz finden sie aber, dass die Verständigung und die mündliche Kommunikation mit Kindern in deutscher Sprache gut ablaufe. Zwei der drei befragten Lehrpersonen ohne Migrationsbiographie geben an, dass sie auch SchülerInnen haben, die sehr gute Deutschkenntnisse aufweisen. Allerdings begründen alle drei Lehrpersonen die Deutschpflicht im Unterricht mit dem häufigeren Gebrauch der Erstsprache zu Hause. Sprachdefizite, die laut der Meinung von zwei dieser Lehrpersonen die Leistung bewirken, stammen von der Familie, da Eltern mit ihren Kindern in ihren Erstsprachen kommunizieren. Aufgrund dieser Sprach- und

Leistungsdefizite finden beide Lehrpersonen auch, dass der Besuch einer weiterführenden Schule schwierig sein wird. Zwei der Befragungspersonen ohne Migrationsbiographie sehen es nicht problematisch an, wenn SchülerInnen in den Pausen ihre Erstsprache benutzen. Die Anwendung der Erstsprache im Unterricht ist für zwei dieser Lehrpersonen in Ordnung, wenn Kinder nichts verstehen und sich gegenseitig in ihren Erstsprachen helfen.

Auch alle Lehrpersonen mit Migrationsbiographie legen Wert auf den deutschen Sprachgebrauch in der Schule, wobei zwei der Lehrpersonen sich gegen ein Erstsprachverbot stellen. Eine Lehrperson mit Migrationsgeschichte ist für ein Erstsprachverbot und wendet die Erstsprache nur an, wenn sie keine andere Möglichkeit mehr findet und für Kinder mit derselben Erstsprache wie ihrer Erstsprache übersetzen muss. Die anderen zwei Lehrpersonen finden zwar, dass manche SchülerInnen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, finden jedoch jede Sprache wertvoll und verstehen Kinder aufgrund derselben Erfahrungen im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit. Unterrichtssprache ist für beide Lehrpersonen zwar Deutsch, aber wenn es um die Vermittlung der Inhalte geht, welche die Kinder nicht verstehen, wird auch im Unterricht in die Erstsprache übersetzt oder einiges erklärt.

#### Unterkategorie „Deutschpflicht“

Die erste Befragungsperson hat Deutsch- oder Englischpflicht im Unterricht, da sie auch Englisch unterrichtet. Sie legt Wert auf den deutschen Sprachgebrauch im Unterricht, da Kinder zu Hause meistens kein Deutsch mit ihren Eltern reden. Viele ihrer SchülerInnen beherrschen aber die deutsche Sprache auch sehr gut. *„Aber prinzipiell im Unterricht, also mit mir, wird Deutsch oder Englisch gesprochen. Und das ist mir wichtig. Ich will, dass Kinder in der Schule wenigstens vielmehr Deutsch reden. W e i l sie reden ja zu Hause meistens nicht Deutsch. Aber die meisten können auch gut Deutsch muss ich sagen, obwohl sie zu Hause eine andere Sprache reden.“* (B1: 43-46) Die Erstsprache im Unterricht darf verwendet werden, wenn sich Kinder kurz untereinander austauschen. Das heißt, die Befragungsperson will zwar, dass im Unterricht hauptsächlich Deutsch gesprochen wird, aber die seltene Anwendung der Erstsprache ist für die Lehrperson kein großes Problem. Dies ist aus der folgenden Stelle herauslesbar: *„Ja, wenn sie k u r z mit ihrem Nachbarn oder hinten auf Türkisch einen Satz wechseln, ist mir das wurst. Also ich*

sag nicht: "Deutsch reden in meiner Stunde". Mir ist das egal. Also mit mir reden sie eh deutsch und untereinander eigentlich auch. Außer sie sind witzig, o d e r im Unterricht sagen sie halt kurz was zum Kollegen. Dann sprechen Sie auch auf Türkisch oder Syrisch oder whatever. .. Also mir ist es eigentlich egal, weil es jetzt nicht so häufig vorkommt und es stört mich nicht," (B1: 183-188) Die Untersuchungsperson hat auch kein Problem mit dem Erstsprachegebrauch in den Pausen. Vielmehr stört sie dabei, dass sich viele Kinder in ihren Erstsprachen gegenseitig beschimpfen. „(...) ja, ich nehme es vor allem in den Pausen wahr, wenn sich die Kinder lautstark, irgendwie ich weiß nicht, beschimpfen oder halt anschreien oder lauter miteinander reden. Und ich glaube, es sind nicht immer nette Sachen. Also ich verstehe nicht alles, aber hauptsächlich in den Pausen oder auch in der Stunde manchmal, wenn es ein bisschen lockerer zugeht, gibt's auch einige Schülerinnen und Schüler, die dann kurz in ihrer Sprache mit den Mitschülern reden oder sie zurechtweisen.“ (B1: 38-43)

Die zweite Befragungsperson hat auch einen Deutschpflicht im Unterricht. Sie erlaubt die Erstsprache nur dann, wenn Kinder den Inhalt des Unterrichts nicht verstehen und eine Übersetzung benötigen. Wenn es aber nicht um den Unterricht geht, ist die Lehrperson hierbei streng und ermahnt Kinder Deutsch zu sprechen. So meint sie „D a s i s t f ü r m i c h nicht in Ordnung und das wissen auch Kinder. Natürlich also wie gesagt, wenn Kinder etwas nicht verstehen, bitte ich andere Kinder dies zu übersetzen. (B2: 149-150)

Die Untersuchungsperson hat kein Problem mit der Erstsprache in den Pausen, da dies in ihrer Sicht unvermeidbar ist.

Die dritte Untersuchungsperson hat eine Deutschpflicht im Unterricht und ist sehr strikt dabei. Nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Pausen erfordert sie, dass SchülerInnen Deutsch sprechen, und ermahnt Kinder oft Deutsch zu reden. Diese Perspektive begründet sie mit den Sprachdefiziten der Kinder. Dies ist aus der folgenden Stelle sichtbar: „ (...) und da bin ich sehr strikt und will, dass man zumindest in meinem Unterricht Deutsch spricht. Ich meine diese Kinder sind hier geboren und sind trotzdem sehr schwach in der deutschen Sprache.“ (B3: 11-113) Für diese Lehrperson ist die Kommunikation auf Deutsch sehr wichtig und hat einen höheren Stellenwert als der Erstsprachegebrauch der Kinder mit ihren Eltern bzw. mit ihren Mitmenschen. Die folgende Stelle verdeutlicht diese Perspektive „ (...) Aber ich denke, Kinder würden zuhause die Muttersprache sowieso lernen. Wichtig ist, dass sie draußen mit ihren

*Mitmenschen kommunizieren können. .. A b e r Eltern mit Migrationshintergrund legen viel Wert auf die Muttersprache denke ich.“ (B3: 141-143)*

Die vierte Befragungsperson stellt sich gegen etliche Sprachverbote und -gebote und hält jede Sprache für gleich viel Wert. Dies ist aus der folgenden Stelle herauslesbar: *“Die Sprache, die anderen Sprachen sind okay, sind auch wertvoll. Dann in der Arbeitswelt, brauchen sie ja die anderen Sprachen. Wir sind ja mittlerweile in Wien sehr vielfältig und d i e, jede Sprache, Bonussprache, ist wertvoll.“ (B4: 41-43)* Diese Perspektive hat sie auch ihren SchülerInnen vermittelt. Sie stellt Respekt in den Mittelpunkt und gibt diese Sichtweise auch ihren SchülerInnen weiter, wodurch Kinder nicht aufgrund Gebote Deutsch sprechen, sondern aus Respekt vor ihren MitschülerInnen und LehrerInnen. So meint die Untersuchungsperson: *„Meiner Meinung nach sollte man die Sprache sprechen, welche auch alle sprechen, welche auch alle verstehen, aber das aus R e s p e k t, nicht aus A n g s t oder, was, weil man das machen muss oder, weil die anderen Sprachen verboten sind.“ (B4: 192-195)* Der Gebrauch der Erstsprache in der Schule ist für die Lehrperson kein Problem, wenn sich Kinder in deutscher Sprache schwertun.

Für die fünfte Befragungsperson ist die Unterrichtssprache Deutsch, da sie alles mitbekommen will und keine Gespräche erlaubt, die den Unterrichtsinhalt nicht betreffen. Aufgrund dessen hat sie auch eine Deutschpflicht im Unterricht eingesetzt, wobei aber Kinder sich in ihren Erstsprachen austauschen dürfen, wenn etwas unverständlich ist. *„Im Unterricht ist die Sprache Deutsch. Außer sie müssen was gegenseitig helfen bzw. übersetzen. Aber, natürlich will ich alles mitbekommen. Ich will wissen, worüber Sie reden. Ja, also, wenn es um Unterricht geht, ja, dürfen Sie kurz, nicht die ganze Stunde, aber so fünf bis zehn Minuten können Sie zu zweit kurz arbeiten.“ (B5: 208-212)* Auch die Lehrperson selbst vermittelt manchmal Inhalte in ihrer Erstsprache, damit Kinder mit derselben Erstsprache es besser nachvollziehen können. Zudem ist die Untersuchungsperson gegen ein Deutschgebot in den Pausen und findet den Erstsprachgebrauch zumindest in Pausen für Kinder notwendig.

Die sechste Befragungsperson findet den Gebrauch der Erstsprache sehr problematisch und erfordert strikt in ihrem Unterricht, als auch im Schulgebäude die Verwendung der deutschen Sprache. Der Gebrauch und die Erlernung des Deutschen ist für die Lehrperson ein unstrittiges Thema, weshalb sie Kinder auch belohnt, wenn sie nicht zu ihren Erstsprachen wechseln. So meint sie: *„Und eine ganz, ganz wichtige Regel bei mir ist*

*einfach, so sehr es mir auch leidtut (B6 lacht), ist einfach, dass, ähm, nicht in Erstsprache gesprochen wird. Das ist meine erste Regel in meiner Klasse. Vor allem im Deutschunterricht. Aber auch im Schulgebäude, in den Pausen. Sie müssen lernen in Deutsch, also sie müssen einfach lernen, Deutsch miteinander zu reden. Das ist so eine riesengroße Voraussetzung von mir.“* (B6: 89- 93) Da die Untersuchungsperson auch mehrsprachig ist, versteht sie zwar, weshalb Kinder die Erstsprache benutzen, findet allerdings, dass die deutsche Sprache zu erlernen ist und hat deshalb auch Regeln in der Klasse aufgestellt: *„. Also, wirklich, ähm, wie soll ich sagen, ich wollte nicht, dass in meiner Stunde, in der Schule, in der Klasse, in der Erstsprache gesprochen wird. Das ist jetzt nicht nur Türkisch, auch Serbisch, Kroatisch, alle Erstsprachen. Ich habe gesagt ‚Nein, wir reden nur auf Deutsch‘“.* (B6: 99-102) Falls Kinder es nötig haben und einiges unklar bleibt, springt die Lehrperson ein und übersetzt es für türkische Kinder.

#### Unterkategorie „Sprachkompetenz“

Diese Kategorie ergänzt die Unterkategorie „Deutschpflicht“, da mehrere Lehrpersonen der Meinung sind, dass Kinder geringe Deutschkompetenzen aufweisen und aufgrund dessen in der Schule Deutsch sprechen sollen. Hierbei findet die erste Befragungsperson die mündliche Kommunikationskompetenz der SchülerInnen sehr gut, während sie aber betont, dass viele trotzdem, vor allem in Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben. Dies ist aus der folgenden Stelle herauslesbar: *„(...) Es ist bei uns, die können wirklich 99 Prozent nicht rechtschreiben, keine Satzzeichen, keine Groß- und Kleinschreibung, nicht einmal Schreibschrift können alle. Ja, wirklich. Es ist schockierend.“* (B1: 233-235)

Die zweite Befragungsperson nimmt die Deutschkompetenzen von SchülerInnen unterschiedlich wahr und gibt an, dass etliche Fehler in unterschiedlichen Sprachbereichen vorkommen. Diese Sprachprobleme führt die Untersuchungsperson auf die Kommunikation innerhalb der Familie zurück, die wiederum die Schulleistungen der SchülerInnen bewirken. So meint die Befragungsperson: *„Und da denke ich mir, das muss von der Familie kommen. Weil wir versuchen mit den Kindern so viel wie möglich Deutsch zu sprechen. Aber wenn sie zu Hause sind, wird wieder in einer anderen Sprache kommuniziert. Und das wirkt sich dann auch auf die Leistungen vor allem in sprachlichen Fächern. Auch auf Mathe.“* (B2: 53-57) Zudem findet die Lehrperson den Besuch der weiterführenden Schulen aufgrund Sprach- und Leistungsdefiziten nicht vorstellbar.

Die dritte Befragungsperson nimmt die mündliche Kommunikation mit den SchülerInnen gut wahr, während Kinder in der Schriftsprache viele Schwierigkeiten erleben. Dies führt die Untersuchungsperson auf die Eltern zurück, die mit ihren Kindern zu Hause in ihren Erstsprachen kommunizieren. Die dadurch entstandenen Defizite wirken sich laut dieser Untersuchungsperson auf die Leistungen der SchülerInnen ein. Dies ist aus der folgenden Stelle ablesbar: *„Deswegen wird zu Hause zuerst die Muttersprache beigebracht, wobei sich das auf die Leistungen stark auswirken, egal in welchem Fach. Sie verstehen oftmals sehr einfache Begriffe nicht und dann kann man auch nicht wirklich viel erwarten.“* (B3: 144-145)

Die vierte Befragungsperson gibt an, dass sie im ersten Dienstjahr Sprachprobleme bei den SchülerInnen beobachten konnte. Mittlerweile sprechen alle SchülerInnen Deutsch und es treten keine großen Probleme zutage. Weitere Informationen über die Sprachkompetenz der SchülerInnen konnte nicht herausgelesen werden.

Die fünfte Befragungsperson äußert sich zum Thema und teilt mit, dass viele Kinder die deutsche Sprache beherrschen, dennoch es Kinder gebe, welche aufgrund ihres geringen Wortschatzes dabei Schwierigkeiten erleben. Dies ist aus der folgenden Stelle ablesbar: *„Und natürlich auch gibt es Kinder, die natürlich die deutsche Sprache können, aber trotzdem manche Sachen einfach nicht verstehen, weil sie zu kleinen Wortschatz haben.“* (B5: 52-54) Die Lehrperson kann aber die Fehler nachvollziehen, da sie genauso in der deutschen Sprache einige Probleme hat. Somit unterstützen sich Kinder und die Lehrerin dabei gegenseitig. *„Manchmal bessern die Kinder mich aus, wenn ich falsch etwas falsch ausspreche. Also, in meinem Unterricht ist das gar kein Problem. Wir unterstützen uns gegenseitig.“* (B5: 253-255)

Die letzte Befragungsperson erlebt die Nachteile der Mehrsprachigkeit, da Kinder oftmals in ihren Erstsprachen kommunizieren, welches das Erlernen der deutschen Sprache erschwert, wodurch viele Kinder sehr viele Sprachdefizite im Deutschen aufweisen. Die Lehrperson beschwert sich über diese Defizite und argumentiert mit der Aussage, dass Kinder in Österreich geboren sind: *„Und es hat sich dann wirklich rausgestellt, dass die unglaublich schwach sind, die sind auch hier geboren, hier aufgewachsen, haben .. auch einen Kindergarten besucht, wirklich jahrelang. Aber es ist einfach unglaublich, was für Defizite da noch sind.“* (B6: 77-80)

## **Hauptkategorie „Herausforderung Heterogenität“:**

Diese Hauptkategorie stellt, die von Lehrpersonen erlebten Herausforderungen im Schulalltag dar. Diese Herausforderungen lassen sich in drei Kategorien unterteilen: Herausforderung im Bezug auf das Verhalten, Herausforderung hinsichtlich der kulturellen Unterschiede und Herausforderung bezüglich der sprachlichen Probleme. Grundsätzlich hat sich herausgestellt, dass alle drei Lehrpersonen ohne Migrationsbiographie vielmehr Herausforderungen bezüglich des Verhaltens und der Kultur erleben. Die sprachlichen Probleme scheinen einfacher zu überwinden zu sein, auch bei den Eltern, während die Verhaltensprobleme und Schwierigkeiten, die sich aus den kulturellen Unterschieden heraus ergeben vielmehr herausfordernd sein können. Die erlebten Herausforderungen aufgrund der Heterogenität fasst die dritte Befragungsperson folgendermaßen zusammen: *„Ja, Vielfalt ist eine Bereicherung in der Gesellschaft, aber in der Schule i s t e s schwierig. Schwierig mit solchen Kindern umzugehen. Schwierig mit den Unterschieden umzugehen. Schwierig.“* (B6: 174-176)

Bei den Lehrkräften mit Migrationsbiographie scheinen die sprachlichen Barrieren keine großen Probleme zu sein, da Lehrpersonen ebenfalls mehrsprachig sind und sofort in ihren Erstsprachen einspringen können bzw. da sie die gemachten Fehler auch nachvollziehen können, weil sie dieselben Erfahrungen gleichfalls erlebt haben. Auch bei den Eltern wird eine Lösung in den meisten Fällen gefunden. Meistens sind mehrsprachige Lehrpersonen selbst die Lösung. Bezüglich des Verhaltens erlebten Lehrpersonen mit Migrationsbiographie weniger Probleme und haben vielmehr das Gefühl, dass Kinder, sowie Eltern mehr Respekt ihnen gegenüber zeigen, da sie aus der gleichen Kultur stammen.

## **Unterkategorie „Herausforderung Deutschprobleme“**

Diese Unterkategorie fokussiert sich auf die erlebten Herausforderungen aufgrund der Sprachdefizite der SchülerInnen, sowie Eltern und in welcher Form sie überwindet werden. Die in der Kategorie „Sprachkompetenz“ dargestellten Defizite, vor allem in Lesen und Schreiben, so wie es die erste Befragungsperson berichtet, wird durch die einfache Gestaltung des Unterrichts, verschiedene Materialeinsetzung und die einfache Vermittlung der Inhalte überwunden. So meint die erste Befragungsperson: *„Deswegen verwende ich .. nicht nur Schulbücher, weil sie sind wirklich viel zu kompliziert*

geschrieben sind für unsere Kinder. Ich kopiere dann aus irgendwelchen anderen Heften. Heute hat mir die Kollegin über die Entstehung oder über die Entwicklung des Menschen ein tolles Heft gezeigt. Also, da habe ich gleich kopiert. Großgeschrieben, einfach, mit Bildern. Und ich gehe es deshalb mit den Kindern langsam durch, wiederhole es, stelle Fragen dazu, zeichne vielleicht Skizzen, je nach Thema halt, oder zeige noch ein Video dazu. (B1: 222-227) Es wird tatsächlich auch Kommunikationsprobleme mit den Eltern erlebt, die sich aber durch Familienmitglieder oder Bekannte, die als Dolmetscher zu Verfügung stehen, einfacher lösen lassen.

Die zweite Befragungsperson überwindet die sprachlichen Herausforderungen ebenfalls durch Vereinfachung der Inhalte und vermeidet oft auch Schulbücher, da sie für Kinder kompliziert geschrieben sind. Dies ist aus der folgenden Stelle herauslesbar: „ (...) ich versuch den Stoff so einfach wie möglich zu vermitteln. Anders geht's nicht. Kinder verstehen die Hälfte nicht. Ich arbeite s e h r wenig mit Schulbüchern. Die sind teilweise jetzt sprachlich gesehen zu kompliziert ahm für für Kinder mit Migrationshintergrund.“ (B2: 141-144)

Die dritte Befragungsperson überwindet die sprachlichen Herausforderungen mit Unterstützung der mehrsprachigen SchülerInnen und Lehrpersonen: „Wenn jemand etwas nicht versteht oder oder wenn ich etwas nicht verstehe, übersetzen es die anderen Schüler oder wir haben ja zum Beispiel türkische Lehrer im Team, die uns dabei helfen können.“ (B3: 39-41) Auch wenn es um Eltern geht, holt die Lehrperson Hilfe von LehrerInnen mit Migrationsbiographie. Oft werden die Verständigungsprobleme mit den Eltern auch durch Familienmitglieder gelöst, welche die Dolmetscherfunktion tragen.

Die vierte Lehrperson vermittelt bei herausfordernden Situationen die Inhalte in ihrer Erstsprache oder holt sich Unterstützung bei anderen mehrsprachigen Lehrpersonen: „Bei manchen Kindern. Die brauchen halt mehr, mehr Zeit. Obwohl sie den Deutschtest vorher geschafft haben, verstehen sie manchmal mich trotzdem nicht. Wie gesagt, nutze ich dann die arabischsprachige Lehrerin, dass sie in dieser Stunde bei den Einführungen hauptsächlich dabei ist. Manche Klassen sind von Haus aus sehr schwach. Da schaue ich, dass ich weniger Text Beispiele verwende und mehr Zahlen, mit mehr Zahlen rechne“ (B4: 179-184) Zudem versucht sie wenig Textbeispiele in Mathematik einzusetzen und arbeitet mehr mit Ziffern.

Die fünfte Befragungsperson setzt genauso einfache Textbeispiele in Mathematik ein und falls erforderlich unterrichtet sie auch in ihrer Erstsprache. Dies hilft laut der Befragungsperson bei der Überwindung von sprachlichen Problemen. *„Ich versuche so leicht, wie möglich, Textbeispiele zu erstellen. Und je nachdem stellt sich dann heraus, was die noch immer nicht verstehen. So schlimm ist es jetzt nicht mehr so, weil mittlerweile haben wir schon sehr, sehr vieles nachgelernt bzw. zusammengearbeitet (...)*“ (B5: 190-193) Zudem holt sie sich auch Unterstützung von anderen Kindern und Lehrpersonen. So meint sie *„und da hole ich mir, wenn es möglich ist, eine Lehrpersonen, wenn er oder sie Freistunde hat oder ein Kind, dass er oder sie unterstützt. Also, sprachlich .. ja.“* (B5: 265-267)

Die letzte Befragungsperson äußert sich zu dem Thema und besagt, dass sie für sprachliche Barrieren im Unterricht (Online) Wörterbücher verwenden lässt. Für Kinder mit derselben Erstsprache wie sie, übernimmt sie die Übersetzungsfunktion: *„. Da ich eben sehr viele türkischsprachige Kinder habe, bin ich dann meistens die Übersetzerin, kann da gleich eingreifen und das auch für sie übersetzen. Und dann sagen sie, "Ah ja, okay, jetzt wissen wir es." Dann kennen sie sich wieder aus“* (B6: 279-282)

#### Unterkategorie „Herausforderung Verhalten“

Die erste Befragungsperson beschwert sich am meisten über das Verhalten der SchülerInnen, besonders bei den Schülern habe sie oft das Gefühl, dass der Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften sowie gegenüber Mitschülerinnen fehle und verbindet diese Einstellung mit der Kultur. Diese Probleme würde sie mit einem guten Beziehungsaufbau zu lösen versuchen und würde Empathie ausüben, da Kinder traumatisiert seien und sich vieles Verhalten deshalb ergebe. Die Einstellung der Lehrperson ist aus der folgenden Stelle ablesbar: *„Aber da rede ich auch mit ihnen und da kann ich etwas bewirken. .. Also, das habe ich, ich rede mit meinen Kindern ganz offen. Ich bin total zugänglich. Ich bin für die Kinder mehr so, so wie eine Freundin (B1 lacht). Für die Kinder ist es wichtig. Und deswegen, ja, ich versuchte sie zu verstehen.“* (B1: 130-133)

Zu dieser Kategorie äußert sich auch die dritte Befragungsperson und meint genauso, dass der Respekt gegenüber Frauen fehle. Zudem beschwert sie sich über das Verhalten, da sie mehrkulturelle SchülerInnen meistens laut empfindet und meint, dass diese den

Unterricht oft stören, da sie ständig in Bewegung sind. Dieses Verhalten bezieht sie auf die Kultur dieser Kinder und auf deren Integrationsprobleme. So meint sie: *„Ich war im ersten Jahr in einer anderen Schule, wo wir weniger Kinder mit Migrationshintergrund hatten. Und ich habe im Nachhinein bemerkt, dass sich diese Kinder im Gegensatz zu den österreichischen Kindern anders verhalten.“* (B3: 44-46) Wie die Lehrperson diese Herausforderungen überwindet, gab es keine Angaben.

Im Gegensatz zu den beiden Befragungspersonen, die sich darüber geäußert haben, erlebt die vierte Befragungsperson keine großen Probleme mit den Kindern und betont die Wichtigkeit der auf Respekt aufgebauten Beziehung zwischen den Kindern und Lehrkräften, sowie zwischen den Kindern selbst. Sie bezieht auffallendes Verhalten nicht auf Kultur oder auf die Migrationsbiographie, sondern auf die pubertierende Phase, in der sich diese Kinder befinden. So meint sie: *„Natürlich gibt es Probleme, aber sie pubertieren halt, sind in der Pubertät. Vieles lasse ich auch gelten, also, gelten, durchlaufen, weil sie halt das Ganze brauchen. Sie sind so, sie pubertieren. Es ist vieles anders. Ihr Körper ändert sich, alles ändert sich. Also, ich, ich schiebe es nicht auf die Kinder mit Migrationshintergrund (...)“* (B4: 161-164) In ihrer Klasse laufe die Kommunikation zwischen den SchülerInnen und Lehrpersonen gut, da sie seit dem ersten Jahr daraufhin gearbeitet habe und es dazu gebracht habe, dass alle sich gegenseitig respektieren und ihre Fehler gestehen können.

Ähnlich erlebt es die fünfte Befragungsperson. Aufgrund derselben kulturellen Hintergrunds bzw. aufgrund der Migrationsbiographie der Lehrperson erlebt sie keine großen Herausforderungen. Da sie ähnliche Erfahrungen in ihrem Leben durchgemacht habe und somit Kinder und ihre Probleme besser nachvollziehen könne, würde sie mehr Respekt von Kindern im Gegensatz zu den österreichischen Lehrkräften bekommen. Dies ist aus der folgenden Stelle herauslesbar: *„Und ich hatte das Gefühl, dass die Kinder mich mit Migrationshintergrund mehr respektiert haben als eine österreichische Lehrerin. Das habe ich mitbekommen und auch gespürt, vor allem Kinder, die aus der Türkei sind. Wenn ich mit ihnen rede, über die Probleme, sie verstehen mich. Sie versuchen auch mir zu helfen bzw. sind sie zu mir viel, viel, viel netter als die anderer Kollegen, die jetzt bzw. als die österreichische Kollegin“* (B5: 273-277)

Die letzte Befragungsperson hat laut Aussagen auch wenige Herausforderungen im Kontext von Verhalten erlebt, da sie ähnlich wie die fünfte Interviewperson aufgrund der

Migrationsbiographie sehr respektiert und aufgenommen werden würde. Sie meint „Also, Sie haben mich da, ich weiß nicht, wie ich es eigentlich beschreiben soll, dieses Gefühl. Also, wirklich so willkommen heißen. Ja, so, "Du bist willkommen", also so, "Du bist eine von uns". Also, "Wir wissen, du bist eine von uns. Du würdest nie was Böses machen können, weil du bist eine von uns". Also, die haben mich doch total recht schnell lieb gehabt dann sofort, wirklich in allen Klassen. Ich habe da Gott sei Dank bis heute noch nie ein Problem gehabt oder eine Streiterei, Diskussion.“ (B6: 123-128) Zudem ist sie der Meinung, dass sie eine Vorbildfunktion für mehrkulturelle/mehrsprachige SchülerInnen trage und sie sei somit auch eine große Motivation für SchülerInnen: „Und das war für sie Wow, die war auch mal da. Und jetzt steht sie da und ist Lehrerin und es war für sie, glaube ich, dann auch sehr .. eine schöne Überraschung. Und auch natürlich vielleicht auch .. ähm, eine Motivation auch für sie. ‚Aha, die hat es halt auch weit gebracht. Und wir schaffen es auch‘.“ (B6: 135-138)

#### Unterkategorie „Herausforderung Kultur“

Aufgrund der kulturellen Unterschiede erlebt die erste Befragungsperson vielmehr Probleme mit den Eltern. Die kulturellen Differenzen sind Grund für Wahrnehmung verschiedener Werte. Die Befragungsperson nimmt die Werte, welche für die österreichischen Personen gelten, anders als Familien mit Migrationsbiographie. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Befragungsperson einen Unterschied zwischen „wir“ und „nicht-wir“ erzeugt. Dies ist erkennbar aus der folgenden Stelle: „Ja, Österreich ist halt so eine Leistungsgesellschaft größtenteils und für uns ist halt Leistung wichtig und anderen Familien aus anderen Herkunftsländern sind dort andere Werte wichtiger, ja. Wie Liebe, Zusammenhalt, Familie. Ähm, das Kind soll schauen, dass es ihm gut geht und wer es nicht lernen will, ja dann soll es halt nicht lernen und Hauptsache dem Kind geht's gut also, ja“ (B1: 87-93) Zudem erwähnt sie aber, dass sie diese kulturellen Unterschiede so weit wie möglich akzeptiere, aber Schwierigkeiten werden trotzdem erlebt, wenn Eltern aufgrund der Erwartungen, die den Lebensweisen der österreichischen Gesellschaft nicht entsprechen, mit Lehrpersonen nicht zufrieden sind. Eine klare Lösungsstrategie gibt es seitens der Lehrperson bis jetzt nicht wirklich.

Für die zweite Befragungsperson war es nicht einfach mit den kulturellen Unterschieden umzugehen oder diese sogar anzunehmen. Bezüglich der Herausforderungen basierend

auf Kultur betont sie in erster Linie diese Differenzen und meint: „*Wie gesagt ich habe die Unterschiede angenommen. Und (...) also am Anfang, also im ersten Dienstjahr war es (...) war es ziemlich schwierig für mich. Bestimmte Sachen konnte ich gar nicht nachvollziehen. Meistens waren es die kulturellen Unterschiede. Aber mit der Zeit habe ich mich auch daran gewöhnt und jetzt ahm habe ich eigentlich keine Probleme damit.*“ (B2: 69-73) Hierbei erwähnt sie jedoch, dass kulturelle bzw. religiöse Werte die Leistung bewirken können und gibt als Beispiel kopftuchtragende SchülerInnen, die nicht mitschwimmen können, oder auch SchülerInnen, für die die Fastenzeit Ramadan während der Schulzeit anstrengend ist. Auch diese Befragungsperson ist sehr differenzenorientiert und betont das „Wir“ und „Nicht-Wir“ und meint somit: „*Ahm es gibt Unterschiede. Und wir reden über diese Unterschiede auch mit den Schülern. Ich frage die Kinder, wenn mich etwas interessiert. Das kann über die . K u l t u r sein, Religion, Sprache usw. Und dann plaudern wir mal auch so, wie das bei uns ist, und wies‘ bei ihrer Kultur ist.*“ (B2: 78-81) Die Herausforderungen, die sie durch kulturelle Unterschiede erlebt, versucht sie durch Gespräche über Kulturen der SchülerInnen zu vermindern bzw. durch Gespräche mit Eltern über die Probleme, die durch religiöse Rituale der SchülerInnen entstehen und die schlussendlich die Leistung bewirken. Sie versucht auch ihre Einstellung gegenüber den Eltern und SchülerInnen zu kontrollieren und verhält sich gegenüber diesen nicht anders als gegenüber den einsprachigen bzw. monokulturellen SchülerInnen. Zudem ist sie der ähnlichen Meinung wie die erste Befragungsperson und beschwert sich über Eltern, die mit der Tätigkeit der Lehrpersonen nicht zufrieden sind, da Eltern der Meinung sind, dass zu viel Leistung von SchülerInnen erwartet wird. Diese Einstellung wirke auch auf SchülerInnen und deren Leistungen: „*weil wir viele Eltern haben, die mit unserer Arbeit nicht zufrieden sind und meinen, wir geben zu viele Aufgaben, Hausübungen und Referate. Wobei wir es ja gut meinen ahm und eigentlich nicht viel geben (B2 lacht). Aber so eine Einstellung wirkt sich nicht wirklich gut auf das Kind.*“ (B2: 185-187)

Ähnliche Ergebnisse liefert auch die dritte Befragungsperson und beschwert sich über den Willen der SchülerInnen. Laut ihr fehle der Wille von Kindern oftmals und die erforderliche Unterstützung seitens Eltern: „*Ich denke, wir bewirken zwar sehr viel, aber das auch bis zu einem gewissen Punkt. Und sonst sind uns auch die Hände gebunden. Da müssen die Kinder und die Eltern das selber wollen. Aber ich merke viel, dass sie jammern“ (B3: 166-168) Sie spricht auch von den unrealistischen Erwartungen der SchülerInnen bzw. über das niedrige Zielstreben der Kinder. Diese Situation schildert sie*

mit folgenden Worten: *Manchmal habe ich das Gefühl, Kinder, auch Eltern haben entweder zu hohe Erwartungen oder zu niedrige. .. Ahm, sie wollen ins Gymnasium zum Beispiel, obwohl sie es dort leider nicht schaffen würden aufgrund ihrer Sprachdefiziten und ihrer Leistungen. Sie würden die Aufnahmeprüfung nicht schaffen. Ja und und ahm .. und manche Kinder wollen gar nichts machen. Einmal hatte ich einen Schüler gefragt, welche Pläne er für die Zukunft hat. Dann hab ich als Antwort „AMS“ bekommen. Da soll mir keiner mit „Vielfalt ist schön“ kommen.“ (B3: 168-174) Diese Ereignisse bezieht sie auf die Vielfalt und betont somit, dass Heterogenität oftmals mit einer niedrigen Performanz einhergeht.*

Alle Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte gaben keine großen kulturellen Herausforderungen an, da sie selbst einen ähnlichen/gleichen kulturellen Hintergrund haben und ähnliche Erfahrungen erlebt haben, wodurch sie Kinder und ihre Probleme, Wünsche, Erwartungen, Verhalten etc. besser nachvollziehen könnten. Beispielsweise äußert sich B4 dazu und meint: *„ich habe ja auch einen Migrationshintergrund. Ich kann vieles nachvollziehen, wenn es nicht funktioniert oder, wenn die Kinder sagen "Wir hatten Besuch, ich konnte die Hausübung nicht machen" oder, bei uns ist es laut (B4 lacht) oder dergleichen. Ich kann das alles nachvollziehen und gehe es auch dementsprechend an“* (B4: 78-81). Zudem sehen Kinder sie als Bezugsperson, worüber B5 spricht und meint, dass sie mehr Respekt und Wertschätzung seitens Kinder bekomme, da dieselbe Herkunft von Eltern existiere. B5 erlebt aufgrund ihrer Migrationsbiographie weniger Herausforderungen. Dies ist aus der folgenden Stelle erkennbar: *„Ich habe auch einen Migrationshintergrund deswegen keine wirklich herausfordernden Situationen“* (B5: 102-103) Ähnlich hat es die sechste Befragungsperson erlebt. Sie sei von Anfang an herzlich aufgenommen und respektiert worden, welches sie genauso auf denselben kulturellen Hintergrund bezieht: *„Natürlich habe ich faule Kinder, also das auf jeden Fall aber was Schlimmes ist mir noch nie passiert. In dem Fall oder was Respektloses oder Unangenehmes ist mir wirklich noch nie widerfahren. Und ich glaube, das hat schon noch einen richtig großen Einfluss. Eben, dass ich doch auch zum Teil aus dieser Welt komme.“* (B6: 128-132)

## Hauptkategorie „Vorgehensweise im Unterricht“:

Diese Hauptkategorie befragt inwiefern und in welcher Weise Lehrpersonen im kulturell-sprachlich heterogenen Unterricht vorgehen, welche Methoden sie für die Sprachförderung benutzen, ob sie einen sprachsensiblen Unterricht durchführen oder ob sie überhaupt das Thema Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im Unterricht bzw. in der Klasse thematisieren und die Relevanz des Themas für Kinder klarstellen, womit sie auch einen sensiblen Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen entwickeln. Durch diese Kategorie hat es sich herausgestellt, dass Lehrpersonen dieses Thema unterschiedlich in Angriff nehmen und verschiedene Methoden im Unterricht einsetzen. Zudem wird das Thema von mehreren Lehrpersonen im Unterricht thematisiert, jedoch meistens nur am Anfang des Schuljahres durch Kennenlernphasen oder Einführungsprojekte.

### Unterkategorie „Sprachförderung im Unterricht“

Alle Befragungspersonen benoten keine sprachlichen Fehler in nicht-sprachlichen Fächern. Wichtig ist es hierbei, dass Kinder die Aufgabenstellung verstehen und es richtig erledigen. Oftmals bessern sie es selbst aus und schreiben die richtige Version hin, damit Kinder ihre Fehler nachvollziehen können. Spezielle Strategien für Sprachförderung haben die meisten Lehrpersonen nicht entwickelt. In den Nebenfächern wird oftmals monolingual unterrichtet und keine anderen Sprachen eingesetzt. Dazu gehört beispielsweise das Fach Musik, wo B3 nur deutsche, englische und französische Lieder mit den Kindern singt, da sie auf diese Sprachen auch Wert legt.

Im Gegensatz dazu versucht B5 einen sprachsensiblen Unterricht in Mathematik durchzuführen und gibt ihre Mühe an, zumindest etwas in dieser Richtung verwirklichen zu können, statt die Mehrsprachigkeit der Kinder zu ignorieren: „*Sie mussten, alle Kinder mussten in eigener Sprache mathematische Begriffe recherchieren. Das müssten sie dann auf einem Plakat schreiben bzw. mussten sie uns paar Beispiele geben. Oder zum Beispiel "Was bedeutet Subtrahieren auf Chinesisch? Wie wird hier subtrahiert?" Das haben wir also wir haben zwei Stunden hergenommen und haben wir das gemacht.*“ (B5: 345-349)

Ähnlich geht es der B6, die alle Sprachen in der Klasse in den Unterricht einfließen lässt und eine multikulturelle Atmosphäre in ihren Nebenfächern wie Musik zu gestalten

versucht. Nichtsdestotrotz ist der Deutschgebrauch für sie eine wichtige Voraussetzung, weswegen sie Kinder für das Deutschsprechen im Unterricht, sowie in den Pausen belohnen würde. Sie ist die einzige Befragungsperson, die eine spezielle Strategie entwickelt hat, damit Kinder viel Deutsch sprechen. Hierbei muss erwähnt werden, dass Kinder aber dadurch in zwei Kategorien unterteilt werden: Kinder, die Deutsch sprechen und Kinder, die nicht Deutsch sprechen. Ihre Methode erzählt B6 folgendermaßen: *„Da habe ich so zum Beispiel in eine Sonne, eine Regenwolke oder eine graue Wolke und eine Regenwolke und Namenskärtchen, das ist eine magnetische Wand, die habe ich halt erstellt. Und, wenn sich jemand an die Regeln zum Beispiel nicht hält, was habe ich gemacht? Das Kind landet dann unter der Wolke und am Ende von, am Ende der Woche, wenn wir dann halt unsere gemeinsame Stunde mit der Klasse haben, haben die Kinder, die natürlich unter der ersten Wolke geblieben sind, auch eine Belohnung erhalten.“* (B6: 103-109)

Unterkategorie „Thematisierung“:

Die Thematisierung des Themas Multikulturalität und Mehrsprachigkeit findet in den meisten Fällen in der Kennenlernstunde statt. Hierbei äußert sich die erste Befragungsperson und meint, dass in der ersten Klasse ihre SchülerInnen mit ihr verschiedene Sprachen und Kulturen kennengelernt hat: *Vor allem in der ersten Klasse natürlich, als ich die Schülerinnen und Schüler neu kennengelernt habe, habe ich einmal gefragt, wo sie herkommen oder wenn ja, welcher Nationalität sie abstammen. Das habe ich mal gesammelt und dort sogar herausgestellt, 18 verschiedene Nationalitäten in einer Klasse. Dann auch die Sprachen habe ich gesammelt, wer welche Sprache spricht, weil das ist super interessant. Ich glaube, ja, über zwölf verschiedene Sprachen. . und, ähm, teilweise in den Fächern, je nach Thema oder Anlass, frage ich die Kinder schon: "Ja, was heißt das jetzt auf Farsi? Was heißt das auf Kroatisch? Auf Türkisch? Auf Hindu?", und so weiter. Also, wenn's zum Thema passt, setze ich das schon ein.“* (B1: 99-106). Zudem baue sie dieses Thema auch in den Englischunterricht ein und will so die Wertschätzung von Kindern für die verschiedenen Kulturen erhöhen: *„In Englisch lesen wir da Malala, diese pakistanische Friedensnobelpreisträgerin, das machen wir und ich bin da völlig offen. Ich setze es jetzt nicht so bewusst ein. Für mich ist das voll normal, dass die Kinder alle verschiedenen Kulturen und Nationalitäten kennen und wertschätzen und, dass wir Menschen alle gleich sind (B1 lacht).“* (B1: 177-180) Hinzu kommt noch,

dass die Lehrperson mit ihren SchülerInnen oft Kulturfeste macht, wo SchülerInnen ein typisches Essen für ihr Land mitbringen und die Klasse gemeinsam feiert: *„Die bringen dann oft etwas zum Essen mit, wir machen dann auch oft gemeinsame Feste. Und ich sag ja, du bringst was mit, was typisch ist für Syrien. Du bringst was mit, was typisch ist für Indien und das machen wir auch voll gern. Und ich versuchte schon in den Unterricht oder in den Schulalltag mit einfließen zu lassen.“* (B1: 49-52)

Die zweite Befragungsperson thematisiert Mehrsprachigkeit nur in Geschichte, da in Mathe und Bewegung Sport die Einsetzung dieser Themen nicht einfach für sie seien. In Form von Referaten werden die verschiedenen Kulturen behandelt: *„(...) in Mathe und Sport ist es ziemlich schwierig Multikulturalität zu thematisieren. In Geschichte hatte ich einmal Referatsthemen verteilt. Da müssten Kinder ihr Land und einen wichtigen historischen Namen präsentieren.“* (B2: 97-99) Zudem hat sie auch, ähnlich wie die erste Befragungsperson, in einer Kennenlernstunde ihre SchülerInnen mit ihren Sprachen bzw. Kulturen begegnet.

Die dritte Befragungsperson setzt das Thema genauso durch Referate und Präsentationen ein. Vor allem in der Englischstunde präsentieren SchülerInnen verschiedene Länder mit den unterschiedlichsten Kulturen und Sprachen. *„In Englisch ist es so, dass ich die verschiedenen Länder und die Kulturen durchbespreche, und Kinder suchen sich ein Land aus, meistens das eigene Land und stellen uns auf Englisch vor. Zum Beispiel das Essen, Festtage, verschiedene Wörter, Hauptstädte usw.“* (B3: 90-93)

Die vierte Befragungsperson legt einen großen Wert auf die Feiertage der unterschiedlichen Kulturen und Religionen und versucht den jeweiligen Tag mit den Kindern zu feiern: *„Ich bin stolz darauf, dass es so gut funktioniert, dass die sich gegenseitig so respektieren. Ihre Kultur auch vor allem. Ich achte immer auch darauf, dass, wenn irgendein Ereignis ist, zum Beispiel Weihnachten, dass ich das, dass ich es anspreche und weshalb wir das feiern. Und, wenn zum Beispiel Ramadan ist oder, wenn die Serben eine Feier haben, dass wir das kurz ansprechen und sie gratulieren, glückwünschen.“* (B4: 111-115)

Die fünfte Befragungsperson habe Schwierigkeiten mit dem Inkludieren des Themas in den Nebenfächern, als auch in den Mathematikunterricht. Deswegen setze sie sich für Projekte ein, die das Thema behandeln: *„Wir haben ein Projekt vorbereitet und das wird ab Mai starten. Also, da kommen schon, ähm, da kommen schon die Sprachen vor bzw.“*

*Multikulturalität. Aber vieles kann ich darüber jetzt nicht sagen, weil in Mathe kommt es nicht so oft vor.“ (B5: 77-79)*

Ähnlich geht es der letzten Befragungsperson, die auch verschiedene Projekte gestaltet, welche Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Diskurs bringen. Zu diesen Projekten zählen beispielsweise auch die verschiedensten religiösen Festtage, die dann gemeinsam gefeiert werden: *„Wir haben uns zum Beispiel, ähm, verschiedene Feste durchgelesen, das eben bei den Muslimen jenes und dieses Fest riesengroß gefeiert wird. Im Christentum ist es eben Weihnachten. Wir haben uns wirklich mit verschiedenen Traditionen, ähm, Feierlichkeiten, Festen beschäftigt. Das haben wir uns dann durchgelesen, angeschaut, dann eben im Kreis besprochen. "Was feierst du denn zu Hause oder welches Fest ist denn wichtig bei dir? Was zieht ihr denn da an? Oder wie ist dann da der Tagesablauf? Was macht ihr am Vormittag, zu Mittag, am, oder wie schaut's aus? Wie ist der Tagesablauf? Was wird getan, gemacht?" (B6: 165-172)* Auch verschiedene Lieder aus den unterschiedlichsten Kulturen und Ländern mit ihren geschichtlichen Ereignissen seien im Unterricht als Projektarbeit eingesetzt worden, wodurch eine positive Atmosphäre entstanden sei: *Wir haben zum Beispiel letztes Jahr an einem Riesenprojekt in Musik gearbeitet. Da habe ich sieben Lieder aus verschiedenen Ländern herausgesucht. Da war zum Beispiel ein afrikanisches Lied, ein serbisches, ein türkisches, ein, ich glaube, albanisches und Englisch haben wir auch noch dabeigehabt (...) Und dann haben wir diese Lieder einstudiert. Also wir haben wirklich alle gemeinsam diese Lieder gelernt und das war so lustig, weil ich bin dann halt am Gang spazieren gegangen und ich habe die Kinder singen gehört. Zum Beispiel ein Kind, das kommt aus Tschetschenien und ich habe das Kind am Gang plötzlich das türkische Lied "Üsküdar'a gider iken" (...) singen gehört. Also es war wirklich was Süßes. (B6: 285-294)*

### **Hauptkategorie „Ausbildung/Fortbildung“:**

Durch die Hauptkategorie „Ausbildung/Fortbildung“ hat es sich herausgestellt, dass alle Lehrpersonen der Meinung sind, dass sie während dem Studium wenig Lehrveranstaltungsangebot über sprachliche und kulturelle Heterogenität bekommen haben. Zudem betonen auch die meisten Befragungspersonen den Unterschied zwischen der Theorie und der Praxis, sowie die unzureichende Vorbereitung auf die Praxis.

#### Unterkategorie „Auseinandersetzung im Studium“

Alle Befragungspersonen haben ein bis zwei Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit oder Multikulturalität besucht. Die erste Befragungsperson meint dazu, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen im Berufsleben mit verschiedenen Kulturen eine gute Beziehung aufbauen könne, sie sich aber trotzdem hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität im ersten Dienstjahr wenig aufgeklärt gefühlt habe.

Die zweite Befragungsperson hätte sich auch während dem Studium mehr Informationen über das Thema gewünscht, da dies immer ein Randthema während der Lehrveranstaltungen war. Ähnlich geht es der dritten Befragungsperson, die sich auch mehr Diskussionen und Vorlesungen über das Thema, während des Studiums wünschte. Auch die dritte Befragungsperson ist für die Erhöhung des Angebots während des Lehramtsstudiums zum Thema kulturelle Heterogenität.

Die vierte Befragungsperson beschwert sich neben dem geringen Angebot, im Zuge des Studiums vielmehr über die Inhalte, die während dem Studium vermittelt werden. Da sie auch einen multikulturellen Hintergrund hat, meint sie, dass diese Inhalte nicht in der Tätigkeit anwendbar seien : *„(...) also, mir hat es nicht geholfen, weil, weil das für mich nicht fremd ist. Ich weiß, wie es mir ging. Ich weiß deshalb auch, wie es den Kindern in der Schule geht und ich tue auch die Kinder dementsprechend fördern. Was ich auf der PH gelernt habe, ist gut und schön, aber das ist nicht anwendbar. Das haben einfach die Leute oben erstellt, die Arbeitsblätter oder die Fördermaßnahmen, die eigentlich damit gar nichts zu tun haben.“* (B4: 250-253)

Auch die fünfte Befragungsperson beschwert sich über das wenige Lehrveranstaltungsangebot und hebt genauso den Unterschied zwischen dem Studium und der Praxis hervor: *„Studium und Arbeiten sind ganz anders. Sobald du vor der Klasse stehst, ist das eine andere Welt, ein anderes Leben. Und natürlich hast du von Studium sehr vieles auch mitgenommen, aber, wenn du vor der Klasse bist, dann ändert sich alles, weil das sind so viele Kinder, die andere Sprachen können, die zu anderen Kulturen gehören.“* (B5: 363-367) Desgleichen habe auch die letzte Befragungsperson wenige Lehrveranstaltungen zum Thema besucht. Da sie Deutschlehrerin ist, hat sie sich mit DaF/DaZ auseinandergesetzt.

## Unterkategorie „Fortbildung“

Keine von den befragten Lehrpersonen haben zum Thema eine Fortbildung besucht und sind sich nicht sicher über das Fortbildungsangebot. Die Befragungsperson 5 hatte an einer pädagogischen Fortbildung mit dem Thema Mobbing, darunter auch Rassismus, teilgenommen und beschwert sich über das geringe Fortbildungsangebot über Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Dagegen meint die erste, zweite und sechste Befragungsperson, dass darüber bestimmt Fortbildungen gäbe, nur sie es übersehen haben könnten.

## Hauptkategorie „Unterstützung“:

Alle Lehrpersonen gaben an, dass sie Unterstützung in verschiedenen Bereichen brauchen. Insbesondere sticht hierbei die Unterstützung bei sprachlichen Problemen und die kollegiale Unterstützung hervor.

Die erste Befragungsperson benötigt insbesondere Unterstützung bei den Nebenfächern. Sie wünscht sich gerne auch hier wie bei den Hauptfächern eine zweite Lehrperson, mit Hilfe dessen sie im Unterricht inhaltlich mehr differenzieren und individualisieren könnte. Ähnlich geht es der zweiten Befragungsperson. Auch sie hätte gerne kollegiale Unterstützung in den Nebenfächern. Insbesondere ist sie für mehr LehrerInnen mit Migrationsgeschichte, da diese aufgrund deren kulturellen und sprachlichen Hintergrund die Lehrtätigkeit erleichtern: *„Und ich bin auch dafür, dass wir mehr ahm mehr Lehrer mit mit Migrationshintergrund bekommen, weil sie die gleiche oder oder ähnliche Kultur und Sprache haben, und das erleichtert meiner Meinung schon die Arbeit.“* (B2: 173-175) Genauso wünscht sich die dritte Befragungsperson Team-Teaching in den Nebenfächern. Die vierte Befragungsperson bekommt Unterstützung von ihren KollegInnen, insbesondere wenn es um sprachliche Überforderungen geht, wünscht sich trotzdem manchmal Verstärkung. Gleichfalls holt sich die fünfte Befragungsperson Hilfe von ihren mehrsprachigen KollegInnen, wenn sie manches in einigen Sprachen nicht versteht. Die letzte Befragungsperson fokussiert sich viel mehr auf die Förderungen und Unterstützung, welche Kinder bekommen sollten, da dies dadurch auf ihre Tätigkeit wirken würde: *„Ich wünsche mir für jeden Fall viel mehr Förderungen und Kurse. Auch Förderungen, die außerhalb der Schule stattfinden. Wo die Kinder wirklich die Gelegenheit haben, am Nachmittag vielleicht hinzugehen und wieder weiterzulernen und*

*unterstützt werden (...) Sehr viele Kinder haben leider nicht die notwendigen Utensilien zu Hause. Das heißt, sie haben keinen Laptop. Sie teilen ein Handy mit drei anderen Geschwistern. Wie sollen sie die Aufgabe machen. Nein, von Druckern brauchen wir schon gar nicht reden, den hat niemand.“ (B6: 325-336)*

## 7.2. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Schritt dieser Arbeit werden die vorgestellten Ergebnisse interpretiert und die Forschungsfragen beantwortet.

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung lautete:

Wie nehmen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen kulturelle und sprachliche Heterogenität wahr?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage konnte man auf den Hauptkategorien „Sprachgebrauch in der Schule“ und „Herausforderung Heterogenität“ Erkenntnisse gewinnen. Die meisten Lehrpersonen nehmen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität problematisch wahr, auch wenn sie es einerseits als bereichernd empfinden, fokussieren sie sich vielmehr auf Probleme, die sich nach den Angaben der Befragungspersonen durch Heterogenität herausstellen. Insbesondere setzen Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte kulturelle und sprachliche Heterogenität mit kulturellen, sprachlichen Komplikationen und Verhaltensproblemen in Verbindung. Sowohl die Deutschkenntnisse der SchülerInnen, als auch die fehlenden Deutschkompetenzen der Eltern werden nicht positiv empfunden und weißt sich als problematisch auf, da diese bei der Kommunikation, aber auch beim Unterrichten Schwierigkeiten bereiten würden. Hierbei bestehen insbesondere Lehrpersonen ohne Migrationsbiographie auf eine Deutschpflicht und ein Erstsprachverbot in der Schule bzw. im Unterricht, während die meisten Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte sich für die Förderung der Bildungssprache Deutsch und gleichzeitig gegen einen Sprachverbot in der Schule stellen. Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird im Großen und Ganzen nicht als Bereicherung, sondern vielmehr als Ursache für die Leistungsprobleme gesehen. Die Relevanz der Förderung der Erstsprache wird von den meisten Lehrpersonen übersehen und für einen erfolgreichen Bildungsweg die Bildungssprache Deutsch als einzige Voraussetzung angesehen. Heterogenität wird somit grundsätzlich als problematisch

empfunden, während Lehrpersonen ihre Tätigkeit als wichtig und ausschlaggebend für die Leistungen der Kinder empfinden, jedoch glauben, dass sie nur bis zu einem gewissen Punkt etwas bewirken können. Diese Einstellung basiert nicht wie erwartet auf den Lücken im Bildungssystem im Bezug auf kulturelle und sprachliche Heterogenität, sondern vielmehr auf die Kultur und den sogenannten „Migrationshintergrund“ der Kinder und deren Familien. Da dieser laut den meisten Befragungspersonen das Verhalten, die Leistungen, sowie die Zielsetzungen der SchülerInnen beeinflussen können und hierbei Lehrkräfte keinen Ausweg finden können. Zudem hat es sich herausgestellt, dass sich insbesondere bei Lehrpersonen ohne Migrationsbiographie Zugehörigkeitsverhältnisse entwickelt haben, da oftmals ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“ sich aus den Analysen der Interviews hervorgehoben haben. Bei mehrkulturellen und mehrsprachigen Lehrpersonen war dies nicht sichtbar, da sie ähnliche Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit wie die Kindern aufweisen würden und somit auch von den SchülerInnen besser aufgenommen geworden wären, als Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte.

Die zweite Forschungsfrage der Arbeit war wie folgt:

Inwieweit berücksichtigen Lehrpersonen aus Wiener Mittelschulen kulturelle und sprachliche Vielfalt im Unterricht?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Hauptkategorie „Vorgehensweise im Unterricht“ analysiert. Es hat sich herausgestellt, dass die Wahrnehmung der Heterogenität auch die Berücksichtigung des Themas den Unterricht beeinflusst. Lehrpersonen, die Heterogenität nicht problematisch ansehen, gehen auch in ihrem Unterricht demnach vor und versuchen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in ihrem Unterricht in irgendeiner Weise, z.B. durch Materialien, durch einen sprachsensiblen Unterricht, durch die Förderung der Mehrsprachigkeit, durch die Thematisierung der Multikulturalität, zu berücksichtigen. Insbesondere Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte versuchen in ihrem Unterricht auf verschiedenen Kulturen und Sprachen einzugehen und setzen auch mehrheitlich die Erstsprache der Kinder oftmals im Unterricht ein, während die meisten Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte eine monolinguale und monokulturelle Vorgehensweise im Unterricht aufweisen, wobei sie sich aber in Notsituationen von mehrsprachigen Lehrpersonen Unterstützung holen.

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität wird bei Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte oft am Anfang des Semesters im Form von Kennenlernphasen thematisiert, während ein sprachsensibler oder kulturreflexiver Unterricht meistens vermieden wird. Im Großen und Ganzen muss aber auch erwähnt werden, dass die meisten Befragungspersonen Deutschprobleme der Kinder berücksichtigen und demnach den Stoff vereinfacht übermitteln, sodass Kinder die Inhalte nachvollziehen können. Auch verschiedene Materialien und Mittel, wie Arbeitsblätter, Spiele, Videos, Dokumentationen, Filme werden eingesetzt, um den Unterrichtsstoff bestmöglich veranschaulichen zu können. Lehrpersonen fokussieren sich mehrheitlich auf die Förderung der Bildungssprache und nicht auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, da dieser problematisch für Schulleistungen angesehen wird. Hierbei ragen besonders Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte hervor, da sie mehrheitlich auf einen Erstsprachverbot bestehen und das monolinguale Bildungssystem dadurch verstärken und unterstützen.

Die dritte Forschungsfrage dieser Untersuchung lautet:

Fühlen sich Lehrpersonen für das Unterrichten von mehrsprachigen SchülerInnen ausreichend ausgebildet und vorbereitet?

Die Forschungsfrage wurde durch die Analyse der letzten zwei Hauptkategorien „Ausbildung/Fortbildung“ und „Unterstützung“ beantwortet. Folgende Ergebnisse wurden festgestellt: Keine der sechs befragten Lehrpersonen fühlen sich vom Studium für den mehrsprachigen und mehrkulturellen Schulalltag vorbereitet. Die Anzahl der besuchten und angebotenen Lehrveranstaltungen während der Lehramtsausbildung sind laut den Angaben der Befragungspersonen mangelhaft. Noch dazu sind die vermittelten Inhalte in diesen Seminaren nicht ausreichend für die Praxis. Laut den Befragungspersonen wird die Realität der Heterogenität in Schulen während des Studiums also nicht berücksichtigt. Weiterhin weisen sich alle Lehrpersonen als unterstützungsbedürftig, insbesondere bei sprachlichen Barrieren benötigen sie mehr Unterstützung. Dazu kommt noch der Bedarf an kollegialer Unterstützung in den Nebenfächern, wo mit Hilfe einer zweiten Lehrperson mehr differenziert und individualisiert werden könnte.

## 8. Diskussion der Ergebnisse

Überwiegend zeigt sich, dass die im Bildungssystem eingebetteten Machtstrukturen den Umgang der Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bewirken. Die meisten Lehrpersonen haben eine defizitorientierte Umgangsweise mit SchülerInnen. Hierbei meint auch Mecheril (2010: 74), dass es einen defizitorientierten Blick auf SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt und die Schwächen dieser Kinder markiert werden, anstatt die Defizite des Bildungssystems zu diskutieren. Somit kann man feststellen, dass die meisten Lehrpersonen sich selbst durch ihre Anerkennung von verschiedenen Kulturen interkulturell-orientiert wahrnehmen. Die interkulturelle Pädagogik erkennt die Defizite und Unterschiede an und betont den respektvollen Umgang mit den „Anderen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 148f). Dieser anerkennende Umgang ist aber einerseits gefährlich, da sie sich zu sehr auf Differenzen fokussiert und diese auch festschreibt (Dirim/Mecheril 2010: 143). Dies ist auch bei den Befragungspersonen der Fall. Die Unterschiede gegenüber SchülerInnen ohne Migrationsbiographie und die Defizite der multikulturellen und mehrsprachigen Kinder werden zu oft betont. Diese Zugangsweise der Lehrkräfte können daher bis zu einer bestimmten Grenze „interkulturell“ bezeichnet werden, da der defizitorientierte Zugang der ausländerpädagogischen Disziplin untergeordnet wird. Die Ausländerpädagogik betont laut Gogolin/Krüger-Potratz (2020:148) die durch kulturelle und soziale Herkunft abstammende Defizite und Unterschiede. Auch Mecheril (2010: 61) gibt an, dass interkulturell angegebene Vorgehensweisen aufgrund der defizitorientierten Einstellung und Handlungsstrukturen unter Ausländerpädagogik einzugliedern sind. Zudem verlangt die interkulturelle Pädagogik laut Messerschmidt (2007:157) das Erkennen von Machtverhältnissen im Bildungssystem und die Bestätigung der Markierung und Differenzierung von Migrationsanderen. Dieses Thema stellt sich bei den meisten Befragungspersonen nicht hervor. Es lässt sich tatsächlich nicht erfassen, dass sie die Dominanzstrukturen im System und in Schulen erkennen. Gleichfalls lässt sich kein Bewusstsein über eine Differenzierung und Markierung der mehrsprachigen Kinder erkennen. Die Markierung dieser Kinder fängt schon mit den Bezeichnungen wie „türkische Kinder“ oder „Kinder mit Migrationshintergrund“, die von den meisten Befragungspersonen verwendet werden, welche nach Turecek (2016: 20) wieder eine defizitäre Sichtweise herausstellt und jene Kinder meint, die mit ihren Sprachkenntnissen, kulturelle und äußere Merkmale von der Gesamtgesellschaft und vom Norm abweichen.

Dies bestätigt wiederum, dass Zugehörigkeitsverhältnisse im Bildungssystem herrschen und, dass mehrsprachige Kinder als „Fremde“ oder „Andere“ angesehen werden. Diese Sichtweise produziert laut Foroutan/Ikiz (2016: 147) eine Differenzlinie und erzeugt ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“, was auch bei den meisten Befragungspersonen ohne Migrationsgeschichte, sichtbar war.

So wie es Foroutan/Ikiz (2016: 145) auch bestätigen, wird Heterogenität von den meisten Lehrpersonen als Herausforderung anstatt als Normalfall angesehen. Sie ist eine Ausnahmesituation und entspricht nicht den Normen in der Gesamtgesellschaft. Es herrscht somit „ein monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) im Bildungssystem. Mehrsprachige Kinder werden von den meisten Lehrpersonen, insbesondere von Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte als SchülerInnen betrachtet, die keine großen Chancen im Bildungslaufbahn haben oder die aufgrund ihrer Defizite auffallend sind. Lehrpersonen versuchen sie in das Bildungssystem anzupassen, während sie aber, dies bestätigen auch wieder Foroutan/Ikiz (2016: 147) das System an sich nicht hinterfragen. Beispielsweise liefern hierbei Ergebnisse, dass Lehrpersonen in den meisten Fällen Mehrsprachigkeit als Grundlage für Defizite wahrnehmen und der kulturellen Herkunft der Kinder mit dem Bildungserfolg in Verbindung steht. So begründen die meisten Lehrpersonen die schwachen Leistungen der Kinder mit den Deutschdefiziten der SchülerInnen und betrachten das Thema Bildungserfolg nur einseitig, indem sie hierbei das Bildungssystem nicht hinterfragen. Auch Dirim und Mecheril (2010: 109) meinen, dass Mehrsprachigkeit als eine Ausnahme gilt und von den Normalitätsvorstellungen des Systems abweicht. Foroutan/Ikiz bestätigen dies, indem sie die Reduzierung der schlechteren Bildungschancen von SchülerInnen auf die kulturelle Herkunft oder Familiensituation betonen. Somit stellt es sich heraus, dass der Bildungserfolg für die meisten befragten Lehrpersonen von der kulturellen Herkunft abhängig ist, während Stojanov (2010: 79) meint, dass dies gegen die Chancengleichheit steht. Für Befragungspersonen ist es sehr wichtig, dass die deutsche Sprache gesprochen wird und die Erstsprache so viel wie möglich im Hintergrund bleibt. In den meisten Fällen wird ein Erstsprachverbot durchgeführt, die theoretisch nach Dirim (2016: 311) als eine institutionellen Diskriminierungsform definiert wird, während aber dies unbeabsichtigt stattfinden kann. So muss auch erwähnt werden, dass die Befragungspersonen keine Absicht für eine Diskriminierung haben, sondern ihre Zugangsweise zum Thema Mehrsprachigkeit und Multikulturalität vielmehr mit den verankerten

Normalitätsvorstellungen und dem sogenannten „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) in Verbindung stehen.

Befragungspersonen weisen in den meisten Fällen einen geringen differenzfreundlichen und zuschreibungsreflexiven Umgang, wobei dies ihnen nicht bewusst scheint. Dies begründet Steinbach (2016: 280) mit der Eingliederung der Verhaltensweisen von Lehrpersonen in die Strukturen der Schule und mit dem Bezug auf gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen. Die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion als Teil pädagogischer Professionalität ist bei Befragungspersonen zwar sichtbar, jedoch nicht als VerursacherIn der Machtverhältnisse, sondern eher als Opfer des Themas Heterogenität, welches als herausfordernd für viele Lehrpersonen, insbesondere für Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte, wahrgenommen wird. Nach Dirim/Mecheril (2010: 148) ist es aber als Teil der pädagogischen Professionalität erforderlich, eine Selbstreflexion als Verursacherin der Dominanzverhältnissen durchzuführen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Unterschied zwischen den Lehrpersonen mit und ohne Migrationsgeschichte, welches sich durch die Untersuchung ergeben haben. Die meisten Lehrpersonen mit Migrationsbiographie bezeichnen sich selbst als empathisch und können sich selbst besser in die Lage der Kinder mit Migrationsgeschichte einsetzen, welches wiederum ihren Umgang mit diesen SchülerInnen ihrer Meinung nach in positiver Hinsicht beeinflusst. Auch Karakasoglu (2011: 131) meint, dass Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte aufgrund der eigenen Biographie offener sein können und einen breiten Blickwinkel besitzen. Jedoch hat es sich herausgestellt, dass auch bei Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte Unterstützung im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität benötigen. So meint auch Karakasoglu (ebd.), dass die Migrationsbiographie der Lehrkräfte nicht selbstverständlich einen professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität mit sich bringt. Nichtsdestotrotz weist sich, dass Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte eine Vorbildfunktion für SchülerInnen mit Migrationsbiographie tragen und in den Schulen meistens als ÜbersetzerInnen oder IntegrationshelferInnen dienen, während aber Akbaba, Bräu und Zimmer (2013: 41f) meinen, dass diese Einstellung wiederum auf einer gezogenen Differenzlinie basiert und Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten produziert.

Diese Ergebnisse machen den Bedarf an die kritisch-reflexiven Umgang mit den Machtverhältnissen in der Lehramtsausbildung deutlich. Befragungspersonen haben

angegeben, dass die Ausbildung im Studium und Fortbildungen nicht ausreichend für den professionellen Umgang mit Multikulturalität und Mehrsprachigkeit ist. So meint auch Over (2012: 16), dass die LehrerInnenbildung in Österreich künftige Lehrkräfte für die heterogenen Schulklassen wenig vorbereitet und Fortbildungen nicht ausreichend sind.

All diese Ergebnisse stellen dar, dass Lehrpersonen an Wiener Mittelschulen im Großen und Ganzen wenig differenzfreundlichen Umgang mit SchülerInnen aufweisen und mehr defizitorientiert handeln.

## **9. Ausblick**

Durch die Untersuchung hat sich der differenz- und defizitorientierte Umgang und die Wahrnehmung der Lehrpersonen herausgestellt. Dies kann ein Anlass für weitere Studien sein, in denen die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens von Kindern untersucht wird und somit eine Kongruenz hinterfragt werden kann. Pädagogische Professionalität und der Umgang mit kultureller Heterogenität ist ein zentrales Thema in den Bildungswissenschaften, wobei die Untersuchungen meistens über Lehrpersonen laufen. Es würde hilfreich für weitere Erkenntnisse sein, wenn die Erwartungen der Kinder mit Migrationsgeschichte mit den Wahrnehmungen der Lehrpersonen ohne und mit Migrationsbiographie verglichen werden und untersucht werden, ob die Selbstwahrnehmung der LehrerInnen den Wahrnehmungen und Erwartungen der SchülerInnen entsprechen. Dies würde die Sichtweise der Kinder gut darstellen, da sie meistens im Hintergrund bleiben und nicht zu Wort kommen, obwohl sie die Hauptrolle in Schulen tragen.

Ein weiterer Forschungsansatz wäre demnach, die detailreiche Untersuchung und Analyse der LehrerInnenausbildung in Österreich und die Fortbildungen über Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Wichtig ist es, dass es während der Kurse eine selbstreflexive Perspektive und die Erkennung der Verhältnisse in der Gesellschaft, sowie in den Bildungsinstitutionen vermittelt werden, da diese ausschlaggebend für den Umgang in der Schule sein können. Deshalb wäre es sinnvoll, das Curriculum, sowie das Fortbildungsangebot über kulturelle und sprachliche Heterogenität zu analysieren und diese weiterzuentwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Akbaba, Yeliz/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoglu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zu Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 37-58.
- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer, S. 37-70.
- Baumann, Ina (2017): Kulturenorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., S. 469–520.
- Baur, Nina/Blasuis, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 41-60.
- Blumenfeld, Warren. J./Raymond, Diane (2000): Prejudice and Discrimination. In: Adams, Maurianne/Blumenfeld, Warren/Castaneda, Rosie/Hackman, Heather/Peters, Madeline/Zuniga, Ximena (Hg.): Readings for diversity and social justice, New York and London: Routledge, S. 21-30.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Bracker, Philip (2017): Die Entstehung ethnischer Identität bei 'Menschen mit türkischem Migrationshintergrund'. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 159–167.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Berlin: Springer.

- Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. (Einsichten. Themen der Soziologie). Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität. Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Busse, Vera (2020): Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 287-292.
- Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 311-325.
- Dirim, Inci/ Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201-225.
- Dirim, Inci/Knappik, Magdalena (2018): Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 227-245.
- Dirim, Inci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 51- 62.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian/Schröer Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-149.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse - Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19-26.

- Dirim, Inci/Melcheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Andresen, Sabine /Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian/Schröer Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.
- Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Einführung. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 1-9.
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Foroutan, Naika (2018): Hybride Identitäten in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Wielant Machleidt/Heinz, Andreas (Hg.): Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie. Migration und Psychische Gesundheit. München: Elsevier Urban & Fischer. S. 401 – 447.
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 138-151.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 712 - 744.
- Froschauer, Ulrike/Manfred Lueger (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Stuttgart: Utb.
- Gogolin, Ingrid (2003): „Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und kulturellen Integration oder nachwachsenden Generation bestimmen.“ Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 101-114.

- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 165-174.
- Gomolla, Mechtild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 73-89.
- Heinemann, Alisha M.B./Mecheril, Paul (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 247-270.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hg.): Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50-61.
- Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 211-225.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kau-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (Hg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 13- 82.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian/Schröer Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77-98.
- Karakasoglu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 132-122.

- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159-178.
- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159-178.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau, S. 56–82.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 13–41.
- Krüger-Potratz/ Marianne (2013): Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Bräu, Karin/ Georgi, Viola B./ Karakasoglu, Yasemin/ Rotter, Carolin (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zu Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 17-36.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Kunze, Katharina/Stelmaszyk, Bernhard (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 821-838.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 226-242.
- Maria do Mar Castro, Varela/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/Andresen, Sabine/

- Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian/Schröer Wolfgang (Hg.):  
Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 23-42.
- Mayring, Phillip (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Neu  
ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11.  
Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Phillip (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12.  
Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2001): Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom  
"Kulturkonflikt" zur "Hybridität" - In: Diskurs, 10 Jg., Heft 2, S. 41-48.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In:  
Mecheril, Paul/Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian/Schröer  
Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S.7-12.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hg.):  
Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 8-30.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem  
Rassismus. In: Mecheril, Paul/Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentine,  
Christian/Schröer Wolfgang (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150-  
178.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein  
subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen  
Positionierungen. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg  
(Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung.  
Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 130-152.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv  
hervorgebrachter Raum. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität,  
Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63-89.

- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea (2018): Heterogenität als wirksamer Diskurs. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 26-39.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Pongratz, Ludwig A./Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, S. 155 – 162.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, S. 109-124.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 59–70.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviertheit in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 59-70.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 Jg., Heft 2, S. 157-171
- Nieto, Sonia/Patty, Bode (2012): Racism, Discrimination, and Expectations of Students' Achievement. In: Nieto, Sonia/Patty, Bode (Hg.): Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Boston: Pearson, S. 62-95.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/ Rudolf, Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., S. 40-59.

- Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 3. Aufl., S. 70-180.
- Oevermann, Ulrich. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner., Busse, Susann, Hummrich, Merle. & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77.
- Over, Ulf & Mienert, Malte (2010): Dimensionen interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. In: Interculture Journal, 12.Jg., Heft 9, S. 33-50.
- Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Münster: Waxmann.
- Paseka, Angelika/Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse (2012): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hg.): Pädagogische Professionalität – quer denken – umdenken – neu denken. Wien: facultas.wuv, S. 8-45.
- Pincus, Fred (2000): Discrimination Comes in Many Forms: Individual, Institutional, and Structural. In: Adams, Maurianne/Blumenfeld, Warren/Castaneda, Rosie/Hackman, Heather/Peters, Madeline/Zuniga, Ximena (Hg.): Readings for diversity and social justice, New York and London: Routledge, S. 31-35.
- Reinders, Heinz (2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.
- Reissen, Markus (2016): Interkulturelle Kompetenzen fördern. So öffnen Sie Ihre Schule für kulturelle Vielfalt. Köln: Carl Link.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–42.

- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus.
- Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 161-178.
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 835-864.
- Schüle, Johann August (2016): Strukturell-funktionale Theorie und Psychoanalyse. Die Pionierarbeit von Talcott Parsons. In: Niedenzu, Heinz-Jürgen/ Staubmann, Helmut (Hg.): Kritische Theorie und Gesellschaftsanalyse. Innsbruck university press. S. 177-188.
- Schulze, Hans-Joachim/Künzler, Jan (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 4. Aufl., S. 121-136.
- Steinbach, Anja (2016): Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In: Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 279-300.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 36 – 48.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner. (Hg.): Pädagogische Professionalität.

- Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 49-69.
- Stojanov, Krassimir (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolia, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 79 – 90.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz. S. 202-224.
- Terhart, Ewald (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, Ewald/Bennwitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S.434 – 437.
- Terhart, Ewald (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, Christian (Hg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Vanderstraeten, Raf (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-114.
- Wegner, Anke; Vetter, Eva (2014) (Hg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Wenzel, Hartmut (2008): Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-38.

### **Online-Quellen:**

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2020): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2019. <http://diskriminierungsfrei.at/diskriminierung-im-oesterreichischen-bildungswesen-jahresbericht-2019> [Stand: 17.05.2021].

Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht". Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. URL: <https://d-nb.info/974364967/34> [Stand: 18.03.2021].

Rechtsinformationssystem des Bundes (2021): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006067> [Stand: 22.02.2021].

Stadt Wien (2020): Wiener Bevölkerung 2020: Daten und Fakten zu Migration und Integration. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html> [Stand: 09.06.2021].

Statistik Austria (2020): Schülerinnen und Schüler 2018/19, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html). [Stand: 26.02.2021].

Turecek, Martina (2016): Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innebildung. URL: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/01/turecekootheringlehrerinnenbildung.pdf> [Stand: 20.02.2021].

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 .....	43
Abbildung 2 .....	78

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 .....	63
Tabelle 2 .....	75

## **Anhang**

### **A. Interviewleitfaden**

Name:

Datum:

#### Einstieg:

Begrüßung und Dank für die Zeit

Kurzer Umriss des Themas

Kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer

#### Einstiegsfrage:

- Können Sie sich und Ihre Schule vorstellen? (Standort, Tätigkeit – seit wann, welche Fächer, Ausstattung, Heterogenität - Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch)

#### Schlüsselfragen:

- Wie erleben sie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Ihrer Schule?
- Wie nehmen Sie die Interaktion und Kommunikation mit mehrsprachigen SchülerInnen wahr?
- Wie nehmen Sie die Kommunikation mit den Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr?
  
- Wird die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität in ihrem Unterricht/ in der Klasse thematisiert? Wenn ja, wie? Wie behandeln Sie diese Themen?
- Gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Ihrem Unterricht? Wie überwinden Sie Herausforderungen in solchen Fällen?
- Wie gehen Sie im Unterricht in einer kulturell heterogenen Klasse vor? Gibt es besondere Handlungsstrategien oder Materialien, die Sie im Unterricht benutzen?
- Wie gehen Sie mit SchülerInnen um, die in Ihrem Unterricht in ihrer Erstsprache sprechen?
- Wie gehen Sie mit SchülerInnen um, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache erleben? (im Unterricht, bei der Benotung..)

- Haben Sie das Gefühl, dass Sie manchmal Unterstützung bräuchten?
- Inwieweit haben Sie sich in Ihrem Studium mit dem Thema „sprachliche und kulturelle Vielfalt“ beschäftigt?
- Was denken Sie über das Fortbildungsangebot über Heterogenität in Schulen?

Ausstieg:

Ergänzung, Nachfragen

Erneuter Dank

## B. Interviewtranskripte

### Interviewtranskription 1:

Interview mit Befragungsperson 1 am 09.02.2021 zwischen 14:00 – 14:45 Uhr über die Videotelefoniesoftware Zoom.

1 **I:** Okay, dann fangen wir an. Also, zuerst mal vielen, vielen Dank, dass du dir die Zeit  
2 genommen hast (I lacht). Dann steige ich gleich mit meiner Einstiegsfrage ein. Kannst du  
3 dich selbst und deine Schule kurz vorstellen? Also, wo ist deine Schule? Seit wann übst  
4 du die Tätigkeit aus? Wie ist es eigentlich mit dem Anteil an Kindern mit  
5 Migrationshintergrund? Mit Migrationshintergrund meine ich die Kinder, die äh die eine  
6 andere Erstsprache als Deutsch haben.

7 **B1:** Okay, also ich unterrichte seit drei Jahren im 23. Bezirk in der, an der MS X. Dort,  
8 ja, habe ich mein erstes Dienstjahr angetreten. Ich bin Quereinsteiger, (ich) war davor  
9 zehn Jahre Flugbegleiterin und ja, habe dann was anderes gesucht (B1 lacht). Bin lange  
10 in der Luft gegangen aber hab' dann Gott sei Dank das Richtige für mich gefunden. Ähm,  
11 ähm, Migrationshintergrund glaube ich liegt bei . 80 Prozent (zögert) ungefähr also schon,  
12 ja 80 bis 85 Prozent würde ich sagen. .... Und der Rest sind, der Rest sind aber fast nur  
13 sozial benachteiligte Schichten. Also die österreichischen Kinder kommen auch nicht aus  
14 wirklich guten Verhältnissen.

15 **I:** Mhm, mhm, und welche Fächer unterrichtest du nochmal?

16 **B1:** E n g l i s c h, also ich bin geprüft für Englisch und Biologie. Ich unterrichte aber  
17 Englisch, Biologie, Turnen, Ernährung und Haushalt und Berufsorientierung.

18 **I:** Okay, eigentlich eh viel.

19 **B1:** Ja.

20 **I:** Was bleibt schon übrig (I lacht)? Wie ist die Ausstattung in der Schule?

21 **B1:** Die Ausstattung, ähm, ja. In den letzten sechs Monaten hat sich einiges geändert.  
22 Also wir haben Beamer in jeder Klasse, mittlerweile. Ähm, normale Tafeln jedoch, aber  
23 in jeder Klasse Beamer. Ja, das ist eigentlich super, weil ich arbeite zum Beispiel nur mit  
24 dem iPad. Ich mache eigentlich nichts mit der Tafel. Seit dem ersten Lockdown eben im  
25 März habe ich mir ein iPad gekauft, weil ich gemerkt habe, im Distance Learning ist es

26 besser, am iPad zu korrigieren (B1 lacht). Und seitdem arbeite ich nur noch am iPad und  
27 es ist wirklich das Beste. Also ich könnte nie mehr ohne. Aber wir haben keinen Computer  
28 in der Klasse, also nur den Beamer. Das ist eigentlich das modernste Gerät in der Klasse.

29 **I:** Das heißt, du kannst zum Beispiel auch keine PowerPoint-Präsentationen, oder Videos  
30 weiter zeigen.

31 **B1:** Nein, mit meinem iPad. Das iPad ist immer dabei. Das iPad ist mein one and only  
32 essential material. Also das ist immer dabei. Und mit dem iPad kann ich alles machen.  
33 Ich kann mir nicht zum Beispiel eine Supplierstunde in einer Klasse habe, die ich nicht  
34 kenne und Geographie ist, geh ich rein, frage: "Was habt ihr in Geografie gemacht?" Und  
35 dann suche ich auf YouTube oder Netflix irgendeine Doku über das Thema. Also es ist  
36 schon cool.

37 **I:** Okay, jetzt fange ich mit meinen Schlüsselfragen an. Wie erlebst du die sprachliche  
38 und kulturelle Vielfalt in deiner Schule? Wie nimmst du diese wahr?

39 **B1:** (B1 lacht) ja, ich nehme es vor allem in den Pausen wahr, wenn sich die Kinder  
40 lautstark, irgendwie ich weiß nicht, beschimpfen oder halt anschreien oder lauter  
41 miteinander reden. Und ich glaube, es sind nicht immer nette Sachen. Also ich verstehe  
42 nicht alles, aber hauptsächlich in den Pausen oder auch in der Stunde manchmal, wenn es  
43 ein bisschen lockerer zugeht, gibt's auch einige Schülerinnen und Schüler, die dann kurz  
44 in ihrer Sprache mit den Mitschülern reden oder sie zurechtweisen. ... Aber prinzipiell  
45 im Unterricht, also mit mir, wird Deutsch oder Englisch gesprochen. Und das ist mir  
46 wichtig. Ich will, dass Kinder in der Schule wenigstens vielmehr Deutsch reden. W e i l  
47 sie reden ja zu Hause meistens nicht Deutsch. Aber die meisten können auch gut Deutsch  
48 muss ich sagen, obwohl sie zu Hause eine andere Sprache reden.

49 **I:** Mhm, und wie nimmst du die kulturelle Vielfalt wahr?

50 **B1:** Ähm, naja, ich, die Einflüsse sind s e h r vielfältig. Vor allem, also wir haben indische  
51 Mädchen, pakistanische, syrische. Die bringen dann oft etwas zum Essen mit, wir machen  
52 dann auch oft gemeinsame Feste. Und ich sag ja, du bringst was mit, was typisch ist für  
53 Syrien. Du bringst was mit, was typisch ist für Indien und das machen wir auch voll gern.  
54 Und ich versuchte schon in den Unterricht oder in den Schulalltag mit einfließen zu  
55 lassen. Und ich genieße das auch. Also ich finde das cool.

56 **I:** Wie sind die Kommunikation und die Interaktion mit mehrsprachigen Schülern? Wie  
57 nimmst du diese wahr?

58 **B1:** Mir mir? Also ich jetzt mit den Kindern?

59 **I:** Genau. Deine Interaktion und Kommunikation mit mehrsprachigen Schülern.

60 **B1:** Meine Schüler können zum Glück alle, also zu neunundneunzig Prozent gut Deutsch.  
61 Eine Schülerin, die letztes Jahr frisch aus Indien kam, die konnte kein Deutsch. Mit der  
62 habe ich Englisch gesprochen. Hat aber super funktioniert, weil die hat im Kindergarten  
63 schon Englisch gelernt. Mittlerweile spricht sie super Deutsch. Sie ist ein mega  
64 intelligentes Kind. Nur Einser. Und ja, die anderen Kinder können alle Deutsch, aber hin  
65 und wieder im Unterricht, wenn sie sich aufführen, sage ich auch "Sessiz ol" (B1 lacht),  
66 oder: " čuti" oder, ja. Dann lachen sie immer (B1 lacht). Also ja. Aber eigentlich können  
67 ja alle super Deutsch. Zumindest mündlich. Schriftlich nicht. Aber mündlich ist es super.

68 **I:** Und wie ist deine Kommunikation mit den Eltern mit einer anderen Sprache als  
69 Deutsch?

70 **B1:** Kompliziert ist es meistens so, also, mit den Eltern, die nicht gut Deutsch können  
71 oder kaum Deutsch können, ist es so, dass bei den Sprechstunden oder Elternsprechtagen,  
72 ähm, Geschwister mitkommen und die dann übersetzen. Also das war dreimal . der Fall  
73 und sonst hätten wir an der Schule auch zwei Dolmetscher . für arabische Sprachen. Also  
74 die könnte ich auch hinzufügen, aber bis jetzt habe ich es noch nie gebraucht die drei  
75 Jahre. Erstens hat sich das immer durch die Geschwister gut gelöst. Aber bis jetzt, erstens  
76 waren halt immer wirklich, ich glaube dreimal war das, da waren die Geschwister dabei,  
77 die die älteren Geschwister und die haben für die Eltern übersetzt und das hat eigentlich  
78 ziemlich gut funktioniert. Oder von dem indischen Mädels, die Eltern sprechen auch  
79 Englisch und wenn gar nichts mehr geht, könnte ich eben auch die Dolmetscher, die bei  
80 uns an der Schule sind, aktivieren und die würden am Gespräch dann teilnehmen mit den  
81 Eltern. Aber bis jetzt habe ich sie nicht gebraucht.

82 **I:** Da muss ich jetzt kurz nachfragen. Du hast dich jetzt auf die sprachliche  
83 Kommunikation fokussiert. Wie ist es aber mit der kulturellen Kommunikation? Ob ihr  
84 euch i n ...

85 **B1:** Wie wir uns begrüßen und so?

86 **I:** Na ja, ob ihr euch wirklich verständigen könnt. Oder, ob es Probleme gibt. Zum  
87 Beispiel, wenn du dich mit den Eltern am Elternsprechtag hinsetzt und du kannst einiges  
88 nicht nachvollziehen, oder sie können einiges nicht nachvollziehen, eben aufgrund  
89 kultureller Unterschiede zum Beispiel.

90 **B1:** Ja, ich meine vielleicht die Einstellung?

91 **I:** Ja, genau.

92 **B1:** Ja, Österreich ist halt so eine Leistungsgesellschaft größtenteils und für uns ist halt  
93 Leistung wichtig und anderen Familien aus anderen Herkunftsländern sind dort andere  
94 Werte wichtiger, ja. Wie Liebe, Zusammenhalt, Familie. Ähm, das Kind soll schauen,  
95 dass es ihm gut geht und wer es nicht lernen will, ja dann soll es halt nicht lernen und  
96 Hauptsache dem Kind geht's gut also, ja. Ich meine, ich akzeptiere das, was die Eltern  
97 wollen und die Kinder. Ich sage nicht: "Nein. Sie sind hier in Österreich. Sie müssen sich  
98 anpassen. Ihr Kind muss lernen". Ich mein, ja. Wenn andere Werte . wichtiger sind, dann  
99 akzeptiere ich das auch als Lehrerin. Ich akzeptiere alle Kulturen dadurch, dass ich so  
100 lange Flugbegleiterin war, zehn Jahre, und hauptsächlich Langstrecken geflogen bin und  
101 in fast allen Ländern der Welt war, konnte ich mich ziemlich gut auf die, ähm,  
102 unterschiedlichsten Menschen einstellen.

103 **I:** Super, danke! Wird die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität in deinem  
104 Unterricht oder in der Klasse thematisiert? Wenn ja, wie? Wie behandelst du diese  
105 Themen?

106 **B1:** Naja. Vor allem in der ersten Klasse natürlich, als ich die Schülerinnen und Schüler  
107 neu kennengelernt habe, habe ich einmal gefragt, wo sie herkommen oder wenn ja,  
108 welcher Nationalität sie abstammen. Das habe ich mal gesammelt und dort sogar  
109 herausgestellt, 18 verschiedene Nationalitäten in einer Klasse. Dann auch die Sprachen  
110 habe ich gesammelt, wer welche Sprache spricht, weil das ist super interessant. Ich  
111 glaube, ja, über zwölf verschiedene Sprachen. . und, ähm, teilweise in den Fächern, je  
112 nach Thema oder Anlass, frage ich die Kinder schon: "Ja, was heißt das jetzt auf Farsi?  
113 Was heißt das auf Kroatisch? Auf Türkisch? Auf Hindu?", und so weiter. Also, wenn's  
114 zum Thema passt, setze ich das schon ein. Und auch in der Küche, jetzt beim Kochen,  
115 haben wir die Kinder Rezepte aufschreiben müssen. Ich habe wieder gesagt, ich will ein  
116 typisches Rezept von deinem Land. Und das machen sie dann super gern. Und ja, wir

117 kochen das dann auch gemeinsam. Also ich schaue schon, dass ich das einfließen lasse,  
118 weil ich habe ja dann auch was davon. Ich profitiere auch davon.

119 **I:** Hast du schon mal herausfordernde Situationen im Kontext von kultureller und  
120 sprachlicher Vielfalt in deinem Unterricht erlebt? Und wie überwindest du diese  
121 Herausforderungen in solchen Fällen?

122 **B1:** Naja, herausfordernd, also hinsichtlich Verhalten habe ich schon Einiges erlebt. Vor  
123 allem traumatisierte Kinder aus Syrien, die dann einfach ja einem Stuhl oder einen Sessel  
124 nehmen und den mir entgegenwerfen, oder randalieren, oder was auch immer. Aber, . ich  
125 rede dann mit denen ruhig. Und . meistens tut es ihnen eh leid und die Kinder sind  
126 traumatisiert. Also, ich höre mir dann die Geschichte von den Kindern an und dadurch,  
127 dass ich sehr empathisch bin, kann ich mich hineinversetze und, ja, also, ich bin nicht  
128 nachtragend. .. Ich will die Kinder verstehen, warum sie so sind, warum sie so handeln.  
129 Und bis jetzt hat es eigentlich gut funktioniert. Das ist das erste und das zweite, was wollte  
130 ich sagen? Ähm, (B1 denkt nach) kannst du die Frage nochmal wiederholen, bitte?

131 **I:** Ob du herausfordernde Situationen erlebt hast und wie du diese Herausforderungen  
132 überwindest .. falls du bestimmte Situationen erlebt hast.

133 **B1:** Ja, ich mein das mit dem Verhalten, ja, .. manchmal, gerade bei den Burschen kommt  
134 mir vor, türkische Kinder teilweise oder Albaner, die (B1 stottert) Frau teilweise zählt bei  
135 denen nicht sehr viel, kommt mir vor. .. Ich habe schon Geschichten von Kolleginnen  
136 gehört, die beschimpft wurden. Ist mir noch nicht passiert zum Glück, aber ich sehe, wie  
137 die Burschen mit den Mädels teilweise umgehen und wie ihre Einstellung gegenüber  
138 Mädchen oder Frauen ist. Aber da rede ich auch mit ihnen und da kann ich etwas  
139 bewirken. .. Also, das habe ich, ich reden mit meinen Kindern ganz offen. Ich bin total  
140 zugänglich. Ich bin für die Kinder mehr so, so wie eine Freundin (B1 lacht). Für die  
141 Kinder ist es wichtig. Und deswegen, ja, ich versuchte sie zu verstehen. Ich kann es  
142 irgendwie nachvollziehen, die Einstellung, aber ich versuche trotzdem dann ein bisschen  
143 was zu ä n d e r n.

144 **I:** Mhm, das heißt, du überwindest diese Herausforderungen eigentlich durch einen guten  
145 Beziehungsaufbau?

146 **B1:** Richtig. Ja. Na also, das ist bei mir das Um und Auf. Also ich bin viel zu nett zu den  
147 Kindern, aber ich bin auch streng. Aber ich meine, die Kinder tun mir alle leid. Ich weiß,

148 wie schwer die meisten es haben und ich höre ihnen zu. Ich gehe mit ihnen raus. Wir  
149 reden mit ihnen. Ich beantworte ihre Nachrichten fast rund um die Uhr, außer ich schlafe.  
150 Also jetzt, MS Teams ist ja am Handy und WhatsApp Gruppen haben wir auch. Also  
151 mittlerweile, ich kann Beruf und Privat(es) gar nicht mehr trennen (B1 lacht). Aber ich  
152 merke, ich merke, es bewirkt etwas. Ja die Kinder, sie, sie bemühen sich dann mehr, wenn  
153 sie die Lehrerin mögen, wenn sie sich wertgeschätzt und respektiert fühlen. Sie machen  
154 mehr und sie lernen halt lieber. Und sie, ja, es funktioniert einfach besser, meiner  
155 Meinung nach, als nur streng sein und schreien.

156 **I:** Hast du solche oder ähnliche Herausforderungen auch bei den Eltern erlebt?

157 **B1:** (Seufzt und lacht laut auf) Ja schon. Naja, das muss ich mir jetzt mal überlegen Ahm  
158 (...) aber .... Naja, am Telefon habe ich schon Einiges erlebt, ja. Es haben viele schon  
159 drei-viermal schon Schule gewechselt, weil sie mit uns Lehrern unzufrieden sind und  
160 sagen, die Kinder haben viel zu viel zu lernen und viel zu viel Hausübung und ja. Wir  
161 meinen es gut mit den Kindern, aber die Eltern teilweise, sie sagen, wir versauen ihnen  
162 (..) und wir versauen ihnen das Wochenende, weil die Kinder dann nur lernen und sie  
163 können nichts mehr machen. Und da bin ich schon mit einigen Eltern zusammengekracht  
164 oder sie mit mir, weil ich sage, ich mache mein Bestes. Ich bin Lehrerin und ich will, dass  
165 die Kinder was lernen und aus ihnen was wird. Manche Eltern verstehen das halt nicht  
166 so. Also es ist schon schwierig.

167 **I:** Und da meinst du die Eltern mit Migrationshintergrund, oder?

168 **B1:** Ja, schon. Hauptsächlich.

169 **I:** Gut, okay. Wie gehst du im Unterricht in einer heterogenen Klasse vor? Gibt es  
170 besondere Handlungsstrategien oder Materialien, die du im Unterricht verwendest?

171 **B1:** Nein, ich unterrichte von Anfang an in diesen heterogenen Klassen und ich habe  
172 keine bestimmten Materialien, wo ich jetzt sage: "Das gebe ich den syrischen Kindern,  
173 das den Kroatischen, das den Serbischen". Bei mir kriegen alle dasselbe Material. Nur  
174 wenn ich merke, okay, da kommt gar nichts, zum Beispiel in der ersten Klasse war ein  
175 Kind, der ist glaube ich ganz frisch gekommen aus Syrien. Er kriegt dann schon andere  
176 Materialien und der ist aber dann auch nach einem Jahr in die, ähm, nicht Sonderschule  
177 sondern in die, wie nennt man das jetzt. Ähm, ins SPZ gekommen. Aber ich allein, also  
178 ich kann nicht auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse so eingehen, ja. Also ich schaue,

179 dass ich es allen irgendwie recht mache. Jetzt, in der zweiten, dritten und vierten muss  
180 ich schon differenzieren in den Hauptfächern. Aber, dass ich jetzt auf die kulturelle  
181 Vielfalt eingehe bei jedem Schüler, das ist fast unmöglich. Mit Materialien, oder wie?  
182 Oder hast du ein Beispiel dafür?

183 **I:** Vielleicht das Konzept multikulturelles Lernen und interkulturelles Lernen – ob du  
184 vielleicht Materialien verwendest, in denen auch Geschichten vorkommen, die über Ali  
185 oder über Fatima berichten, zum Beispiel, und nicht nur über Hans.

186 **B1:** Nein, also, das schon. Also heute bei meiner Englisch-Wiederholung ist auch ein  
187 Ahmed vorgekommen. Ahmed has had his skateboard for three years (B1 lacht). Also,  
188 ich baue schon immer Namen, internationale Namen und kein Hansi, Johann oder  
189 sonstiges. Also, da achte ich schon darauf. In Englisch lesen wir da Malala, diese  
190 pakistanische Friedensnobelpreisträgerin, das machen wir und ich bin da völlig offen. Ich  
191 setze es jetzt nicht so bewusst ein. Für mich ist das voll normal, dass die Kinder alle  
192 verschiedenen Kulturen und Nationalitäten kennen und wertschätzen und, dass wir  
193 Menschen alle gleich sind (B1 lacht).

194 **I:** Gut. Wie gehst du mit Schüler um, die in deinem Unterricht in ihrer Erstsprache  
195 sprechen? Das heißt, wenn Kinder zum Beispiel türkisch sprechen im Unterricht.

196 **B1:** J a, wenn sie k u r z mit ihrem Nachbarn oder hinten auf Türkisch einen Satz  
197 wechseln, ist mir das wurst. Also ich sag nicht: "Deutsch reden in meiner Stunde". Mir  
198 ist das egal. Also mit mir reden sie eh deutsch und untereinander eigentlich auch. Außer  
199 sie sind witzig, o d e r im Unterricht sagen sie halt kurz was zum Kollegen. Dann sprechen  
200 Sie auch auf Türkisch oder Syrisch oder whatever. .. Also mir ist es eigentlich egal, weil  
201 es jetzt nicht so häufig vorkommt und es stört mich nicht, wenn sie mit mir sprechen und  
202 generell zu 99 Prozent sprechen sie deutsch und wenn Sie kurz mal in Ihrer Sprache mit  
203 einem Mitschüler sprechen, der auch diese Sprache spricht, ist mir das völlig egal. Weil  
204 .. was soll ich sagen? Ich bin froh, wenn die Kinder mehrere Sprachen sprechen.

205 **I:** Wie ist es, wenn sie zum Beispiel zu schimpfen beginnen.

206 **B1:** (B1 lacht) ja, das verstehe ich ja nicht. Ich frage dann die anderen: "War das denn  
207 jetzt schimpfen?". Dann lachen sie ein bisschen verlegen. Aber sie wollen mir auch nicht  
208 genau sagen, was das geheißen hat. Und leider ist es ja so, dass die Kinder sich  
209 mittlerweile, also, egal, ob Österreicher oder Serbe oder whatever, die beschimpfen sich

210 in den Pausen ständig und für die ist es ganz normal. Durch Social Media ist ja  
211 beschimpfen und grausig reden normal. Capital Bra ist der Lieblingsrapper aller. Ich  
212 meine, mit dem und seine Texte und so weiter, also die Kinder "Halt' die Fresse, halt's  
213 Maul", oder nein, ich sag jetzt gar nicht was sie sonst noch sagen. Es ist für die Kinder  
214 normal. Also ich sage dann oft: "Hey, aufpassen. Redet bitte nett miteinander. Das ist  
215 grausig, wie ihr redet". Aber es ist ihnen wurst. Also sie glauben einfach, es ist cool und  
216 sie nehmen es nicht persönlich, wenn jemand zu ihnen sagt "Halt' die Fresse!", oder  
217 ähnliches. Also es ist wirklich, für mich als Lehrerin ist es schockierend, aber mittlerweile  
218 habe ich mich daran gewöhnt, weil ich kann nichts machen und somit, solange sie sich  
219 nicht den Schädel einschlagen oder sich nicht ernsthaft beschimpfen. Ja, aber für die  
220 Kinder ist "Halt' die Fresse" oder "Halt's Maul" ist wie für uns früher "Sei bitte leise". ..  
221 So traurig es ist, aber es ist wirklich so. ... Die meinen das nicht so. ..

222 **I:** Okay. Wie gehst du mit Schüler um, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache im  
223 Unterricht erleben? Bei der Benotung zum Beispiel. Wie benotest du sie?

224 **B1:** Naja, dadurch, dass ich Englisch unterrichte (I lacht) .. bis jetzt hatte ich keine  
225 Probleme. Eben dieses indische Mädels war das einzige, das kein Deutsch konnte. Aber  
226 die konnte super Englisch. Wenn ich jetzt ein Kind habe, das kein Deutsch und kein  
227 Englisch hat, das wird dann schwierig. Es ist dann glaube ich eher mal außerordentlich  
228 und d a n n .. keine Ahnung, wie das funktioniert. Also ich habe die Erfahrung noch nicht  
229 gemacht. Ich weiß nicht, ob ich dann dafür verantwortlich bin, dass ich, ähm, quasi dem  
230 Kind ein Wörterbuch oder ein Schulbuch kaufe, wo Farsi und Englisch vorkommt oder  
231 ob es davor Deutsch lernen muss. Wahrscheinlich muss das Kind erst Deutsch lernen,  
232 bevor es dann wirklich Englisch lernen kann. Aber so ist das bei mir eben noch nicht  
233 vorgekommen. Bis auf das indische Mädchen konnte aber super Englisch und wenn es in  
234 Biologie wäre .. nein, wenn das Kind gar kein Deutsch kann ...

235 **I:** Es kann auch Schwierigkeiten betreffen.

236 **B1:** Also, Schwierigkeiten haben eh die meisten Kinder in Deutsch, vor allem mit  
237 l e s e n. Deswegen verwende ich .. nicht nur Schulbücher, weil sie sind wirklich viel zu  
238 kompliziert geschrieben sind für unsere Kinder. Ich kopiere dann aus irgendwelchen  
239 anderen Heften. Heute hat mir die Kollegin über die Entstehung oder über die  
240 Entwicklung des Menschen ein tolles Heft gezeigt. Also, da habe ich gleich kopiert.  
241 Großgeschrieben, einfach, mit Bildern. Und ich gehe es deshalb mit den Kindern langsam

242 durch, wiederhole es, stelle Fragen dazu, zeichne vielleicht Skizzen, je nach Thema halt,  
243 oder zeige noch ein Video dazu. Also ich gehe da schon darauf ein und schau, dass es  
244 vereinfacht dargestellt wird. Auch die deutschsprachigen Kinder, die haben auch  
245 Probleme mit deutschem Lesen (B1 lacht).

246 **I:** (I lacht) und bei der Benotung, zum Beispiel bei Biologietests, wenn sie  
247 grammatikalische oder Rechtschreibfehler machen. Ist es dir dann egal?

248 **B1:** Es muss mir egal sein. Ansonsten hätte die komplette Klasse Nicht genügend oder  
249 Minus. Also wirklich. Es ist bei uns, die können wirklich 99 Prozent nicht rechtschreiben,  
250 keine Satzzeichen, keine Groß- und Kleinschreibung, nicht einmal Schreibschrift können  
251 alle. Ja, wirklich. Es ist schockierend. Es ist . und deswegen in Biologie, ich gebe denen  
252 meistens, wir schreiben einen Merktext ins Heft und die wichtigen Sachen sind in Farbe.  
253 Und bei der Wiederholung dann bekommen Sie genau diesen Merktext und die Wörter,  
254 die in Farbe waren, sind dann Lücken und dann müssen sie nur die Wörter einsetzen. Oft  
255 ist dann auch schon ein Anfangsbuchstabe da und, wenn das Wort falsch geschrieben ist,  
256 ist es mir auch egal, außer es ist komplett falsch geschrieben. Aber, wenn ich es halbwegs  
257 erkennen kann, ist es für mich richtig. Und in Englisch schaue ich natürlich auf die  
258 Rechtschreibung, weil ich das Fach unterrichte und es eine neue Sprache ist. Aber in  
259 Biologie ist mir die Rechtschreibung im Deutschen e g a l.

260 **I:** Das heißt, du gestaltest die Tests auch sprachlich einfacher, oder? Damit sie (..) auch  
261 verstehen können.

262 **B1:** Ja! Muss ich. Muss ich. Die Kinder könnten nie, also, wenn wir jetzt zum Beispiel  
263 drei Seiten aus dem Buch lesen und ich dann sage "Ja, beim Test kommen sechs Fragen  
264 drüber", da würden glaube ich bis auf einen wahrscheinlich alle einen Fünfer schreiben.  
265 Also die können keine Fragen beantworten. Selbst. Man muss es mit ihnen gemeinsam  
266 machen, oder eben man macht diese Lückentext. Also ich, ich mache es wirklich einfach,  
267 weil anders geht es nicht. Aber es sind auch die österreichischen Kinder, wie ich schon  
268 gesagt habe, nicht nur die Kinder mit fremdsprachigem Hintergrund oder halt aus ..  
269 Migrations- .. anderen Ländern, wo ...

270 **I:** Okay. Hast du das Gefühl, dass du manchmal Unterstützung brauchst (I lacht)?

271 **B1:** Naja, Unterstützung, ja. Also ich, ja, ich bräuchte jeden Tag, in jeder Stunde  
272 Unterstützung, vor allem in den Biologiestunden.

273 **I:** Inwiefern, wenn du jetzt an Kinder mit Migrationshintergrund denkst? Welche  
274 Unterstützung würdest du brauchen? Und was wäre dir zum Beispiel wichtig?

275 **B1:** Ja, wenn ich jetzt zum Beispiel einen zweiten Lehrer h ä t t e, dann könnte ich halt  
276 mit einer Gruppe, die es besser versteht oder besser kann, andere Sachen machen. Ich  
277 habe schon pro Klasse vier fünf Kinder, die wirklich gut sind. Mit denen könnte ich auch  
278 förderndere Sachen machen. Aber ja, ich kann nicht in Biologie auch noch differenzieren.  
279 Ich muss in Englisch schon differenzieren. Jetzt mit dem Gruppenbetrieb muss ich  
280 vierfach differenzieren bei den Wiederholungen und Schularbeiten und in Biologie mache  
281 ich das halt nicht. Aber an und für sich wäre Unterstützung nicht schlecht, ein zweiter  
282 Lehrer. Weil dann könnte ich quasi mit den Schwächeren, entweder ich oder die Person,  
283 die unterstützt, macht mit ihnen er die Sachen, ähm, auf vereinfachter Weise und halt  
284 nicht so vertiefend. Und ich könnte dann mit den anderen, die weiter ins Gymnasium  
285 gehen möchten oder in eine weiterführende Schule das detaillierter machen. Aber das ist  
286 halt nicht möglich. Das wäre, ja, Unterstützung schon super. Aber ansonsten so mit dem  
287 Handling mit den Kindern .. nein, brauche ich keine Unterstützung. Im ersten Dienstjahr  
288 hätte ich diese Unterstützung gebraucht, (B1 lacht) aber mittlerweile im dritten Dienstjahr  
289 brauche ich es nicht mehr.

290 **I:** Inwieweit hast du dich mit dem Thema "sprachliche und kulturelle Vielfalt" in deinem  
291 Studium beschäftigt? Hattest du genügend Lehrveranstaltungen darüber? Oder  
292 empfindest du das als ausreichend für dich?

293 **B1:** Ja, eigentlich im Studium, ist jetzt schon ein bisschen her. Aber ich kann mich  
294 erinnern, dass wir eine Person interviewen mussten, die eine andere Religion hat als ich,  
295 also mehr kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern, aber das was das einzige glaube ich.  
296 Ähm und sonst, ahm was wollte ich sagen? .. Ja genau, also es ist halt, das was man da in  
297 der Theorie lernt, ist in der Praxis komplett anders. Also in Wirklichkeit hat es sich nichts  
298 gebracht. .. Aber, . beschäftigt haben wir uns prinzipiell schon damit.

299 **I:** Hattest du auch zusätzliche Lehrveranstaltungen darüber? Über Multikulturalität in  
300 Schulen?

301 **B1:** Ja, ja, ja. Hatte dich. Ich glaube so zwei drei sogar. Aber dadurch eben, dass ich  
302 sowieso so aufgeschlossen bin und ja mit anderen Kulturen kein Problem habe, sondern  
303 mich sogar freue, wenn ich Menschen kennenlerne aus anderen Ländern und so weiter

304 und sehr interessiert daran bin, ja, ist für mich das alles überhaupt kein Problem  
305 eigentlich. Und deswegen diese Lehrveranstaltung, ich habe schon wirklich vergessen.  
306 Aber ich, ich glaube zwei, drei waren es. Was wir da genau gemacht haben, weiß ich jetzt  
307 auch nicht mehr. Ich weiß nur, dass ich einen syrischen Freund von mir interviewt habe  
308 .. über seine Religion und so weiter und eben auch über seine Erfahrungen hier in  
309 Österreich, wie er behandelt wird. Aber detaillierter kann ich es leider nicht, nicht mehr  
310 sagen (B1 lacht).

311 **I:** Mhm. .. Findest du die Ausbildung ausreichend für deine jetzige Beschäftigung im  
312 Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität? Oder hättest du dir mehr  
313 Vorbereitung gewünscht?

314 **B1:** Ich kann das jetzt nicht so sagen, weil ich habe vorher, weil ich sowieso so  
315 aufgeschlossen war und, ich weiß, wie die verschiedenen Leute ungefähr ticken und ich  
316 weiß, die Inder zum Beispiel die machen ja immer s\_o oder manche geben keine Hand.  
317 Und ja, deswegen. Ich das jetzt nicht sagen, aber ich bin auf jeden Fall, ich habe mich  
318 nicht zu wenig aufgeklärt gefühlt, als ich das erste Dienstjahr angetreten bin in Sachen,  
319 äh, Multikulturelle Vielfalt.

320 **I:** Okay, mhm. Wie findest du die Fortbildungsangebote über Heterogenität? Gibt es  
321 ausreichende Fortbildungen, die oft (..).

322 **B1:** Ich habe, ich habe noch keine gemacht, aber ich habe durchgeschaut und es gibt  
323 einige Fortbildungen, ja, also viele.

324 **I:** Über dieses Thema?

325 **B1:** Ja, schon. Multikulturalität. Gibt's auf jeden Fall, ja. Nur, ich habe noch nichts dazu  
326 gemacht. Also ich mache eine andere Fortbildung. Ich mache einen zweijährigen  
327 Hochschullehrgang zu psychosoziale Gesundheit, weil mich das sehr interessiert und  
328 auch betrifft. Aber z u m anderen Thema habe ich noch nichts gemacht. Aber es gibt auf  
329 jeden Fall was. Aber, wenn du es genau wissen möchtest, kann ich dir nachschauen, was  
330 es da gibt, wenn du das magst (B1 lacht).

331 **I:** (I lacht) Es geht um dich gerade. Denkst du, du brauchst es auch nicht, weil du sagst,  
332 du kannst eh recht gut mit dem Thema umgehen.

333 **B1:** Ja! Ich bin eben auch vor zwei Jahren in die Türkei geflogen in den Semesterferien  
334 oder in den Osterferien und ich, ja, ich kann mit allen Kindern, egal wo sie herkommen  
335 (B1 lacht).

336 **I:** Okay, dann sind wir schon fertig. Möchtest du noch etwas ergänzen oder etwas fragen?  
337 Oder gibt es etwas, wo du sagst "Okay, das muss ich noch loswerden"?

338 **B1:** Nein, eigentlich mir fällt jetzt nichts ein. Ich muss immer ein bisschen runterkommen,  
339 falls mir noch was einfallen sollte. Da kann ich mich ja melden, oder?

340 **I:** Ja, ja, klar. Denke vielleicht an bestimmte, echt schwierige und herausfordernde  
341 Erfahrungen oder Situationen, wo du sagtest "Okay, wow, das was wirklich etwas".

342 **B1:** Na ja, das hatte nichts mit der kulturellen Vielfalt zu tun oder nur mit dem Alter zu  
343 tun, glaube ich. Ich meine, bei den Burschen, fällt mal teilweise auf, sie lassen mal den  
344 (..) heraushängen oder sind halt lauter und aufbrausender manchmal. Aber sonst? Ich habe  
345 jetzt keine arge Situation außer in der ersten Klasse, wo dieser Schüler X. eben randaliert  
346 hat und Sessel, Stühle geworfen hat und Bänke umgeschmissen hat. Aber sonst. ....

347 **I:** Hatte er eigentlich bestimmte Probleme?

348 **B1:** Ja. Also, ich glaube psychisch und dann traumatisiert vom Krieg. Angeblich ist  
349 glaube ich sein Bruder damals gestorben. Und ja, der ist (stottert) total traumatisiert  
350 gewesen. Der ist ja eigentlich ein liebes Kind. Aber ich meine, wenn du vom Krieg  
351 kommst, neben dir ist eine Bombe eingeschlagen (stottert). Ich kann es dann auch  
352 nachvollziehen. Ja, das Kind tut mir leid und ich habe auch immer versucht, dass ich nett  
353 zu ihm bin. Und es tut mir auch leid, dass er dann weg war, wobei im SPZ ist er besser  
354 aufgehoben und jetzt geht's ihm auch gut. Also die Kinder, meine Mitschüler, meine  
355 Mitschüler sage ich jetzt schon, meine Schüler haben noch Kontakt mit ihm.

356 **I:** Also, ich habe keine Fragen mehr. Ich habe meine Nachfragen immer wieder gestellt.

357 **B1:** Ja, wenn du noch Fragen hast, kannst du ja, kannst dich jederzeit melden.

358 **I:** Danke. Du auch. Also, wenn dir etwas einfällt, kannst du mir jederzeit schreiben.

359 **B1:** Super!

360 **I:** Danke. Pass auf dich auf! Bis bald!

361 **B1:** Bis bald! Ciao

## Interviewtranskription 2

Interview mit Befragungsperson 2 am 12.02.2021 zwischen 15:00 – 15:35 Uhr über die Videotelefoniesoftware Zoom.

- 1 **I:** Hallo! Hörst du mich? ... Hallo?
- 2 **B2:** Ja, Hallo. Hörst du mich?
- 3 **I:** Ja! Ahm, ja s u p e r, dass es endlich geklappt hat (I lacht)
- 4 **B2:** Ja, endlich haben wir es geschafft. (B2 lacht)
- 5 **I:** (I lacht) Danke für deine Zeit und Bereitschaft!
- 6 **B2:** Ja, gerne. Ich finde, es ist immer wichtig, dass wir uns gegenseitig unterstützen.
- 7 **I:** Ja, voll! Dann fang ich mal an. Ahm, genau. Kannst du dich und deine Schule kurz
- 8 vorstellen? Also wo arbeitest du? Also, in welcher Schule und welche Fächer
- 9 unterrichtest du? Und .. ahm, genau seit wann bist du in dieser Schule tätig? Wie ist die
- 10 Ausstattung? Und wie hoch ist der Anteil der Schüler mit einer anderen Erstsprache als
- 11 Deutsch.
- 12 **B2:** Okay, ähm.
- 13 **I:** Das war jetzt zu schnell glaube ich (I lacht)
- 14 **B2:** Nein, nein. Ist ganz okay (B2 lacht). Ähm, ja also ich arbeite in der NMS X seit v i e
- 15 r Jahren. Ich bin geprüft in Mathematik und Geschichte, u n d unterrichte auch Bewegung
- 16 und Sport. Aber ich bin in Turnen nicht geprüft. .. Ähm die Ausstattung ... ähm ja, ich
- 17 arbeite viel mit Tablets. Wir haben normale Tafel, aber auch Whiteboards. Also eigentlich
- 18 ist die Schule technisch gut ausgestattet.
- 19 **I:** Mhm. Danke. Und der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund?
- 20 **B2:** Genau! Ja, ähm 95% würde ich sagen. Also wir haben Schüler aus unterschiedlichen
- 21 Ländern. Österreichische Schüler haben wir a u c h, aber wenig. Wir haben Kinder aus
- 22 Syrien, Türkei, Bosnien, Serbien, Albanien. Indien, Italien. Also s e h r sehr heterogen.
- 23 Auch im Team sind wir heterogen. Wir haben jüngere, aber auch ältere Kollegen im
- 24 Team. Wir haben . zwei türkische Lehrpersonen, eine aus Serbien und eine Kurdische,

25 die spricht aber auch a r a b i s c h und ist uns sehr behilflich, wenn es um arabische  
26 Schüler und Eltern geht. U n d g e n a u.

27 **I:** Okay, wie erlebst du die kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Schule?

28 **B2:** Eigentlich sehr unterschiedlich. Ähm manchmal fällt es mir schwierig mit den  
29 Kindern, besonders mit denen, die ahm die Deutsch nicht gut beherrschen. Weil ahm. ..  
30 Also grundsätzlich arbeiten wir ja mit Zahlen in Mathematik, aber es nicht einfach, wenn  
31 Kinder Textaufgaben zum Beispiel nicht verstehen oder Fachbegriffe nicht verstehen.  
32 Dann muss ich mir was anderes überlegen. Ahm. Und da springen auch meistens andere  
33 Kinder ein. Oder auch mit den E l t e r n . . Also ich bin froh, dass wir Kollegen im Team  
34 haben die verschiedene Sprachen sprechen. Und ähm, .. genau also generell finde ich  
35 Heterogenität zwar schön und bereichernd aber es ist meiner Meinung nach nicht immer  
36 so r o m a n t i s c h, wie es erzählt wird (B2 lacht). Vielfalt ist gut und schön ja. Aber ich  
37 denke als Lehrperson sieht man schon die negativen Seiten. Oder sagen wir die  
38 schwierigen Seiten. Ansonsten habe ich sowieso keine Probleme mit den  
39 unterschiedlichen Kulturen. Klar ist es a n d e r s als gewohnt. Und es fühlt sich manchmal  
40 auch fremd an. Also wenn ich in die Schule hineintrete, bin ich in einer anderen Welt,  
41 kommt es mir vor. (B2 lacht) Und außerhalb der Schule in einer völlig anderen Welt.  
42 Also schon viel Unterschied. Aber ich denke mir immer .. wir alle sind irgendwo fremd  
43 und anders. Weil ich denke mir, nur so kann ich meine Aufgabe verwirklichen. Also nur  
44 wenn ich das so annehme. Sonst wär' das ja unmöglich. . So! jetzt hab' ich glaube ich  
45 viel geredet! (B2 lacht).

46 **I:** Nein g a r nicht, also es ist super, wenn du mir viel erzählst!

47 **B2:** Das freut mich (B2 lacht). Ahja und was ich noch sagen wollte. Ähm. Ich höre ja oft  
48 auch, wie sich Schüler in den Pausen zum Beispiel gegenseitig beschimpfen. Also ich  
49 nehme mal an, dass sie sich ähm beschimpfen, weil es hört sich so an (B2 lacht). Ich  
50 verstehe nicht alles, aber einiges kenn ich ja auch aus meiner eigenen Schulzeit (B2 lacht).  
51 Und sonst. .. Ahm ja ich habe Schüler die können perfekt Deutsch, ich habe aber auch  
52 Schüler die können s e h r wenig Deutsch, obwohl sie hier geboren sind. Und manchmal  
53 kann ich es nicht glauben, welche Fehler sie machen. Zum Teil können sie einfache  
54 Vokabeln nicht. Grammatikalische Fehler sind selbstverständlich, find ich. A r t i k e l  
55 fehler vor allem höre ich oft. Aber oft sehe ich auch, wie Kinder sich in einfachen Sätzen  
56 schwertun. Und da denke ich mir, das muss . von . der Familie kommen. Weil wir

57 versuchen mit den Kindern so viel wie möglich Deutsch zu sprechen. Aber wenn sie zu  
58 Hause sind, wird wieder in einer anderen Sprache kommuniziert. Und das wirkt sich dann  
59 auch auf die Leistungen vor allem in sprachlichen Fächern. Auch auf Mathe. Wenn  
60 Kinder die Textaufgaben nicht verstehen. Ganz e i n f a c h e Textaufgaben. Das ist  
61 manchmal echt unglaublich. Ich denke mir, wie wollen diese Kinder weiter machen?  
62 Manche Schüler vor allem Mädels kommen zu mir und erzählen .. dass sie BAKIP  
63 nachher besuchen wollen oder HAK, oder auch teilweise GYM. Was ich mir .. s c h w e  
64 r vorstellen kann, eben aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten, die sich auf die Leistung  
65 wirken, aber das sag ich natürlich nicht. Ich versuche sie weiterhin zu motivieren. Naja,  
66 ich sag aber schon sie sollen vielmehr Deutsch reden und deutsche Bücher lesen. Ähm ja  
67 anders geht's nicht.

68 **I:** Okay, ahm und wie nimmst du die Interaktion und die Kommunikation mit  
69 mehrsprachigen Schülern wahr?

70 **B2:** M e i n s t du wie unsere Beziehung ist oder ob wir uns sprachlich verstehen?

71 **I:** Beides eigentlich. Aber eure Beziehung würde mich sehr interessieren.

72 **B2:** Ah okay. Also ich denke ich habe mit der Zeit eine gute Beziehung mit den Kindern  
73 aufbauen können. Wie gesagt ich habe die Unterschiede angenommen. Und (..) also am  
74 Anfang, also im ersten Dienstjahr war es (.) war es ziemlich schwierig für mich.  
75 Bestimmte Sachen konnte ich gar nicht nachvollziehen. Meistens waren es die kulturellen  
76 Unterschiede. Aber mit der Zeit habe ich mich auch daran gewöhnt und jetzt ahm habe  
77 ich eigentlich keine Probleme damit. P r o b l e m a t i s c h wird es nur dann, wenn ich  
78 merke, dass Kinder wegen ihrer Religion zum Beispiel in Turnen nicht mitmachen wollen  
79 oder eben wie gesagt, wenn sie nicht alles verstehen können. ... Aber sonst, habe ich eine  
80 gute Beziehung mit den Kindern. Also grundsätzlich sind mir die Unterschiede klar. Sie  
81 erleben zu Hause eine andere Welt, und in der Schule ist es anders, da müssen sie Deutsch  
82 reden, da müssen sie sich an die Regeln halten. Ahm es gibt Unterschiede. Und wir reden  
83 über diese Unterschiede auch mit den Schülern. Ich frage die Kinder, wenn mich etwas  
84 interessiert. Das kann über die . K u l t u r sein, Religion, Sprache usw. Und dann plaudern  
85 wir mal auch so, wie das bei uns ist, und wies' bei ihrer Kultur ist. Und ja. Genau.

86 **I:** Mhm. Und wie nimmst du die Kommunikation mit den Eltern mit  
87 Migrationshintergrund wahr?

88 **B2:** Ahm ganz okay eigentlich (B2 lacht) ... Also es gibt sehr nette Eltern, vor allem  
89 Mütter. Aber, also was mir so aufgefallen ist bei den Eltern, also Eltern mit  
90 Migrationshintergrund. .. Ähm wenn das Kind ein Problem hat, besonders bei V e r h a l  
91 t e n s problemen, gehen sie meistens zu den Lehrern mit Migrationshintergrund. Ich weiß  
92 ja, gleiche Sprache, gleiche Kultur. Ist mir alles bewusst. A b e r ahm. Da frage ich mich,  
93 was . nicht . passt. Ich denke mir, wir verhalten uns gegenüber diesen Eltern und Schülern  
94 so wie wir uns gegenüber den österreichischen Schülern verhalten. U n d ja die Situation  
95 stört mich . stört mich persönlich schon und ich finde es nicht normal. Mir ist es lieber,  
96 mit den Eltern persönlich zu reden, statt, dass ein Kollege zu mir kommt und mir  
97 berichtet, was die Eltern sagen. Ich hab sie dann auch darauf angesprochen. A b e r ich  
98 merke schon, dass . sie . sich bei den Kollegen mit Migrationshintergrund wohl fühlen.  
99 Sonst ja, sonst ähm verstehen wir uns gut.

100 **I:** Mhm. Wird die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität in deinem Unterricht  
101 thematisiert? Wenn ja, wie? Wie behandelst du diese Themen?

102 **B2:** Naja, in Mathe und Sport ist es ziemlich schwierig Multikulturalität zu thematisieren.  
103 In Geschichte hatte ich einmal Referatsthemen verteilt. Da müssten Kinder ihr Land und  
104 einen wichtigen historischen Namen präsentieren. Aber sonst (...) Also wie gesagt, in  
105 Mathe und Sport ist es nicht wirklich möglich finde ich. Aber ich mache am Anfang  
106 immer so eine Kennenlernstunde. Und ahm .. Ja, da stellt sich jeder vor, woher sie  
107 kommen und welche Sprache sie sprechen. Genau.

108 **I:** Okay und gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und  
109 Multikulturalität in deinem Unterricht? Wie überwindest du diese Herausforderungen in  
110 solchen Fällen?

111 **B2:** Ja schon. In Ramadan wird es ziemlich problematisch, wenn die Hälfte der Kinder  
112 nicht turnen wollen oder können, weil sie fasten ähm und ich finde das nicht in Ordnung.  
113 Sie trinken den ganzen Tag nichts, sie essen nichts. Und ähm, in einem Fach wie Sport  
114 geht das einfach nicht. In Ramadan versuche ich wenig anstrengende Turnübungen zu  
115 machen. Ahm vor allem wenn das Wetter schön ist und wenn wir schwimmen gehen, ist  
116 es dasselbe. Die Hälfte schwimmt nicht mit. Und da ist es ziemlich herausfordernd.  
117 Deswegen gehe ich in Ramadan nicht mehr schwimmen mit Kindern, aber turnen ist auch

118 anstrengend in Ramadan. Ja. .. Also das Thema Schwimmen ist auch so eine Sache ja  
119 (seufzt). Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, wollen nicht mitschwimmen oder sie  
120 wollen diese Schwimmanzüge tragen. Ahm B u r k i n i nennt man die oder?

121 **I:** Genau, ja.

122 **B2:** Ja, aber in vielen Bädern sind diese Anzüge nicht erlaubt und ich kann sie da mit  
123 Burkinis nicht herumlaufen lassen. Das Thema Kopftuch bei Kindern ist für mich sowieso  
124 nicht verständlich. Bei Erwachsenen ist es mir egal. Also ich persönlich halte nichts von  
125 Religion. Christentum, Islam, Judentum, e g a l. Aber gut. Jedem das seine. Ahm und ..  
126 bei Kindern versteh ich es nicht. Und wenn ich Kinder frage, warum sie das tragen,  
127 bekomme ich auch nicht wirklich überzeugende Antworten, was man von einem Kind ja  
128 eh nicht erwarten kann. Aber sie wissen teilweise selbst nicht, wieso sie das tragen. Und  
129 ahm naja, in anderen Fächern ist es auch schwierig. Auch in Mathematik und Geschichte  
130 merke ich in Ramadan, dass die Konzentration sinkt. Wenn du mich fragst: ungesund für  
131 Kinder. Aber ja, wie gesagt, jedem das seine.

132 **I:** Okay, das sind die Herausforderungen für dich im Unterricht. Wie überwindest du sie?

133 **B2:** Naja in religiösen Themen kann ich nicht viel machen. Das meiste was ich machen  
134 kann, ist ahm, dass ich mit den Eltern spreche und sage, dass ihre Töchter mitschwimmen  
135 müssen oder dass Kinder auch im Ramadan mitturnen müssen und wir eine Lösung finden  
136 sollen. Bei s p r a c h l i c h e n Problemen ist es so, dass die Kinder meistens mithelfen,  
137 wenn ein Kind etwas nicht versteht. Oder ahm . ich hole mir Hilfe von meinen Kollegen,  
138 die dieselbe Sprache sprechen. .. Aber ich muss echt sagen, wenn ich so d e n k e, fällt  
139 mir auf, in vielen herausfordernden Situationen wünschte ich mir Unterstützung.  
140 Manchmal steh ich bloß dar, vor allem bei religiösen Themen. Ich nehme es ja an, ich  
141 akzeptiere es, aber manchmal ist es wirklich eine Herausforderung.

142 **I:** Mhm. Dazu habe ich eine andere Frage. Da kannst du mehr erzählen. Machen wir  
143 weiter mit der nächsten Frage. Wie gehst du im Unterricht in einer heterogenen Klasse  
144 vor? Gibt es besondere Handlungsstrategien oder Materialien, die du im Unterricht  
145 benutzt?

146 **B2:** Also besondere Materialien jetzt nicht, aber ich versuch den Stoff so einfach wie  
147 möglich zu vermitteln. Anders geht's nicht. Kinder verstehen die Hälfte nicht. Ich arbeite

148 s e h r wenig mit Schulbüchern. Die sind teilweise jetzt sprachlich gesehen zu kompliziert  
149 ahm für für Kinder mit Migrationshintergrund. Vor allem in Geschichte. Da sind Begriffe  
150 drinnen, die das ganze nur komplizierter machen. Deswegen arbeite ich meistens mit  
151 Arbeitsblättern, mit Videos, mit Bildern, mit Filmen usw. Also eher visuell in Geschichte.  
152 Dokumentationen zum Beispiel sehen wir uns oft an. So können sie sich wichtige  
153 Ereignisse merken. .. Ahm ja in Sport ist es eh klar.

154 **I:** Wie gehst du mit Schülern um, die in deinem Unterricht in ihrer Erstsprache sprechen?

155 **B2:** D a s i s t f ü r m i c h nicht in Ordnung und das wissen auch Kinder. Natürlich  
156 also wie gesagt, wenn Kinder etwas nicht verstehen, bitte ich andere Kinder dies zu  
157 übersetzen. Das dürfen sie schon, also anders geht's ja manchmal nicht. Aber wenn ich  
158 merke, dass sie im Unterricht ahm untereinander türkisch reden, oder serbisch, oder oder  
159 arabisch usw., dann ermahne ich sie. .. Das geht bei mir nicht. Zu Hause können sie  
160 sprechen, was sie wollen, ist mir egal. Aber in der Schule wird Deutsch gesprochen. In  
161 den Pausen sage ich nichts. In den Pausen können wir es nämlich nicht vermeiden, da  
162 kannst du nicht jeden Schüler folgen. Aber im Unterricht ist es mir s e h r wichtig.

163 **I:** Und wie ist es bei der Benotung? Wie gehst du mit Schülern um, die Schwierigkeiten  
164 in der deutschen Sprache erleben? Im Unterricht, oder bei der Benotung?

165 **B2:** Also wie gesagt, im Unterricht hole ich mir Unterstützung von Kollegen, Kindern,  
166 und und bereite die Materialien so vor, dass es für jeden nachvollziehbar ist. Ich  
167 vereinfache das ganze ahm so soviel wie möglich. Aber ich glaube meinen Kollegen geht  
168 es auch nicht anders. Wir reden ja oft über diese Themen und da sehe ich, dass viele nicht  
169 immer mit Büchern arbeiten und vieles vereinfachen müssen. Und bei der Benotung.  
170 Ahm. Was meinst du da genau?

171 **I:** Lasst du z.B. bei der Schularbeit sprachliche Fehler in die Note miteinfließen?

172 **B2:** Aso, nein. Nein, nein. Also, wichtig ist es mir, dass sie die Aufgabe verstanden haben  
173 und die Rechnung richtig machen. Und wenn sie bei der Beantwortung einer Textaufgabe  
174 sprachliche Fehler machen, das machen sie nämlich oft, dann ahm also ich bessere es aus  
175 und ich schreibe das Richtige dazu, aber das fließt nicht in die Note hinein.

176 **I:** Mhm. Hast du das Gefühl, dass du manchmal Unterstützung bräuchtest?

177 **B2:** Defintiv! Ich brauche jederzeit Unterstützung, kommt mir vor.

178 **I:** Mhm. Und inwiefern? Also wo genau, wenn du an mehrsprachigen Schüler denkst?

179 **B2:** Grundsätzlich bin ich dafür, dass bei jedem Fach ein zweiter Lehrer dabei ist, nicht  
180 nur bei den Hauptfächern, sondern überall. Und ich bin auch dafür, dass wir mehr ahm  
181 mehr Lehrer mit mit Migrationshintergrund bekommen, weil sie die gleiche oder oder  
182 ähnliche Kultur und Sprache haben und das erleichtert meiner Meinung schon die Arbeit.  
183 Ich würde wahrscheinlich in einer homogenen Klasse solche Probleme und  
184 Herausforderungen nicht erleben. Also ja, .. Probleme gibt es immer, aber in einer  
185 kulturell heterogenen Klasse zu unterrichten ist nicht einfach, es braucht viel mehr  
186 Energie, viel mehr Geduld, viel mehr Toleranz. Am Anfang hab ichs‘ ja auch gesagt: Ich  
187 denke Heterogenität ist schön, Vielfalt ist bereichernd. Wir lernen alle etwas davon. Auch  
188 ich lerne von Kindern wirklich viel. Aber da muss einfach eine Lösung gefunden werden.  
189 Diese Kinder sind schwach, haben Defizite und und brauchen deswegen vielmehr  
190 Förderung. Vielmehr Deutschförderung. Ich habe auch mehrsprachige Schüler, die sich  
191 super auskennen überall. Aber meistens sind es eben die Schüler, die in vielen Fächern  
192 Defizite aufweisen. Und das ist stark kulturbedingt. Erstens weil Eltern mit den Kindern  
193 nicht Deutsch sprechen. Und zweitens, weil wir viele Eltern haben, die mit unserer Arbeit  
194 nicht zufrieden sind und meinen, wir geben zu viele Aufgaben, Hausübungen und  
195 Referate. Wobei wir es ja gut meinen ahm und eigentlich nicht viel geben (B2 lacht).  
196 Aber so eine Einstellung wirkt sich nicht wirklich gut auf das Kind.

197 **I:** Mhm. Inwieweit hast du dich in deinem Studium mit dem Thema „sprachliche und  
198 kulturelle Vielfalt“ beschäftigt?

199 **B2:** Ja, soweit ich mich noch erinnern kann, schon. Ich kann mich noch erinnern, wie wir  
200 in einem Seminar viel über Heterogenität gesprochen haben. Und, und einmal hatten wir  
201 uns eine Doku angeschaut, ahm .. ü b e r .. über Familien mit Migrationshintergrund also  
202 über muslimische Familien eigentlich genau. Joa, aber es ist ja so, dass in der Schule alles  
203 anders ist. Die Theorie, die ich damals an der Uni gelernt habe, da kann ich mich nicht  
204 mal an die Hälfte noch erinnern. Die Schule ist anders, die Praxis ist komplett anders.

205 **I:** Hattest du Seminare über das Thema?

206 **B2:** Ahm ja schon. Ich kann mich aber nicht wirklich daran erinnern. Ich denk so so zwei  
207 Seminare waren es im Studium ahm speziell auf dieses Thema bezogen. Wobei ich jetzt  
208 denke, dass es gar nicht ausreichend war. Ich wünschte mir viel mehr Vorlesungen  
209 darüber. Viel mehr Diskussionen.

210 **I:** Was denkst du über das Fortbildungsangebot über Heterogenität in Schulen?

211 **B2:** Puh. Ich habe keine Fortbildung besucht über Heterogenität, aber ich hab gesehen,  
212 dass es zum Thema auf jeden Fall etwas gibt. Und ich werde auf jeden Fall einiges dazu  
213 besuchen.

214 **I:** Okay, danke. Ich habe keine Nachfragen. Willst du noch etwas ergänzen?

215 **B2:** N e i n ahm eigentlich nicht. Fällt mir nichts mehr ein.

216 **I:** Ja, gut. Dann bedanke ich mich herzlich und wünsche dir noch etwas!

217 **B2:** Danke, dir auch. Wünsche dir alles gute bei deiner Arbeit.

218 **I:** Danke, Tschüss!

### **Interviewtranskription 3:**

Interview mit Befragungsperson 3 am 19.02.2021 zwischen 15:00 – 15:40 Uhr über die Videotelefoniesoftware Zoom.

1 **I:** Also, Bevor ich mit den Fragen anfangen, würd ich dich bitten, kurz dich und deine  
2 Schule vorzustellen. Also wo befindet sich die Schule, seit wann bist du dort tätig, ähm  
3 welche Fächer unterrichtest du. ähm, genau wie ist die Ausstattung der Schule und der  
4 Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch würde mich interessieren.

5 **B3:** Ahm also die Schule ist im 11. Bezirk und es ist gerade mein 3. Dienstjahr in dieser  
6 Schule. Ich bin geprüft in Englisch und Musik, unterrichte aber auch Ernährung und  
7 Haushalt, BE und Werken. Also die K r e a t i v fächer.

8 **I:** Mhm. Und wie ist die Schule ausgestattet?

9 **B3:** Wir haben Whiteboards und Laptops in jede Klasse. Für das nächste Schuljahr planen  
10 wir aber auch Tablets einzuführen. Also technisch ist es eigentlich g u t ausgestattet.

11 **I:** Mhm. Und wie hoch würdest du den Anteil an Kinder mit einer anderen Erstsprache  
12 als Deutsch angeben?

13 **B3:** Da muss ich gar nicht lange denken (B3 lacht). Ich würde sagen 95 bis 98 Prozent  
14 der Kinder aus anderen Ländern in der Schule, wobei ja viele hier in Österreich geboren  
15 sind. Aber ja die Erstsprache ist nicht Deutsch, sondern meistens Türkisch, Arabisch,  
16 Urdu, Bosnisch usw. Sehr viele unterschiedliche Nationalitäten, viele Sprachen. Ahm  
17 meistens sind es muslimische Schüler. Aber die sind alle sehr lieb.

18 **I:** Okay. Nach all diesen Informationen würd mich interessieren, wie du die sprachliche  
19 und kulturelle Vielfalt in deiner Schule erlebst.

20 **B3:** Ja das ist jetzt eine s c h w i e r i g e Frage. Ahm ich bin jetzt seit 3 Jahren im Dienst  
21 und muss sagen, d a s s e s n i c h t i m m e r leicht ist. In einem Bezirk mit einem hohen  
22 Migrationsanteil zu unterrichten ist nicht einfach. Ahm. Weil.. Also Kinder haben  
23 untereinander kein Problem, habe ich das Gefühl. Es herrscht eine multikulturelle  
24 Atmosphäre in der Schule, wovon w i r Lehrpersonen auch betroffen sind. Auch das  
25 Lehrerteam ist nicht homogen, sondern wir haben türkische und und serbische  
26 KollegInnen. Und ahm und in vielen Bezirken in Wien herrscht ein hoher  
27 Migrationsanteil in Mittelschulen und dies hat natürlich, ahm ahm Einwirkungen auf das  
28 Schulleben und Schulalltag. Es ist nicht einfach. Jede Lehrperson würde sich eine  
29 homogene Klasse wünschen, aber das ist natürlich unmöglich. Ahm ja, Heterogenität  
30 hinsichtlich Leistung, Persönlichkeit, Geschlecht. Nicht nur auf Kultur, Religion oder  
31 Sprache. Aber ich muss schon zugeben die kulturelle und sprachliche Heterogenität  
32 bereitet mir m a n c h m a l Schwierigkeiten, obwohl ich mittlerweile weiß, wie ich damit  
33 umgehe. Aber ahm Leistungsheterogenität usw., das ist normal. Ahm . das das kann man  
34 nicht vermeiden, jeder Mensch ist anders. Noch dazu kommen die kulturellen und  
35 sprachlichen Unterschiede. Und dadurch wird's nicht einfacher. .. Mhm.

36 **I:** Da kann ich eigentlich gleich mit meiner nächsten Frage fortsetzen, denk ich. Wie  
37 nimmst du die Interaktion und die Kommunikation mit mehrsprachigen SchülerInnen  
38 wahr?

39 **B3:** Ja ich denke wir verstehen uns eigentlich gut. Ahm ich ich sehe aber, wie sie sich  
40 schwertun mit Englisch und Deutsch, also mit Sprachen. Aber die sprachliche  
41 Kommunikation läuft trotzdem gut. Wenn jemand etwas nicht versteht oder oder wenn

42 ich etwas nicht verstehe, übersetzen es die anderen Schüler oder wir haben ja zum  
43 Beispiel türkische Lehrer im Team, die uns dabei helfen können. Schriftlich ist es aber  
44 eine Katastrophe muss ich sagen (B3 lacht). Kinder können nicht schreiben. Wirklich  
45 also, sie haben damit große Probleme. Ja und ahm .. die nonverbale Kommunikation,  
46 ahm, ja da habe ich mich am Anfang sehr schwergetan. Ich war im ersten Jahr in einer  
47 anderen Schule, wo wir weniger Kinder mit Migrationshintergrund hatten. Und ich habe  
48 im Nachhinein bemerkt, dass sich diese Kinder im Gegensatz zu den österreichischen  
49 Kindern anders verhalten. Ahm .. ja bitte versteh mich nicht falsch, aber..

50 **I:** Nein, nein. Bitte, du kannst alles erzählen, was du willst. Kein Problem.

51 **B3:** Okay, aber es wird alles anonymisiert, oder?

52 **I:** Klar. Also, alle Namen, Ortsangaben werden anonymisiert.

53 **B3:** Okay. Ja ich meine, ahm dieses Verhalten ist Kultursache. Sie sind meistens lauter,  
54 also ahm sie r e d e n laut oder sie sind meistens ständig in Bewegung. Ich sage ja nicht,  
55 dass das schlecht ist. Aber das ist mir seit drei Jahren so aufgefallen und ahm das bereitet  
56 mir oft ahm Schwierigkeiten beim beim Unterrichten.

57 **I:** Hast du da Beispiele? Also, kannst du uns über einen Fall berichten, wo du ziemlich  
58 Probleme gehabt hast?

59 **B3:** Ja viele (B3 lacht) Ich hatte mal einen Schüler aus aus ahm Syrien, glaub ich. Oder  
60 Afghanistan? Hmm. .. Nein da bin ich mir jetzt nicht sicher. Aber auf jeden Fall hatte ich  
61 das Gefühl, dass er mich als Frau nicht respektiert, ja. Er hat nur geredet im Unterricht  
62 und hat den Unterricht gestört. Andere Kinder haben auch mitgemacht. Ich wollte  
63 natürlich, dass es ruhig ist. Er kam dann mit Aussagen wie „mir kann niemand etwas  
64 befehlen außer Gott“. Ich habe mir dann gedacht „ich befehle ja nichts?“ Ja. Und zu  
65 meinen männlichen Kollegen hat er sich nicht getraut aber zu uns Lehrerinnen hat er sich  
66 meistens so verhalten. Und ich denke, dass das eben aus der Familie kommt, die große  
67 Integrationsschwierigkeiten haben. Weil das ihre Kultur oder oder Religion so will.

68 **I:** Mhm. Und wie läuft die Kommunikation mit den Eltern dieser SchülerInnen?

69 **B3:** Ja, ahm .. Verständigungsprobleme haben wir oft, muss ich sagen. Da hole ich mir  
70 persönlich viel Unterstützung von meinen türkischen und serbischen Kolleginnen. Weil  
71 Eltern selbst nicht immer Deutsch sprechen können. Oft bringen sie auch einen

72 Dolmetscher mit. Das ist meistens der große Bruder oder ein Verwandter usw. Genau. Ja,  
73 bei den Eltern, die erst seit ein paar Jahren hier sind verstehe ich es ja total, ja. Die  
74 deutsche Sprache ist ja nicht einfach, aber aber wir haben Eltern die seit 20 Jahren schon  
75 bei uns leben und trotzdem nicht Deutsch können. Ich weiß ja nicht, wie es deinen Eltern  
76 dabei geht. Aber du sprichst ja ziemlich gut Deutsch.

77 **I:** Ich bin ja hier geboren. Also, es ist eigentlich normal, dass ich gut Deutsch kann. So  
78 wie du (I lacht)

79 **B3:** Ja hast Recht, stimmt. Auf jeden Fall tue ich mich mit diesen Eltern manchmal  
80 schwer. Aber trotzdem habe ich bis jetzt keine großen Probleme erlebt. Oft sind sie so  
81 lieb, dass sie mir Baklava mitbringen zum Elternsprechtag, weil sie meinen, dass der  
82 Lehrerberuf sehr wichtig ist in ihrer Kultur. Und da freue ich mich natürlich schon (B3  
83 lacht)

84 **I:** (I lacht)

85 **B3:** Ja, aber sonst. Ja, ahm. Ich denke mir oft, dass die Eltern sich wenig um die Kinder  
86 kümmern und um die Leistungen der Kinder, ja. Weil sie selbst auch meistens  
87 Arbeiterfamilien sind und ein niedrigeres Bildungsniveau haben. Und jetzt, während der  
88 ahm der (1) Pandemiezeit unterstützen sie die Kinder noch weniger, habe ich das Gefühl.  
89 Aber es geht zurzeit vielen so, das hat mit Migrationshintergrund jetzt nicht wirklich was  
90 zu tun, ja. Die Zeit ist s e h r überfordernd für viele Eltern. .. Auch für uns.

91 **I:** Mhm. Okay. Meine nächste Frage wäre, ob die Mehrsprachigkeit und die  
92 Multikulturalität in deinem Unterricht thematisiert wird. Wenn ja, wie? Wie behandelst  
93 du diese Themen.

94 **B3:** Ich denke, diese Themen müssen thematisiert werden, weil es die Realität ist und  
95 Kinder, aber auch wir mit dieser Realität leben. In Englisch ist es so, dass ich die  
96 verschiedenen Länder und die Kulturen durchbespreche, und Kinder suchen sich ein Land  
97 aus, meistens das eigene Land und stellen uns auf Englisch vor. Zum Beispiel das Essen,  
98 Festtage, verschiedene Wörter, Hauptstädte usw. .. Ahm in K o c h e n ist es so, dass die  
99 meisten Kinder kein Fleisch essen. Da muss ich immer eine eine Alternative finden für  
100 die Vegetarier. Weil sie meinen, dass ahm, überall Schwein drinnen ist, glaub ich (B3  
101 lacht). Sie essen auch kein Putenfleisch und meinen, dass es auch Haram ist. .. Naja, ich  
102 verstehs zwar nicht, aber ich zwinge sie jetzt auch nicht dazu. Einmal meinte ein Vater

103 zu mir, dass ich Halal im türkischen Supermarkt kaufen kann, damit es alle essen können.  
104 Aber das war für mich einfach nicht in Ordnung, ja. Ich kaufe es dort, wo ich es bisher  
105 mir besorgt habe, und die, die essen wollen essen mit, und der Rest kann vegetarisch essen

106 **I:** Mhm. Und in den anderen Fächern?

107 **B3:** Also in BE und in Musik habe ich diese Themen nicht wirklich thematisiert. Naja  
108 okay (2) ja, deutsche, englische und französische Lieder üben und singen wir. Aber a n  
109 d e r e S p r a c h e n .. nicht nein. Ich versuche meistens Englisch zu singen, weil ich  
110 denke, dass sie sich ziemlich schwertun in Englisch, besonders in der Aussprache.

111 **I:** Mhm. Gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und  
112 Multikulturalität in deinem Unterricht? Wie überwindest du Herausforderungen in  
113 solchen Fällen?

114 **B3:** Naja, herausfordernd ist es, wenn Kinder zum Beispiel untereinander in ihren  
115 Sprachen kommunizieren, und man versteht nichts. Sowohl im Unterricht als auch in den  
116 Pausen. Und und da bin ich sehr strikt und will, dass man zumindest in meinem Unterricht  
117 Deutsch spricht. Ich meine diese Kinder sind hier geboren und sind trotzdem sehr  
118 schwach in der deutschen Sprache. Ich meine (...) Das muss sich auf jeden Fall ändern.  
119 In solchen Fällen muss ich die Kinder ermahnen. Aber nach kurzer Zeit switchen sie  
120 wieder zu ahm zu ihren Muttersprachen. Einmal hatte ich einen Afghanen bei mir in der  
121 Klasse. Und der war ziemlich anstrengend und sehr sehr laut. Der hat der hat einfach nicht  
122 aufgehört zum Reden. Ich habe ihm ständig ermahnen müssen, dass er Ruhe geben soll  
123 aber es es hat sich nichts gebracht. Im Gegenteil, er hat dann mich nachgemacht. Sobald  
124 ich meinen Mund aufgemacht habe, hat er in der Klasse „LEISE“ geschrien. Ich wusste  
125 nicht was ich machen soll. Ich war alleine. .. Ahm zuerst hab ich versucht ihn zu  
126 ignorieren aber es hat nichts geholfen. Dann hab ich alles gelassen und bin zu ihm  
127 gegangen, habe dann ihm gebeten, dass er aufhören soll und wir nach der Stunde sein  
128 Problem gerne lösen können (B3 atmet tief ein) Und dann hat er das gelassen und wir  
129 haben nach der Stunde gesprochen und und er wollte unbedingt, dass ich mich bei ihm  
130 entschuldige, weil ich anscheinend rassistisch gegenüber ihm war, weil ich ihm vor der  
131 Stunde in der Pause ermahnt habe, dass er Deutsch sprechen soll. Und das hat er  
132 Rassismus genannt. ... Naja, dann habe ich ihm klar gemacht, dass das nicht rassistisch  
133 ist und, dass das gar nicht so gemeint war. Ich wollte ja nur, dass sie Deutsch sprechen,

134 mehr nicht. Ja und dann und dann hab ich mich nicht mehr getraut diesen Schüler zu  
135 ermahnen. Ich will nicht als „Rassist“ bezeichnet werden.

136 **I:** Mhm, und wie gehst du im Unterricht in einer kulturell heterogenen Klasse vor? Gibt  
137 es besondere Handlungsstrategien oder Materialien, die du im Unterricht benutzt?

138 **B3:** Hmm. Lass mich mal überlegen. Ahm. .. Naja, also so spezielle Strategien habe ich  
139 nicht. Wir differenzieren zwischen schwache und starke Schüler z.B. in Englisch. Aber  
140 sonst. ahm ... ja ich muss zwar vieles sehr einfach erzählen und vieles immer und immer  
141 wieder erklären und langsam alles durchbesprechen, das klar. Und wenn ich merke, sie  
142 verstehen es weiterhin nicht, dann dann hole ich mir Hilfe von Schülern. Auch das Team-  
143 Teaching hilft oft. Man fühlt sich sicher und lernt auch viel dazu.

144 **I:** Okay, die nächste Frage hattest du schon erwähnt, aber ich frage mal trotzdem. Vl.  
145 willst du noch etwas ergänzen. Wie gehst du mit SchülerInnen um, die in Ihrem Unterricht  
146 in ihrer Erstsprache sprechen?

147 **B3:** Ja, genau. Ja, also wie gesagt, ich ermahne sie gleich. Das geht bei mir gar nicht.  
148 Aber das kommt auch von den Eltern ja. Sie bringen zuerst die Erstsprache bei. Aber ich  
149 denke, Kinder würden zuhause die Muttersprache sowieso lernen. Wichtig ist, dass sie  
150 sich draußen mit ihren Mitmenschen kommunizieren können. .. A b e r Eltern mit  
151 Migrationshintergrund legen viel Wert auf die Muttersprache denke ich. Deswegen wird  
152 zu Hause zuerst die Muttersprache beigebracht, wobei sich das auf die Leistungen stark  
153 auswirken, egal in welchem Fach. Sie verstehen oftmals sehr einfache Begriffe nicht und  
154 dann kann man auch nicht wirklich viel erwarten. Eltern legen auch viel Wert auf die  
155 Nation, ja. Also diese Kinder stammen oftmals aus sehr konservativen Familien und da  
156 ist es nicht leicht die Kette durchzubrechen.

157 **I:** Mhm. gehst du mit SchülerInnen um, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache  
158 erleben? Werden sprachliche Fehler bei dir im Unterricht oder bei der Benotung  
159 berücksichtigt?

160 **B3:** Sprachliche Fehler in Englisch ja natürlich. Aber nicht Deutschfehler. Weil ich nicht  
161 Deutsch unterrichte. In Musiktest zum Beispiel ahm kommt es immer vor, dass Kinder  
162 Rechtschreibfehler oder Grammatikfehler machen. Ich bessere die Fehler zwar immer  
163 aus, damit sie auch sehen können, was sie falsch machen, ja. Aber diese Fehler fließen  
164 natürlich nicht in die Note hinein. Auch in den Pausen oder einfach beim Sprechen

165 machen sie sehr viele Grammatikfehler, aber das ist für zumindest für mich nor . normal.  
166 Ich habe auch Schüler, die sehr gut Deutsch können. Und wenn ich Eltern frage, ob sie  
167 speziell etwas machen, krieg ich die Antwort, dass sie ahm . dass sie mit den Kindern zu  
168 Hause sehr viel Deutsch sprechen und teilweise auch zuerst Deutsch beigebracht haben.  
169 Also da gibt es schon einen Unterschied. Und diese Schüler haben dann natürlich auch  
170 bessere Noten.

171 **I:** Hast du das Gefühl, dass du manchmal Unterstützung bräuchtest?

172 **B3:** Manchmal? (B3 lacht) Immer! (B3 lacht) Es ist gar nicht einfach mit 20 Kindern in  
173 der Klasse zu sitzen. Jede hat eine eigene Sprache, eine eigene Kultur, Religion,  
174 Persönlichkeit, ja. .. Und man muss das gleiche bebringen. Ich wünschte mir das Team-  
175 Teaching auch in den Nebenfächern. Aber bezüglich Mehrsprachigkeit, wüsste ich nicht,  
176 was wir genau besser machen könnten. Ich denke, wir bewirken zwar sehr viel, aber das  
177 auch bis zu einem gewissen Punkt. Und sonst sind uns auch die Hände gebunden. Da  
178 müssen die Kinder und die Eltern das selber wollen. Aber ich merke viel, dass sie  
179 jammern. Manchmal habe ich das Gefühl, Kinder, auch Eltern haben entweder zu hohe  
180 Erwartungen oder z u niedrige. .. Ahm, sie wollen ins Gymnasium zum Beispiel, obwohl  
181 sie es dort leider nicht schaffen würden aufgrund ihren Sprachdefiziten und ihren  
182 Leistungen. Sie würden die Aufnahmeprüfung nicht schaffen. Ja und und ahm .. und  
183 manche Kinder wollen gar nichts machen. Einmal hatte ich einen Schüler gefragt, welche  
184 Pläne er für die Zukunft hat. Dann hab ich als Antwort „AMS“ bekommen. Da soll mir  
185 keiner mit „Vielfalt ist schön“ kommen. Ja, Vielfalt ist eine Bereicherung in der  
186 Gesellschaft, aber in der Schule i s t e s schwierig. Schwierig mit solchen Kindern  
187 umzugehen. Schwierig mit den Unterschieden umzugehen. Schwierig. Und wir  
188 Lehrpersonen versuchen solche Schüler zu unterstützen. Das ist unsere Verantwortung,  
189 das machen wir g e r n e. Aber Kinder sollen in erster Linie das wollen. Wenn sie es nicht  
190 wollen, dann, wie gesagt, sind uns die Hände auch gebunden.

191 **I:** Inwieweit hast du dich in deinem Studium mit dem Thema „sprachliche und  
192 kulturelle Vielfalt“ beschäftigt?

193 **B3:** Ja, lass mich mal überlegen. Ahm .. Also ich hatte darüber einpaar Seminare glaube  
194 ich. Naja, Sekunde. ... Mhm, okay. Die waren aber generell über Heterogenität und  
195 nicht speziell über Mehrsprachigkeit oder über Multikulturalität. Also Multikulturalität

196 wurde im Studium schon thematisiert, aber so spezielle Seminare habe ich wenig  
197 besucht. Es ist ja schon eine Zeit her. Aber generell muss ich sagen: wenig. Ich bin  
198 dafür, dass angehende Lehrkräfte mehr Angebot im Studium bekommen.

199 **I:** Was denkst du über das Fortbildungsangebot über Heterogenität in Schulen?

200 **B3:** Also ich habe bis jetzt keine Fortbildung über Multikulturalität oder oder  
201 Mehrsprachigkeit besucht. Wüsste jetzt auch nicht wirklich etwas über das Angebot.

202 **I:** Okay. Eins will ich noch nachfragen. Weil du gesagt hast, dass du dir Unterstützung  
203 holst, wenn es Verständigungsprobleme gibt. Du hast erwähnt, dass ihr türkische und  
204 serbische KollegInnen habt. Wie gehst du vor, wenn du zum Beispiel mit arabischen  
205 SchülerInnen Kommunikationsprobleme hast?

206 **B3:** Naja was kann ich schon machen? In diesem Fall haben wir keine Lehrperson, die  
207 arabisch oder andere Sprachen sprechen. Die Schüler helfen mir meistens und  
208 irgendwie klappt es immer. Und wenn es gar nicht geht, schlagen wir im Online -  
209 Wörterbuch nach. Und das klappt dann.

210 **I:** Okay, Ja danke, das wars schon!

211 **B3:** Wir sind durch?

212 **I:** Ja genau.

213 **B3:** Ja, super.

214 **I:** Danke nochmals, dass du dir die Zeit genommen hast.

215 **B3:** Gerne, danke ebenfalls für die Anfrage!

216 **I:** Dann wünsche ich dir noch etwas. Und falls du noch Fragen hast, kannst mich gerne  
217 anschreiben!

218 **B3:** Ja passt, danke. Wünsche dir auch einen schönen Tag noch, bleib gesund! Tschüss!

219 **I:** Tschüss!

#### **Interviewtranskription 4:**

Interview mit **Befragungsperson 4** am 20.02.2021 zwischen 11:00 – 12:00 Uhr über die Videotelefoniesoftware Zoom.

1 **I:** Also, ich fange mit meiner Einstiegsfrage gleich mal an. Könntest du dich und deine  
2 Schule kurz mal vorstellen? Deinen Standort, seit wann du dort tätig bist, welche Fächer  
3 du unterrichtest und wie hoch der Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als  
4 Deutsch ist und welche Fächer du unterrichtest?

5 **B4:** Ich arbeite im 21. Bezirk in einer NMS. Dort arbeite ich schon seit drei Jahren.

6 **I:** Mhm, welche Fächer unterrichtest du?

7 **B4:** Mathematik und Werken. Also, Mathe und Werken habe ich studiert, äh, jetzt im  
8 Lockdown unterrichte ich auch Musik, Geografie auch.

9 **I:** Wie ist die Ausstattung in der Schule? Habt ihr zum Beispiel Computer oder Beamer  
10 in der Schule und alles an technischer Ausstattung?

11 **B4:** Die technische Ausstattung ist eigentlich relativ gut in unserer Schule, in jeder Klasse  
12 gibt es einen Beamer. Wir haben auch einen Computerraum. Tablets haben wir auch,  
13 iPads. Ähm, ich finde, dass die Ausstattung relativ gut ist im Vergleich zu den anderen  
14 Schulen.

15 **I:** Sehr gut. Und wie hoch würdest du den Heterogenität Anteil der Kinder einschätzen?

16 **B4:** Boah, eigentlich 90 Prozent, die Erstsprache. Aber viele sind auch hier geboren. Ich  
17 weiß nicht, ob das jetzt dazu zählt, aber 90 Prozent haben Migrationshintergrund.

18 **I:** Okay. Wie erlebst du eigentlich die sprachliche und kulturelle Vielfalt in deiner  
19 Schule?

20 **B4:** Sehr intensiv, sehr stark. Sowohl das Klassenzimmer, als auch unser Lehrerzimmer  
21 ist sehr, het . heterogen. Wir haben im Lehrerzimmer eine arabischsprachige Lehrerin,  
22 eine polnischsprachige Lehrerin, einen türkischsprachigen Lehrer. Sonst, ähm, Polnisch

23 gibt es auch, Ungarisch, Bulgarisch gibt es auch. (B4 lacht) also, relativ vielfältig. Ein  
24 multikultureller Lehrerzimmer. Was natürlich ein Vorteil ist für mich. Für die Kinder  
25 wahrscheinlich auch.

26 **I:** Wie ist es mit den Kindern? Du meinstest, der Migrationsanteil ist sehr hoch.

27 **B4:** Also, ich arbeite wie gesagt seit 3 Jahren in dieser Schule. Ich habe gleich mit einer  
28 ersten Klasse begonnen, wo ich auch Co-Klassenvorstand bin. Ä h m, meine Klasse, wo  
29 ich jetzt mehrere Stunden habe, ist, ähm, ist multikulturell, genauso wie die anderen  
30 Klassen. Wir haben Kinder aus Pakistan, aus Afghanistan, auch aus Indien, aus Serbien  
31 natürlich und Türkei, sonst aus Polen, Bulgarien und aus also, arabischsprachige Schüler  
32 haben wir auch. Ziemlich, äh, multikulti. Die Interaktion, äh, funktioniert eigentlich ganz  
33 gut, die Kommunikation. Da ich sie seit der ersten Klasse habe, habe ich sie auch in diese  
34 Richtung, äh, auch erzogen, dass es gut funktioniert. In der ersten Klasse kann ich mich  
35 noch erinnern, dass die Kinder gesagt haben "Nein, du darfst nicht Serbisch sprechen"  
36 oder "Türkisch sprechen ist verboten". Es kam also, von den Kindern aus, kamen solche  
37 Aussagen. Da habe ich gleich, äh, mich dazwischen gestellt und habe gesagt "Nein. Keine  
38 Sprache ist verboten. Jede Sprache ist wertvoll. Ihr dürft eure Sprache sprechen. Aber ihr  
39 solltet die anderen auch respektieren und eine Sprache sprechen, welche auch alle  
40 verstehen". Ist auch dann gut angekommen. Am Anfang waren sie natürlich schockiert,  
41 weil sie das w a h r s c h e i n l i c h aus der Volksschule mitgenommen haben, dass es  
42 verboten ist, die Sprache zu sprechen. Was ich eigentlich gar nicht gut fand, da da, als ich  
43 das gesagt habe, war die andere Kollegin auch dabei. Da hat sie natürlich zugestimmt,  
44 was für mich eine Erleichterung war (B4 lacht). Wir haben sie auch, wir haben sie auch  
45 dahin erzogen. Die Sprache, die anderen Sprachen sind okay, sind auch wertvoll. Dann  
46 in der Arbeitswelt, brauchen sie ja die anderen Sprachen. Wir sind ja mittlerweile in Wien  
47 sehr \_\_\_\_\_ vielfältig \_\_\_\_\_ und  
48 d i e, jede Sprache, Bonussprache, ist wertvoll. Ich habe auch gesagt, dass sie von den  
49 anderen Kindern, auch wenn es nur ein Wort ist, ein Wort lernen soll von einer anderen  
50 Sprache, damit sie quasi ein paar Wörter kennen.

51 **I:** Die Verständigung und die Beziehung laufen auch gut?

52 **B4:** Ja, (B4 lacht) sie sehen mich als eine von ihnen. Wie, wie gesagt, wir haben sie auch  
53 dahin erzogen, dass sie miteinander respektvoll umgehen. Es wird auch, äh, dann gab es  
54 eigentlich gar keine Probleme mehr. Sie sprechen nur mehr Deutsch. Also ist es nicht so,  
55 weil ich das jetzt gesagt habe, spricht jeder auf seiner eigenen Sprache. Nein, das ist nicht  
56 so. Es ist noch nicht so angekommen. Es ist wertvoll, ist gut. Aber sie sprechen trotzdem  
57 untereinander Deutsch, weil sie, weil sie sich einfach respektieren und d i e Sprache  
58 sprechen, wo auch alle, die anderen, sie verstehen. Ähm, es gibt natürlich manche Kinder,  
59 wo, wo es Mängel gibt, wo sie die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen. Aber sie  
60 lernen auch dazu (B4 lacht). Ahm, ja genau. Und und ich habe zum Beispiel einen  
61 Schüler. Er freut sich immer, dass er, er sagte immer, dass er sich freut, wenn er mich  
62 sieht, weil ich ja auch ein Kopftuch trage und, dass ich quasi eine von ihnen bin. Dass  
63 wir, dass wir gleich sind. Ja, es ist natürlich gut, aber manche Sachen .. wie zum Beispiel,  
64 was soll ich sagen? Einfach Kleinigkeiten. Wenn wir sagen, nicht nur ich, sondern ein  
65 anderer Lehrer "Setz dich hin", dann macht er ein Aufstand daraus. Oder, wenn wir sagen,  
66 ähm, "Du musst es machen", er macht gleich einen Aufstand daraus. Es ist auch  
67 wahrscheinlich so, dass er es von der anderen Klasse so mitbekommen hat. Man hat ihn  
68 wahrscheinlich immer in Ruhe gelassen. Oder wenn, wenn er was nicht, nicht Passendes  
69 gemacht hat, einfach so ignoriert. Aber in unserer Klasse haben wir es so weit gebracht,  
70 dass eigentlich alles sehr gut läuft. Ähm, dass alle wissen, wenn sie irgendetwas machen,  
71 was nicht, was eigentlich nicht in Ordnung ist, machen, dass sie auch gestehen, dass sie  
72 sagen "Okay, ich habe das gemacht. Es war nicht in Ordnung, aber ich werde mich  
73 verbessern". Bei ihm ist das komplett anders. Ja, er (B4 lacht) sieht es einfach nicht. Er  
74 sagte mir "Ja und, ich kann das machen. Bei uns ist das normal", oder solche Sachen. Er  
75 regt sich gleich auf und will, will sich nicht dazufügen.

76 **I:** Und wie läuft die Kommunikation mit den Eltern mit Migrationshintergrund ab?

77 **B4:** Ja, da ist da, ich habe ja am Anfang erwähnt. Wir sind, äh, ein multikultureller  
78 Lehrerzimmer. Da bin ich eigentlich . sehr geschützt. Wenn, wenn irgendein Mangel ist,  
79 wenn ich sehe, dass wir uns nicht verständigen können, dann hole ich gleich den anderen  
80 Lehrer und sage, kannst du bitte übersetzen? Funktioniert eigentlich ganz gut bei uns. Da  
81 bin ich sehr glücklich.

82 **I:** Und auch die kulturelle Beziehung? Gibt es auch Situationen, in denen ihr euch,  
83 kulturell bedingt, über einige Sachen nicht einigen könnt?

84 **B4:** Jein, ich weiß gar nicht, das ist ... mh, ich habe ja auch einen Migrationshintergrund.  
85 Ich kann vieles nachvollziehen, wenn es nicht funktioniert oder, wenn die Kinder sagen  
86 "Wir hatten Besuch, ich konnte die Hausübung nicht machen" oder, bei uns ist es laut (B4  
87 lacht) oder dergleichen. Ich kann das alles nachvollziehen und gehe es auch  
88 dementsprechend an. Aus meiner Sicht gab es bis jetzt gar keine Probleme mit den Eltern.  
89 Äh, verstehen wir uns eigentlich auch sehr gut. Auch nicht nur mit muslimischen Eltern,  
90 sondern auch die christlichen Eltern sind, sie sind, .. wir verstehen uns einfach (B4 lacht).  
91 Viele Eltern rufen auch mich meistens an, wenn irgendetwas nicht passt (B4 lacht). Auch  
92 die serbischsprachigen Eltern rufen mich an. Da bin ich gleich die Erste. Die, die sie  
93 anrufen, was auch ganz in Ordnung ist.

94 **I:** Gut. Hast du schon mal die Themen "Mehrsprachigkeit und Multikulturalität" in  
95 deinem Unterricht oder in deiner Klasse thematisiert? Wie behandelst du diese Themen  
96 mit deinen Kids? Wurde das mal zum Thema in der Klasse?

97 **B4:** Mhm, ja, haben wir. Also, ich unterrichte ja Mathematik. So direkt ist es kein Thema.  
98 Aber wie gesagt, in meiner Klasse oder, auch wenn, wenn, wenn ich irgendein irgendein  
99 Wort höre mit "Du darfst nicht" oder "Du darfst diese Sprache nicht sprechen" dann flippe  
100 ich eigentlich gleich aus. Also, so eine Formulierung mag ich gar nicht. Da trete ich gleich  
101 dazwischen und sage "Nein, nicht dürfen geht gar nicht. Jede Sprache ist wertvoll und ihr  
102 solltet doch voneinander was lernen. Und dann, wenn ihr mal arbeiten geht, braucht ihr  
103 die Sprachen, egal welche Sprache. Auch, wenn du ein Wort weißt, dann man hat einfach  
104 eine Bindung". Ich, ich bin hier in die Schule gegangen, habe auch eine Hauptschule  
105 besucht, also, weiß ich ganz genau, wie ich es eigentlich im Klassenzimmer abläuft. Ich  
106 habe auch, . ich kann viele Sprachen kann ich nicht sagen, aber ich kann von vielen  
107 Sprachen ein paar Wörter und ich verstehe auch die Kinder halbwegs, wenn sie serbisch  
108 sprechen oder, eine andere Sprache sprechen, Arabisch sprechen, weil ich von meinen  
109 mit Mitschülern auch vieles gelernt habe. Und . das kommt jetzt natürlich, äh, ich als  
110 Lehrerin komm dann bei den Kindern natürlich sehr gut an, wenn ich dann ein paar  
111 Wörter auf Serbisch sage oder, wenn, wenn es gar nicht mehr geht, dann sage ich einfach  
112 auf Serbisch "Sei leise" oder "Sei bitte ruhig" oder "Setz dich bitte hin" dann geht es  
113 einfach. Dann hat man die Beziehung, dann hat man die Bindung. Das bringe ich den

114 Kindern auch so rüber, dass alle Sprachen ganz in Ordnung sind und sie aus dieser Vielfalt  
115 eigentlich vieles, normalerweise vieles entnehmen können und das auch nutzen sollten.  
116 Das haben wir mal angesprochen. Ist auch gut angekommen. Die Kinder täuschen sich  
117 manchmal in anderen Sprachen aus, aber hauptsächlich wird Deutsch, natürlich,  
118 gesprochen, immer Deutsch gesprochen. Es ist gut angekommen. Sie, das finde ich, das  
119 ist quasi wie für mich ein Projekt in meiner Klasse, dritten Klasse. Ich bin stolz darauf,  
120 dass es so gut funktioniert, dass die sich gegenseitig so respektieren. Ihre Kultur auch vor  
121 allem. Ich achte immer auch darauf, dass, wenn irgendein Ereignis ist, zum Beispiel  
122 Weihnachten, dass ich das, dass ich es anspreche und weshalb wir das feiern. Und, wenn  
123 zum Beispiel Ramadan ist oder, wenn die Serben eine Feier haben, dass wir das kurz  
124 ansprechen und sie gratulieren, glückwünschen. Es funktioniert perfekt. Also, ich bin sehr  
125 glücklich in meiner Klasse und in anderen Klassen, ähm, ist es nicht meistens so. Aber  
126 ja, überall kann man nicht was machen.

127 **I:** Du sprichst jetzt von der Klasse, wo du als Klassenvorstand

128 **B4:** Genau da, wo ich hauptsächlich bin, wo ich mehrere Stunden habe. Als ich  
129 angefangen habe, hatte ich eine vierte Klasse, da kam, da konnte ich nicht viel wirken.  
130 Ich habe zwar versucht, aber da fehlt die Bindung. Ist geht einfach nicht.

131 **I:** Du meinst dein erstes Dienstjahr?

132 **B4:** Genau, in meinem ersten Dienstjahr hatte ich eine vierte Klasse und eine dritte Klasse  
133 und diese erste Klasse. In der dritten Klasse haben wir auch vieles gemacht, aber in der  
134 vierten Klasse konnten also, meine vierte Klasse damals ... sie waren eigentlich reif  
135 genug und sie hatten schon ihre .. es, es ging halt einfach nicht. Da habe ich einfach  
136 unterrichtet. Da habe ich nur unterrichtet (B4 lacht).

137 **I:** Okay, verstehe. Gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit  
138 und Multikulturalität in deinem Unterricht? Wie habt ihr diese Herausforderungen  
139 überwunden oder, wie überwindest du im Allgemeinen diese Herausforderungen?

140 **B4:** Mhm, mit den arabischsprachigen Kindern haben wir eigentlich . gar kein Hindernis,  
141 sozusagen, weil wir eine arabischsprachige Lehrerin haben. Sie ist ganz lieb und  
142 freundlich, unterstützt uns eigentlich überall, auch in Mathe. Da bin ich urglücklich. Ich  
143 habe sie eine Stunde in Mathe, und zwar in anderen Klassen auch. Also, überall habe ich  
144 sie eine Stunde und das nutze ich so aus, dass ich die Einführungen von den Themen so

145 einplane, wo sie auch dabei ist. So kann sie auch das, was ich eingeführt habe in Arabisch  
146 den anderen Kindern auch erklären.

147 **I:** Gab es Situationen, Erinnerungen oder Erfahrungen, die du als hart oder schwierig  
148 empfunden hast?

149 **B4:** Hm, ... hm ... Also, so eine, so eine extreme Situation hatte ich bis jetzt nicht. Wie  
150 gesagt, weil unser Lehrerzimmer sehr multikulti ist, bulgarisch, ungarisch (B4 lacht).  
151 Also, da hole ich mir schnell Hilfe. Die Kollegen sind auch sehr, sehr hilfsbereit, da gibt  
152 es kein Zögern (B4 lacht). Wenn ich da anrufe, dann kommt immer irgendwer, da bin ich  
153 urglücklich. Aber einmal hatten wir einen Schüler. Ähm, er hat, glaube ich, urdisch oder  
154 so gesprochen, wo wir aber niemanden hatten, .. im Lehrerzimmer, der für uns übersetzen  
155 konnte. Da haben wir einfach einen Schüler geholt, von, von einer anderen Klasse, dem  
156 wir auch vertraut haben. Er hat für uns dann übersetzt. Also, ging dann auch eigentlich  
157 ganz gut.

158 **I:** Und bezüglich des Verhaltens bei den bei Kindern mit Migrationshintergrund? Also,  
159 Auffälligkeiten, Situationen, in denen sie sich wirklich extrem oder unpassend verhalten  
160 haben.

161 **B4:** Ä h m, nicht passend verhalten, ich, ich glaube nicht, dass man das jetzt speziell auf,  
162 äh, Kinder mit Migrationshintergrund zuordnen kann. Ich arbeite jetzt in einer Schule,  
163 wo 90 Prozent. ähm, der Kinder mit Migrationshintergrund sind. Ist natürlich dann  
164 schwieriger, weil da ein Kulturschock quasi ist. Viele Kulturen auf einem Fleck und sie  
165 müssen miteinander umgehen können. Und, wenn das nun im BU-Unterricht oder, im  
166 Sozialen Unterricht in der Stunde dann mit dem Klassenvorstand nicht besprochen wird,  
167 die Regeln und Co., ist natürlich schwierig. Wie gesagt, wir haben das seit der ersten  
168 Klasse gemacht und meine Klasse funktioniert ganz gut. Sie gehen sehr gut miteinander  
169 um. Aber das mit Schwierigkeiten kann man, glaube ich, jetzt nicht zuordnen zu den  
170 Kindern mit Migrationshintergrund. Es ist wahrscheinlich auch in anderen Schulen so,  
171 wo viele Österreicher sind, die keinen Migrationshintergrund haben (B4 lacht). Ich glaube  
172 nicht, dass man das jetzt auf die Kinder schieben kann. Natürlich gibt es Probleme, aber  
173 sie pubertieren halt, sind in der Pubertät. Vieles lasse ich auch gelten, also, gelten,  
174 durchlaufen, weil sie halt das Ganze brauchen. Sie sind so, sie pubertieren. Es ist vieles  
175 anders. Ihr Körper ändert sich, alles ändert sich. Also, ich, ich schiebe es nicht auf die  
176 Kinder mit Migrationshintergrund und sprachliche Barrieren haben wir Gott sei Dank

177 nicht (B4 lacht). Ich kann Türkisch, kann mit den türkischsprachigen Eltern Türkisch  
178 reden und wenn es gar nicht mit den Kindern geht, dann rede ich auch türkisch und sagt  
179 "Hopp, hopp, hopp, so geht das nicht", auf Türkisch dann. Es ist viel effektiver, wenn  
180 man, ähm, das habe ich aber bemerkt, dass man mit den Kindern, sie können zwar  
181 reibungslos Deutsch sprechen, aber, wenn, wenn es dann was Ernstes ist und ich es ihnen  
182 auf, auf die Seite nehme und auf Türkisch sage, dann ist es viel, viel effektiver, als wenn  
183 ich das auf Deutsch sage. Das habe ich bemerkt, also es ist mir aufgefallen. In diesen drei  
184 Jahren. Das ist aber genauso in Arabisch und in Serbisch. Wenn die Kinder, die  
185 Anweisungen auf ihre eigene Muttersprache bekommen, dann, äh, ist es wie >schnipst>  
186 es geht dann. Dann ist es, als ob, ob ihre Mama spricht oder, es funktioniert dann. Das  
187 habe ich bemerkt. Und das finde ich auch eigentlich ganz gut. Ich nutzte das immer aus  
188 (B4lacht).

189 **I:** Du hast ja gesagt, du sprichst hauptsächlich von deiner Klasse. Wie gehst du eigentlich  
190 im Unterricht in den anderen heterogenen Klassen vor? Gibt es besondere Materialien  
191 oder Handlungsstrategien, die du verwendest, damit du diese Heterogenität überwinden  
192 kannst?

193 **B4:** Also, sprachliche Barrieren gibt es sehr, sehr wenig. Bei manchen Kindern. Die  
194 brauchen halt mehr, mehr Zeit. Obwohl sie den Deutschtest vorher geschafft haben,  
195 verstehen sie manchmal mich trotzdem nicht. Wie gesagt, nutze ich dann die  
196 arabischsprachige Lehrerin, dass sie in dieser Stunde bei den Einführungen hauptsächlich  
197 dabei ist. Manche Klassen sind von Haus aus sehr schwach. Da schaue ich, dass ich  
198 weniger Text Beispiele verwende und mehr Zahlen, mit mehr Zahlen rechne. Dann geht  
199 es meistens auch. Mh, .. ja, große Hindernisse hatte ich zum Glück nicht.

200 **I:** Und eigentlich hast du jetzt diese Frage schon beantwortet. Ich frag nochmal für den  
201 Fall, dass du etwas ergänzen möchtest. Wie gehst du mit Schülern um, die in deinem  
202 Unterricht ihre Erstsprache sprechen?

203 **B4:** Ähm, mhm. . Ich überlege gerade, wo das Problem ist. In, in meinem ersten  
204 Dienstjahr die vierte Klasse war ziemlich heavy (B4 lacht). Da gab es, da gab es immer  
205 wieder ein Problem mit der Sprache. Aber da kann man nichts machen. Eine vierte Klasse.  
206 Sie haben einfach die anderen Kulturen nicht akzeptiert und, äh ... Meiner Meinung nach

207 sollte man die Sprache sprechen, welche auch alle sprechen, welche auch alle verstehen,  
208 aber das aus R e s p e k t, nicht aus A n g s t oder, was, weil man das machen muss oder,  
209 weil die anderen Sprachen verboten sind. Wenn man das den Kindern so, so rüberbringt,  
210 dann funktioniert es. Also, jetzt .. in meinen Klassen, also in den ersten, im zweiten und  
211 meiner dritten Klasse funktioniert das eigentlich hervorragend. Alle sprechen Deutsch.  
212 Aber aus Respekt, dass die anderen das auch verstehen sollen. Sonst gab es eigentlich  
213 keine Probleme. Ab und zu fragen die Schüler. Letztens, äh, hat mich hat ... mich ein  
214 Schüler gefragt, ob er das auf Türkisch erklären kann, weil die Situation doch ein bisschen  
215 heikel war, habe ich gesagt "Ja, erkläre dann auf Türkisch", weil er, weil er die passenden  
216 Wörter nicht gefunden hat. Er hat es mal, er hat es auf Deutsch erklärt, aber wir haben es  
217 nicht ganz verstanden. Dann hat er gemeint, "Darf ich bitte auf Türkisch erklären?". Also,  
218 dann habe ich es nochmal übersetzt, was er gesagt hat, der Klasse. Aber, ist ganz in  
219 Ordnung.

220 **I:** Da kann ich an die nächste Frage anknüpfen. Wie gehst du mit Schülern um, die  
221 Schwierigkeiten in der deutschen Sprache erleben, sowohl im Unterricht als auch bei der  
222 Benotung. Berücksichtigst du auch sprachliche Fehler bei Tests oder Schularbeiten? Und  
223 auch im Unterricht.

224 **B4:** In Mathe verbessere ich die Kinder natürlich aus, wenn sie, wenn sie die Antworten  
225 falsch, falsch schreiben. Mathematik ist ja, wie gesagt, nicht Deutsch (B4 stottert). Die  
226 Grammatikfehler oder Rechtschreibfehler bessere ich natürlich aus, aber in die Note  
227 einfließen tut es nicht. Es ist hauptsächlich wichtig, dass die das Ergebnis richtig haben,  
228 dass sie richtig gerechnet haben. .. Ausbessern tue ich natürlich. Aber nein, fließt nicht in  
229 die Note ein.

230 **I:** Mhm. Hast du manchmal das Gefühl, dass du Unterstützung bräuchtest?

231 **B4:** Ja, manchmal schon. Aber deren Unterstützung bekomme ich (B4 lacht). In Arabisch,  
232 wir haben ja doch viele arabischsprachige Schüler und da bin ich manchmal ratlos,  
233 obwohl sie im regulären Unterricht sind, kommen sie meistens nicht mit, überhaupt bei  
234 den Einführungen. Da bin ich sehr, sehr glücklich und ich bin auch sehr dankbar, dass die  
235 dabei ist bei den Einführungen und, dass sie dann den Kindern erklären kann nochmal.  
236 Das ist, die Einführung in Mathematik ... mh, immer, schwierig nicht, aber, wenn man  
237 die Sprache nicht beherrscht, dann ist es für die anderssprachigen Kinder doch  
238 herausfordernd. Und, wenn die, wenn sie es dann in eigener Sprache mitbekommen,

239 erklärt bekommen, dann sind die anderen Stunden, gehen die anderen Stunden viel, viel  
240 einfacher.

241 **I:** Okay. Inwieweit hast du dich in deinem Studium mit dem Thema "sprachliche und  
242 kulturelle Vielfalt" beschäftigt? Gab es ausreichende Lehrveranstaltungen? Also,  
243 inwiefern hast du dich damit beschäftigt während des Studiums?

244 **B4:** Wir haben damals so ein Buch bekommen "interkulturelle Mathematikbuch", oder  
245 so ein ähnliches Buch. Da gibt es Beispiele auf Türkisch, Deutsch und Serbisch, glaube  
246 ich, und vielleicht noch eine andere Sprache. Ähm, ich finde aber die Arbeitsblätter auch  
247 nicht gut, dass die Kinder auf drei verschiedene Sprachen ein Arbeitsblatt bekommen. Ich  
248 finde es auch nicht gut, dass die türkischsprachigen Kinder ein Arbeitsblatt auf Türkisch  
249 bekommen. Das finde ich nicht .. produktiv. Das finde ich auch nicht gut. Daraus kann  
250 das Kind nämlich nichts, rein gar nichts lernen, weil das Kind eigentlich in der in der  
251 eigenen Sprache Mathematik oder, ein anderes Fach doch nicht gehabt hat. Oder, das  
252 Kind lernt ja erst die Zahlen oder, die Begriffe oder, das Ganze. Wenn das Kind jetzt das  
253 Ganze

254 noch mal auf Türkisch lernen soll, dann ist es viel, viel, viel schwieriger für das Kind.  
255 Gilt auch für, äh, serbische Arbeitsblätter, ist das gleiche. Also, es ist ja nicht so, dass die  
256 Kinder jetzt dort maturiert haben oder, in, dass sie schon unten irgendwo eine Schule  
257 besucht haben, das ganze gelernt haben und, sie übersetzen müssen. Ist ja nicht so. Die  
258 lernen das alles von neu und, wenn sie ein Arbeitsblatt auf Türkisch oder auf Serbisch  
259 bekommen, das verwirrt das Kind extrem. Das finde ich nicht gut. Es sollten, man sollte  
260 eine Unterstützung, wie zum Beispiel, unsere arabischsprachige Lehrerin ist perfekt, bis  
261 sie dann kommt auf eine einfache Sprache erklärt oder, wenn nicht, ist dann auf türkische  
262 erkläre, erkläre ich das nicht mit türkischen Begriffen, sondern ich erkläre das wieder,  
263 aber mit einfachen Sprachen. Türkisch, ich verwende die deutschen Begriffe, was  
264 notwendig ist, Summand und so weiter, aber ich erkläre das einfach, einfach in Türkisch.

265 **I:** Ich verstehe. Würdest du jetzt sagen, dass du dich im Studium wirklich nah mit dem  
266 Thema beschäftigt hast? Oder, würdest du es als nicht ausreichend bezeichnen?

267 **B4:** J e i n, ich glaube, das, also, mir hat es nicht geholfen, weil, weil das für mich nicht  
268 fremd ist. Ich weiß, wie es mir ging. Ich weiß deshalb auch, wie es den Kindern in der  
269 Schule geht und ich tue auch die Kinder dementsprechend fördern. Was ich auf der PH  
270 gelernt habe, ist gut und schön, aber das ist nicht anwendbar. Das haben einfach die Leute

271 oben erstellt, die Arbeitsblätter oder die Fördermaßnahmen, die eigentlich damit gar  
272 nichts zu tun haben. Sie haben geglaubt "Das ist gut, das machen wir so". Aber ich komme  
273 ja aus diesem Bereich. Ich war in dieser Schule. Ich habe auch eine Hauptschule besucht.

274 **I:** Und abgesehen von der Sprache, wie an wie viele Lehrveranstaltungen in deinem  
275 Studium kannst du dich erinnern, die das Thema Vielfalt behandelt haben?

276 **B4:** I c h glaube, eine Veranstaltung oder so.

277 **I:** Okay, dann kommen wir zu meiner letzten Frage. Was denkst du über das  
278 Fortbildungsangebot über Heterogenität in Schulen? Gibt es ausreichend Fortbildungen?  
279 Warst du schon mal auf Fortbildungen über dieses Thema? Hat es dir geholfen? Wie  
280 erleben das deine KollegInnen?

281 **B4:** Boah, eine Fortbildung in diese Richtung habe ich nicht besucht. Ich habe auch gar  
282 nichts eigentlich mitbekommen. Okay, also, gesucht habe ich nicht. Also, dass ich jetzt  
283 extra gesucht habe. Nein, habe ich nicht. Aber ich, ich, ist mir auch nicht aufgefallen,  
284 dass es da so ein Angebot gibt.

285 **I:** Okay, okay. Ja. Danke. Dann haben wir es eigentlich schon. Willst du noch etwas  
286 ergänzen ahm ahm nachtragen oder ahm erzählen?

287 **B4:** Nein, ich glaube nicht. Wir haben eigentlich über alles gesprochen, was wir sprechen  
288 sollten. Und, wenn du noch Fragen hast, gerne.

289 **I:** Also, ich habe meine Nachfragen eigentlich schon gestellt. Danke nochmal für das  
290 Interview.

### **Interviewtranskription 5:**

Interview mit **Befragungsperson 5** am 29.03.2021 zwischen 15:00 – 16:15 Uhr über  
die Videotelefoniesoftware Zoom.

1 **I:** Also, zuerst mal herzlichen Dank für deine Zeit.

2 **B5:** Gerne.

3 **I:** Bevor ich mit meinen Fragen anfangen würde, würde ich gerne wissen, wo du eigentlich  
4 arbeitest. Also, in welcher Schule, in welchem Bezirk genau, welche Fächer du  
5 unterrichtest, wie du den Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch  
6 einschätzt und auch die Ausstattung deiner Schule würde mich interessieren. Also, wo  
7 genau ist deine Schule, in welchem Bezirk befindet sie sich?

8 **B5:** Also, ich bin im 22. Bezirk. Es ist eine Mittelschule. Ähm, ich, es ist schon mein  
9 drittes Dienstjahr und unterrichte Mathematik, bildnerische Erziehung, Biologie und im  
10 letzten Jahr hatte ich auch noch Wahlpflichtfach Psychologie und Philosophie, weil ich  
11 ja Mathe und Psychologie Philosophie studiert habe. Und es gab auch noch andere Fächer,  
12 wie Freizeit bzw. Opernhaus. Aber ja, heuer habe ich auf jeden Fall mal bildnerische  
13 Erziehung, Mathematik und Biologie.

14 **I:** Ähm, dein drittes Jahr, hast du gesagt, oder?

15 **B5:** Genau, das ist mein drittes Dienstjahr.

16 **I:** Mhm. Wie ist denn die Ausstattung der Schule? Also, habt ihr Tablets oder Computer  
17 im Klassenzimmer oder Whiteboards?

18 **B5:** Ähm, Whiteboards haben mir auf jeden Fall an. Wir haben auch noch (...). Tafel  
19 verwenden wir zwar schon, aber meistens verwendet jeder von uns (...). Ansonsten, die  
20 Ausstattung ist super. Es ist eine riesengroße . Schule, besteht aus drei Informatiksäle,  
21 also, in jeder Klasse befindet sich auch ein Laptop und auch für die Kinder ein Paar. Und  
22 wir sind also, nach Team gegliedert. Wir haben insgesamt vier Teams. Erste Klassen,  
23 zweite, dritte und vierte. Wir arbeiten mit Teams und ich bin im Team 4. Und die  
24 Ausstattung ist ziemlich gut. Also, eine riesengroße Schule mit Physiksaal mit zwei drei  
25 Werkräume. Technisches und Textiles, beide sind getrennt. Ein Entspannungsraum  
26 haben, Billiardraum, Disco und noch sehr viele Aktivitäten haben wir auch.

27 **I:** Mhm, super. Da ich mich ja auf Kinder mit Migrationshintergrund konzentriere, würde  
28 ich gerne wissen, wie viel Anteil an ...

29 **B5:** Eigentlich also, ich würde schon sagen 50 Prozent.

30 **I:** Okay, also, die Hälfte, würdest du sagen. Das heißt also, in der Klasse befinden sich  
31 auch viele österreichische Schülerinnen und Schüler.

32 **B5:** Ja.

33 **I:** Okay, gut. Wie erlebst du die sprachliche und kulturelle Vielfalt in deiner Schule?

34 **B5:** Ähm, also, wie gesagt, 50 Prozent besteht aus Kindern mit Migrationshintergrund u  
35 n d also, bis jetzt habe ich gar keine Probleme gesehen. Also, es war kein Problem bei  
36 uns, wenn auch sehr viele Kinder, die aus verschiedenen Kulturen und Sprachen  
37 sprechen, in den Klassen auch. Bis jetzt gab es keine Probleme. Im Gegensatz mögen wir  
38 auch s e h r Kinder mit Migrationshintergrund und auch die Direktorin. Sie wünscht sich  
39 auch sehr viele Kinder, damit die Kinder auch was Neues dazulernen. Also, in unserer  
40 Schule ist das gar kein Problem, für Kinder muss ich sagen (B5 lacht).

41 **I:** Und wie nimmst du die Interaktion und Kommunikation mit mehrsprachigen Schülern  
42 wahr?

43 **B5:** Also, viele kennen schon die deutsche Sprache. Also, jetzt sind zwei Schüler bzw.  
44 Schülerinnen dazugekommen, die nicht Deutsch sprechen können. Sie können bisschen  
45 Englisch und da versuchen wir natürlich, sie auch zu unterstützen, indem wir mit ihnen  
46 auch auf Englisch sprechen bzw. gibt es auch in der Klasse die Kinder, die Arabisch  
47 können unterstützen uns auch. Also, wir versuchen auch diese Kinder zu unterstützen. Sie  
48 besuchen auch sechs Stunden in der Woche Deutschkurs. Und da kümmert sich dann Herr  
49 X um, um die Kinder, damit sie auch die Aufgaben mitmachen bzw. dass sie auch  
50 bisschen mitkommen. Also, ja, mit Kindern, mit Lehrpersonen versuchen wir auch die  
51 Kinder, dass sie auch weiterkommen.

52 **I:** Das heißt, du hast eine gute Beziehung oder eine gute Kommunikation mit  
53 mehrsprachigen Schülern, oder? Nicht sprachlich, sondern auch kulturell oder  
54 beziehungsweise.

55 **B5:** Ja, ich habe schon einen guten Umgang. Und natürlich auch gibt es Kinder, die  
56 natürlich die deutsche Sprache können, aber trotzdem manche Sachen einfach nicht  
57 verstehen, weil sie zu kleinen Wortschatz haben. Vor allem zum Beispiel Kinder, die  
58 Türkisch können. Ich kann ja auch Türkisch und manchmal kommt schon der Fall, dass  
59 ich mit ihnen auf Türkisch Mathe machen muss, damit sie das verstehen. Aber generell  
60 verstehe ich mich schon gut mit den Kindern.

61 **I:** Und wie geht es dir mit den Eltern mit Migrationshintergrund? Wie läuft da die  
62 Kommunikation ab?

63 **B5:** D a, manchmal tun wir uns schwer, weil viele Eltern können die deutsche Sprache  
64 nicht, da schauen wir, das jemand in der Familie vielleicht uns unterstützen kann. Wenn  
65 das nicht möglich ist, dann fragen wir die Lehrpersonen, ob sie die Sprachen können. Und  
66 auch, wenn das nicht der Fall ist, dann schauen wir, dass sie jemanden zum Übersetzen  
67 finden. Also, wir vereinbaren einen Termin, dass sie bis dahin jemanden d a n n zur  
68 Unterstützung holen. A b e r, irgendwie schaffen wir das schon. Okay, manchmal ist das  
69 halt schwer. Aber ja, auf eine Lösung kommen wir schon.

70 **I:** Und jetzt, abgesehen von der Sprache würde mich noch die Beziehung interessieren.

71 **B5:** Ähm, sie fühlen sich bei mir viel wohler und sind viel offener und ehrlicher. Das  
72 habe ich auch wie von den Eltern gehört, dass sie gerne mit mir reden möchten, weil sie  
73 der Meinung sind, also, quasi ist die Lehrerin, hat einen Migrationshintergrund, wir auch.  
74 Wir können uns viel besser verständigen. So denken sie, was ich auch so mitbekommen  
75 habe. Mit mir tun sie sich, glaube ich, viel leichter. Reden viel offen und ehrlicher.

76 **I:** Na gut, und wie wird die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität eigentlich in  
77 deinem Unterricht oder in der Klasse thematisiert? Wie behandelst du diese Themen oder  
78 behandelst du diese Themen?

79 **B5:** Also, in Mathe, ist es schwer. Da kann ich nicht vieles erzählen, aber ich bin jetzt im  
80 UNESCO Team. Wir haben ein Projekt vorbereitet und das wird ab Mai starten. Also, da  
81 kommen schon, ähm, da kommen schon die Sprachen vor bzw. Multikulturalität. Aber  
82 vieles kann ich darüber jetzt nicht sagen, weil in Mathe kommt es nicht so oft vor.  
83 Ansonsten in BE, kann ich, also, da wir jetzt im Lockdown sind, also waren bzw. kommen  
84 wird, ist es eigentlich schwer darüber zu erzählen. Man kann nicht vieles über Home  
85 Learning machen, also, da machen wir meistens Mathe, weil das ein Hauptfach ist.  
86 Schularbeiten und in BE lade ich Aufgaben hoch und lasse sie dann machen. So vieles  
87 kann ich leider jetzt nicht darüber erzählen.

88 **I:** Und wie war es vor dem Lockdown?

89 **B5:** Vor dem Lockdown genauso in Mathe war eh dasselbe so, da war es jetzt nicht, ging  
90 es nicht so viel um die Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität. In BE, na ja, auch nicht  
91 so wirklich. Also, in Nebenfächern ist es schwierig. Es ist zwar jetzt, ich bin jetzt neu in  
92 diesem Team, im UNESCO Team, also, wäre unser Gespräch erst im Mai oder Ende Mai,

93 Juni. Dann hätte ich sicher vieles zum Erzählen. Aber *derweil* habe ich leider nicht so viel  
94 zum Erzählen.

95 **I:** Ist es ein Projekt für Schülerinnen und Schüler?

96 **B5:** Genau, das ist das UNESCO Team, um auch eine UNESCO Schule zu werden. Und  
97 da muss man Projekte machen und das dann weitergeben bzw. schriftlich wird  
98 protokolliert und das geben wir, dann leiten wir dann weiter. Und dann sind wir dann  
99 nächstes Jahr dann eine UNESCO Schule. Und jedes Jahr gibt es ein bestimmtes Thema  
100 und wir werden dann halt weitere Projekte mit den Kindern machen, sodass wir UNESCO  
101 Schule bleiben.

102 **I:** Mhm, verstehe. Wie sieht es mit den Herausforderungen aus? Also, gab es  
103 herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in  
104 deinem Unterricht? Und wie überwindest du diese Herausforderungen?

105 **B5:** Ähm ... Geht es da eher so um die Probleme bzw. eher, wenn die Kinder halt-

106 **I:** Probleme, die sich aufgrund der Mehrsprachigkeit oder aufgrund der Multikulturalität  
107 ergeben.

108 **B5:** Ach so, nein, nicht wirklich. Ich habe auch einen Migrationshintergrund deswegen  
109 keine wirklich herausfordernde Situationen. Ich bin in einem voll netten Team, muss ich  
110 sagen. Und die Kinder sind auch sehr nett und sie verstehen sich auch sehr gut. Da gab es  
111 bis jetzt keine Situationen, was so negativ war bzw. um die Multikulturalität ging. Sie  
112 verstehen sich alle sehr gut. Sie sind voll interessiert für die Sprachen, Kulturen. .. Also,  
113 wenn ich jetzt für die letzten zwei Jahren kann ich das sagen, aber in meinem ersten  
114 Dienstjahr war die Geschichte ganz anders und deswegen ist das jetzt auch für mich  
115 bisschen schwer, das jetzt zu ... erklären. Ich kann zwar natürlich darüber was erzählen.  
116 Aber erster Dienst, der war ganz, ganz anders. Also, da waren meine Meinungen auch  
117 ganz anders. Aber in den letzten zwei Jahren war es kein Problem bzw. ging es viel  
118 angenehmer und viel besser.

119 **I:** Hast du keine Schüler gehabt, die jetzt mehrsprachig sind oder einen  
120 Migrationshintergrund haben und Dinge tun, bei denen du einfach gedacht hast, dass das  
121 jetzt aufgrund seiner Kultur passiert? Oder passiert es aufgrund seiner Mehrsprachigkeit  
122 etc.? Oder mehrsprachige Schüler, wo du dich einfach wirklich schwergetan hast?

123 **B5:** Es ist jetzt so, es wird jetzt lustig sein (B5 lacht), und zwar war das nicht mit den  
124 Kindern, sondern war das ein Problem mit mir. In meinem ersten Dienstjahr, äh, bin ich,  
125 habe erst Anfang, also, Ende September begonnen zu arbeiten. Dann bin ich in die Klasse  
126 gekommen. Ich bin der einzigen Lehrerin in der Schule mit Kopftuch und es waren auch  
127 keine Schülerinnen mit Kopftuch. Also, ich war die einzige in der Schule mit Kopftuch.  
128 Und natürlich war das ein Schock für Lehrpersonen und für die Kinder. Und dann, ähm,  
129 im ersten Monat schon, ähm, hatte ich das Gefühl, dass ich für die Kinder anders bin.  
130 Natürlich haben sie das auch zu Hause weitererzählt und ich weiß nicht, wie richtig das  
131 ist, aber in einer Klasse gab es viele Eltern, die zu einer bestimmten Partei angehörig  
132 waren. Und ich glaube, die Kinder haben das von den Eltern übernommen. Sie wussten  
133 auch nicht sehr genau, wie sie mit mir kommunizieren sollten. Es war zwar keine Angst,  
134 aber ich war für sie fremd. Ja, und ich glaube, sie haben zum ersten Mal jemanden  
135 kennengelernt, die mit Kopftuch war. U n d, d a n n gab es so Gruppen in der Klasse.  
136 Also, es waren sechs Burschengruppen und einer von den Schülern war der Boss von  
137 dieser Gruppe, um so ehrlich zu sein. Und er hat schon am Anfang ihnen gesagt: "Ich  
138 möchte die Lehrerin loswerden. Ihr werdet mich unterstützen." Und er hat auch den  
139 anderen Kindern gedroht, damit sie mitmachen. Und die anderen waren schon so, eher  
140 so, die vor ihm Angst haben. Und dann hat er versucht, mich zu provozieren.  
141 Normalerweise sind wir in den Hauptfächern, also, geht es über Team Teaching, und an  
142 dem Tag war die zweite Lehrperson nicht in der Schule. Und ich glaube, das war die  
143 richtige Zeit für ihn. Und er hat versucht, mich zu provozieren und hat dann erzählt, dass  
144 ich ihn, äh, mit dem Heft geschlagen habe, was natürlich nicht stimmt. Dann haben, ähm,  
145 sie das untereinander ausgemacht. Zehn Kinder sind runter in die Direktion gegangen und  
146 diese Woche war die Direktorin nicht in der Schule, sondern mal der Stellvertreter da.  
147 Und es hat sich durch die ganze Schule gesprochen, dass sich ein Kind geschlagen habe.  
148 Und es passiert schon in meinem ersten Dienstjahr und sogar in meinem ersten Monat  
149 und hat sich, haben natürlich darüber alle geredet, sei es Lehrpersonen als auch die  
150 Kinder. Und dann war das so eine Situation, hm, okay. Du warst alleine. Die ganze Klasse  
151 hält sich zusammen und erzählen dasselbe. Du bist die Einzige, die eigentlich die  
152 Wahrheit weiß, aber ... eins zu fünfundzwanzig. Und dann nach einer Woche, es gab  
153 noch andere Fälle und nach einer Woche sind wir dann draufgekommen bzw. die Kinder  
154 mussten Protokolle schreiben und in den Protokollen steht dann eigentlich die wahre  
155 Geschichte, dass sich das Kind nicht geschlagen habe, sondern, dass er die anderen

156 bedroht hat, dass sie mitmachen müssen, sonst werden sie von ihm geschlagen und und  
157 und, sehr vieles noch dazu. Und es hat sich herausgestellt, dass ich eigentlich nichts  
158 gemacht habe, sondern, dass das von dem Kind gekommen ist. Ähm, natürlich war das  
159 eine schwierige Situation, weil die Eltern das mitbekommen h a b e n und sie auch den  
160 Kindern geglaubt haben. Also war ein Aufstand. "Wie kann sie unser Kind schlagen",  
161 bzw. "Mit so einer Lehrerin möchten wir nicht", bla bla und so weiter. Aber nachdem Sie  
162 die Protokolle gelesen haben von den eigenen Kindern. Sie wurden ja in die Schule  
163 eingeladen und haben sie die Wahrheit erfahren. Aber trotzdem gab es noch ein paar  
164 Eltern, die nicht glauben wollten, obwohl sie wissen, dass es, obwohl sie wissen, dass ich  
165 das Kind nicht geschlagen habe, aber trotzdem aufgrund meiner Herkunft, Religion bzw.  
166 mein Kopftuch. Wollten Sie noch, also, waren Sie bei der Sache noch stur, haben Sie  
167 behauptet, dass das Kind die Wahrheit sagt und dann die, unsere Direktorin, sie ist eine  
168 voll nette, liebe Direktorin. Sie hat mich auch von, am Anfang an hat sie mich immer  
169 unterstützt und hat gesagt: "Frau X, also, irgendwann einmal werden sich sicher Probleme  
170 haben. Das sag ich Ihnen schon. Bereiten Sie sich vor." Und am Anfang war es mir nicht  
171 so genau klar. Was meinte sie jetzt damit? Und ja, nachdem ich das miterlebt habe, habe  
172 ich dann gleich gewusst, aha, okay, damit hat sie das gemeint. Sie hat mich sehr  
173 unterstützt und hat mit uns zusammengearbeitet. Ja, und das war das Problem am Anfang  
174 war das also, mehr Kulturalität, Mehrsprachigkeit war das mit mir ein Problem in der  
175 Klasse bzw. mit den Eltern? Äh, aber . von den Kindern her war es nicht so. Für ihnen  
176 war das jetzt überhaupt nicht wichtig, ob du jetzt eine andere Sprache hast bzw. aus  
177 anderer Kultur kommst, sondern war das ein Problem mit mir. Aber nachdem sich das  
178 Problem gelöst hat und diese bestimmten Kinder von der Schule weg waren, war das auch  
179 kein Problem mehr. Sondern ich verstehe mich jetzt auch mit den Kindern sehr gut, die  
180 mitgemacht haben.

181 **I:** Mhm, okay (I lacht). Na ja, ich weiß jetzt nicht, was ich sagen soll.

182 **B5:** Es war echt schwer.

183 **I:** Du bist wirklich stark geblieben.

184 **B5:** Ich habe eine starke Persönlichkeit und ich nehme nie Sachen nach Hause mit. Und  
185 deswegen war das jetzt für mich nicht tragisch bzw. habe ich mir keine Gedanken  
186 gemacht. Was ist denn das, wenn die Leute jetzt mir nicht glauben bzw. wenn ich noch  
187 weitere Probleme haben werde, weil ich weiß, ich habe sowas nicht gemacht und

188 irgendwann einmal stellt sich die Wahrheit eh immer raus. Also, ich war einfach starker.  
189 Also, für mich war das jetzt nicht so schlimm. Wenn die Leute hören, ja, die denken, dass  
190 es urschlimm war, aber für mich war das nicht so schlimm.

191 **I:** Okay, dann mache ich mal mit der nächsten Frage weiter. Genau. Wie gehst du im  
192 Unterricht in einer heterogenen Klasse vor? Du hast ja gesagt, 50 Prozent haben meistens  
193 einen Migrationshintergrund. Gibt es besondere Handlungsstrategien oder besondere  
194 Materialien, die du für diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht verwendest?

195 **B5:** Es ist so. Es ist wichtig herauszufinden, was verstehen sie überhaupt nicht oder wie  
196 gut können sie die Sprache? Das ist mir schon einmal wichtig, weil ich habe ein Kind,  
197 der aus, aus ... Brasilien ist. U n d er tut sich schon schwer, weil er dividiert auch ganz  
198 anders. Und er hat auch eine ganz andere Sprache. Ich versuche auch bisschen so zu  
199 unterrichten, wie er das auch mitgelernt hat. Vieles lerne ich auch von den Kindern oder  
200 zum Beispiel die türkischen Kinder dividieren ganz anders. Man muss das auch noch  
201 können und nachlernen. Und somit machen wir auch Vergleiche. Und sprachlich ist es  
202 auch so. Ich versuche so leicht, wie möglich, Textbeispiele zu erstellen. Und je nachdem  
203 stellt sich dann heraus, was die noch immer nicht verstehen. So schlimm ist es jetzt nicht  
204 mehr so, weil mittlerweile haben wir schon sehr, sehr vieles nachgelernt bzw.  
205 zusammengearbeitet, immer uns aufgeschrieben, was verstehen die Kinder nicht, in  
206 welcher Sprache ist das so, können wir vielleicht auch manchmal in dieser Sprache  
207 zwischendurch unterrichten? Ich hatte auch paar Unterrichtsstunden, wo ich Türkisch  
208 unterrichtet habe mit den Kindern bzw. ich dann gefragt habe "Wie heißt es jetzt auf  
209 Englisch oder auf Russisch oder auf Arabisch", und so weiter. Und dann verstehen die  
210 Kinder viel besser.

211 **I:** Mhm. Das heißt integrierst du die Mehrsprachigkeit auch in deinen Unterricht. Und  
212 wie gehst du mit Schülern um, die in deinem Unterricht in ihrer Erstsprache sprechen und  
213 nicht Deutsch sprechen?

214 **B5:** Oh, das wird spannend (B5 lacht). .. Also, es ist jetzt so, es kommt drauf an, was Sie  
215 reden. Ja, manchmal verstehen Sie etwas nicht und natürlich ist das für mich kein  
216 Problem. Wenn Sie jetzt einen anderen Schüler fragen: "Hey, was meint sie jetzt damit?",  
217 oder "Wie ist das jetzt in unserer Sprache?" Damit habe ich überhaupt kein Problem. Aber  
218 die Kinder müssen mir schon davor sagen, sie müssen aufzeigen und sagen: "Frau X, ich  
219 brauche Unterstützung, äh, in meiner Sprache bzw. in deutscher Sprache, ein Vergleich

220 bzw. Übersetzung", dann ist das eh kein Problem für mich. Aber, wenn Sie jetzt etwas  
221 außerhalb vom Unterricht besprechen wollen über irgendein Thema, das möchte ich auf  
222 jeden Fall nicht. Im Unterricht ist die Sprache Deutsch. Außer sie müssen was gegenseitig  
223 helfen bzw. übersetzen. Aber, natürlich will ich alles mitbekommen. Ich will wissen,  
224 worüber Sie reden. Ja, also, wenn es um Unterricht geht, ja, dürfen Sie kurz, nicht die  
225 ganze Stunde, aber so fünf bis zehn Minuten können Sie zu zweit kurz arbeiten. Ja, wenn  
226 es um Unterricht geht, ja. Aber, wenn es etwas außerhalb des Unterrichts ist, nein, dann  
227 geht das nicht. Und, wenn ich auch noch etwas zur Pause sagen muss, ich persönlich habe  
228 kein Problem, wenn zwei Kinder mit selber Muttersprache in der Pause plaudern. Für  
229 mich ist das kein Problem. Im Gegensatz brauchen die Kinder das auch. Aber für einige  
230 Lehrpersonen ist das ein riesengroßes Problem. Und in der Schule hatten wir auch das  
231 Problem, dass sich viele auch beschwert haben. Nicht einmal, dass die Lehrpersonen zum  
232 Beispiel in meiner Schule gab es damals im letzten Jahr war das Problem. Wir waren, äh,  
233 vier Lehrpersonen mit türkischem Hintergrund und einige haben sich beschwert, dass wir  
234 nicht einmal im Lehrerzimmer bzw. generell, auch draußen nicht, türkisch reden sollen.  
235 Das war ein Aufstand von ein paar Kollegen. Und natürlich war das für mich nicht  
236 akzeptabel, weil das gehört zu meiner Identität und, wenn wir zu zweit sind bzw. unter  
237 vier Augen reden, geht es meiner Meinung nach niemanden nichts an. Und es gibt auch  
238 viele andere Lehrpersonen, die auch in eigenen Muttersprachen zu zweit reden. Natürlich,  
239 wenn wir uns, also, wenn wir uns versammelt haben bzw. wenn wir zehn Personen an  
240 einem Tisch sitzen, ist es natürlich blöd, wenn zwei Personen jetzt versuchen, also, ist es  
241 nicht nett und unhöflich, wenn zwei Personen in ihrer Muttersprache beginnen zu  
242 plaudern. Und so, ähm, und so ungebildet ist auch niemand. Aber solange ich zu zweit  
243 bzw. alleine mit dieser Kollegin bin und einfach unter vier Augen plaudern, sollte es kein  
244 Problem sein. Und das war halt nur, das war nur Problem nur mit türkischer Sprache, weil  
245 ich habe dann auch gehört, wie sie gesagt haben, wie sich eine Kollegin mit einer anderen  
246 Sprache sich beschwert hat und gesagt hat "Natürlich kann ich das reden, was ich will,  
247 solange ich zu zweit mit meiner Kollegin bin". Und daraufhin haben sie gesagt "Ach bitte,  
248 du, also, XY. Bitte fühl dich nicht angesprochen. Es geht nicht um deine Sprache, sondern  
249 eher um die türkische Sprache". Ähm ja, also, in der Schule .. eigentlich haben die Kinder  
250 kein Problem damit. Bei uns haben meistens die Lehrpersonen damit Probleme. Und das  
251 ist nicht die ganze Schule, also, nicht die ganze Lehrpersonen Gruppe, sondern da sind

252 immer so bestimmte vier fünf Personen, die wahrscheinlich bisschen hobbylos sind und  
253 sich damit beschäftigen.

254 **I:** Danke! (I lacht) Gut also. Und ja, wie gehst du mit Schülern um, die Schwierigkeiten  
255 mit der deutschen Sprache haben? Also, du hast es eigentlich eh schon ein bisschen  
256 erzählt. Aber ich möchte auf die Benotung eingehen. Berücksichtigst du Grammatik- oder  
257 Rechtschreibfehler bei der Mathe-Schularbeit zum Beispiel? Oder, lässt du das ganz weg?

258 **B5:** Ähm, ich habe ihnen gesagt, natürlich, wenn ich etwas .. Also, ich muss auch ehrlich  
259 sein, ich bin als ich hergekommen bin, war ich zehn. Ich bin nicht hier geboren. Ich bin  
260 mit zehn hergekommen und habe die Hauptschule besucht, dann Gymnasium und Uni.  
261 Ich selber habe auch Probleme mit der deutschen Sprache, vor allem Artikel, ja. Die hasse  
262 ich, da tue ich mich auch schwer. Und deswegen, wenn ich etwas falsch sehe,  
263 grammatikalisch oder etwa also, wenn sie einen Begriff nicht schreiben, kann man  
264 natürlich bessere ich das aus. Aber ich benote es nicht. Ich sage ihnen, ich schreib einfach,  
265 was eigentlich sein, also, die richtige. Was eigentlich, wie ihr das Schreiben sollt bzw.  
266 die richtige schreibe ich schon dazu. Aber ich ziehe keine Punkte ab. Weil .. in  
267 Mathematik ist es natürlich, die Sprache auch wichtig. Wir lesen auch in Mathe sehr  
268 gerne, damit es auch, damit es auch zu einem sprachsensiblen Matheunterricht kommt.  
269 Aber da ziehe ich keine Punkte ab. Es ist jetzt nicht für mich so tragisch. Manchmal  
270 bessern die Kinder mich aus, wenn ich falsch etwas falsch ausspreche. Also, in meinem  
271 Unterricht ist das gar kein Problem. Wir unterstützen uns gegenseitig.

272 **I:** Mhm. Hast du manchmal das Gefühl, dass du Unterstützung bräuchtest? Wird es  
273 irgendwann oder irgendwie zu viel?

274 **B5:** Ähm, ... na ja .... Da muss ich jetzt ein bisschen überlegen (B5lacht).

275 **I:** Also, in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität.

276 **B5:** Mehrsprachigkeit, also, ich bin zwar in Englisch nicht so gut und manchmal hatte ich  
277 das Gefühl, oder ich hatte das Gefühl, dass ich eine Unterstützung brauche, weil  
278 manchmal konnte ich Mathe auf Englisch nicht erklären und dann konnte das Kind mich  
279 nicht verstehen. Und da habe ich mir wirklich gedacht, warum kann ich jetzt nicht so gut  
280 Englisch bzw. ich brauche jetzt jemanden, der oder die mich jetzt unterstützen soll, weil  
281 das Kind mich nicht versteht. Ich ihn auch nicht, weil die Kinder sind auch nicht so gut

282 in Englisch und da hole ich mir, wenn es möglich ist, eine Lehrpersonen, wenn er oder  
283 sie Freistunde hat oder ein Kind, dass er oder sie unterstützt. Also, sprachlich .. ja.

284 **I:** Und damit meinst du jetzt Kinder mit englischer Erstsprache, oder?

285 **B5:** Ja. Also, in Englisch hatte ich das Gefühl schon.

286 **I:** Mhm.

287 **B5:** Und was ich noch erzählen wollte. Also, eigentlich hatte ich das Gefühl, dass die  
288 Kinder, obwohl also, ich bin ja eine Frau und wir haben auch noch andere Kollegen, also,  
289 die Frauen sind. Und ich hatte das Gefühl, dass die Kinder mich mit  
290 Migrationshintergrund mehr respektiert haben als eine österreichische Lehrerin. Das habe  
291 ich mitbekommen und auch gespürt, vor allem Kinder, die aus der Türkei sind. Wenn ich  
292 mit ihnen rede, über die Probleme, sie verstehen mich. Sie versuchen auch mir zu helfen  
293 bzw. sind sie zu mir viel, viel, viel netter als die anderer Kollegen, die jetzt bzw. als die  
294 österreichische Kollegin. Das habe ich schon gespürt. Weil das kommt von der Türkei,  
295 weil bei uns in der Türkei, in der Schule, sind die Lehrpersonen ja also, zwar nicht streng,  
296 aber da werden die Kinder anders gegenüber die Lehrpersonen erzogen. Also, "Sie ist  
297 bzw. er ist ein Lehrer, Lehrerin Du musst respektvoll sein." Du weißt eh, wie das bei uns  
298 ist und deswegen trauen sie sich mir jetzt nicht viel zu sagen. Sie nehmen mich viel ernster  
299 und respektieren mich viel mehr. Das war für mich sehr interessant und wollte eigentlich  
300 auch den Grund wissen. Aber wusste ich auch nicht, wie ich darüber mit den Kindern  
301 kommunizieren soll. Weil es wäre auch jetzt nicht so professionell, wenn ich hingehge und  
302 sagen würde "Ja zu mir seid ihr anders. Aber zu anderen Kollegen auch." Also, ich habe  
303 zwar die Kinder nicht darüber angesprochen, aber mich hat es immer interessiert. Ich  
304 wollte das immer gerne wissen, warum die Kinder mich mehr respektiert haben als die  
305 anderen.

306 **I:** Mhm.

307 **B5:** Also, wenn du im Lehrerzimmer reingehst und dort mal sitzt, ja, du wirst dich  
308 schocken. Du weißt nicht einmal, worüber alles geredet wird. Was sie schon ausmachen.  
309 Wie sie das ausmachen. Es gibt immer so Kleingruppen unter Lehrpersonen. Also, ich  
310 nenne das so: Oberschicht, Mittelschicht und untere Schicht. Ähm, ich fühle mich in gar  
311 keiner Schicht. Aber die anderen sehen mich, glaub ich in Unterschicht, weil ich, egal,  
312 wie gut ich unterrichten kann bzw. wie ich bin, ich bin einfach für sie eine Lehrerin mit

313 Kopftuch, die Moslem ist und sie ist einfach eine Ausländerin. Egal wie perfekt du die  
314 Projekte leitest bzw. arbeitest, immer haben sie ein Fragezeichen im Kopf und da,  
315 deswegen sehe ich das nämlich, also nicht alle, ja? Ich kann nicht sagen, ich will nicht  
316 verallgemeinern. Nicht 100 Prozent von der Schule, aber 10 15 Prozent von Lehrpersonen  
317 sehen das so und ich bin nicht die Einzige, die das so sieht. Also, ich habe auch andere  
318 Kollegen mit Migrationshintergrund und sie spüren das auch. Ähm, es war mein erster  
319 Tag in der Schule. Ich bin ins Lehrerzimmer reingekommen und dann ist sofort eine  
320 Lehrerin zu mir gekommen. Sie hat geglaubt, dass ich eine Mutter von einer SchülerIn  
321 bin, weil ich ja mit Kopftuch bin. Und sie hat noch nie eine Lehrerin mit Kopftuch  
322 gesehen. Und sie so (nachgeahmte erstaunte Stimme) "Was tun Sie da im Lehrerzimmer?  
323 Sie können nicht einfach hereinkommen. Gehen Sie bitte raus, Sie müssen draußen  
324 warten. Hier ist Lehrerzimmer." Ich habe sie so kurz beobachtet, so angeschaut, wie sie  
325 angefressen war. Dann habe ich so gesagt "Guten Morgen! Ich bin die Mathelehrerin!" (I  
326 lacht). Sie war dann voll schockiert. Natürlich auch alle anderen Lehrpersonen im  
327 Lehrerzimmer. Die haben mich alle angeschaut. Viele wussten, dass eine Lehrerin mit  
328 Kopftuch kommen wird und viele nicht. Und sie wussten nicht genau, an welchem Tag  
329 ich kommen werde. Sie waren alle schockiert und dann hat man dieses Flüstern, alles  
330 gehört.

331 **I:** Mhm. Da kann ich ganz gut anknüpfen. Inwieweit hast du dich im Studium mit dem  
332 Thema "sprachliche und kulturelle Vielfalt" beschäftigt? Das heißt, gab es ausreichende  
333 Lehrveranstaltungen? Wie hast du das erlebt?

334 **B5:** N e i n, leider überhaupt nicht. Deswegen wollte ich unbedingt mit dir ein Interview  
335 machen. Um mal so die Wahrheiten mal zu sagen, weil, .. in meinem Studium war das  
336 kein, überhaupt kein Thema. Also, Mathematikstudium war das auf jeden Fall kein  
337 Thema. In Psychologie, Philosophie war das auch jetzt nicht so wirklich, vielleicht ein  
338 kurzes Thema, aber nicht so wirklich. Also, ich hätte mir das im pädagogischen Bereich  
339 erwartet. Da waren so paar Vorlesungen bzw. im Seminar war das ein Unterpunkt, aber  
340 auch jetzt nicht so wirklich, was ich sehr schade finde.

341 **I:** Wie schaut es mit den Fortbildungen aus? Denkst du, dass es genügend  
342 Fortbildungsangebote über Heterogenität in Schulen gibt? Oder hast du schon mal welche  
343 besucht?

344 **B5:** Ähm ... Mir ist wichtig, dass ich auch pädagogische Fortbildungen besuche. Also,  
345 es war zwar ein Seminar habe ich besucht, wo da wirklich um, wie hat das nochmal  
346 geheißen? Ich weiß jetzt nicht genau, wie der Titel heißt, aber es ging um M o b b i n g  
347 bzw. um R a s s i s m u s und so weiter. Das war sehr interessiert, und das war glaub ich  
348 einziges Seminar, was angeboten wurde. Da habe ich teilgenommen und hatte auch ur  
349 Spaß. Es geht nicht auch nur Rassismus gegenüber die Kinder mit Migrationshintergrund,  
350 generell auch, so generell, wie wir zum Beispiel so sprachliche, also, manchmal machen  
351 wir so einen kleinen Scherz und wir denken "Ach, das ist ja nur ein Scherz", aber das ist,  
352 das gehört auch zu Rassismus. Und mir war es dann auch bewusst, wo ich mir gedacht  
353 habe "Oh Gott, das verwende ich auch und ich wusste nicht, dass es auch rassistisch ist,  
354 obwohl ich eine Person mit Migrationshintergrund bzw. eine Ausländerin bin". Das,  
355 dieses Seminar hat mir sehr geholfen, um weiterzukommen, aber ich glaube, das war  
356 einziges Seminar. Vieles ist, also, über die sprachliche und kulturelle Vielfalt habe ich  
357 jetzt nicht so richtig vieles gesehen. Es gibt zwar "Vox Me Fortbildungen", aber da ..  
358 ging, geht es eher um den sprachsensiblen Unterricht, aber so kulturelle Vielfalt und so  
359 habe ich jetzt nicht wirklich gesehen.

360 **I:** Das fällt eigentlich auch darunter. Also, sprachsensibler Unterricht fällt ja auch unter  
361 dem Thema "kulturelle Vielfalt und sprachliche Vielfalt". Durch diesen sprachsensiblen  
362 Unterricht kann man ja auch mit dieser Heterogenität umgehen.

363 **B5:** Genau, ich mache auch sehr gerne sprachsensibler Unterricht, in Mathe vor allem.  
364 Ich versuche aber, natürlich, ist es also jetzt, also in den letzten Jahren war, oder in dem  
365 letzten einem Jahr war es halt schwer aufgrund .. Lockdown und so weiter. Also  
366 normalerweise mache ich auch gerne, manchmal zwischendurch halt, auch so kleine  
367 Projekte im Matheunterricht. Letztes Jahr haben wir zum Beispiel mit Herr X. so  
368 gemacht. Sie mussten, alle Kinder mussten in eigener Sprache mathematische Begriffe  
369 recherchieren. Das müssten sie dann auf einem Plakat schreiben bzw. mussten sie uns  
370 paar Beispiele geben. Oder zum Beispiel "Was bedeutet Subtrahieren auf Chinesisch?  
371 Wie wird hier subtrahiert?" Das haben wir also wir haben zwei Stunden hergenommen  
372 und haben wir das gemacht. Und das war auch ein Projekt für Vox Me. Aber die Kinder  
373 hatten dabei sehr Spaß und da haben wir gesehen, dass die Kinder auch sich sehr  
374 schwergetan haben, obwohl sie das Handy bzw. Übersetzer verwenden durften, nicht  
375 einmal sich da genau ausgekannt haben. Ob das jetzt richtige Wort war. Und dann haben  
376 wir alle gemeinsam recherchiert und besprochen und sie haben was dazu Neues gelernt

377 und wir auch. Also ja, ... mehr kann ich jetzt in Mathe auch nicht tun, aber zumindest  
378 versuche ich, etwas zu machen statt gar nichts. Mir ist das schon sehr wichtig.

379 **I:** Das fällt jetzt eben genau unter die Frage, ob die Mehrsprachigkeit thematisiert wird,  
380 Wie gehst du in einer kulturell heterogenen Klasse vorgehst etc. Das wäre jetzt deine  
381 Ergänzung dazu?

382 **B5:** Genau!

383 **I:** Mhm. Ja gut, danke schön. Also das war es eigentlich. Willst du noch etwas ergänzen?

384 **B5:** Also ich kann nur sagen, wichtig ist es, wichtig ist, dass man mehr Fortbildungen  
385 bzw. auf der Uni sollte man mehr Themen wie sprachliche und kulturelle Vielfalt  
386 ansprechen. Das ist schon einmal sehr wichtig, meiner Meinung nach und ... Studium  
387 und Arbeiten sind ganz anders. Sobald du vor der Klasse stehst, ist das eine andere Welt,  
388 ein anderes Leben. Und natürlich hast du von Studium sehr vieles auch mitgenommen,  
389 aber, wenn du vor der Klasse bist, dann ändert sich alles, weil das sind so viele Kinder,  
390 die andere Sprachen können, die zu anderen Kulturen gehören. In meine Klassen war das  
391 jetzt nicht viel Problem, aber ich habe natürlich von anderen gehört, wo das ein Problem  
392 war. Auch für die Kinder, auch für die Lehrpersonen, auch für die Eltern und und und.  
393 Ja, aber ich mag es sehr, wenn Kindern aus verschiedenen Kulturen in der Klasse sind u  
394 n d auch verschiedene Sprachen gesprochen wird, weil man lernt auch von den Kindern.  
395 Die Kinder lernen auch was von dir. U n d Multikulturalität ist sehr schön, muss ich schon  
396 sagen. Und ich hoffe, wir werden auch sehr viele Kindern aus verschiedenen Kulturen  
397 auch nächstes Jahr bekommen. Ich bekomme dann die erste Klassen. Freue mich schon  
398 auch sehr und da werde ich mehr auf die Mehrsprachigkeit bzw. auf die Multikulturalität  
399 eingehen. Also ich habe schon mein Konzept für nächstes Jahr. Ich hoffe, dass das auch  
400 zustande kommen wird. Und wie gesagt, wichtig ist immer, was im Kopf ist und nicht,  
401 was auf dem Kopf ist bzw. was wir tragen.

402 **I:** Ah super, danke schön!

403 **B5:** Gerne, hat mich sehr gefreut. Ich hoffe, ich konnte dir helfen.

404 **I:** Auf jeden Fall. Also es war ein tolles Interview mit dir. Ähm, sehr interessante  
405 Erfahrungen.

406 **B5:** Danke!

## Interviewtranskription 6:

Interview mit Befragungsperson 6 am 02.04.2021 zwischen 17:00 – 18:20 Uhr über die Videotelefoniesoftware Zoom.

1 **I:** Gut, dann können wir eigentlich schon starten. Kannst du dich selbst und deine Schule  
2 mal kurz vorstellen? In welchem Bezirk ist deine Schule? Seit wann bist du dort tätig?  
3 Welche Fächer unterrichtest du?

4 **B6:** Okay. Also, meine Schule ist im zehnten Bezirk eine neue Mittelschule. Das ist  
5 nämlich eigentlich eine Expositur. Also, wir haben eine Stammschule. Das ist die X-  
6 Gasse und die hat dann eben eine, wie soll ich sagen, ein neues Gebäude übernommen,  
7 weil eben sehr wenige Kinder im zehnten Bezirk einen Schulplatz hatten. Und aus dem  
8 Grund hat dann die X-Gasse ein neues, ein neues Gebäude übernommen und hat eben aus  
9 dem neuen Gebäude eine Expositur eröffnet. Und in diesem Gebäude sind momentan  
10 sechs Klassen untergebracht. Ganz genau, das sind insgesamt sechs Klassen. Ähm, wir  
11 haben momentan eine erste Klasse. Da bin ich der Klassenvorstand. Wir haben vier ..  
12 Nein, ich muss kurz überlegen (B6 lacht) .. drei oder vier zweite Klassen, ganz genau.  
13 Und dann haben wir noch eine dritte Klasse und eine Deutschklasse. Ähm, es ist so, dass  
14 das ganze Team, also die Eröffnung war ungefähr vor eineinhalb Jahren. Ähm, damals  
15 wurde das ganze Team neu zusammengewürfelt. Also wir haben uns alle eigentlich gar  
16 nicht gekannt. Also, wir haben es erst dann im Laufe der Zeit auch kennengelernt. Ganz  
17 am Anfang des Jahres hatten wir noch nichts in der Schule. Wir hatten nur ein paar  
18 Möbelstücke und es haben auch Tische gefehlt, Stühle g e f e h l t. Wir mussten  
19 wochenlang warten. Die Kinder mussten sogar anfangs am Boden unterrichtet werden  
20 (B6 lacht). Also es war wirklich ein riesen Chaos, ganz am Anfang. Und es waren auch  
21 viele, viele Lehrer noch ganz frisch dabei. Ich habe davor mal in der Y-Gasse gearbeitet,  
22 im elften Bezirk. Aber nur ein halbes Jahr im Sondervertrag. Aber ich musste eben die  
23 Bachelorarbeit noch nachschreiben und aus dem Grund konnte ich dann nicht mehr länger  
24 bleiben. Und mittlerweile, also in der Z-Gasse, bin ich jetzt seit eineinhalb Jahren. U n d,  
25 ähm, was wollte ich sagen? . Also, wir sind wirklich ein recht junges Kollegium. Sind  
26 alles so um die, (B6 seufzt) ich sage mal zwischen 26 und 33 Jahre alt. Also wir sind  
27 wirklich alle, ich sage mal recht jung. Und wir haben halt, ähm, eine Lehrperson aus der  
28 Stammschule, die bei uns auch die Leitung übernommen hat. Und die ist halt älter und

29 natürlich auch erfahrener und kennt sich auch mit dem Ganzen aus. Also, die unterstützt  
30 uns da auch auf diesem Weg. Und ansonsten sind wir alle auch Frischlinge (B6 lacht) in  
31 dem Bereich. So kann man es auch nennen. Ja, also, ich bin wie gesagt im zehnten Bezirk,  
32 das heißt auch wirklich ein riesengroßer Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund.  
33 Ich habe zum Beispiel auch in meiner Klasse gerade mal einen Österreicher sitzen, also  
34 einen Österreicher ohne Migrationshintergrund. Natürlich habe ich ich auch andere mit  
35 Migrationshintergrund, aber er ist der einzige halt ohne. Und ja, was kann ich da noch  
36 dazu erzählen oder was würdest du mich gerne noch fragen (B6 lacht)?

37 **I:** Welche Fächer unterrichtest du?

38 **B6:** Ah ja, genau. Ich unterrichte Deutsch und Biologie, da bin ich geprüft. Und Musik  
39 unterrichte ich jetzt auch. Weil wir keine Musiklehrer haben (B6 lacht), wurde ich dazu  
40 verpflichtet.

41 **I:** Und das heißt, du bist seit zwei Jahren insgesamt im Lehrberuf, oder?

42 **B6:** Insgesamt ungefähr zweieinhalb Jahre, weil das erste Jahr, das war schon so ein  
43 Dreivierteljahr. Und ich sage mal . ja, zwei, zweieinhalb ungefähr.

44 **I:** Und wie würdest du den prozentuellen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache  
45 als Deutsch einschätzen?

46 **B6:** Puh, (B6 lacht). 98? Also mit einer anderen Erstsprache, meinst du jetzt, oder? Jetzt  
47 nur in meiner Schule?

48 **I:** Genau, mhm.

49 **B6:** Ja, das ist dann schon 99 Prozent mindestens. Ich glaube sogar noch mehr, genau. ..  
50 Ja, wir sind halt auch eben nur sechs Klassen. Also eine recht kleine Expositur. Und aus  
51 dem Grund, ja. Also über 99 Prozent sogar. Also, mit einer, mit Kindern, die eine andere  
52 Erstsprache haben als Deutsch.

53 **I:** Gut. Wie erlebst du die sprachliche und kulturelle Vielfalt in deiner Schule? Wie  
54 nimmst du diese wahr? Wie ist die Situation für dich?

55 **B6:** Also für mich ist es eigentlich in erster Linie eine Bereicherung. Also ich sehe das  
56 Ganze als Bereicherung. Einfach verschiedene Sprachen zu sprechen, verschiedene  
57 Kulturen, Traditionen, das Aufeinandertreffen ist für mich etwas ganz Sch ö n e s. Also  
58 es ist auf jeden Fall etwas Positives. Aber das Ganze hat natürlich auch viele, viele, viele,

59 viele Nachteile. Wenn ich dann zum Beispiel zu viele Kinder, die jetzt, ähm, dieselbe  
60 Erstsprache haben, jetzt in einer Klasse sitzen habe, dann komme ich jetzt in der  
61 deutschen Sprache vor allem mit dem Lernen nicht wirklich weit, weil die Kinder neigen  
62 dann eben oft dazu, doch in ihrer Erstsprache zu reden. Und das ist so ein riesengroßes  
63 Problem. Also es hat natürlich Vorteile. Ich finde es auch schön, dass wir wirklich in so  
64 einer multikulti Welt hier in Wien leben. Es hat wirklich sehr, sehr schöne Vorteile. Aber  
65 der Nachteil ist auch wirklich effizient. Also, unglaublich, da muss man, . es ist einfach  
66 anders, wie wenn ich jetzt über zehn Kinder mit Erstsprache Deutsch da sitzen hätte. Da  
67 würde es glaube ich ganz anders ausschauen, auch von den Leistungen her. Es hat leider  
68 eben auch sehr viele, ähm, Nachteile mit sich. Also es ist wirklich so. Ich könnte Contras  
69 und . Pros, natürlich beides aufzählen.

70 **I:** Dazu kommen wir dann noch. Wie ist denn deine Kommunikation oder Interaktion mit  
71 mehrsprachigen Schülern?

72 **B6:** Also, allgemein, das wollte ich sagen. Ich habe in meiner Klasse elf Kinder, die  
73 Türkisch als Erstsprache haben. Ich habe insgesamt 25 Schüler in meiner Klasse sitzen  
74 und da habe ich elf, die eben Türkisch hauptsächlich sprechen. Und da habe ich dann  
75 ganz am Anfang so .. mir halt Ideen gesammelt. Ich habe mir gedacht, naja, wie starte ich  
76 da jetzt, damit diese Kinder auch wirklich, was, ähm, soll ich sagen, weiter lernen können,  
77 damit sie sich auch sprachlich bessern können. Weil, ähm, ich habe die Zeugnisse meiner  
78 Ersten erhalten und ich habe gesehen, dass die beste Note in Deutsch in der vierten Klasse  
79 eine Drei war. Ja, und das noch dazu im Lockdown, Coronazeit. Ich habe mir gedacht  
80 "Oje! Da wurden vielleicht Dreier und Vierer auch geschenkt", habe ich mir gedacht. Und  
81 es hat sich dann wirklich rausgestellt, dass die unglaublich schwach sind, die sind auch  
82 hier geboren, hier aufgewachsen, haben .. auch einen Kindergarten besucht, wirklich  
83 jahrelang. Aber es ist einfach unglaublich, was für Defizite da noch sind. Das ist jetzt  
84 wirklich ganz, ganz schlimm. Und ich habe mir gedacht, na gut, jetzt die habe ich in  
85 meiner Klasse. Was kann ich aber jetzt tun? Und im Ganzen, in der Vergangenheit kann  
86 ich ja nichts mehr ändern. Was (..) halt ab jetzt tun. Wie kann ich da jetzt weiterhelfen?  
87 Und ich habe dann in der ersten Schulwoche so ein Respektprojekt gestartet und da haben  
88 wir ganz am Anfang, weil das eben auch meine erste neue Klasse ist, da wollte ich halt  
89 mit ihnen Regeln aufstellen? Und wir haben gemeinsam dann noch einen Baum erstellt.  
90 Also ich habe so einen Baumstamm gezeichnet und habe jedem Kind ein Blatt, ähm,  
91 ausgeteilt und die mussten es anmalen. Und jedes Kind hat von mir eine Regel erhalten

92 und diese Regeln mussten sie auf das Blatt schreiben und es wurde dann eben aufgeklebt.  
93 Also gleich an die Äste, die ich darauf gebastelt habe. Und eine ganz, ganz wichtige Regel  
94 bei mir ist einfach, so sehr es mir auch leidtut (B6 lacht), ist einfach, dass, ähm, nicht in  
95 Erstsprache gesprochen wird. Das ist meine erste Regel in meiner Klasse. Vor allem im  
96 Deutschunterricht. Aber auch im Schulgebäude, in den Pausen. Sie müssen lernen in  
97 Deutsch, also sie müssen einfach lernen, Deutsch miteinander zu reden. Das ist so eine  
98 riesengroße Voraussetzung von mir. Und das ist so eine Regel. Ich habe ihnen noch  
99 versucht zu erklären, dass ich eigentlich auch zu Hause Türkisch spreche, dass die  
100 Sprache auch wunderschön ist. Und ich liebe es auch. Meine Eltern sprechen auch  
101 wirklich fast nur Türkisch. Und es ist ja auch toll. Aber in der Schule wollen wir doch  
102 gemeinsam lernen, auch die Sprache Deutsch natürlich, ähm, zu erlernen, auch, um sie  
103 auch auszubessern und es da in dieser Richtung auch ein bisschen halt, ich sage mal  
104 verbessern gemeinsam. Und auf das hinaus habe ich dann gearbeitet. Also, wirklich, ähm,  
105 wie soll ich sagen, ich wollte nicht, dass in meiner Stunde, in der Schule, in der Klasse,  
106 in der Erstsprache gesprochen wird. Das ist jetzt nicht nur Türkisch, auch Serbisch,  
107 Kroatisch, alle Erstsprachen. Ich habe gesagt "Nein, wir reden nur auf Deutsch". Und  
108 wenn sich ein Kind an diese Regeln nicht hält, natürlich habe ich dann so eine  
109 Verhaltenstabelle erstellt. Da habe ich so zum Beispiel in eine Sonne, eine Regenwolke  
110 oder eine graue Wolke und eine Regenwolke und Namenskärtchen, das ist eine  
111 magnetische Wand, die habe ich halt erstellt. U n d, wenn sich jemand an die Regeln zum  
112 Beispiel nicht hält, was habe ich gemacht? Das Kind landet dann unter der Wolke und am  
113 Ende von, am Ende der Woche, wenn wir dann halt unsere gemeinsame Stunde mit der  
114 Klasse haben, haben die Kinder, die natürlich unter der ersten Wolke geblieben sind, auch  
115 eine Belohnung erhalten. Und so habe ich das dann versucht irgendwie umzusetzen,  
116 sodass die Kinder, weil ich meine, ich habe sowieso fünfundzwanzig Kinder in der Klasse  
117 und elf mit Erstsprache Türkisch. Das ist halt, ja, einerseits schön natürlich, weil ich auch  
118 aus dieser Kultur komme und auch sehr viel aus der türkischen Perspektive mit ihnen,  
119 jetzt auch Fehler und so nachvollziehen kann, im Türkischen zum Beispiel oder im  
120 Deutschen. Es hat seine Vorteile, dass ich das genauso auch erlernt habe wie sie, aber  
121 auch viele, viele Nachteile und aus dem Grund musste ich halt irgendwie da jetzt starten  
122 (B6 lacht). Ähm, sie haben sich extrem gefreut, wie sie gehört haben, dass ich eben auch  
123 Türkisch sprechen kann, dass meine Eltern aus der Türkei kommen. Ich bin zwar hier  
124 geboren und aufgewachsen, aber eben auch, dass meine Eltern aus der Türkei kommen

125 und, dass ich auch die Sprache kann, dass ich Muslimin bin. Das war für sie so ein Wow.  
126 Das war für alle da so ein Wow. Für (B6 lacht) arabische Schüler als auch jetzt wieder  
127 bosnische. Ähm, mit dem sind sie recht positiv umgegangen. Die haben sich sehr gefreut  
128 und die haben, wie soll ich sagen, die haben mich gleich von Anfang an schon (..) In  
129 Eigenklassen, ich unterrichte in vier Klassen und in Eigenklassen wurde es wirklich so  
130 recht herzlich aufgenommen. Also, Sie haben mich da, ich weiß nicht, wie ich es  
131 eigentlich beschreiben soll, dieses Gefühl. Also, wirklich so willkommen heißen. Ja,  
132 so, "Du bist willkommen", also so, "Du bist eine von uns". Also, "Wir wissen, du bist  
133 eine von uns. Du würdest nie was Böses machen können, weil du bist eine von uns". Also,  
134 die haben mich doch total recht schnell lieb gehabt dann sofort, wirklich in allen Klassen.  
135 Ich habe da Gott sei Dank bis heute noch nie ein Problem gehabt oder eine Streiterei,  
136 Diskussion. Natürlich habe ich faule Kinder, also das auf jeden Fall aber was Schlimmes  
137 ist mir noch nie passiert. In dem Fall oder was Respektloses oder Unangenehmes ist mir  
138 wirklich noch nie widerfahren. Und ich glaube, das hat schon noch einen richtig großen  
139 Einfluss. Eben, dass ich doch auch zum Teil aus dieser Welt komme. Und noch dazu  
140 wollte ich sagen, dass ich eine ehemalige Schülerin aus der X-Gasse bin. Ich war selbst  
141 einmal Schülerin in dieser Schule. Und die jetzigen Lehrer. Ich habe noch ein paar Lehrer,  
142 die mich damals unterrichtet haben. Die stehen noch vor der Pension und das habe ich  
143 den Kindern ganz am Anfang erzählt. Und das war für sie Wow, die war auch mal da.  
144 Und jetzt steht sie da und ist Lehrerin und es war für sie, glaube ich, dann auch sehr ..  
145 eine schöne Überraschung. Und auch natürlich vielleicht auch .. ähm, eine Motivation  
146 auch für sie. "Aha, die hat es halt auch weit gebracht. Und wir schaffen es auch". Also, ..  
147 ja, keine Ahnung. Ich weiß es nicht. Aber wie gesagt, so, sie haben mich echt liebgehabt.  
148 Gleich von Anfang an.

149 **I:** Und wie ist deine Kommunikation mit den Eltern mit Migrationshintergrund ?

150 **B6:** Also, ganz ehrlich, ich wurde von sehr vielen Eltern noch aus anderen Klassen, wo  
151 ich nicht der Klassenvorstand bin angerufen und private Sachen werden mir erzählt,  
152 obwohl ihre jeweilige Klasse zum Beispiel einen eigenen Klassenvorstand hat. Da werde  
153 ich auch oft kontaktiert und dann wird mir das Problem mitgeteilt und, ob ich da  
154 irgendwie ihnen helfen kann. Und es kann sein, da gehe ich davon aus, dass (B6 seufzt)  
155 sie vielleicht denken eben "Ja, die Frau X, die wird uns da besser verstehen können" oder  
156 "Die wird das schon nachvollziehen, wieso, weshalb". Also, fühlen sich da auch vielleicht  
157 wohler bei mir, weil sie denken "Ja, eben, sie ist halt eine von uns" (B6 lacht). Also, weil

158 sie halt vielleicht auch so denken, wie die Kinder. Das passiert mir schon oft u n d ja, ich  
159 habe sowieso sehr viele Eltern, die eben Türkisch auch als Erstsprache haben und, die  
160 auch tatsächlich nur Türkisch können, die auch kaum Deutsch können. Und da bin ich  
161 auch eine riesengroße Hilfe in anderen Klassen auch. Also, da bin ich sehr oft als  
162 Dolmetscherin unterwegs, ehrenamtlich (B6 lacht). Also, wirklich in meinen Freistunden,  
163 wo ich dann einfach nur hin und her anrufe, das übersetze, das und jenes. Ja, und  
164 deswegen denke ich mir, dass die Eltern auch vielleicht tatsächlich immer nach mir  
165 verlangen. Vielleicht. Ja.

166 **I:** Wie wird die Mehrsprachigkeit bzw. die Multikulturalität in deinem Unterricht oder in  
167 der Klasse thematisiert? Hast du das Thema schon mal direkt thematisiert? Wenn ja, wie?  
168 Und wie behandelst du diese Themen?

169 **B6:** Puh, das ist ein riesengroßes Thema jetzt. Ja, ganz am Anfang, ich überlege gerade.  
170 Ich habe ganz am Anfang eben erfahren, dass ich eine Klasse mit ganz, ganz vielen  
171 verschiedenen Kulturen, Sprachen, Religionen, Traditionen und so weiter bekommen  
172 werde. Habe ich mir gedacht "Na gut, wie starten wir dann?" .. Und somit habe ich  
173 eigentlich in der ersten Woche dann, das war eben im September, habe ich mit einem  
174 riesengroßen Thema begonnen, nämlich Thema Respekt. Zum Thema Respekt fließt halt  
175 wirklich ziemlich viel ein, ja. Wir haben Rollenspiele gespielt. Wir haben uns zum  
176 Beispiel, ähm, verschiedene Feste durchgelesen, das eben bei den Muslimen jenes und  
177 dieses Fest riesengroß gefeiert wird. Im Christentum ist es eben Weihnachten. Wir haben  
178 uns wirklich mit verschiedenen Traditionen, ähm, Feierlichkeiten, Festen beschäftigt. Das  
179 haben wir uns dann durchgelesen, angeschaut, dann eben im Kreis besprochen. "Was  
180 feierst du denn zu Hause oder welches Fest ist denn wichtig bei dir? Was zieht ihr denn  
181 da an? Oder wie ist dann da der Tagesablauf? Was macht ihr am Vormittag, zu Mittag,  
182 am, oder wie schaut's aus? Wie ist der Tagesablauf? Was wird getan, gemacht?" ... Und  
183 da haben wir uns zum Beispiel mit dem beschäftigt. Oder auch natürlich  
184 Ö s t e r r e i c h. Was gibt es denn für Regeln in Österreich? Was dürfen wir, was dürfen  
185 wir nicht? Das war für mich auch ganz, ganz wichtig. Auch zum Beispiel Waldregeln. Ja,  
186 also wirklich mini mini Regeln im Wald zum Beispiel. Was dürfen, dürfen wir denn Lärm  
187 machen oder mitten im Wald grillen oder was weiß ich. Also da haben wir uns ein paar  
188 Regeln angeschaut. Mülltrennung. Da haben wir gleich dann die ganzen Boxen  
189 aufgestellt, getrennt mit Schriften und so. Da haben wir so Respekt gegenüber der  
190 Umwelt. Das haben wir natürlich auch thematisiert und das wollten wir uns dann noch

191 näher anschauen. Haben wir auch tatsächlich getrennt. Ich habe paar Sachen  
192 mitgenommen, die wir dann richtig zuordnen mussten und .. Oder auch zum Beispiel, ..  
193 das große Thema war noch in dieser Woche Gender, allgemein, Respekt vor Frauen, weil  
194 eben ich leider Gottes in alten, wie soll ich sagen, im letzten Schuljahr habe ich sehr oft  
195 Probleme gesehen oder mitbekommen in anderen Klassen, dass da eben wirklich so eine  
196 riesengroße Trennung war zwischen Jungs und Mädchen. Und das hat man gesehen, wie  
197 verfeindet die eigentlich waren. Ja, in der Klasse schon. "Boah, die ist ja ein Mädchen,  
198 die darf das ja nicht. Oder schau, wie sie angezogen ist oder schau das und das und du  
199 darfst das nicht, geh nach Hause." .. Also wirklich ganz, ganz schlimme Sachen passiert.  
200 Und ich habe gesagt, in meiner ersten will ich das auf keinen Fall. Das war dann für mich  
201 eben .. ich hatte halt das Glück, dass ich das noch miterlebt habe, sodass ich das in meiner  
202 Klasse umsetzen konnte. Da haben wir eben auch ganz, ganz wichtige Sachen  
203 besprochen. Eben .. Respekt gegenüber von Frauen. Das Ganze mit Gender und jeder  
204 wird gleichbehandelt, Toleranz, was auch immer. Thema Respekt. Und das haben wir die  
205 ganze Woche durchgemacht, haben Plakate gestaltet, aufgehängt, Spiele gespielt. Wir  
206 haben Rollenspiele zum Beispiel gespielt. Auch wie, wie, ähm, wie verhalte ich mich  
207 gegenüber einer Lehrperson? Da mussten die Kinder dann die Lehrpersonen nachahmen,  
208 also nachspielen. Wir haben das alles wirklich dargestellt im Klassenraum. Ja, also ich  
209 habe eigentlich so begonnen.

210 **I:** Du hast ja gesagt, du hast bisher nichts Schlimmes erlebt. Aber ich frage nochmal nach.  
211 Gab es herausfordernde Situationen im Kontext von Mehrsprachigkeit oder  
212 Multikulturalität im Unterricht? Wenn ja, wie überwindest du diese Herausforderungen  
213 in solchen Fällen?

214 **B6:** Herausforderung, ä h m ... Ich hatte eigentlich nur am Anfang des Schuljahres ein  
215 bisschen Angst, weil ich eben, ähm, ich bin zwar hier geboren und aufgewachsen, aber  
216 dennoch sind meine Eltern aus der Türkei und meine Erstsprache ist auch Türkisch. Ich  
217 bin auch Muslimin und ich habe mir gedacht, wie werden das die Eltern? .. Weil ich eben  
218 doch auch Kinder aus Serbien oder eben aus Österreich in meiner Klasse habe. Vor allem  
219 der Bezirk Favoriten mit den ganzen FPÖ-Anhängern und so da habe ich mir gedacht (B6  
220 lacht) "Oh je, bin ich da willkommen oder nicht?". Also, ich habe mir schon ein bisschen  
221 Sorgen gemacht, ob sie mich dann einigermaßen leiden können oder ob sie halt so  
222 komplett dagegen sein werden. Und das war eigentlich schon meine einzige Angst und  
223 da habe ich dann wirklich aber von Anfang an, mh .. Ich habe mir die App SchoolFox

224 installiert. Kennst du wahrscheinlich. Ist einfach ein online Mitteilungsheft und da habe  
225 ich auch wirklich sehr, sehr viel in den ersten Wochen mit den Eltern kommuniziert. Habe  
226 versucht, da eine Beziehung aufzubauen. Also, meine größte Angst war einfach nur "Wie  
227 werden mich die Eltern akz- also, die nicht akzeptieren, sondern aufnehmen. Wie nehmen  
228 nicht die Eltern auf? ... Wird das gut funktionieren oder doch nicht? Werde ich Probleme  
229 haben? Wie wird das ganze denn sein?" .. Da habe ich halt so meine Angst gehabt und  
230 was habe ich gemacht? Ich habe versucht, wirklich eben mit Unterhaltungen,  
231 Chatgruppen, Gespräche aufzubauen, mit ihnen in Kontakt zu bleiben. Des Öfteren, auch  
232 wenn das Kind zum Beispiel, ich sage mal keine Probleme in der Schule macht, dass ich  
233 trotzdem anrufe, mal allgemein nach dem Wohlbefinden frage, wie es den Kindern geht,  
234 ob da alles passt, ob sie Fragen haben. Ähm, ja, ich habe einfach an der Beziehung  
235 gearbeitet, muss ich sagen. Also, das war so meine Lösung, (B6 lacht) meine Idee. Und  
236 deswegen, also, ich verstehe mich Gott sei Dank mit allen Eltern sehr, sehr gut und auch  
237 mit den Älteren, die eben Deutsch als Erstsprache (B6 lacht) haben. Da haben wir die  
238 Beziehung auch ganz toll ähm, aufgebaut. Also, uns geht es sehr gut. Da habe ich Gott  
239 sei Dank keine Probleme. Und ansonsten habe ich jetzt nichts, in der Hinsicht, habe ich  
240 jetzt nichts erlebt.

241 **I:** Mhm. Jetzt muss ich nochmal nachfragen, weil du am Anfang gesagt hast, die  
242 Mehrsprachigkeit kann ja auch seine N a c h t e i l e mit sich bringen. Vielleicht könntest  
243 du darüber berichten. Welche Nachteile, welche Probleme entstehen dabei?

244 **B6:** Allgemein, wenn man jetzt eine andere Erstsprache hat?

245 **I:** In der Klasse, weil du ja am Anfang gesagt -

246 **B6:** Ah, in der Klasse. .. Hm, in der Klasse .. Zum Beispiel, wenn man, wenn Kinder  
247 dabei sind, die aus zwei verfeindeten Ländern kommen, ja, die jetzt eigentlich verfeindet  
248 sind. Ich sage jetzt, ich darf hier eh Beispiele nennen? (B6 lacht)

249 **I:** Ja, ja, klar.

250 **B6:** (B6 Lacht) Zum Beispiel, Türkei und, ähm, kurdische Kinder. Ja also wirklich  
251 kurdische Kinder, die nicht aus der Türkei kommen, sondern kurdische Kinder, die dann  
252 sagen ich komme aus Kurdistan. Ja und in, .. zum Beispiel, die eine, sie ist in Syrien  
253 geboren, ja. Sie sagt "Ich komme aus Kurdistan", trägt auch die kurdische Kette, trägt  
254 auch das kurdische Armband und was weiß ich. Also wirklich eine stolze Kurdin. Und

255 dann habe ich über die Kinder, die dann eben sich schlechte Nachrichten des Öfteren  
256 anschauen, sich von den Eltern etwas einreden lassen, was weiß ich. Und dann, Bumm!  
257 Konflikt entsteht in der Klasse. Das Ganze hat damals auch so begonnen. Ich kann mich  
258 noch ganz gut erinnern. Sie hat eben die kurdische Kette getragen. Das war so, das Land  
259 Kurdistan abgebildete Kette und die Kinder haben sie darauf noch angesprochen: "Das  
260 gibt's doch nicht. Das gehört doch zur Türkei, dieses Stück. Das gehört ja nicht euch. Das  
261 gehört auch der Türkei. Und .. was bildet ihr euch ein? Na gut, Denken ist auch was  
262 Cooles", und so weiter. Also, "Kannst ja noch träumen. Träume weiter. Das wird es eh  
263 nie geben", äh, Erdoğan, was weiß ich (B6 lacht). Es ist wirklich richtig eskaliert, ja, und  
264 das ist mir dann eben in der einen Klasse aufgefallen. Und da haben wir dann in Biologie  
265 uns halt, uns dann Atlas rausgeholt. Dann haben wir gegoogelt, dass eben in dieser Region  
266 schon die Region Kurdistan, aber eben noch kein anerkanntes Land, sondern eine Region,  
267 das hier gegründet wurde und, dass genau in den Gegenden, wo diese Karte abgezeichnet  
268 ist, sich sehr viele kurdische Familien befinden, schon seit tausenden Jahren dort auch  
269 leben und sich etwas aufgebaut haben. Also es ist wirklich schrecklich. Ja oder SerbInnen.  
270 Ich habe SerbInnen, sie sind, ähm, zum Beispiel hell, haben blaue Augen und dann habe  
271 ich SerbInnen, die sind von der Hautfarbe her dunkel. Ja, da entstehen auch wieder  
272 Konflikte. Und sie beschimpft ihre Familie und genauso umgekehrt. Also das sind so die  
273 Konflikte jetzt, wenn ich nicht die Leistungen jetzt überhaupt mit einbeziehe, unter den  
274 Schülern. Dass eben verfeindete Länder, Religionen, Gegenden, was weiß ich, sich da  
275 schon Probleme aufmachen.

276 **I:** Du hast eben gesagt, du hast die Schüler aufgeklärt, indem du den Atlas aufgemacht  
277 hast und gezeigt und erklärt hast. Das heißt, du gehst mit den Konflikten um, indem du  
278 also einfach versuchst, die Kinder in den jeweiligen Themen aufzuklären?

279 **B6:** J a, einfach nur aufzuklären und auch eine Lösung zu finden, mit der beide Seiten  
280 recht zufrieden sind. Ich versuche auch dann beide Seiten zufriedenzustellen, also, dass  
281 beide Seiten so "Ah, okay", sich wieder beruhigen und runterkommen. Es ist mir meistens  
282 sehr unangenehm. Ich tue mich auch meistens sehr schwer, weil ich dann ich darf da nicht  
283 meine eigene Meinung irgendwie äußern zu dem Thema und oder eben ... politisch oder  
284 irgendwas dazusagen darf ich ja nicht. Da tu ich mich meistens sehr, sehr schwer, um das  
285 Ganze so neutral wie möglich zu halten. Weil ich darf das ja nicht und da muss ich dann  
286 immer sehr, sehr vorsichtig sein, (..) zumindest sehr schwer manchmal, nichts zu sagen.  
287 Und denke mir "Na gut, jetzt müssen wir n e u t r a l b l e i b e n und ähm, versuche die

288 Meinung da jetzt nicht einzubauen. Das darfst du nicht. Du darfst in der Richtung nichts  
289 sagen." (B6 lacht) Ja, es ist manchmal sehr schwer für mich, da wirklich neutral zu  
290 bleiben.

291 **I:** Wie gehst du im Unterricht in einer heterogenen Klasse vor? Gibt es besondere  
292 Materialien oder Handlungsstrategien, die du im Unterricht verwendest?

293 **B6:** Ich habe zum Beispiel. Drei Schüler, die erst seit zwei Jahren da sind und die haben  
294 noch relativ große Probleme, vor allem der Sprache und das, was sie dürfen, ist einfach  
295 so ein Übersetzungsprogramm am Handy, damit sie dann wirklich falls was, falls ihnen  
296 da jetzt ein Wort auch gar nicht mehr einfällt, dass Sie dann nachschauen können, um das  
297 zu übersetzen können. Also, ich setze eben manchmal Handys sein. Wenn sie Probleme  
298 haben, natürlich die Wörterbücher, die liegen immer da. Da wird auch nachgeblättert,  
299 nachgeschaut. Da ich eben sehr viele türkischsprachige Kinder habe, bin ich dann  
300 meistens die Übersetzerin, kann da gleich eingreifen und das auch für sie übersetzen. Und  
301 dann sagen sie, "Ah ja, okay, jetzt wissen wir es." Dann kennen sie sich wieder aus.  
302 Ansonsten, .. in Musik arbeite ich gerne mal mit verschiedenen Kulturen, Sprachen,  
303 Liedern. Also wir haben auch sehr, sehr oft schon verschiedene Tänze durchgemacht, also  
304 wirklich verschiedene Tänze getanzt. Wir haben verschiedene Lieder gesungen. Wir  
305 haben zum Beispiel letztes Jahr an einem Riesenprojekt in Musik gearbeitet. Da habe ich  
306 sieben Lieder aus verschiedenen Ländern herausgesucht. Da war zum Beispiel ein  
307 afrikanisches Lied, ein serbisches, ein türkisches, ein, ich glaube, albanisches und  
308 Englisch haben wir auch noch dabeigehabt. Und eine Sprache fehlt mir noch, ich glaube  
309 das war Koreanisch, also das war, glaube ich, irgendwas in der Richtung. Ich habe es jetzt  
310 vergessen. Und dann haben wir diese Lieder einstudiert. Also wir haben wirklich alle  
311 gemeinsam diese Lieder gelernt und das war so lustig, weil ich bin dann halt am Ganges  
312 spazieren gegangen und ich habe die Kinder singen gehört. Zum Beispiel ein Kind, das  
313 kommt aus Tschetschenien und ich habe das Kind am Gang plötzlich das türkische Lied  
314 "Üsküdar'a gider iken" (B6 singt und lacht) singen gehört. Also es wirklich was Süßes.  
315 Oder zum Beispiel die türkischen Kinder, die dann, ah, plötzlich afrikanisch am Gang  
316 singen, ja. Also es war wirklich ein sehr schönes Projekt, eben die Mehrsprachigkeit auch  
317 zu lernen und mit anderen Kulturen. Ich habe natürlich nicht nur die Lieder gelernt,  
318 sondern ich habe auch gelernt, wie ich, so wie ist das Lied überhaupt entstanden? Was ist  
319 die Geschichte dahinter in diesem Land? Was ist das Besondere in diesem Land? Zum  
320 Beispiel in der Türkei? Wir haben, weil das Thema war ja "Üsküdar", das Lied und dann

321 haben wir zum Beispiel uns die Geschichte von, von dem Turm dort angeschaut, von Kiz  
322 Kulesi. Liegt ja im Meer. Wieso ist es überhaupt dort? Was ist die Geschichte? Was  
323 macht diesen Ort so besonders? Und welche Personen kommen da in dem Lied vor? Ich  
324 habe wirklich auch die Kultur, die Gegend von somit eingebaut in diesem Projekt. Ja, das  
325 war auch sehr schön. Aber die Aufführung kam nicht zustande. (...) Es war leider kein  
326 Konzert möglich (B6 lacht).

327 **I:** Schade!

328 **B6:** Ja, wirklich schade. Wir haben monatelang gearbeitet, aber ja, schade.

329 **I:** Hm. Du hast es eigentlich schon mal erwähnt, meine Frage. Aber trotzdem nochmal:  
330 Wie gehst du mit Schülern um, die in deinem Unterricht in ihrer Erstsprache sprechen?  
331 Du hast es eigentlich schon erzählt. **W i l l s t d u** noch vielleicht etwas ergänzen?

332 **B6:** Nein, ergänzen nicht. Also wie gesagt, das mit der Wolke. Wir haben eben die Regel  
333 aufgestellt, dass nur in, wirklich nur, in der Sprache Deutsch miteinander kommuniziert  
334 wird und sonst keine andere Sprache.

335 **I:** Und wie gehst du mit Schülern um, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache  
336 erleben? Im Unterricht zum Beispiel, oder bei der Benotung? Was machst du, wenn sie  
337 zum Beispiel im Biologietest Grammatikfehler haben.

338 **B6:** Ah, das lasse ich nicht als Fehler, das zähle ich nicht als Fehler. In Biologie zähle ich  
339 das gar nicht als Fehler. Auch, wenn da steht, zum Beispiel ein einem Beispiel, da stand  
340 "Herzinfarkt" wollte ich eigentlich haben und da stand "Herzinfuck". Ja, also mit U, C, K  
341 (B6 lacht). (...) nicht gelten lassen, weißt du, was ich meine? Ah, inhaltlich, natürlich ist  
342 es dann ein Fehler, wenn da irgendwas anderes steht, aber wenn ich das einigermaßen  
343 interpretieren kann, was da gemeint ist (B6 lacht), auch wenn es falsch geschrieben ist,  
344 lasse ich das gelten. Das bewerte ich nicht als Fehler.

345 **I:** Mhm, und hast du manchmal das Gefühl, dass du Unterstützung bräuchtest?

346 **B6:** Äh, .. na ja, auf jeden Fall, . ja.? Ich wünsche mir für jeden Fall viel mehr Förderungen  
347 und Kurse. Auch Förderungen, die außerhalb der Schule stattfinden. Wo die Kinder  
348 wirklich die Gelegenheit haben, am Nachmittag vielleicht hinzugehen und wieder  
349 weiterzulernen und unterstützt werden, die natürlich nichts kosten, sondern vielleicht vom  
350 Staat irgendwie, keine Ahnung, angeboten werden. Ja, es gibt natürlich schon manche

351 Standorte, Gott sei Dank. Manche Orte gibt es, aber die sind so schnell überfüllt, da  
352 kommt man gar nicht mehr zur Anmeldung, weil das schon zu schnell überfüllt worden  
353 ist. U n d ich wünsche mir, vor allem für die Kinder, also im Distance Learning war das  
354 eine Katastrophe. Ich habe mich freiwillig gemeldet. Ich habe gesagt, ich möchte bitte die  
355 Kinder in der Schule betreuen. Sehr viele Kinder haben leider nicht die notwendigen  
356 Utensilien zu Hause. Das heißt, sie haben keinen Laptop. Sie teilen ein Handy mit drei  
357 anderen Geschwistern. Wie sollen sie die Aufgabe machen. Nein, von Druckern brauchen  
358 wir schon gar nicht reden, den hat niemand. Aber eben, ihnen fehlt so viel an Material,  
359 wo ich mir denk, man könnte da, ja zum Glück, da kann man, da macht man das jetzt  
360 schon in der Oberstufe. Aber auch die Sekundarstufe eins, die braucht da wirklich  
361 dringend Hilfe.

362 **I:** Super! Inwieweit hast du dich in deinem Studium mit dem Thema "sprachliche und  
363 kulturelle Vielfalt" beschäftigt?

364 **B6:** Also, ich habe wenige Seminare dazu besucht. Das war, glaube ich, ein Seminar und  
365 einmal habe ich davon DaF und DaZ besucht. Das war auch eine Veranstaltung, eine  
366 Lehrveranstaltung war das.

367 **I:** Hast du die PH oder die Uni besucht?

368 **B6:** Die KPH.

369 **I:** Die KPH, okay, mhm. Was denkst du über das Fortbildungsangebot über Heterogenität  
370 in Schulen? Ausreichend? Hast du welche besucht?

371 **B6:** Ah, also, ich habe da leider noch nichts besucht. Es gibt aber bestimmt einige  
372 Fortbildungen dazu. Ich habe mich jetzt auch angemeldet für die Fortbildungen, aber ich  
373 habe das glaube ich irgendwie überlesen, ganz ehrlich gesagt.

374 **I:** Gut, dann sind wir schon fertig mit den Fragen. Willst du noch etwas ergänzen oder  
375 hast du noch etwas zu sagen, zu erzählen?

376 **B6:** Nein, nichts mehr. Schön, dass ich, falls ich helfen konnte.

377 **I:** Ich bedanke mich für deine Zeit.

378 **B6:** Sehr gerne.



### **C. Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem professionellen Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in Wiener Mittelschulen. Im theoretischen Teil werden Macht- und Dominanzverhältnisse thematisiert, die bestimmte Heterogenitätskonstruktionen in der Gesellschaft sowie in der Schule erzeugen und dadurch SchülerInnen in bestimmten Kategorien positioniert werden. Diese Machtverhältnisse beeinflussen die Handlungsweisen der Lehrpersonen mit SchülerInnen und den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Diese Masterarbeit hinterfragt, wie LehrerInnen in Wiener Mittelschulen diese beide Phänomene wahrnehmen und wie sie damit umgehen, wodurch sich die eigene Positionierung in den Machtverhältnissen herausstellt. Für die Untersuchung wurden drei Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte und drei ohne Migrationsgeschichte anhand von leitfadengestützten Interviews befragt. Die Ergebnisse besagen, dass insbesondere Lehrpersonen ohne Migrationsgeschichte einen defizitorientierten Blick und einen geringen differenzfreundlichen Umgang mit mehrsprachigen und mehrkulturellen Kindern aufweisen. Lehrpersonen mit Migrationsbiographie haben aufgrund der eigenen Biographie ein breiteres Einfühlungsvermögen, werden aber oft als IntegrationsbotschafterInnen in den Schulen betrachtet.

### **D. Abstract**

The present work deals with the professional handling of cultural and linguistic heterogeneity in Viennese secondary schools. In the theoretical part, power and dominance relationships are thematized, which create certain constructions of heterogeneity in society and school, and thus students are positioned in certain categories. This master's thesis questions how teachers in Viennese secondary schools perceive these two phenomena and how they deal with them, which reveals their own positioning in the power balance. For the study, three teachers with a history of migration and three without a history of migration were questioned based on guided interviews. The results indicate that teachers without a history of migration have a deficit-oriented view and minor difference-friendly handling of multilingual and multicultural children. Teachers with a migration biography have broader empathy due to their own biography but are often seen as integration ambassadors in schools.