



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

*Der pädagogische Blick auf die „Anderen“.
Von faktischen und hergestellten Unterschieden.*

Verfasserin

Mag. Domenica Friedel-Boesch

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Juni 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.- Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

INHALTSVERZEICHNIS

ERSTER TEIL

Einleitung: Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulsystem.	3
A. Das Schulsystem in der Migrationsgesellschaft	5
A.1. Erklärungsansätze für die Schlechterstellung der ‚DaZ-Kinder‘ im Schulsystem	7
A. 2. Pädagogik in der Migrationsgesellschaft	10
<i>Ausländerpädagogik & Interkulturelle Pädagogik</i>	10
<i>Kritik der interkulturellen Pädagogik & der migrationspädagogische Ansatz</i>	12
<i>Kulturrassismus & rassismuskritischer Blick</i>	15
<i>Linguistischer Paternalismus</i>	21
A. 3. Die Migrationspädagogik: Einige Grundbegriffe	22
<i>Zugehörigkeit – ‚MigrantInnen‘ und ‚Nicht MigrantInnen‘</i>	22
<i>Othering – ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘</i>	24
<i>Migrationsandere</i>	24
<i>Die Kontext-Disponiertheit-Dissonanz</i>	25
A. 4. Die Rolle des pädagogischen Personals in der Schule der Migrationsgesellschaft	26
A. 5. Richtlinien für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft	32
B. Fragestellungen & Hypothesen	34
B. 1. Kriterien für eine förderliche Haltung von Lehrkräften gegenüber Migrationsanderen	36

ZWEITER TEIL	38
C. Forschungsdesign	38
C. 1. Die Datenerhebung	39
<i>Das Sample</i>	39
<i>Die Erhebungsmethode: Qualitative Interviews</i>	41
C. 2. Methodologische Reflexion	42
C. 3. Auswertungsdesign	45
D. Untersuchungsergebnisse	47
D. 1. Lehrerin A	47
D. 2. Lehrerin B	56
D. 3. Lehrerin C	66
E. Résumé	82
E. 1. Die Handlungsfiguren: Differenzierung und Generalisierung	82
E. 2. ‚Typische‘ Denk- und Argumentationsmuster	88
E. 3. Beantwortung der Forschungsfragen	91
E. 4. Methodologische Reflexion	93
E. 5. Ausblick	94
 LITERATUR	 96
ANHANG	103
Interviewleitfaden 1	103
Interviewleitfaden 2	105
Transkriptionsregeln	108
Transkription Interview A	109
Transkription Interview B	118
Transkription Interview C	130
Zusammenfassung und Lebenslauf	146

ERSTER TEIL

Einleitung: Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulsystem.

Von Beginn meines Masterstudiums an hat es mich besonders berührt und empört, dass die ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘¹ (nicht nur) im österreichischen Schulsystem sehr häufig schlechter abschneiden als die ‚einheimischen‘ Kinder und viele auch daran scheitern. Berührend ist das Thema, weil es um Kinder geht, die Opfer eines Kontextes werden, in den sie geraten sind; empörend, weil die Herausforderung, die das Phänomen der Migration an die Bildungssysteme stellt, seit der Arbeitsmigration der Nachkriegszeit, spätestens aber seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts allgemein bekannt ist und es dennoch bis heute nicht gelungen ist, dieser Herausforderung auf eine Weise gerecht zu werden, die den Bedürfnissen der Kinder, die Deutsch als Zweit- (oder Dritt-) Sprache sprechen, so entgegenkommt, dass sie nicht länger einen Nachteil aufgrund ihrer ‚Herkunft‘ hätten.

Das schlechtere Abschneiden der ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ kann in der Migrationsgesellschaft nicht mehr auf deren Defizite (wie etwa mangelhafte Deutschkenntnisse, Lernfähigkeit, kulturell bedingte Differenzen etc.) geschoben werden (wiewohl solche Erklärungsmuster nach wie vor weit verbreiteter, unreflektierter ‚common sense‘ sind), sondern muss auch als Ergebnis einer *Benachteiligung* durch das System Schule, deren RepräsentantInnen (etwa die PädagogInnen), bzw. durch die diese bedingende Gesellschaft verstanden werden. In Wien sprechen durchschnittlich fast 60 % der Kinder, die mit der Volksschule beginnen, eine andere Erstsprache als Deutsch². Wenn wir von diesen Kindern sprechen, geht es also nicht um eine kleine Gruppe am Rande unserer Gesellschaft, sondern (wenigstens in Wien) um mehr als die Hälfte unserer Gesellschaft von morgen.

¹ Bestimmte Begriffe wie ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Integration‘ werden in dieser Arbeit, so sie verwendet werden, unter Anführungszeichen gesetzt, um auf die ihnen innewohnende Problematik hinzuweisen. Siehe dazu S 22ff dieser Arbeit.

² Quelle: http://integrationspreis.orf.at/show_content.php?hid=8 (Zugriff 22.11.2012)

Ein allgemeinbildender Schulabschluss hat in unserer Gesellschaft eine Schlüsselfunktion für die Teilhabe an den sozialen und ökonomischen Ressourcen und Prozessen. Aus einer Benachteiligung im Bildungssystem ergeben sich daher als langfristige und schlimmere Konsequenz „drastisch eingeschränkte Teilnahmevoraussetzungen“ an der Gesellschaft im allgemeinen (MECHERIL 2010, 121). Die Schule hätte die Möglichkeit - und es wäre auch ihre Aufgabe! - einen wesentlichen Beitrag zur ‚Integration‘ der Kinder aus zugewanderten Familien in die Gesellschaft zu leisten, der sie noch immer nicht gerecht wird. Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS belegen nicht nur das schlechtere Abschneiden der ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘, sondern zeigen auch, dass monolinguale Schulsysteme nicht die gleichen Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse für Kinder mit anderen Erstsprachen bieten wie für die Kinder, die die dominante Landessprache als Erstsprache sprechen.

Das folgende Zitat des deutschen Integrationswissenschaftler Klaus Bade, das sich auf Deutschland bezieht, lässt sich sehr gut auf Österreich übertragen:

„Das eigentliche Integrationsproblem in Deutschland ist die Benachteiligung der Zuwandererbevolkerung in Bildung, Ausbildung und beruflicher Qualifikation bzw. Weiterqualifikation. Sie bildet die Grundlage für eine oft unverschuldete, aber lebenslang wirkende, deshalb zunehmend empörende und vielleicht bald den sozialen Frieden in der Einwanderungsgesellschaft gefährdende Benachteiligung (...)“ (BADE 2007, 62)

Zu Beginn meiner Auseinandersetzung mit dem Thema für meine Masterarbeit wollte ich mich der Frage der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten widmen, die sich als ausschlaggebend für den Schulerfolg erwiesen haben (vgl. u.a. SCHMÖLZER-EIBINGER 2008). Nachdem ich in diesem – in den letzten Jahren sehr umfassend beforschten - Themenbereich keine mir lohnend erscheinende und vom Umfang her geeignete Fragestellung für meine Masterarbeit finden konnte, kam ich auf eine andere – eher gesellschaftstheoretische - Fragestellung zurück, die ich zu Beginn meiner Themensuche notiert hatte. Angeregt durch einen Zeitungsartikel aus der Presse, den ich auf www.sprachenrechte.at gelesen hatte, nach dem Eltern aus ‚Migrantenfamilien‘ in Deutschland das Gefühl hätten, dass ihre Kinder in der Schule auf Grund von Vorurteilen der Lehrkräfte benachteiligt würden, fragte ich mich, ob

das auch in Österreich so sei und begann über die Rolle der Einstellung von PädagogInnen gegenüber Kindern mit nicht deutscher Erstsprache im Hinblick auf deren Schulerfolg oder Misserfolg nachzudenken.

Richtungsweisend war hierbei ein Artikel von Jim CUMMINS (2006), der sich mit der Rolle der Qualität der Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen in mehrsprachigen Klassen befasst. Cummins Artikel geht davon aus, dass menschliche Beziehungen den Kern des Schulwesens bilden und demnach hier die Ursachen für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg zu suchen seien, dies aber gleichzeitig der Bereich sei, wo Veränderung ‚von Innen heraus‘ passieren könne. Die Einfachheit dieses Gedankens empfand ich bestechend und er erschien mir nicht zuletzt aufgrund meiner Erfahrungen bei der Einschulung meiner Tochter sehr schlüssig. Dass Lernen ein Prozess ist, der nicht nur von didaktischen oder intellektuellen Faktoren abhängt, sondern in hohem Masse auch von emotionalen, affektiven und kontextuellen Momenten, ist eine heute allgemein bekannte Tatsache.

Der Fokus dieser Arbeit liegt demnach auf der Mikroebene der zwischenmenschlichen Interaktion zwischen Lehrpersonen und DaZ-SchülerInnen, die aber – wie sich sehr klar zeigen wird - nicht isoliert von der Makroebene des institutionellen Kontextes, bzw. der Gesellschaft gesehen werden kann.

In der Folge wird der theoretische Rahmen dieser Arbeit vorgestellt sowie aktuelle Forschungsliteratur vorgestellt, die für das Thema und seine Kontextualisierung relevant ist, um im Anschluss die Fragestellung dieser Arbeit zu konkretisieren und den methodischen Zugang für das empirische Fallbeispiel zu entwickeln.

A. Das Schulsystem in der Migrationsgesellschaft

Es ist seit langem klar, dass die durch Migration und berufliche Mobilität zunehmende Vielsprachigkeit und Multikulturalität unserer Gesellschaft die Notwendigkeit mit sich bringt, die Bildungssysteme an diese veränderten Bedingungen anzupassen. Dass dies – trotz wachsenden Bewusstseins der Öffentlichkeit - bis heute nicht gelungen ist, manifestiert sich in der statistisch beobachtbaren Benachteiligung der Kinder, die eine andere Erstsprache sprechen als

die Landessprache. Schulleistungstudien wie PISA haben diese Tatsache im letzten Jahrzehnt deutlich gezeigt und zu einem zentralen Thema des bildungspolitischen Diskurses gemacht. In der Forschung ist man in verschiedenen Disziplinen um Erklärungs- und Lösungsansätze bemüht, allen voran in den Bildungswissenschaften, den Sprachwissenschaften und in der Pädagogik. Hier kann nur eine relativ kleine Auswahl an Literatur vorgestellt, die als zentral für die Thematik der Arbeit erachtet wird.

Zu Beginn ist es notwendig, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. Von wem sprechen wir, wenn wir von den ‚benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund‘ sprechen? Implizit ist jedem klar, dass damit nicht etwa Kinder von US-amerikanischen oder europäischen Diplomaten, Managern oder Wissenschaftlern gemeint sind, die in Wien internationale Schulen oder Eliteschulen besuchen (oder eventuell auch eine öffentliche Schule). Es geht hier um ‚ganz normale‘ Kinder, die in öffentliche Schulen gehen, deren Eltern aus Ländern kommen, die sie oft aus politischen und/ oder ökonomischen Gründen verlassen mussten oder wollten, in der Hoffnung, es hier ‚besser zu haben‘; die zuhause eine Sprache sprechen, deren Beherrschung hierzulande in der Regel wenig Anerkennung bekommt; Kinder aus Familien, die in der hiesigen Gesellschaft vielleicht (noch) einen sozial und ökonomisch prekären Status haben; aus Familien, die sich vielleicht noch nicht so gut ‚auskennen‘ mit den Abläufen in Österreich; Familien, die möglicherweise eine ‚Bildungsferne‘ haben. Die Begriffe ‚DaZ-Kinder‘ (‚Deutsch-als-Zweitsprache-Kinder‘) oder ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ haben also eine gewisse Unschärfe, da darunter auch Kinder sub summiert werden müssten, die aus Ländern kommen, bzw. Sprachen sprechen, die in unserer Gesellschaft ein höheres Prestige genießen, wie etwa Englisch oder Französisch. Ausgeklammert wird auch eine weitere Differenzierung nach dem Ort der Geburt der Kinder bzw. der Eltern im In- oder Ausland oder nach der Staatsbürgerschaft, da diese für die Fragestellung der Arbeit nicht ausschlaggebend erscheint.

Zu bedenken gilt es, dass durch die Verwendung der Begriffe wie ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, bzw. durch das Sprechen über ‚diese‘ Kinder immer auch eine soziale Gruppe *konstruiert* wird, und dadurch eine soziale Ordnung, bzw.

Hierarchie bestätigt wird.³ Dieser Problematik kann sich auch die Verfasserin dieser Arbeit nicht völlig entziehen. Forschung über soziale Realität ist immer auch Konstruktion und Fortschreibung des beforschten Gegenstandes (vgl. MECHERIL/MELTER 2012, 271). Die systematische Reflexion dieses Verhältnisses zwischen eigener Perspektive und den daraus gezogenen Schlüssen über die soziale Realität ist Teil des qualitativen Forschungsprozesses.

A.1. Erklärungsansätze für die Schlechterstellung der ‚DaZ-Kinder‘ im Schulsystem

Warum ist es so, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (nicht nur) im österreichischen Schulsystem immer noch schlechter abschneiden und warum greifen sämtliche Maßnahmen zur Verbesserung dieser Lage zu wenig, bzw. wo könnte, bzw. müsste eine effektive Verbesserung ansetzen? Diese Fragen beschäftigen Forschung, Politik und öffentliche Meinung seit Jahren intensiv. Besonders im öffentlichen Diskurs liegt hierbei der Fokus meist auf dem Faktor Sprache: mangelhafte Deutschkenntnisse werden als Grund für Schulversagen angeführt, intensivere und neue Arten der Sprachförderung als ‚Therapie‘ und Allheilmittel aller ‚Probleme‘ vorgeschlagen. Dass sich solche Ansätze als nicht effektiv gezeigt haben, verweist darauf, dass sie *alleine* zu kurz greifen (womit nicht gesagt sein soll, dass dieser Faktor nicht von Bedeutung ist!) und rückt andere mögliche Erklärungs- und Lösungsansätze ins Blickfeld.

Heike Diefenbach hat in einer umfassenden Studie über die „Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem“ mehr oder weniger verbreitete Erklärungskonzepte zusammengestellt und deren empirische Belegbarkeit geprüft (DIEFENBACH 2010, Kap. 4). Obwohl sich die Studie auf Deutschland bezieht, haben die vorgestellten Erklärungen eine übernationale Geltung und kommen teils auch ursprünglich nicht aus Deutschland. Diefenbach kommt zu dem Schluss, dass weit mehr Faktoren für die Schlechterstellung der ‚DaZ‘-Kinder in der Schule eine Rolle spielen, als der öffentliche Diskurs nahelegt. Es sei außerdem davon auszugehen, dass im Einzelfall häufig eine Kumulation von mehreren Faktoren benachteiligend wirksam wird. (ebda., 148)

³ Vgl dazu S 22ff dieser Arbeit.

Diefenbach teilt Erklärungsansätze in zwei Gruppen. Auf der einen Seite sind das die Erklärungsfaktoren, die unmittelbar auf die Leistungsfähigkeit und Bereitschaft der SchülerInnen wirken, die also bei den SchülerInnen oder ihren Familien verortet werden: Dazu zählen die Faktoren der Sprachkompetenz, der „kulturellen Unterschiede“, des „Humankapitals“ und des (elterlichen) Wissens über die Abläufe des deutschen Bildungssystems. Humankapitalstheoretische Ansätze argumentieren, dass Kinder aus ‚migrantischen‘ Familien weniger Humankapital zur Verfügung hätten als ‚einheimische‘ Kinder, das für das erfolgreiche Durchlaufen der Schullaufbahn als notwendig erachtet wird. Der Begriff des Humankapitals kommt aus der Bildungsökonomie und bezeichnet sämtliche Investitionen, die in einen Menschen im Laufe seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden, die ihm später monetäre oder nicht monetäre Erträge bringen (ebda., 103).

Die zweite Gruppe fokussiert - anstatt auf die Kinder - auf Faktoren, die aus dem institutionellen Kontext Schule erwachsen. Hierzu gehören institutionelle Bedingungen wie das (monolinguale) Schulsystem, die Klassenzusammensetzung oder „Lehrereffekte“ (wie etwa aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit), sowie der Faktor „institutionelle Diskriminierung“. Weiters führt Diefenbach zwei Argumentationsansätze aus der US-amerikanischen Forschung an, die im deutschsprachigen Raum bisher wenig rezipiert wurden. Dies ist einerseits die „kulturökologische Erklärung“ von John U. Ogbu und andererseits die „Bedrohung durch Stereotype“ als Erklärung für Schulversagen von Claude M. Steele. Die kulturökologische Erklärung geht eigentlich über den institutionellen Rahmen hinaus und sucht die Gründe für schwache schulische Leistungen von schwarzen SchülerInnen in dem historischen und strukturellen gesellschaftlichen Kontext, der die Machtbeziehungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen definiert und an den sich die SchülerInnen unbewusst oder bewusst anpassen (ebda., 119 ff). Die kulturökologische Theorie wurde in wesentlichen Punkten empirisch falsifiziert und kann nicht als Erklärung für den schulischen Misserfolg *aller* schwarzen SchülerInnen herangezogen werden. Dennoch ist davon auszugehen, dass sie für einzelne Gruppen von schwarzen SchülerInnen nach wie vor Gültigkeit hat (ebda., 122).

Der Ansatz Steeles konnte hingegen empirisch weitgehend belegt werden. Kern der Theorie ist, dass verbreitete Stereotype über Bevölkerungsgruppen existieren, die einen Einfluss auf das intellektuelle Leistungsvermögen und die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen haben, indem sie in der Art einer *self fulfilling prophecy* wirksam werden: weil SchülerInnen Angst haben, in der Schule „stereotyp betrachtet und behandelt zu werden, zeigen sie emotionale Reaktionen, die dazu führen, dass sie das Stereotyp bestätigen“ (ebda., 125).

Diefenbach resümiert, dass die empirische Erforschung der verschiedenen Faktoren für die Schlechterstellung der DaZ-Kinder im deutschen Schulsystem noch in den Kinderschuhen stecke und dass es bisher nur Untersuchungen zu einigen einzelnen Faktoren gebe. Notwendig wären Längsschnittstudien sowie die Überprüfung der Beiträge der einzelnen Erklärungsansätze im Rahmen *eines* statistischen Modells (ebda., 150). Am besten empirisch erforscht seien die Faktoren „kulturelle Unterschiede“ und „Humankapital“, wobei der zweit genannte Faktor bessere, jedoch auch unbefriedigende Ergebnisse erbrachte. Vor allem konnte eine positive Korrelation zwischen der Kinderzahl in Familien und dem Schulerfolg festgestellt werden. Einige Erklärungsansätze sind im deutschsprachigen Raum bisher kaum überprüft worden, wie jene von Ogbu oder Steele. Auch zum Faktor „Lehrereffekte“ gebe es keine empirischen Studien, meint Diefenbach, wobei sie meines Erachtens hier die Studie von Martina Weber mit dem Titel „Heterogenität im Schulalltag“ (2003) außer Acht lässt, auf die wir weiter unten noch zu sprechen kommen werden.

Für den Kontext dieser Arbeit sind folgende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen Diefenbachs besonders bedeutsam:

- die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Schlechterstellung von DaZ-SchülerInnen reduziert multifaktorielle Kausalitäten auf einzelne Erklärungsfaktoren und simplifiziert auf diese Weise die soziale Realität; v.a. sind das Faktoren der ersten Gruppe: Sprache, kulturelle Unterschiede und Humankapital. Diese Erklärungen gehen von einer „meritokratischen“ Vorstellung des Schulsystems aus: Wer schlechtere schulische Leistungen erbringt, muss *Merkmale* oder *Umstände* aufweisen, die jene bedingen (DIEFENBACH 2010, 149).

- Faktoren der zweiten Gruppe sind kaum erforscht und werden wenig in die Diskussion miteinbezogen. Sie argumentieren letztlich mit denselben Faktoren wie die erste Gruppe, nur rücken sie „die Wirkungen in den Blickpunkt, die sie aufgrund der Wahrnehmung von Repräsentanten der Bildungsinstitutionen entfalten. D.h. was in der ersten Perspektive eine *Determinante des Schulerfolges* ist, ist in der zweiten *Gegenstand einer Alltagstheorie*, die die Wahrnehmungen, die Handlungen und die Entscheidungen der Repräsentanten der Bildungsinstitutionen beeinflussen.“ (ebda., 149)

Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist in der zweiten Gruppe unter dem Faktor „Lehrereffekte“ anzusiedeln. Dabei wird sehr deutlich zu sehen sein, wie in der öffentlichen Diskussion präsente Theorien von „Determinanten des Schulerfolges“ als „Gegenstand der Alltagstheorien“ von LehrerInnen in deren Denken und Handeln wirksam werden. Leider kann auch diese Arbeit lediglich *einen* Faktor von mehreren wirksamen in den Blick nehmen.

A.2. Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Im Folgenden soll der Umgang der Pädagogik mit der Tatsache der ‚Migrationsgesellschaft‘ beleuchtet werden. Welche Antworten und Lösungsansätze gab und gibt es auf die Herausforderung der multikulturellen und multilingualen Schülerschaft im monolingual angelegten Schulsystem? Dabei wird auch der theoretische Zugang, der hinter dieser Arbeit steht, als *migrationspädagogischer* definiert und umrissen werden.

Ausländerpädagogik & Interkulturelle Pädagogik

In der Pädagogik wandte sich zunächst die sogenannte *Ausländerpädagogik* der Frage zu, wie die Kinder der ‚Gastarbeiter‘ in die Schule zu integrieren seien, indem sie versuchte, kulturbedingte ‚Sozialisationsdefizite‘ dieser Kinder zu erfassen und

mittels pädagogischer Methoden abzubauen. Dieser Zugang wurde seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts massiv kritisiert und gilt als weitgehend überwunden, allerdings sind Begründungsmuster dieser Art bei genauerem Hinsehen nach wie vor häufig anzutreffen.

Die *interkulturelle Pädagogik* verschob den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung des Themas auf jene Bedingungen der Bildungsinstitutionen, die Kinder aus ‚Migrantenfamilien‘ von einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung ausschließen (vgl. WEBER 2003, 72f). Die Ursachen für schulischen Misserfolg wurden (wenigstens vordergründig) nicht länger bei den Kindern und ihren Familien gesucht, sondern in der Funktionsweise der Institution Schule.

Ingrid GOGOLIN (1994) führt den in diesem Zusammenhang einflussreichen Terminus des „*monolingualen Habitus*“ der multilingualen Schule ein, der als zentrale Bedingung für die Ausgrenzung von mehrsprachigen Kindern gesehen wird. Die Konzeption und die Praxis der Institution Schule gehe immer noch von einer einsprachigen - und das heißt bei uns deutschsprachigen – Klientel aus. Die Anforderungen und die Angebote der Schule orientieren sich an den deutschen ErstsprachlerInnen, Mehrsprachigkeit werde nicht als Kapital, sondern eher als Lernhindernis angesehen (besonders wenn es sich um sogenannte ‚Migrantensprachen‘ mit niedrigem Prestige handelt). Lehrpersonen würden darüber hinaus dazu neigen, ihre Wahrnehmung der sprachlichen (d.i. deutschen) Kompetenzen der Kinder auf die Beurteilung deren Gesamtpersönlichkeit zu übertragen, also etwa von mangelnden Deutschfähigkeiten auf mangelnde Sprachfähigkeiten im Allgemeinen oder sogar auf mangelnde Intelligenz rückzuschließen (GOGOLIN 1994, 77ff).

Einen wichtigen Beitrag lieferte hier auch die Studie „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ von Mechthild GOMOLLA und Frank-Olaf RADTKE (2009). Die Autoren untersuchen die Diskriminierung aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit „als Effekt aus den ‚normalen‘ Strukturen und Praktiken“ der Institution Schule (ebda., 19). Der Untersuchung liegt die These zugrunde, dass die Schule den „Zugang zu ihren Leistungen, das meint die Zuerkennung von Schulabschlüssen, entlang ethnischer Unterscheidungen im Ergebnis ungleich regelt“ (ebda., 20). Erwähnt sei hier, dass sich auch andere

Zugehörigkeiten in der Schule benachteiligend auswirken. So ist etwa die Schichtabhängigkeit von Schulerfolg ein seit längerem bekanntes Faktum, auf das ebenso wenig angemessen reagiert wird.

Mit Verweis auf das historische Beispiel der Bildungsbenachteiligung von Mädchen bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts meinen Gomolla und Radtke, dass eine Veränderung der Verhältnisse nicht allein durch die Pädagogik erreicht werden könne, sondern durch eine Politisierung der Diskussion über Ungleichheit und Ungleichbehandlung, die eine Reorganisation der Struktur des Bildungsangebotes, eine Änderung der Selektionspraktiken sowie eine Delegitimation von gesellschaftlich anerkannten Begründungshaushalten zum Ziel haben solle (ebda., 22).

Die Rolle des pädagogischen Personals der Institution Schule liegt nicht im Fokus der Untersuchung von Gomolla und Radtke und wird als „möglicherweise relativ belanglos“ bezeichnet (ebda., 21). Diese Ausblendung der Ebene der persönlichen Diskriminierung kritisiert Paul Mecheril als eine „Halbierung“ der Realität der Ungleichbehandlung (MECHERIL 2010, 135). Wenn ich wie Gomolla und Radtke auch der Meinung bin, dass eine Veränderung nicht *allein* durch die Pädagogik, bzw. die PädagogInnen erwirkt werden kann, so glaube ich doch, dass die Rolle der Lehrpersonen überhaupt nicht „belanglos“, sondern ganz zentral ist - auch hinsichtlich der Möglichkeit, einen Widerstand gegen gesellschaftliche oder institutionelle Machtstrukturen von innen heraus zu leisten.

Kritik der interkulturellen Pädagogik & der migrationspädagogische Ansatz

Bis heute wird interkulturelle Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation von PädagogInnen in der multikulturellen Schule gehandelt. Hinter der scheinbar zwingenden Logik dieses in der Regel wohlmeinenden Ansatzes versteckt sich jedoch eine Problematik, die daraus erwächst, dass sich interkulturelle Ansätze letztlich an dem Erklärungsfaktor ‚kulturelle Differenzen‘ für Probleme in der Kommunikation oder im schulischen Fortkommen festmachen.

Die Fokussierung auf kulturelle Unterschiede akzentuiert diese, wie Ulrike HORMEL und Albert SCHERR argumentieren:

„(...) dass eine die so genannten Integrationsprobleme von MigrantInnen akzentuierende Sichtweise ebenso problematisch ist, wie eine kulturalistische Sichtweise der Herausforderungen, die für das Bildungssystem aus der ‚Tatsache Einwanderungsgesellschaft‘ resultieren.“ (HORMEL/ SCHERR 2005, 295)

Den Begriff der „kulturellen Differenz“ bezeichnen Hormel und Scherr als „Junk-food-Theorem“, womit die Autoren „intellektuell leicht verdauliche und deshalb medial einflussreiche, weil an das Alltagsdenken angelehnte, aber auf Dauer für das wissenschaftliche und politische Denken kontraproduktive Topoi“ (ebda., 295) benennen.

Einer der Hauptkritiker der interkulturellen Pädagogik ist Paul Mecheril, der in seiner „Migrationspädagogik“ einen alternativen pädagogischen Ansatz entwickelt, der die theoretische Grundlage für diese Arbeit darstellt (MECHERIL 2010). Seine zentralen Kritikpunkte an dem interkulturellen Paradigma sind (vgl. dazu ebda., Kap. 4):

- *Kulturalisierung*: Durch die Reduktion auf den einzigen Erklärungsfaktor ‚kulturelle Differenz‘ kommt es zu einer *Kulturalisierung* sozialer Realität, weil andere bedeutsame Faktoren wie politische, ökonomische oder rechtliche ausgeblendet werden.
- *Konstruktion* von Fremdheit: Die Konzentration auf ‚kulturelle Differenzen‘ setzt diese schon voraus und konstruiert und bestätigt sie zugleich auch. So ist auch der Fokus von interkulturellen Ansätzen auf die problematischen und konfliktiven Aspekte im Kontakt mit ‚kulturellen Differenzen‘ bereits Teil der öffentlichen Inszenierung von Fremdheit.
- Kritik am zugrundeliegenden statischen *Kulturbegriff*: Es wird so getan als wäre ‚kulturelle Differenz‘, bzw. ‚Kultur‘ eine feststehende, abgrenzbare, beschreibbare und erlernbare Größe, anstatt sie als *Konstrukt*, als *Deutungsmuster* und als *Differenzschema* zu reflektieren.

- Kompetenz als Illusion: Der interkulturellen Konzepten zugrundeliegende Kompetenzbegriff muss grundlegend hinterfragt werden, statt des Verstehens des ‚Anderen‘ solle die Akzeptanz des Nicht-Verstehens angestrebt werden.
- Die zentrale Frage sollte also nicht lauten: „Gibt es kulturelle Unterschiede?“ sondern: „Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie ‚Kultur‘?“ oder: „Wann wird von wem ‚Kultur‘ als Erklärung für ein pädagogisches Problem angegeben?“ (ebda., 93).

Hinter wohlmeinenden interkulturellen Ansätzen versteckt sich nicht selten aufgrund der defizitorientierten Fördereinstellung nach wie vor die Logik einer „Ausländerpädagogik“, die Ursachen und Lösungen von Problemen vor allem bei den Kindern sucht.

„Die interkulturelle Pädagogik und ihre in die Welt pädagogischen Handelns gekommenen Ideen führen das ausländerpädagogische Projekt weiter, *wenn* sie die praktische Frage, wie eine Migrationsgesellschaft pädagogisch auf das ‚Ausländerproblem‘ (etwa schlechte Leistungen der Schüler mit Migrationsgeschichte) reagieren sollte, mit einer Intensivierung der pädagogischen, insofern auf den ersten Blick sanft und fürsorglich wirkenden ‚Förderung der Anderen‘ antwortet und eine grundlegende Kritik der exkludierenden Prozess- und Struktureigenschaften gesellschaftlicher Wirklichkeit zurückstellt und dadurch Dominanz- und Herrschaftsstrukturen verhüllt.“ (ebda., 66)

Der pädagogische Kontext Schule kann und darf nicht isoliert von der gesamtgesellschaftlichen Realität, die ihn bedingt und prägt, betrachtet werden. So ist es wichtig, den Konstruktionscharakter von Kategorien wie ‚kulturelle Differenz‘, ‚Kultur‘ oder von Vorstellungen von nationalen ‚Identitäten‘ ins Bewusstsein zu bringen *und* die damit einhergehende Etablierung und Bestätigung von gesellschaftlichen Machtstrukturen. Solange diese Ebene ausgeblendet wird, sind nach Mecheril alle Bemühungen rein pädagogischer Art problematisch, weil sie letztlich in der Logik einer ‚Ausländerpädagogik‘ stecken bleiben.

Kulturrassismus & rassismuskritischer Blick

In diesem Zusammenhang schlägt Mecheril eine *rassismuskritische Perspektive* als Analyseinstrument für gesellschaftliche Verhältnisse im Hinblick auf die ihnen innewohnenden Macht- und Hierarchiestrukturen vor. Für diese Arbeit erscheint dieser Ansatz interessant, weil er es ermöglicht, im pädagogischen Kontext potentiell ausgrenzende, hierarchisierende, benachteiligende – kurz: rassistische – Denk- und Argumentationsmuster in Bezug auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu erfassen und zu analysieren, und zwar in einer Weise, die nicht dem Individuum (d.i. in unserem Zusammenhang den LehrerInnen) die *ganze* Verantwortung dafür gibt und dabei *auch* die Verfasserin, bzw. die LeserInnen dieser Arbeit in die Verantwortung nimmt. Die Reflexion von Strukturen und Schemata, die das eigene, sowie das Denken (und damit Handeln) anderer prägen, bringt unter dieser Perspektive ein Bewusstsein mit sich, wie sehr wir von gesellschaftlichen Denk- und Machtstrukturen ‚regiert‘ werden und ermöglicht eine Distanzierung von denselben.

Deshalb wird im Folgenden etwas genauer auf den Rassismusbegriff bei Mecheril eingegangen. Die Art und Weise, wie der Begriff ‚Kultur‘ im Kontext der öffentlichen Debatte migrationspädagogischer Themen verwendet wird, knüpft nach Mecheril an Rassekonstruktionen an. Der Begriff fungiere oft als „Sprachversteck“ für diskriminierende Herrschaftspraxen. Mecheril verwendet in diesem Zusammenhang deshalb den Begriff des „Kulturrassismus“, der an die Stelle des gesellschaftlich diskreditierten Rasse-Konzeptes den Begriff der Kultur stellt: „Wenn der Begriff der Kultur dazu dient, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlung zu legitimieren, haben wir es potenziell mit einer Variante des Rassismus zu tun.“ (ebda., 153). Dabei werden Personen als Teil eines Kollektivs der „Anderen“ wahrgenommen, die einen „geringeren Wert“ aufweisen, bzw. weniger Rechte beanspruchen dürfen. Der „geringere Wert“ wird beim Kulturrassismus jedoch nicht im Sinne von „Minderwertigkeit“ kommuniziert, da auch dieser Begriff gesellschaftlich heute nicht mehr akzeptabel ist, sondern als „Deplaziertheit“: Es wird behauptet, dass eine Kultur hier „bei uns“ nicht am richtigen Ort sei und damit wird Ungleichheit argumentiert und zugleich gerechtfertigt. Mecheril empfiehlt deshalb einen *rassismuskritischen Blick* als Instrument zur Reflexion von natio-ethno-kulturellen

Kategorien, um „implizit an Rassekonstruktionen anschließende Unterscheidungen“ erkennen zu können (ebda., S 168).

Viele Menschen – die Verfasserin dieser Arbeit eingeschlossen – reagieren zuerst irritiert bis abwehrend auf den Begriff Rassismus, besonders, wenn der Begriff in einem Kontext verwendet wird, der sich nicht auf die historische Vergangenheit bezieht. Die Berührungsangst mit diesem Begriff ist ein Phänomen, das für den deutschsprachigen Raum typisch ist. Während in anderen Ländern der Begriff auch im Zusammenhang mit gegenwärtigen Phänomenen im Kontext der Migrationsgesellschaften selbstverständlich verwendet wird, wurden in Deutschland und Österreich eigene Begriffe wie „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ geschaffen und bevorzugt verwendet. Diese Tatsache wird von verschiedenen Autoren als ein Resultat der nationalsozialistischen Geschichte gesehen, die man glaubt und wünscht ganz hinter sich gelassen zu haben, weshalb versucht wird, „eine gewisse Kontinuität, die in der Benennung heutiger Verhaltensweisen mit dem Begriff Rassismus angedeutet würde, zu verdrängen.“ (KALPAKA/ RÄTHZEL, 178, vgl. dazu auch MELTER/ MECHERIL 2009, 13 oder ROMMELSPACHER 2009, 32ff).

Astrid Messerschmidt beschreibt vier verbreitete „Distanzierungsmuster“ im Umgang mit Rassismus, die letztlich dazu dienen, das intakte Selbstbild des Individuums, bzw. der Gruppe (der ‚Nation‘) als ‚nicht rassistisch‘ aufrecht zu erhalten (MESSERSCHMIDT 2010). Das Phänomen des Rassismus wird von dem ‚Eigenen‘ ferngehalten, indem es in die Vergangenheit oder in den Extremismus verbannt und dadurch marginalisiert wird: Rassismus wird als ein Problem der ‚Anderen‘ verstanden und so die eigene Involviertheit ausgeblendet. Auch die pädagogische Debatte entzieht sich der Auseinandersetzung mit dem Rassismus; es wird implizit davon ausgegangen, dass sich Pädagogen auf jeden Fall „auf der richtigen Seite“ befänden (ebda., 48).

Der Ansatz der Rassismuskritik, wie er in dem gleichnamigen Sammelband, herausgegeben von Claus Melter und Paul Mecheril, vorgestellt wird, geht dagegen davon aus, dass Rassismus etwas ist, das uns alle betrifft, ob wir dies wollen, bzw. wissen oder nicht. *Rassismus* wird nicht als individuelles Phänomen verstanden, sondern als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (MELTER/ MECHERIL

2009, 10), das auf allen gesellschaftlichen Ebenen wirksam ist und zwar in einer Weise, dass es den davon betroffenen Individuen zumeist nicht bewusst ist. Nach diesem Verständnis ist Rassismus die Normalität und ist es schwierig, *nicht* rassistisch zu sein.

Den Kern rassistischer Erklärungssysteme bildet immer eine binäre Unterscheidung zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘. Es geht also um die Unterscheidung und „Platzanweisung“ (ebda., 16) von Menschen, durch die eine soziale Ordnung konstruiert, etabliert und legitimiert wird. Rassismus unterscheidet und positioniert nicht nur Menschen, sondern setzt zugleich eine „Differenzierungslogik in die Welt, die die Welt, aus der sie stammt und auf die sie bezogen ist,“ immer schon strukturiert (BRODEN/ MECHERIL 2010, 14).

Rassistische Erklärungssysteme stellen also nicht nur eine Ressource an selbstverständlichen, plausiblen Bildern, Begründungs- und Deutungsmustern dar, die auf allen Ebenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zur Verfügung stehen, sondern sind das Medium, über das gesellschaftliche Realität und die eigene Position darin verstanden wird: Sie strukturieren und konstituieren Erfahrungen, Verständnisweisen und Praxisformen ab einem biographisch sehr frühen Zeitpunkt. Die Bildungsinstitutionen spielen hierbei eine zentrale Rolle: hier lernen Individuen sich, die Anderen und die Welt kennen. Bildungsprozesse können als Aneignung von Differenzordnungen verstanden werden (ebda., 11). Lehrkräfte haben in dieser Hinsicht eine zentrale Vermittlerfunktion, wobei sie in der Lage sind, sich zu den bestehenden Differenzordnungen kritisch zu verhalten und deren Wirkungen zu suspendieren.

Rassistische Ordnungen werden durch Diskurse hervorgebracht; durch „diskursive Praxis“, die Stuart Hall, der britische Soziologe und Begründer der Cultural Studies, als „machtvoll System der Unterscheidung“ versteht, das Wissen produziert, Macht verwirklicht und Subjekte konstituiert (ebda., 14). Weder ‚Wissen‘ noch ‚Subjekte‘ existieren a priori – beide sind Schöpfungen der diskursiven Praxis.

Die Hervorbringung von Subjekten durch die „Anrufung“ (Louis Althusser) durch Diskurse wird auch *Subjektivierung* genannt (vgl. ebda., 8). Die Subjektivierung von Migrationsanderen im gesellschaftlichen Diskurs ist verknüpft mit Konzepten von

‚kulturellen Identitäten‘. Die ‚kulturelle Identität‘ des Individuums, bzw. der Gruppe wird dabei in Abgrenzung zu einer ‚fremden Identität‘ konstruiert und wird dann einverständlich als gegebene Realität gehandelt. ‚Kultur‘ hat eine wichtige Funktion für die Sinnkonstitution und die Identitätsbildung von Individuum und Gruppe. Rassismus und Ethnozentrismus bieten dabei nach Kalpaka und Rähzel die Möglichkeit, die eigene kulturelle ‚Identität‘ auf eine Art zu konstruieren, „in der Formen der Unterwerfung als Stärke gelebt werden können“ (KALPAKA/ RÄTHZEL 2000, 182). Rassismus ist so zugleich Selbstüberhöhung *und* Unterwerfung: Rassistische Handlungsweisen sind solche, „in denen eine Selbstüberhöhung der eigenen Gruppe in der Form von Unterwerfung unter die Normen und Herrschaftsformen dieser eigenen Gruppe stattfindet“. (ebda., 180) In dieser Weise wird Herrschaft durch die Beherrschten stabilisiert.

Kinder sind Effekten der Subjektivierung im schulischen Alltag in besonderem Maße ausgeliefert, weil sie noch kaum imstande sind, ‚Positionierungsvorschläge‘, die ihnen gemacht werden, zu hinterfragen. So wird das als ‚türkisches Mädchen‘ angerufene Kind *tatsächlich* zum ‚türkischen Mädchen‘ - und wird dadurch in seinen Möglichkeiten von Beginn an festgelegt und aufgrund von in dem Konstrukt eingelagerten niedrigen Leistungserwartungen möglicherweise eingeschränkt.

Die *rassismuskritische Haltung* beschreiben Melter und Mecheril nach Foucault als „Kunst, sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (MELTER/ MECHERIL 2009, 14). Ziel der Rassismuskritik ist nicht eine Gesellschaft ohne Rassismus, die nach diesem Rassismusverständnis unrealistisch ist, sondern ein Sprechen über Machtverhältnisse, das einerseits diejenigen, die negativ von diesen Verhältnissen betroffen sind, zu Wort kommen lässt und andererseits die eigene Position innerhalb der Machtverhältnisse reflektiert und transparent macht (ebda., 15).

Helena Flam fordert in ihrem Artikel „Diskriminierung in der Schule“ eine breitere analytische Perspektive als die rassismuskritische für die Erforschung der Benachteiligung von Kindern aus ‚Migrantenfamilien‘ in der Schule. Sie differenziert

zwischen gesellschaftlich und institutionell präsenten oder auch individuellen Alltagsrassismen auf der einen Seite und der Rolle von formellen und informellen beruflichen Diskursen so wie auch eines Benachteiligungs- und Exklusionsdiskurses, der seinen Ursprung in einer *nationalistischen* Grundhaltung hat, auf der anderen Seite (FLAM 2009, 240). Diese Differenzierung scheint im Lichte des oben umrissenen Rassismus-Verständnisses als nicht sinnvoll und auch nicht haltbar, da etwa berufliche Diskurse oder auch nationalistische Diskurse nicht von rassistischen zu trennen sind.

Auch die von Flam genannte Gefahr, dass der Eindruck entstünde, dass PädagogInnen pauschalisierend als RassistInnen dargestellt werden, ist nur gegeben, wenn eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Rassismuskritik und dem zugrundeliegenden Rassismusverständnis durch voreilige Distanzierungsreaktionen zum Zwecke der Selbstentlastung verhindert wird.

Dennoch liefert der Artikel von Flam einige hilfreiche Anregungen für die Thematik dieser Arbeit: Die Autorin spricht von „beruflichen Diskursen“ im Kontext Schule, die ‚Wissen‘ umfassen, das aus wissenschaftlichen pädagogischen oder anderen Publikationen, öffentlichen Fachdebatten oder auch informellen beruflichen Gesprächen generiert wird. Diese beruflichen Diskurse (re)produzieren auch stereotype Bilder über ‚MigrantInnen‘, die immer wieder im Schulalltag auftauchen (ebda., 246). Die Publikationen und Medien, die diesen Diskurs beeinflussen, etwa durch die Ausbildung der Lehrkräfte, sind nach Flam vor allem solche, die die Gründe für das schlechtere Abschneiden von ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘ bei diesen, bzw. ihren Eltern verorten und damit benachteiligende oder diskriminierende Effekte im Schulsystem ausblenden, bzw. verneinen. Gemeinsam sei den Ansätzen in diesen Publikationen, dass gute Deutschkenntnisse als notwendige und sogar hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn gesehen werden.

„Es wird behauptet, dass unabhängig davon, welcher Klasse oder ethnisch-kulturellen Gruppe ein Kind angehört, es Erfolg haben wird, solange es nur der deutschen Sprache mächtig ist. Gleichzeitig wird die Frage nach den Voraussetzungen des Spracherwerbs nie aufgeworfen.“ (ebda., 242)

Diese Sichtweise, die gute Deutschkenntnisse zum „Allheilmittel“ macht, steht im Widerspruch zu dem „politischen und ministerialen Versagen“, dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Schule die zusätzliche Deutschförderung erhalten, die sie benötigen würden. Wie auch in Österreich, ist dies im deutschen Schulsystem aufgrund von Personalmangel und ungenügender Qualifikation der Lehrkräfte nicht der Fall. Flam wertet diesen Sachverhalt als möglicherweise intendierte Diskriminierung, indem Sprachdefizite - trotz der allgemeinen Überzeugung der Wichtigkeit der sprachlichen Kompetenz für den Schulerfolg - „systematisch erzeugt werden“. (ebda., 249).

Weiters befasst sich Flam mit diskriminierenden Denk- und Handlungsweisen, die einer *nationalistischen* Einstellung entspringen. Grundlage des Nationalismus sei der grundsätzliche europäische Konsens seit der Nachkriegszeit, dass die Nationalstaaten die Aufgabe haben, zuerst für das Wohl *ihrer* Staatsbürger zu sorgen und diesen einen „prinzipiellen Vorrang beim Zugang zu Rechten, Ressourcen und Privilegien zu garantieren“ (ebda., 250). Flam meint, dass nationalistische Diskriminierung auch (kultur)rassistisch sein kann, es jedoch nicht a priori sei. Wir gehen jedoch davon aus, dass Konstruktionen von nationalen ‚Identitäten‘, wie weiter oben argumentiert wurde, untrennbar mit rassistischen Strukturen verbunden sind. Aber – wie immer man es benennt – jedenfalls spielen auch nationalstaatliche Diskurse und Konstruktionen von nationalstaatlicher Identitäten eine wichtige Rolle für das Denken und Handeln von PädagogInnen.

Interessant für diese Arbeit ist zudem Flams These, dass der Status Quo an deutschen Schulen, der dem Phänomen Migration immer noch mit ungenügenden Mitteln – sowohl personell, als auch fachlich – begegnet, dazu führt, dass die mit der Situation überforderten Lehrkräfte vermehrt auf (in)formelle Diskurse und auch auf Alltagsrassismen als Informations- und Orientierungsquelle zurückgreifen. Dabei werde die Verantwortung für die Schwierigkeiten wiederum den Kindern, bzw. den Eltern zugeschoben, statt dass die Politik in die Verantwortung genommen wird. „Bei dem traditionsreichen Konflikt zwischen Eltern und Lehrkräften dürfen wir nicht den mächtigen Dritten – den Staat bzw. das Bundesland – vergessen“, der von dem Konflikt profitiert, weil er ihn wohl mitstrukturiert, aber dabei „unsichtbar“ bleibt (ebda., 254).

Linguistischer Paternalismus

Deutschkenntnisse als Allheilmittel für alle Probleme in der Schule der Migrationsgesellschaft – dieser Glaube ist weit verbreitet. Der Begriff des *linguistischen Paternalismus* befasst sich mit im öffentlichen Diskurs häufig anzutreffenden Argumentationsmustern zu diesem Thema, die auch im Kontext Schule präsent sind.

Der Begriff des *Paternalismus* stammt ursprünglich aus der Moral- und Rechtsphilosophie des 19. Jahrhunderts und behandelte eine ethische Problematik im Hinblick auf den Liberalismus. Paternalismus bezeichnet Handlungen, die eine Einschränkung der Freiheit des ‚Behandelten‘ mit sich bringen, wobei der ‚Handelnde‘ sein Handeln altruistisch begründet: Die Verletzung des Autonomieprinzips sei zum Wohl des ‚Behandelten‘ notwendig, wird argumentiert. (DOROSTKAR 2012, 65f) So wäre etwa die Schulpflicht, die Gurtpflicht oder die Sozialversicherungspflicht ein Beispiel für „legalen“ Paternalismus. Es gibt jedoch auch Formen des Paternalismus, bei denen unter dem Deckmantel des „Wohls der Behandelten“ Handlungen gerechtfertigt werden, die tatsächlich nicht zu seinem Wohl gereichen oder aber eigentlich ein anderes Wohl (Interesse) im Vordergrund steht („unechter“ Paternalismus). Solche problematische Formen einer paternalistischen Haltung finden sich nicht selten im Umgang mit ‚MigrantInnen‘, besonders im Hinblick auf das Thema des Deutscherwerbs. Niku Dorostkar analysiert in einem Artikel über linguistischen Paternalismus paternalistische Argumentationsstrategien, die in dem gesellschaftlichen Diskurs über Sprache häufig anzutreffen sind. Solchen Argumentationsstrategien liegen meist lingualistische Topoi oder common sense Vorstellungen zugrunde, die als selbstverständlich gelten und nicht begründet werden müssen. Das wären etwa Homogenitätstopoi, in welchen davon ausgegangen wird, dass ein System umso stabiler sei, je homogener es ist oder Normalitätsvorstellungen von einem monolingualen Nationalstaat sowie der individuellen Einsprachigkeit und dem Ideal der ‚muttersprachlichen‘ Kompetenz.

Der „linguistische“ Paternalismus verspricht die Lösung aller „Integrationsprobleme“ durch den Deutscherwerb („Lerne Deutsch und alles wird gut“) und rechtfertigt infolgedessen sprachpolitische Interventionen (wie etwa Erstsprachverbot oder Deutschlernpflicht) als aufgezwungene Maßnahmen, die zum Wohl der ‚MigrantInnen‘ reichen sollen (aber oft *auch* dem Wohl der Dominanzgesellschaft dienen). Von „lingualistischem Moralismus“ spricht Dorostkar, wenn ausschließlich kollektive Interessen als Argumentation angeführt werden, wie etwa Topoi der Kohärenz und Homogenität der Gesellschaft („Sprich Deutsch und Du gehörst zu uns“).

In pädagogischen Kontexten ist eine paternalistische Haltung in gewisser Weise unvermeidlich, bzw. sogar notwendig. Man spricht in diesem Fall von „weichem Paternalismus“. Der Begriff ist aber dennoch für diese Arbeit von Interesse, da in den Argumentationen der LehrerInnen paternalistische Einstellungen und lingualistische Topoi auftreten, die sich auf ‚MigrantInnen‘ im Allgemeinen beziehen und die im Kontext dieses Diskurses besser verstanden werden können.

A.3. Die Migrationspädagogik: einige Grundbegriffe

Paul Mecheril stellt in seinem Buch „Migrationspädagogik“ einen pädagogischen Ansatz vor, der aktuelle Praktiken im Bildungssystem im Lichte gesellschaftlicher Machtverhältnisse reflektiert und problematisiert und neue Perspektiven für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft eröffnet. Nachdem hier einige zentrale Grundbegriffe vorgestellt werden, werden mit Hilfe der „Migrationspädagogik“ Richtlinien für ein verantwortungsvolles professionelles pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft entwickelt (vgl. Kapitel A.5.).

Zugehörigkeit – ‚MigrantInnen‘ und ‚Nicht MigrantInnen‘

Eine zentrale Kategorie in der „Migrationspädagogik“ ist jene der Zugehörigkeit. Das gesellschaftliche Phänomen der Migration stellt, wie Mecheril formuliert, Grenzen in Frage, und zwar nicht nur politisch, kulturell oder sprachlich bedeutsame, sondern vor allem symbolische Grenzen der Zugehörigkeit. Durch die Migration werden

„Zugehörigkeitsverhältnisse problematisiert“ (MECHERIL 2010, 35) und zwar sowohl auf Seiten der ‚MigrantInnen‘ als auch auf der Seite der ‚Nicht-MigrantInnen‘.

Zugehörigkeiten bestehen nicht an sich, sondern werden durch gesellschaftlich präsente und legitime Praktiken des Unterscheidens hergestellt, die die Funktion haben, eine Ordnung zu schaffen, die immer auch zugleich eine Hierarchie repräsentiert. Das Schema ‚MigrantIn – ‚Nicht MigrantIn‘ stellt eine Ordnung schaffende, hierarchisierende gesellschaftliche Ressource dar, auf die Individuen (und Institutionen) zurückgreifen können. Der Begriff ‚MigrantIn‘ verweist nicht in erster Linie auf die Wanderungserfahrung – es werden ja auch Menschen, die nicht migriert sind, als ‚MigrantInnen‘ bezeichnet – sondern vor allem auf die „vermutete und zugeschriebene *Abweichung von Normalitätsvorstellungen*“ (ebda., 38). Der Begriff impliziert eine Vorstellung davon, was in einem Land „normal“ ist im Hinblick auf Biographie, Identität und Habitus. Solche Normalitätsvorstellungen sind jedoch nicht lediglich deskriptiv, sondern haben eine „aktive“ Wirkung, indem sie eine Ordnung zwischen „denen, die selbstverständlich dazugehören und denen, die nicht selbstverständlich dazugehören“ reproduzieren und dadurch bestätigen. ‚MigrantInnen‘ werden auf diese Weise als die „Fremden“, die „Anderen“ konstruiert und damit gleichzeitig ein „Wir“, das anders ist als jenes „Nicht-Wir“.

Auch die gängige Bezeichnung ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ konstruiert Menschen - selbst wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben - als „fremde Elemente“, die zu integrieren sind (dazu: MECHERIL 2011). Die Problematik der Verwendung solcher Begriffe liegt schließlich auch darin, dass die Grenze zwischen „Wir“ und „Nicht Wir“ *immer wieder* aufs Neue gezogen und dadurch bestätigt wird – wenn auch zumeist unbewusst und ungewollt von dem jeweiligen Sprecher. Außerdem wird durch die Pauschalisierung von dem Individuum abgesehen, indem es einem größeren Ganzen untergeordnet wird. Es wird so getan, als seien die ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ oder die ‚MigrantInnen‘ eine einheitliche Gruppe, was ja in der Realität überhaupt nicht der Fall ist.

Othering – ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘

Als Diskurs des Fremd-Machens reiht sich diese Art der Terminologie in das Konzept des Otherings ein, das ein Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung ist. Othering beschreibt diskursive und epistemologische Prozesse, durch die ‚Fremde‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden. Der kolonialisierende Diskurs etwa *beschreibt* nicht lediglich die ‚Fremden‘, sondern *konstruiert* sie als solche und zwar in Abgrenzung zu einem ebenso konstruierten ‚Wir‘. Durch Prozesse der *Kollektivierung* und der *Essentialisierung* wird das „Wesen“ der „Anderen“ hervorgebracht und behauptet. Auf diese Weise werden aus Subjekten „Exemplare“ gemacht. Das Konzept des Otherings wurde vor allem durch die Arbeiten des Literaturwissenschaftlers Edward Said (der den Begriff zwar selbst nie verwendet hat) über die Konstruktion des Orients als Gegenbild zum Okzident bekannt. Eine zentrale These Saids ist, dass Prozesse des Otherings immer mit einer Dominanzintention einhergehen, indem sie koloniale Herrschaftsbildung legitimieren und diese umgekehrt wieder den kolonialen Diskurs rechtfertigt. (MECHERIL/ THOMAS-OLALDE 2011, 8 ff)

An dieser Stelle wird der Begriff eingeführt, da er als Werkzeug dienen kann, um Prozesse der Herstellung des ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘, die möglicherweise an koloniale Figuren anschließen, zu erkennen und zu untersuchen. Durch dieses Konzept lässt sich pädagogisches Handeln kritisch beleuchten im Hinblick auf (ungewollte) Effekte des ‚Fremd-Machens‘.

Migrationsandere

Paul Mecheril führt als Alternative zu den oben kritisierten Termini den Begriff des „Migrationsanderen“ ein (MECHERIL 2010, 17), ein Kunstwort, das auf Prozesse und Strukturen, die ‚Andere‘ herstellen, verweisen will und dabei zum Ausdruck bringen will, dass es ‚MigrantInnen‘ und ‚Nicht-MigrantInnen‘ nur als relationale Phänomene gibt. Auch an das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung von solchen Begriffen will der Terminus erinnern.

Die Kontext-Disponiertheit-Dissonanz

Nach Mecheril leistet das Schulsystem einen wesentlich Beitrag bei der Herstellung der Migrationsanderen, die „nicht nur anders, sondern auch in einer deklassierten und, mit Bezug auf die Teilhabewege des gesellschaftlichen Raumes, deplazierten Weise ‚anders‘ sind.“ (ebda., 122 f) Sie werden von und in der Schule in einer Weise *positioniert*, die ihnen inferiore und marginale Handlungsräume in unserer gesellschaftlichen Ordnung zuweist. Diese Positionierungen müssen „als Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis verstanden werden, die der Schule über- und vorausgelagert ist, in und von der Schule aber aufgegriffen und bestätigt wird.“

Mecheril führt hier den Begriff der „Kontext-Disponiertheit-Dissonanz“ ein, der die Schlechterstellung der Migrationsanderen in der Schule wesentlich begründet. Die monolingual und monokulturell konzipierte Schule hat Normalitätserwartungen im Hinblick auf die Disponiertheiten ihrer SchülerInnen, denen ein Großteil der Kinder faktisch nicht entspricht. So setzt die Schule ein homogenes (hohes) Niveau der deutschsprachigen Fähigkeiten voraus sowie das Vorhandensein eines unterstützenden familialen Kontextes, der mit der Funktionsweise, den Usancen und der Sprache der Schule vertraut ist. Dabei sind besonders erste Klassen in der Volksschule etwa hinsichtlich der sprachlichen Disponiertheiten äußerst heterogen – dies betrifft auch Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist (MECHERIL & QUEHL 2006, 19). Auf diese Weise bildet die Schule die „sozialen Eingangsdifferenzen“ der SchülerInnen als „schulische Differenzen“ ab und schreibt dadurch Ungleichheiten fest (MECHERIL 2010, 127). Was ursprünglich nur Differenzen, Unterschiede sind, wird durch das Funktionieren des Systems Schule zu Ungleichheiten. Eine Gleichbehandlung aller Schüler durch das System ist – aufgrund der faktischen Ungleichheit – eine Ungleichbehandlung. „Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei“ (MECHERIL 2010, 130).

Bevor nun die Richtlinien für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft, die Mecheril vorschlägt, vorgestellt werden und daraus Kriterien für diese Arbeit

entwickelt werden, sollen im folgenden Kapitel einige Überlegungen zu der Rolle der PädagogInnen im Hinblick auf die Schlechterstellung von DaZ-Kindern angestellt werden.

A. 4. Die Rolle des pädagogischen Personals in der Schule der Migrationsgesellschaft

Welche Rolle spielen die Lehrpersonen bei der Benachteiligung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, bzw. welche individuellen Möglichkeiten haben sie, systemimmanenten Benachteiligungsstrukturen entgegen zu wirken?

Lernen ist ein Prozess, der nicht nur von didaktischen oder intellektuellen Faktoren abhängt, sondern in hohem Masse auch von emotionalen, affektiven und kontextuellen Momenten. Auf diese Faktoren haben Lehrpersonen einen großen Einfluss, umso mehr, je jünger die SchülerInnen sind.

Die Zweitsprachenforschung hat gezeigt, dass besonders die Motivation einen entscheidenden Einfluss auf Lernerfolge hat, der unabhängig von Faktoren wie „Intelligenz“ oder „Sprachlerneignung“ ist. Dabei wird besonders die „integrative“ Motivation, die das Bestreben, „sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren und dort soziale Kontakte zu suchen“ bezeichnet, als wichtiger Antriebsfaktor zum Sprachenlernen gesehen (ROST-ROTH 2008, 714).

Ein zweiter wichtiger, selbstständig auf den Lernerfolg wirkender affektiver Faktor sind „Einstellungen“. Bis dato wurde vor allem die Auswirkung von Einstellungen der Lernenden zur Zielsprache und zu deren SprecherInnen untersucht. Aber auch Einstellungen der Eltern oder der Peer Group oder der Lernenden gegenüber der Lernsituation sind für den Lernerfolg relevant. Und nicht zuletzt haben die Einstellung der LehrerInnen zu einzelnen LernerInnen oder Lerngruppen einen Einfluss auf Lernerfolge (ebda., 716), der meiner Meinung nach essentiell ist.

Der Faktor „Angst“ gilt generell als hemmender Faktor, kann bei manchen LernerInnen jedoch auch fördernd wirken. Dabei ist vermutlich die Intensität der Angst ausschlaggebend (ebda., 717).

In der konkreten Lernsituation wirken verschiedene affektive Faktoren zusammen und beeinflussen einander wechselseitig. So ist die Motivation (die am Beginn der Schulkarriere in der Regel ziemlich hoch ist) abhängig von Faktoren wie „Angst“ und „Einstellungen“. Die Einstellungen der Lehrperson beeinflussen die Selbsteinschätzung der Lernenden und in der Folge die Motivation etc.. Krashen hat dieses Zusammenspiel von Motivation, Angst und Selbsteinschätzung als „affektiven Filter“ (1982) bezeichnet, der Lernen beeinträchtigt, wenn er „oben“ ist, da er dazu führt, dass „verfügbarer Input nicht als Intake aufgenommen wird“ (ebda., 718).

Kinder, die Deutsch noch nicht oder nur schlecht sprechen können, erfahren sich oft schon im Kindergarten als „defizitär“. Gesehen wird häufig nur das Deutsch-Defizit (das zudem oft auf andere, nicht sprachliche Fähigkeiten übertragen wird), ihre Mehrsprachigkeit wird nicht wahrgenommen, bzw. nicht als Kompetenz wertgeschätzt. Grund dafür ist, dass nach wie vor viele ‚Migrantensprachen‘ immer noch zu den nicht ‚lernenswerten‘ Sprachen gezählt werden. Dieser Einschätzung liegt oft eine generelle Abwertung der gesamten Herkunftskultur des Kindes zu Grunde. Es ist erwiesen, dass bereits Kindergartenkinder sehr sensibel auf negative Stereotypisierungen sind. Eine negative oder niedrigere Erwartungshaltung der PädagogInnen und der anderen Kinder in Bezug auf die Leistungen eines Kindes mit nicht deutscher Erstsprache kann seinen Bildungserfolg langfristig negativ beeinflussen. Man spricht vom sogenannten „Erwartungseffekt“ (Österreichisches Länderprofil 2009, 25) oder „Pygmalioneffekt“ (DIEFENBACH 2010, 139).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen eine große Verantwortung tragen im Hinblick auf das Selbstvertrauen und die Motivation insbesondere der Kinder, die durch die Nicht-Passung ihrer sprachlichen Disponiertheit mit dem Kontext der monolingualen Schule in einer prekären Situation sind. Besonders trifft dies auf KlassenlehrerInnen in der Volksschule zu, weil die Kinder diesen vier Jahre lang fast permanent anvertraut sind.

Mit der Bedeutung der Einstellungen von Lehrpersonen für den Schulerfolg befasst sich eine Studie der deutschen Erziehungswissenschaftlerin Martina Weber mit dem Titel „Heterogenität im Schulalltag“ (2003). Im Fokus der Untersuchung über

‚türkische‘ Schülerinnen in der gymnasialen Oberstufe stehen herkunfts- und geschlechtsbezogene Zuschreibungen durch Lehrpersonen und deren Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung und Schulerfolg. Die Studie dokumentiert den vorherrschenden defizitorientierten Blick von Lehrkräften auf ‚türkische‘ Schülerinnen, auch auf solche, die „bildungserfolgreich“ sind. Wenngleich Weber im Rahmen dieser Studie keine Wirkungsanalyse der defizitorientierten Zuschreibungen im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung macht, meint sie doch, man könne von einem solchen Zusammenhang ausgehen. Es sei „unschwer vorstellbar, dass die immer wieder zum Ausdruck gebrachten negativen Leistungserwartungen und Prognosen entmutigende Wirkungen auf die davon betroffenen Schülerinnen entfalten“ (WEBER 2003, 268).

Auch der eingangs bereits erwähnte Artikel von Jim Cummins über „Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer“ befasst sich mit der Rolle der Lehrpersonen im Hinblick auf die Benachteiligung von Kindern aus „sprachlich-kulturellen Minderheiten“. Cummins ist der Meinung, dass die Ursachen für schulischen Misserfolg hauptsächlich bei der „menschlichen Interaktion“ in der Schule zu suchen seien (CUMMINS 2006, 48ff) und setzt auch dort an, um sein „Konzept zur Überwindung schulischen Misserfolges“ zu entwickeln.

Wie Hormel & Scherr und Mecheril betont auch Cummins die Interdependenz zwischen gesellschaftlicher Mikro- und Makroebene: Die Qualität der „Microinteraktionen“ zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sprachlich-kultureller Minderheiten hänge von den „Makrointeraktionen“ zwischen dominanten und benachteiligten Gruppen in der Gesellschaft ab. Diese prägen die Strukturen der Institution Schule sowie das Rollenverständnis der Lehrpersonen.

Cummins führt vor, dass die psycholinguistische Forschung die theoretischen Grundlagen zu der Entwicklung zweisprachiger schriftsprachlicher Fähigkeiten bereits geliefert hat und auf dieser Basis geeignete Unterrichtsprogramme entwickelt werden könnten. Diese Forschungsergebnisse können allerdings nicht die erheblichen Schulleistungsunterschiede von kulturell und sprachlich unterschiedlichen Gruppen – oft über Generationen hinweg - erklären. Diese sind laut Cummins auf „ungleiche Machtbeziehungen“ in der Gesellschaft zurückzuführen. (ebda., 48) Er bringt interessante Beispiele aus dem amerikanischen Schulsystem.

Die Gruppe der „Burakumin“ in Japan etwa habe einen niedrigen sozialen Status in ihrem Heimatland, der sich dort in schlechten schulischen Leistungen widerspiegelt. Eine Studie zeigte, dass Mitglieder der Burakumin, die in die USA emigriert waren, dort gute Schulerfolge hatten, und brachte dies mit der Tatsache in Zusammenhang, dass die amerikanischen Lehrkräfte nichts von dem niedrigen Status in ihrem Heimatland wussten. (ebda., 51). Dieses Beispiel ist für unseren Zusammenhang interessant, weil es den Einfluss der Erwartungshaltung von Lehrpersonen (die von einem gesellschaftlichen Kontext mitbestimmt ist) auf die Schulleistungen von Kindern dokumentiert.

Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aus sprachlich-kulturellen Minderheiten seien *nie* neutral, meint Cummins, sie bestätigen entweder gesellschaftliche Machtbeziehungen oder stellen sie in Frage. In dem „interpersonalen Raum“, der bei den Microinteraktionen entsteht, werde Wissen hervorgebracht und Identitäten werden ausgehandelt – das betreffe die Identität der Lehrkraft, jene der SchülerInnen sowie eine Vorstellung von der Gesellschaft und der Rolle, die die SchülerInnen einmal in dieser spielen soll. (ebda., 53ff). Diese Aushandlung von Identitäten sei von ausschlaggebender Bedeutung für Schulerfolg oder Misserfolg.

Lehrpersonen haben nach Cummins die Möglichkeit, in den Interaktionen mit ihren SchülerInnen gesellschaftliche Machtstrukturen in Frage zu stellen. Sie können „zwangsweise auferlegte Machtbeziehungen“ reproduzieren, also Beziehungen, in denen durch eine dominante Gruppe oder durch ein dominantes Individuum über untergeordnete bzw. benachteiligte Gruppen oder Individuen Macht ausgeübt wird. Diese Haltung entspricht einer immer noch weit verbreiteten Perspektive in den Bildungssystemen, die Cummins „ausschließend/ assimilatorisch“ nennt und die darauf abzielt, sprachlich-kulturelle Minderheiten „unsichtbar und unhörbar“ zu machen. Das Ausmaß, in dem ausschließende und assimilatorische Muster „noch immer die Interaktionen zwischen Pädagogen und Schülern charakterisieren“, meint Cummins, „muss diskutiert und in jeder einzelnen Schule untersucht werden“ (ebda., 55).

Lehrkräfte haben auf der anderen Seite die Möglichkeit, in den Microinteraktionen „kooperative Formen von Machtbeziehungen“ zu fördern und eine

„transformierend/interkulturelle“ Perspektive einzunehmen. Hier verwendet Cummins den Begriff des „Empowerments“. Macht wird nicht als feststehende Größe begriffen, sondern als etwas, das im Rahmen der Microinteraktionen erzeugt wird. Durch die „kooperative Schaffung von Macht“ werden Schüler/innen in die Lage versetzt, mehr zu erreichen (ebda., 54).

An dieser Stelle soll der Aspekt der *Gruppe* ergänzt werden, da Interaktionen zwischen LehrerIn und SchülerIn nicht isoliert von der Gruppe der Klassengemeinschaft passieren. Die Gruppe als Grundform des sozialen Lebens ist ein von der *Gruppendynamik* intensiv erforschtes Phänomen, das nach eigenen, sich in jeder Gruppe wiederholenden Gesetzmäßigkeiten funktioniert. Die „Gruppendynamik“ bezeichnet „das Kräftespiel und die Veränderungen, die zwischen den Beteiligten“ einer Gruppe ablaufen und die in der Regel nicht bewusst wahrgenommen werden (KÖNIG/SCHATTENHOFER 2007, 9). Ohne hier ins Detail gehen zu wollen, sollen hier nur ein paar Grundgedanken der Gruppendynamik genannt werden, die im Hinblick auf mein Thema interessant erscheinen, da sie sich auch mit dem Phänomen der Positionierung befassen.

Der/die Einzelne entscheidet nach den Erkenntnissen der Gruppendynamik nicht autonom, welche Rolle er/sie in einer Gruppe einnehmen möchte. Er/sie ist involviert in die Eigendynamik der Gruppe, durch die ihr/ihm eine *Position zugewiesen wird*. Die zugewiesene Position entscheidet über das „Ausmaß und die Art seines Einflusses“ in einer Gemeinschaft. Von der InhaberIn einer bestimmten Position erwartet die Gruppe ein bestimmtes Verhalten, auch in Bezug auf sein Lernverhalten. Durch diese „*Verhaltenserwartungen*“ der Gruppenmitglieder ist das tatsächliche Verhalten eines Individuums in der Gruppe wesentlich geprägt und beeinflusst. In welchem Ausmaß Verhaltenserwartungen prägend sind, ist abhängig von der „Signifikanz“ des Gruppenmitglieds für das Individuum. Lehrpersonen haben qua Amt eine hohe Signifikanz für SchülerInnen. (TSCHIRA 2005, 243) Die Gruppe kann für den Einzelnen etwas Positives darstellen, wenn er sich geborgen fühlt und sein Selbstvertrauen wachsen kann, die Gruppe kann aber auch sehr negativ erlebt werden und Entfaltung blockieren. (ebda., 176)

Lehrpersonen haben also auch eine Verantwortung hinsichtlich der *Positionierung* von Kindern in der Gruppe der Klassengemeinschaft, da sie dabei selbst eine entscheidende Rolle spielen und auch auf Gruppenprozesse steuernd einwirken können. Die Lehrperson sollte als „Gruppenleiter“ das Ziel haben, eine Ordnung in der Gruppe zu schaffen, die für alle Mitglieder förderlich ist (ebda., 284). Dabei ist generell eine „Positionsflexibilität“ wichtig im Hinblick auf einen guten Lernerfolg.

Im übertragenen Sinn hat auch die räumliche Position in der Klasse – also der Sitzplatz – einen Einfluss auf den Lernerfolg. So können sich etwa an der Peripherie Sitzende unbedeutend fühlen und weniger interaktiv involviert sein. Es hat sich gezeigt, dass es keine „ideale“ Sitzordnung für jede Lernsituation und Aufgabenstellung gibt. Wichtig ist ein regelmäßiger Wechsel der Sitzordnung (KRAJSCO 2011, S 135f).

A. 5. Richtlinien für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

Paul Mecheril entwirft in der „Migrationspädagogik“ Richtlinien für ein angemessenes und förderliches pädagogisches Handeln in der Schule in einer Migrationsgesellschaft. Er fordert eine Neuorientierung der Schule unter den Paradigmen der „Differenzfreundlichkeit“ und der „Zuschreibungsreflexion“, deren Motto die Überzeugung ist, dass nicht die ‚Migrantenkinder‘ „das Problem und die Ursache der Bildungsmisere“ sind, „sondern das ‚Selbstverständnis‘ und die Handlungsroutinen, die die Bildungseinrichtungen kennzeichnen.“ (MECHERIL 2010, 137ff)

Differenzfreundlichkeit solle sowohl Bildungsziel als auch Bildungsvoraussetzung sein. Der Begriff meint die Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher Disponiertheiten, die jedoch bemüht ist, eine Festschreibung von Differenzen zu vermeiden. Die wiederholte Fokussierung auf Differenzen, wie es etwa im Rahmen von „interkulturellem Lernen“ oft passiert, stellt ‚Fremdheit‘ immer wieder her, wo sie vielleicht schon überwunden ist, und verhindert die „wünschenswerte Selbstverständlichkeit“ im Umgang mit Differenzen. Nichts desto trotz sei interkulturelles Lernen in kritischen Situationen wichtig, solle aber zeitlich begrenzt eingesetzt werden. In Bezug auf sprachliche Differenzen solle Schule ein positives Klima gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit fördern und „Spracherwerbs- und Bildungsprozesse zwischen den (...) bedeutsamen unterschiedlichen Sprachen und Zugehörigkeitsräumen“ ermöglichen (MECHERIL/ QUEHL 2006, 31). Die Erstsprache ist nicht nur für den Zweitspracherwerb, sondern auch für die Entwicklung des Selbstbewusstseins eines Kindes von großer Bedeutung (dazu etwa: OPPENRIEDER/ THURMAIR 2003 und KRUMM 2008). Es ist also nicht nur wichtig, dass diese im schulischen Kontext gefördert wird, sondern auch, dass sie im monolingualen Regelunterricht einen Platz hat, um die Kinder nicht auf eine Sprache zu reduzieren, in der sie sich nur eingeschränkt ausdrücken können. So sollte es Kindern auch erlaubt sein, ihre Erstsprache zu verwenden.

Zuschreibungsreflexion zielt auf den Abbau von Vorurteilen und Zuschreibungen gegenüber SchülerInnen, die auf deren Herkunft(skultur) zurückgeführt werden.

Diese Formen von Zuschreibungen werden mit den Begriffen *Kulturalisierung* oder *Ethnisierung* bezeichnet. In diesem Zusammenhang wurde bereits deutlich, dass „ethnische Diskriminierung“ nicht auf absichtliche Diskriminierung durch Individuen (PädagogInnen) zu reduzieren ist (MECHERIL 2010, 147). Durch die Verstrickung der pädagogischen Institutionen in gesellschaftlich Macht- und Differenzverhältnisse werden PädagogInnen (zumeist unbewusst) zu *aktiven* (Re)ProduzentInnen dieser Verhältnisse. Pädagogische Professionalität bedeutet daher nach Mecheril, sich „in einer methodischen Einstellung der (Selbst-) Reflexion als Verursacher/in der Verhältnisse zu verstehen“ (ebda., 148). Für LehrerInnen ist ein „Blick“ wünschenswert und erforderlich, „der nicht die Mängel der ‚Migrantenkinder‘ ins Auge fasst, sondern in der Lage ist, das ‚dissonante‘ Zusammenspiel von Disponiertheit und Vorgaben des schulischen Kontextes zu erkennen. Gegenüber einem ethnisierenden und kulturalistischen Wissen über ‚die Anderen‘ ist damit (...) ein Wissen zu bevorzugen, das die Mechanismen ethnischer Diskriminierung kennt.“ (ebda., 138)

Statt ‚interkultureller Kompetenz‘ in der landläufigen Bedeutung im Sinne von dem Erwerb von ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘, das einen dann ‚kompetent‘ macht, mit diesen professionell umzugehen, fordert Mecheril eine kritische Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriffen ‚interkultureller Kompetenz‘. Man müsse sich von der Illusion der Kompetenz sowie von der Idee eines instrumentellen Zugriffes auf das Wissen über den ‚Anderen‘ verabschieden, weil dieses tendenziell vereinnahmend, festlegend und kulturalisierend ist. Darüber hinaus gebe es keine Regeln für die Übersetzung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen; es gibt kein ‚Rezept‘ für den pädagogischen Umgang mit multikulturellen Kontexten. Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen seien ein notwendiger Bestandteil solcher Situationen, das *Anerkennen von Nicht-Wissen* und der daraus resultierenden Unsicherheit eine grundlegende Voraussetzung für pädagogischer Professionalität (ebda., 96f).

B. Fragestellungen & Hypothesen

Mecheril formuliert die zwei zentralen Fragen seiner „Migrationspädagogik“ wie folgt: Erstens die „Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden.“ Zweitens geht es um die Frage, „wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung“ es gibt (MECHERIL 2010, 15).

Entlang dieser Fragen befasst sich diese Arbeit mit der Rolle, die PädagogInnen in diesem Zusammenhang spielen. Folgenden *Fragestellungen* soll nachgegangen werden:

1. Wie positionieren Lehrkräfte Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Klassengemeinschaft und inwieweit scheint diese Positionierung für diese Kinder im Hinblick auf ihren Schulerfolg förderlich oder nachteilig?
2. Welche Rolle spielen dabei linguale und ‚kulturelle‘ Disponiertheiten? Kommt es zu ethnisierenden oder kulturalisierenden Zuschreibungen, bzw. zu Othering-Effekten? Werden Differenzen wahrgenommen und in einer nicht festschreibenden Weise anerkannt?

Gleichzeitig soll im Rahmen der Fallstudien auch die Theorie Mecherils an der sozialen Realität überprüft werden, woraus sich die dritte Fragestellung ergibt:

3. Inwieweit sind die Kategorien Mecherils hilfreich, die soziale Realität zu erfassen, bzw. inwieweit müssen sie verändert oder um andere Kategorien erweitert werden?

Die Fragestellungen zielen also auf die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ab und auf ihr Reflexionsvermögen des eigenen pädagogischen Handelns sowie der Funktionsweisen des institutionellen Kontextes. Es geht nicht in erster Linie um ‚aktive‘ diskriminierende Praktiken von LehrerInnen, sondern vielmehr um mögliche unbewusste Formen der benachteiligenden Positionierung, die durch eine unreflektierte Reproduktion von

gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen und Denkmustern bedingt sein können und/ oder auch persönlichen Vorurteilen entspringen.

Es ist mir wichtig, hier zu betonen, dass es mir nicht darum geht, den interviewten Lehrpersonen ‚auf die Schliche zu kommen‘, also ihnen ein Fehlverhalten im Hinblick auf die Kinder mit nicht deutscher Erstsprache nachzuweisen. Ein gewisser Fokus auf problematische Aspekte des Denkens und Handelns der LehrerInnen ergibt sich aus dem Thema der Arbeit, allerdings nicht im Sinne einer individuellen Schuldzuweisung, sondern mit dem Ziel einer Analyse und Beleuchtung der Funktionsweise von gesellschaftlichem und institutionellen Denk- und Handlungsmustern und deren Einfluss auf individuelles Denken und Handeln. Ich gehe davon aus, dass pädagogische Fachkräfte in der Regel im besten Wissen und Gewissen handeln. Aber auch dieses feilt nicht vor einem Handeln, das Kinder benachteiligt – einerseits aufgrund der institutionellen und gesellschaftlichen ‚Verstrickung‘, andererseits, weil gut Gemeintes nicht zwingend Gutes bewirken muss (wie auch die interkulturelle Pädagogik zeigt). Eine „methodische Haltung der (Selbst)Reflexion“ im Mecheril’schen Sinn erfordert ein hohes Bewusstseinsniveau, das nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst – etwa im Rahmen der Lehrerbildung – entwickelt werden muss.

Meiner Fragestellung lag zu Beginn dieser Arbeit die *Hypothese* zugrunde,

dass LehrerInnen DaZ-Kinder häufig – im besten Meinen und also unbewusst - in einer Weise positionieren, die sich als benachteiligend auswirken *kann*,

- weil sie sie ‚gleich‘ behandeln wie die Kinder, die Deutsch als Erstsprache sprechen,
- weil sie sich nicht der Problematik der „Disponiertheit – Kontext - Dissonanz“ bewusst sind und die daraus erwachsenden Probleme den Kindern (und/oder deren Eltern) zuschreiben,
- weil sie niedrigere Leistungserwartungen an die DaZ-Kinder haben,
- weil sie (unbewusste) Vorurteile gegenüber deren Herkunftskultur haben.

Die benachteiligenden Auswirkungen der Interaktion zwischen Lehrkraft und SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch kann diese Arbeit aus Gründen der Zeit und des Aufwandes nicht erforschen, da dies nur sehr langfristig möglich wäre. Es kann aber aufgrund der oben dargestellten Forschungserkenntnisse angenommen werden, dass die thematisierten Verhaltensmuster und Einstellungen von Lehrpersonen negative Auswirkungen auf die Bildungskarriere von Kindern haben. In welchem Ausmaß ein Kind ‚angreifbar‘ ist, hängt allerdings (zum Glück!) auch von Faktoren ab, die von der Lehrperson unabhängig sind, wie etwa individuelle Veranlagung des Kindes oder familiäre emotionale ‚Rückendeckung‘.

B. 1. Kriterien für eine unterstützende Haltung von Lehrkräften

Im Folgenden werden die geschilderten Forschungserkenntnisse zu Kriterien verdichtet, die eine förderliche Haltung von Lehrerinnen gegenüber mehrsprachigen Kindern markieren, um schließlich zum empirischen Teil der Arbeit überzugehen.

Die erste und zweite Kategorie stellen eine Art allgemeine Meta-Kategorie dar, die eine wünschenswerte Grundhaltung von Lehrpersonen allen Kindern gegenüber repräsentieren und die unter anderem *durch* die anderen Kategorien realisiert werden.

a. Stärkung des Selbstvertrauens und der Motivation

b. Ressourcenorientiertheit statt Defizitorientiertheit

c. Differenzfreundlichkeit

- Differenzen werden wahrgenommen, keine ausschließende oder assimilatorische Haltung
- Bewusstsein über Disponiertheit – Kontext – Dissonanz
- wertschätzende Einstellung gegenüber anderen Erstsprachen und Herkunftskulturen
- Mehrsprachigkeit und Migration wird als Kapital und nicht vor allem als Problemgenerator gesehen

- Die Verwendung der Erstsprachen ist erlaubt, sie haben ‚Raum‘ in der multikulturellen Schule

d. Zuschreibungsreflexion statt ‚interkulturelle Kompetenz‘

- Kritisch-reflexive Haltung gegenüber gängigen kulturalisierenden und kulturell-rassistischen Zuschreibungen sowie gegenüber eigenen Vorurteilen.
- Vermeidung von Festschreibungen („Positionsflexibilität“)
- Kinder werden als Individuen und nicht als „Exemplare ihrer Herkunftskultur“ wahrgenommen.
- Anerkennen von Nicht-Wissen und Unsicherheit im Umgang mit ‚Migrationsanderen‘ statt Illusion der Kompetenz, bzw. des Wissens über die ‚Anderen‘.

ZWEITER TEIL

C. Forschungsdesign

Grundsätzlich ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Fragestellung der Arbeit auf etwas fokussiert, das nicht direkt beobachtbar und auch nicht direkt erfragbar ist, und dass darüber hinaus auch für die Befragten Unbewusstes für die Fragestellung relevant ist. Aus diesem Grund muss die Herangehensweise eine rekonstruktive sein. Dies würde optimalerweise auf der Basis einer über einen längeren Zeitraum stattfindenden Unterrichtsbeobachtung geschehen, die im Sinne eines multimethodischen Vorgehens einer Triangulation (vgl. etwa LAMNEK 1995/1, 245f) mit Gesprächen mit den Lehrpersonen, den Kindern und ev. auch den Eltern ergänzt werden könnte.

Da dies vom Aufwand her im Rahmen einer Masterarbeit zu umfangreich wäre, wurde der Zugang zum sozialen Feld über das Gespräch mit den Lehrpersonen gewählt, die ja im Zentrum des Interesses stehen. Aus durch qualitative Interviews erhobenen Daten wurde versucht, den „Blick“ von Lehrpersonen auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zu rekonstruieren im Hinblick auf dessen Auswirkungen auf die Positionierung dieser Kinder in der Klassengemeinschaft.

Im Fokus des Interesses liegen nicht nur explizite Aussagen zur Fragestellung, sondern auch die „Tiefenstruktur“ des Gesagten, die den Befragten nicht unbedingt bewusst ist. Eher als um die Handlungs-Motive der Befragten geht es um die impliziten, oft unbewussten Regeln, nach denen Handlungen und Deutungen generiert werden. Nach der Typologisierung qualitativer Sozialforschung nach Lüders und Reichertz entspricht dieses Forschungsinteresse einem strukturtheoretischen Ansatz, der auf die „Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen“ zielt. Individuen werden in diesem Ansatz gleichsam als „Träger von Strukturen und als Vollzieher von Regeln“ verstanden (LAMNEK 1995/1, 35). Insofern, als davon ausgegangen wird, dass sich in dem Handeln und Denken der PädagogInnen Strukturen des gesellschaftlichen und institutionellen Makrosystems reproduzieren, wäre dieser Ansatz für die Fragestellung sicherlich dienlich, wiewohl auch hier aus Gründen der Ökonomie von

einer strukturtheoretischen Analyse Abstand genommen werden muss, die insbesondere hinsichtlich der Auswertung sehr aufwändig ist. Zudem ist bei diesem Zugang Vorsicht geboten, um nicht in den Verdacht einer „Metaphysik der Strukturen“ zu geraten. Dennoch wurde dieser Zugang zum Gegenstand des Interesses als eine Art Denkanregung, die über die manifesten Inhalte der Interviews hinausweist, verwendet.

C. 1. Die Datenerhebung

Die methodische Zugangsweise zur sozialen Realität ist jene der Einzelfallstudie. Drei Einzelfälle werden beschrieben und analysiert, mit dem Ziel aus diesen „Handlungsfiguren“ für das soziale Feld typische Handlungs- und Denkmuster herauszuarbeiten. Individuelles Handeln und Denken wird in der Einzelfallstudie nicht als *einmalig* und *individuell* in den Blick genommen, sondern hinsichtlich der „generellen Strukturen“, die sich in ihm manifestieren. Gleichzeitig erlaubt es die Einzelfallstudie jedoch, die handelnden Personen in ihrer individuellen Ganzheitlichkeit wahrzunehmen. (LAMNEK 1995/2, 16f).

Das Sample

Die Einstellung eines Kindes zum System Schule und seine Vorstellung von der eigenen Position darin wird ganz wesentlich davon geprägt, welche Erfahrungen es zu Beginn seiner Schulkarriere macht. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Studie auf das erste Grundschuljahr: Es wurden Klassenlehrerinnen⁴ aus ersten Volksschulklassen in Wien befragt. Die Interviews fanden im Sommersemester 2012 statt, zu einem Zeitpunkt also, wo sich die Klassengemeinschaft als Gruppe weitgehend formiert hatte und Positionierungen bereits deutlich geworden sein sollten.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zielt auf das soziale Mittelfeld ab. Es wurde deshalb versucht, möglichst ‚durchschnittliche‘ Schulen auszuwählen. Damit sind

⁴ In diesem Abschnitt wird in Bezug auf die „Lehrerinnen“ auf die Schreibung mit großem I verzichtet, da es sich bei den interviewten Lehrkräften ausschließlich um Frauen handelt.

öffentliche – also für alle kostenfrei zugängliche – Schulen in Bezirken gemeint, die im sozialen Mittelfeld liegen. *Durchschnittlich* bezieht sich auch auf den Anteil von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache. Es wurde versucht, in der Auswahl der Schulen ein Spektrum wider zu spiegeln, das für öffentliche Wiener Volksschulen als repräsentativ gelten kann.

Gewählt wurde schließlich eine Volksschulklasse mit einem für Wien verhältnismäßig niedrigen Anteil an Kindern mit nicht deutscher Erstsprache, eine Klasse, die im Wiener Durchschnitt⁵ liegt und eine, in der 99% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.

Für die Auswahl der Lehrerinnen schließlich war die Bereitschaft zur Mitarbeit das entscheidende Auswahlkriterium. Dies erschien vor allem deshalb sinnvoll, da es pro Schule nur eine bis maximal drei KlassenlehrerInnen pro Jahrgang gibt, von denen sich zumeist nur eine bereit erklärte, ein Interview zu geben. Außerdem ist die Freiwilligkeit der Teilnahme eine wichtige Voraussetzung dafür, verlässliche Daten zu erhalten. Trotz dieser gewissen ‚Zufälligkeit‘ der Auswahl stehen die einzelnen ausgewählten Lehrerinnen freilich für einen bestimmten LehrerInnentypus in einem bestimmten sozialen Kontext (siehe dazu Kapitel E.1. dieser Arbeit).

Aus dem Kriterium der Freiwilligkeit ergibt sich eine Selektion, die nur einen Ausschnitt der sozialen Realität erfasst. Die Lehrerinnen, die sich meldeten, hatten alle eine Einstellung zum Thema, die man als gegenwärtig ‚politisch korrekt‘ bezeichnen kann, die also dem (zumindest rhetorischen) Konsens der breiten österreichischen Öffentlichkeit entspricht. Die Schlussfolgerung, dass die durch das Interview und seine Verwertung im universitären Kontext produzierte Öffentlichkeit LehrerInnen mit vom Konsens abweichenden Meinungen abschreckte, erscheint wahrscheinlich. Über eine befreundete Lehrerin versuchte ich gezielt, eine Lehrerin zu finden, die eine weniger dem Konsens entsprechende Meinung vertritt. Eine Lehrerin, die sich schließlich bereit erklärte, sagte jedoch am vereinbarten Termin des Interviews wieder ab, weil sie Sorge hatte, dass die Interviewdaten entgegen der Vereinbarung veröffentlicht und gegen sie verwendet werden könnten. Dies könnte

⁵ In den öffentlichen Volksschulen liegt der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Umgangssprache laut Schulstatistik der Statistik Austria bei 57,2%. Quelle: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Zugriff 2. Oktober 2012)

dahingehend interpretiert werden, dass diese Lehrerin ‚etwas zu verbergen hatte‘, in unserem Fall eine DaZ-Kinder diskriminierende Grundhaltung. Phänomene wie absichtliche Diskriminierung sind in unserer Gesellschaft als Konsequenz des Nationalsozialismus diskreditiert und finden kaum noch öffentlich statt. Dass es diese Phänomene nach wie vor gibt, auch in der Lehrerschaft, ist jedoch allgemein bekannt. Nebenbei verweist diese Geschichte auch auf eine problematische ‚Gesprächskultur‘ in unserer Gesellschaft, die unerwünschte Meinungen oberflächlich gesehen zum Schweigen bringt, diese jedoch im Untergrund weiter existieren und dort möglicherweise eine gefährlichere Wirkung entfalten.

Die Erhebungsmethode: Qualitative Interviews

Der Rahmen des qualitativen Interviews gewährt dem Interviewten den Raum, seine individuellen Handlungs- und Deutungsmuster zu entwickeln und darzustellen (CASPARI/ HELBIG/ SCHMELTER 2007, 505). Es entspricht in hohem Maße den wesentlichen Gütekriterien der qualitativen Forschung: Die *Kommunikativität* und die *Naturalistizität* ergeben sich aus dem weitgehend natürlichen Charakter des (zwar inszenierten) Gespräches (LAMNEK 1995/2, 55). Der Forschungsprozess wird in der Sozialforschung als Kommunikationsprozess begriffen. Die ForscherIn muss sich in eine Kommunikationsbeziehung mit der/dem Interviewten begeben und dabei dessen „kommunikatives Regelsystem“ in Geltung lassen. Diesem Prinzip liegt die Auffassung zugrunde, dass in der Gesellschaft „Deutungsmuster und Wirklichkeitsstrukturierungen“ im Gespräch produziert werden, die der ForscherIn zugänglich werden, indem er selbst am Gespräch teilhat, bzw. es teilnehmend beobachtet.

Dabei ist zu bedenken, dass die ForscherIn daher nie nur beobachtet, sondern mitwirkt an der Konstruktion von Wirklichkeit im Gespräch. Er/Sie wird also zu einem „konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses und damit auch des Forschungsergebnisses“ (ebda., 62f). Der spezifische theoretische Zugang zu dem sozialen Feld, der für diese Arbeit als ‚migrationspädagogisch‘ definiert wurde, stellt eine Art ‚Brille‘ dar, die das Beobachtete in einer bestimmten Färbung und Selektion erscheinen lässt. Der Blick, die Perspektive der ForscherIn bestimmt auch das, was

sie/er sieht (bzw. nicht sieht) und wie sie/er es sieht. Dies im Bewusstsein zu behalten und laufend zu reflektieren, ist ein wichtiger Bestandteil der qualitativen Sozialforschung (Prinzip der *Reflexivität* von Gegenstand und Analyse, ebda., 64).

Im Sinne des Prinzips der *Offenheit* ist die bestmögliche Vermeidung einer Prädetermination durch die ForscherIn durch maximale Zurückhaltung anzustreben. Das Interview muss an jede InterviewpartnerIn und die jeweilige Gesprächssituation angepasst werden (Prinzip der *Flexibilität*).

C. 2. Methodologische Reflexion

Im Zuge der Datenerhebung kam es zu einer Veränderung der Erhebungsmethode. Während bei den ersten zwei Interviews versucht wurde, sehr offene qualitative Interviews zu führen, die sich stark an der Technik des narrativen Interviews orientierten, in der Absicht, maximale Offenheit und Flexibilität zu gewährleisten, wurde das dritte Interview nach dem Vorbild des „problemzentrierten Interviews“ gestaltet (LAMNEK 1995/2., 68ff und 74ff). Das Forschungsdesign in der qualitativen Forschung ist nicht etwas, was zu Beginn feststeht, sondern was bereits im Zuge der Datenerhebung nach Maßgabe der Daten „permanent zu modifizieren“ ist (LAMNEK 1995/1, 196).

Die Problematik der zuerst eingesetzten Interviewtechnik wurde mir durch das Feedback der zweiten Interview-Partnerin (Lehrerin B) bewusst. Sie sagte, sie habe sich bis zum Ende des Interviews unsicher gefühlt, weil sie nicht genau wusste, was ich *eigentlich* von ihr wissen wollte. Nach einigem Nachdenken fand ich die Ursachen dieses Problems. Diese waren in meinem Anspruch auf maximale Offenheit und minimale Prädeterminierung der Interviewten begründet – der dazu führte, dass ich nicht nach dem fragte, was ich wissen wollte, sondern dieses auf Umwegen herausfinden wollte. Ich fokussierte auf die Themen Sitzordnung und Klassengemeinschaft, die mir den Zugang zu dem Phänomen der Positionierung der DaZ-Kinder durch die Lehrerinnen eröffnen sollten, ohne direkt danach fragen zu müssen.⁶ Ich wollte auf diese Weise vermeiden, dass ich durch meine Fragen selbst

⁶ Interviewleitfaden 1 siehe Anhang S 103

produziere, was ich erwarte vorzufinden. So wollte ich auch Begriffe wie ‚Migrantenkinder‘, ‚Integration‘, ‚kulturelle Differenzen‘ bewusst nicht verwenden, um diese nicht als Denkschemata ins Gespräch zu tragen (was mir nebenbei gesagt ohnedies nicht gelungen ist, da ich bereits zuvor in den ersten Kontakt-E-mails unbedacht die Termini ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ und ‚Integration‘ verwendet hatte). Von Beginn an fühlte ich mich mit diesem Zugang nicht wohl. Ich hatte das Gefühl, dass ich nicht ‚ehrlich‘ sei gegenüber den Interviewten, dass ich sie – vor mir selbst unter dem Deckmantel der Maxime der Offenheit versteckt – in gewisser Weise in eine ‚Falle‘ locken würde, um ein ‚interessantes‘ Ergebnis zu erhalten sowie eine Bestätigung meiner Hypothesen.

Als zweites Problem meines Zugangs wurde mir klar, dass ich eine unbewusste negative Erwartungshaltung gegenüber LehrerInnen hatte, einerseits im Allgemeinen, wie sie durchaus in unserer Gesellschaft verbreitet und ‚zeitgemäß‘ ist, andererseits im Speziellen im Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber DaZ-Kindern. Die Gespräche mit den Lehrerinnen machten mir erst die Herausforderungen des Berufes der Volksschullehrerin in mehrsprachigen Klassen bewusst und zeigten mir die aufrichtigen Bemühungen und die Kompetenzen der interviewten Lehrerinnen, diesen gerecht zu werden.

Aus diesen Gründen veränderte ich nach dem 2. Interview meine Interviewtechnik grundlegend. Ich entschied mich, meine Karten offen auf den Tisch zu legen. Ich beschloss, die Lehrerinnen als „Expertinnen“ aus der Praxis (FROSCHAUER/ LUEGER 2003, 36) direkt mit den mir wesentlich erscheinenden theoretischen Inhalten zu dem Thema zu konfrontieren, und sie zu bitten, ihre Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen dazu preis zu geben.⁷

Diese Art des Zugangs fand ich in der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (LAMNEK 1995/2, S 74f) wieder. Dort wird von einem bereits bestehenden theoretischen Konzept ausgegangen, das durch die Erzählungen der Interviewten modifiziert werden kann. Die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher wird durch eine Kombination aus Induktion

⁷ Interviewleitfaden 2 siehe Anhang S 105

und Deduktion abgelöst, um das theoretische Konzept an der sozialen Realität zu überprüfen.

Die Technik des problemzentrierten Interviews wurde insofern modifiziert, als Teile des theoretischen Konzeptes der Interviewten ganz explizit mitgeteilt wurden, was nach Lamnek vermieden werden soll, um eine suggestive Beeinflussung zu ausschließen. Dieses Vorgehen erschien jedoch im Sinne der Qualität der kommunikativen Beziehung als beste und ‚ehrlichste‘ Lösung. Auf eine mögliche Beeinflussung muss daher bei der Auswertung der Interviews besonderes Augenmerk gelegt werden, um den Effekt zu vermeiden, dass das ‚produziert‘ wird, was man vorzufinden erwartet. Es ist allerdings eine Illusion, dass die ForscherIn als „tabula rasa“ (LAMNEK 1995/2, 75) in ein soziales Feld gehen könne, also frei von Theorien und Meinungen, wie auch die völlige Vermeidung einer Beeinflussung des Interviewten durch die ForscherIn unmöglich ist. Beide fungieren sowohl als BeobachterIn als auch als AkteurIn, sie gehen eine soziale Beziehung ein, in der sie auf verschiedenen Ebenen und auf unterschiedliche Weisen aufeinander reagieren. Es wird versucht, die „Subjektivitäts- und Interaktionscharakteristik“ der Datenerhebungssituation nicht als Störfaktor, den es zu eliminieren gilt, zu sehen, sondern als – zu reflektierendes – „Erkenntnisfenster“, durch das für die Arbeit bereichernde Daten gewonnen werden können. (dazu: BREUER & LETTAU 2007, 11ff).

Schließlich muss auch erwähnt werden, dass die Fragestellung dieser Arbeit auch die Gefahr birgt, dass Differenzen letztlich *auch* akzentuiert werden und die Gruppe der ‚Migrationsanderen‘ erneut als ‚anders‘ und in gewisser Weise ‚problematisch‘ konstruiert wird. Forschung ist, wie schon gesagt wurde, immer auch Konstruktion des Gegenstandes. Es ist deshalb wichtig, ‚Differenzen‘ und ‚Identitäten‘ nicht als gegebene Tatsachen zu betrachten, sondern sie in einer methodischen Haltung der Reflexivität als sozial hergestellte Phänomene, die immer über Differenzordnungen vermittelt sind, zu verstehen und zu analysieren. Die Aufgabe „differenztheoretischer“ Forschung ist nach Mecheril und Melter, Differenzordnungen und die damit verbundene Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern und Ressourcen zu analysieren, sowie Effekte der „klassifikatorischen symbolischen Herrschaft“, also Effekte der selbstverständlichen

Unterscheidung von Menschen in den Blick zu nehmen sowie die Ordnungen und Normen, die durch diese (re)produziert werden (MECHERIL/ MELTER 2012, 272).

C. 3. Auswertungsdesign

„Mit Menschen Gespräche über ein soziales System zu führen schafft allein noch kein verlässliches Wissen über dessen Organisierung, interne Differenzierungen oder Funktionsweisen“ (FROSCHAUER/ LUEGER 2003, 80). Es bedarf zur Wissensgenerierung einer „beträchtlichen Interpretationsanstrengung“. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich die Befragten oft entscheidender Komponenten der Dynamik des Systems gar nicht bewusst sind.

Die Auswertung geschieht in zwei Phasen: Zuerst geht es darum, die *Handlungsfigur* (den Interviewten) methodisch kontrolliert „fremdzuverstehen“. In der zweiten Phase sollen aus einer Handlungsfigur allein oder im Vergleich mit anderen typische *Handlungsmuster* systematisiert werden (LAMNEK 1995/2, 25f). Aus den für diese Arbeit erhobenen Gesprächsdaten soll herausgefunden werden, welche impliziten und expliziten Argumentations- und Deutungsmuster der Lehrpersonen sich auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch beziehen und inwieweit sie gemäß den oben entwickelten Kategorien einer förderlichen Haltung diesen Kindern gegenüber entsprechen. Durch den Vergleich der Fallstudien miteinander wird versucht, festzustellen, welche dieser Muster sich wiederholen und insofern als fallübergreifend „typisch“ verstanden werden können. Dabei sollen aber auch die Unterschiedlichkeiten beachtet werden, um keine „artifizielle Homogenität“ zu konstruieren (ebda., 109).

Methodisch wird als praktische Richtlinie vorerst die „allgemeine Handlungsanweisung für die Auswertung“ von LAMNEK verwendet (ebda., 108f). Die Analyse des Einzelfalles wird an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring angelehnt (ebda., 207ff). In einem ersten Schritt wurde demnach das Textmaterial festgelegt, das der Analyse zugrunde liegen soll, indem Textstellen herausgefiltert wurden, die sich auf die Fragestellungen beziehen.

An dieser Stelle sei Lamneks Kritik an Mayrings Inhaltsanalyse erwähnt, dass sie nämlich insofern nicht dem qualitativen Paradigma entspreche, als sie sehr stark reduktiv anstatt explikativ funktioniere und die individuellen Handlungsfiguren letztlich doch nicht in ihrer Ganzheit und Singularität nachvollzogen werden, sondern durch analytische Kategorien zergliedert. „Der Einzelfall wird eben doch zu einer Sammlung von Merkmalsausprägungen“ (ebda., 207). Aufgrund der massiven Textreduktion ist es demnach wichtig, nicht den Blick auf das Ganze zu verlieren, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. In Kontrollphasen wird immer wieder auf das gesamte Interviewmaterial zurückgegriffen.

In Anlehnung an die Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring soll eine thematische Struktur aus dem Material herausgefiltert werden. (ebda., 213 ff und MAYRING 2010, 98). Es wurden Kategorien generiert, mit deren Hilfe die Fragestellungen der Arbeit betreffenden Daten nach inhaltlichen Bereichen systematisiert und im Hinblick auf die Handlungs- und Deutungsmuster, die sich in ihnen manifestieren, analysiert wurden. Die Kategorienbildung erfolgte in einer Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen, da die Kategorien aus dem theoretischen Vorwissen heraus entwickelt und dann auf das empirische Datenmaterial abgestimmt wurden.

Nach folgenden Kategorien wurden die Interviewtexte analysiert:

- Kulturalisierende Zuschreibungen/ Kulturrassismus:

Damit sind Denk- und Argumentationsmuster gemeint, die das Wesen, Verhalten oder die Leistungen von Kindern auf ihre ‚Kultur‘ zurückführt, durch sie erklärt und dadurch festschreibt als etwas Unabänderliches, sozusagen Naturgegebenes.

- Differenzfreundlichkeit, Feindlichkeit, bzw. Differenzunempfindlichkeit

Hierbei geht es um Textstellen, die Einstellungen und Bewusstsein zum Thema kulturelle und sprachliche Differenzen (wie auch zur Disponiertheit – Kontext – Problematik) widerspiegeln.

- Ressourcenorientierung/ Defizitorientierung

- Othering/ Konstruktionen von Identitäten eines ‚Wir‘ bzw. ‚Nicht-Wir‘

Textstellen, die Denkmuster aufweisen, in denen die ‚Anderen‘ in Abgrenzung zu einem ‚Wir‘ konstruiert werden, wobei von einem kollektiven Wesen der ‚Anderen‘ ausgegangen wird und Individuen als ‚Exemplare‘ dieses kollektiven Wesens wahrgenommen werden.

- Lingualistischer Paternalismus

Hiermit sind Denkmuster im Kontext des Zweitspracherwerbs gemeint, die mit dem ‚Wohl‘ der ‚Migrationsanderen‘ argumentieren und dieses nicht oder nur teilweise im Sinn haben, wobei diesen Argumenten lingualistische, nationalistische Topoi oder Homogenitätstopoi und common sense Vorstellungen zugrunde liegen.

D. Untersuchungsergebnisse

D. 1. Lehrerin A

Der Kontext

Die Schule

Die Schule ist in einem Wiener Gemeindebezirk außerhalb des Gürtels gelegen, in dem der Anteil der VolksschülerInnen mit „anderen Umgangssprachen als Deutsch“ bei über 50% liegt⁸; ein Verhältnis, das auf 10 von 23 Wiener Bezirken zutrifft. Sieben Bezirke haben einen Anteil an VolksschülerInnen mit anderer Umgangssprache als Deutsch zwischen 37,5 % und 50%, die restlichen 6 Bezirke zwischen 12,5 und 37,5%.

Nach Angaben der Direktion sprechen rund 80 % der Kinder an der betreffenden Schule eine andere Erstsprache als Deutsch. Die Schule legt laut Leitbild auf der Homepage besonderen Wert auf Freude und Spaß beim Lernen, auf die Förderung nicht nur der kognitiven, sondern auch der sozialen und emotionalen Intelligenz, auf individuelle Förderung, Toleranz, Verständnis und Kooperation, auf Körperbewusstsein und den wertschätzenden Umgang miteinander – etwas unzeitgemäßer Weise mit dem Zusatz „unabhängig vom Geschlecht“; das sollte heute eine nicht mehr erwähnenswerte Selbstverständlichkeit darstellen. Der Kontakt mit der Direktorin war sehr unkompliziert, freundlich und kooperativ.

Diese Schule ist eine ‚ganz normale‘ Wiener Volksschule. Sie hat keine ‚besondere‘ Lage (wie etwa die Schule der Lehrerin B), kein besonderes pädagogisches Konzept

⁸Quelle: Studie „Bildung in Zahlen 2011/2012; http://www.statistik.at/web_de/ (letzter Zugriff 20. März 2013)

(wie jene der Lehrerin C), keinen besonderen Ruf als gute Schule oder als Problemschule. Sie ist eine jener Schulen, von denen aufgrund des hohen Anteils an Migrationsanderen viel geredet wird und in die viele ‚einheimische‘ Eltern ihre Kinder aus diesem Grund lieber nicht geben würden.

Die Lehrerin & der Interviewkontext

Das Interview mit der Lehrerin A war das erste Interview, das gleichzeitig zur Erprobung des ersten Interviewleitfadens genutzt werden sollte. Der Termin kam sehr kurzfristig zustande, weshalb ich mit einer unausgereiften Fassung des Leitfadens arbeiten musste. Demgemäß fühlte ich mich auch etwas unsicher in meinem Vorgehen. Rückblickend habe ich das Gefühl, dass das Gespräch deshalb an der Oberfläche blieb und es nicht zu einer wirklichen Darstellung von Ideen und Einstellungen kam. Die Lehrerin war jedoch sehr kooperativ und interessiert. Sie arbeitet seit 9 Jahren an der Schule, auf die sie direkt nach dem Abschluss der Pädagogischen Akademie, wo sie auch den Gegenstand „Deutsch als Zweitsprache“ hatte, kam.

Die Klasse

Die Schüler der Klasse kommen aus Familien mit sehr unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, jedoch haben die meisten Kinder bereits die österreichische Staatsbürgerschaft. Nur ein Kind spricht Deutsch als Erstsprache. Die Deutschkompetenzen der anderen Kinder waren zum Zeitpunkt der Erhebung laut A bei den meisten Kindern den Zielvorstellungen entsprechend noch schwach.

Kernaussagen

„Die türkischen Mädel sind immer zusammen, sprechen nur Türkisch und sollen lernen aus ihrer Gruppe rauszukommen.“

„Und dann schau ich auch drauf, dass die Mädchen und Buben, nicht unbedingt immer die türkischen Kinder neben den türkischen nebeneinander, weil die spielen halt oft in der Pause miteinander und sind überhaupt oft zusammen, dass da einmal eine Mischung ... dass die auch einmal lernen, aus ihrer Gruppe rauszukommen und auch mit anderen Kindern zu arbeiten. Und dass da auch nicht immer Türkisch gesprochen wird, sondern auch einmal Deutsch und bei den serbischen Kindern machen wir es auch so.“ (*Thema Sitzordnung, 16-22*)⁹

„Und dann schau ich halt auch noch auf die Sprache, also die Kinder, wo ich seh', die plagen sich ein bissi mit dem Deutschsprechen und die sind halt immer nur bei den türkischen Mädchen und da wird nur türkisch gequatscht, dann schau ich halt, dass das Kind neben einem Kind sitzt, wo es Deutsch sprechen muss.“ (*Thema Sitzordnung, 48-52*)

„Also Herkunft sicher, also gerade von den Kindern, die von der Sprache nicht so gut sind, dass da die türkischen Mädchen öfters zusammen sind, das ist das eine.“ (*Thema Gruppenbildung 206*)

Diese Aussage steht hier an erster Stelle, weil sie auch im Interview ganz zu Beginn kommt und dann, leicht variiert, zweimal wiederholt wird. Dies ist einerseits die Beschreibung eines Faktums im Unterrichtsalltag der Lehrerin, das dadurch bedingt ist, dass mehrere türkischsprachige Mädchen in der Klasse sind, die noch dazu nicht sehr gut Deutsch sprechen.

Die Aussage beinhaltet aber andererseits auch ein hierzulande verbreitetes Stereotyp über ‚Türken‘ : dass diese nämlich unter sich bleiben, nicht aus ihrer Gruppe herauskommen und nicht Deutsch lernen wollen (bzw. dürfen). Dass dieses Stereotyp das Denken der Lehrerin unbewusster Weise beeinflusst ist insofern denkbar, da sie an die logische Tatsache, dass sich Kinder mit gleicher Erstsprache und noch schwachen Deutschkompetenzen zusammentun, die Interpretation knüpft, dass sie es nicht gewohnt sind, aus ihrer Gruppe herauszukommen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Die Lehrerin erwähnt auch, dass sie sich auch bei den

⁹ Die Stellennachweise beziehen sich auf die Zeilenangaben der Transkription des Interviews der Lehrerin A im Anhang S 109ff.

serbischen Kindern bemüht, diese manchmal zu trennen, damit sie Deutsch sprechen. Hier wird jedoch das Argument der Gruppe nicht angeführt.

An diesem Beispiel lässt sich eine Denk- und damit verknüpfte Handlungslogik aufzeigen, die, wie wir sehen werden, in dem Diskurs von LehrerInnen über DaZ-Kinder sehr verbreitet ist: die Lehrerin interpretiert das Verhalten ‚türkischer‘ Mädchen in einer kulturalisierenden Weise, indem sie es auf deren ‚Kultur‘ zurückführt und dabei auf ein verfügbares Stereotyp zurückgreift. Diese ihre Interpretation oder: *Konstruktion* der ‚türkischen Mäderl‘ nimmt sie als ‚naturegegebene‘ Tatsache an und schließt an diese die notwendigen pädagogischen Handlungen: die Kinder müssen immer wieder voneinander getrennt werden und dazu angehalten werden, Deutsch statt Türkisch zu sprechen. Diese praktische Konsequenz wird in paternalistischer Logik mit dem ‚Wohl der Kinder‘ legitimiert.

„Die Eltern interessieren sich halt überhaupt nicht.“

„Ja, so zu den einzelnen Kindern, ein Problemkind hab ich, meine M, das ist ein serbisches Mäderl, was halt nicht oft in die Schule kommt und schon so viele Fehlstunden hat und da geht halt auch recht wenig weiter, von zuhause ist halt überhaupt von den meisten Eltern wenig Unterstützung, da ist wenig da, dass da geübt wird oder was, ja, da muss man halt wirklich immer wieder darauf hinweisen, sind auch nicht sehr interessiert an der Schule oder wie es halt da irgendwie zugeht bei uns.“ (25-31)

Das Humankapital-Argument, dass die Eltern wenig Interesse an der Schule haben und dass es wenig Unterstützung von zuhause gebe (sowohl für die Lehrerin als für die Kinder), findet sich zweimal im Interview.

Das erste Mal kommt die Lehrerin von sich aus auf das Thema, als sie über ihr „Problemkind“ spricht. Dass dieses „serbische Mäderl“ wenig Fortschritte macht, erklärt sie zuerst damit, dass es häufig fehlt und kommt dann noch im selben Satz auf das generalisierende Argument, dass von den meisten Eltern wenig Unterstützung und wenig Interesse für die Schule da sei. Während sie wieder einerseits von ihrer persönlichen Erfahrung - nicht *nur* in Bezug auf das „Problemkind“ - berichtet, zeigt sich darin auch, worauf sie die schlechten Leistungen des Kindes zurückführt,

nämlich auf mangelnde Unterstützung und Interesse von zuhause. Sie bleibt in ihrem Erklärungsmuster also nicht bei dem für den Schulerfolg offensichtlich problematischen Faktum, dass das Kind häufig fehlt, sondern geht sofort über zu einer Zuweisung der Verantwortung dafür an die Eltern, was sie sich wiederum dadurch erklärt, dass zuwenig Interesse an der Schule da sei. Dabei wären auch andere Gründe wie etwa innerfamiliäre Probleme denkbar.

Dieses Denkmuster lässt sich mit dem Konzept der „Kontext-Disponiertheit-Dissonanz“ von Mecheril analysieren. Die Schule, bzw. die Lehrerin setzt einen unterstützenden familiären Hintergrund voraus, der aber de facto bei dem Kind nicht vorhanden ist. Die schulischen Probleme des Kindes werden seiner familialen Herkunft zugeschrieben, also als sein ‚Defizit‘ gesehen. Die sozialen *Eingangsdifferenzen* des Kindes werden so in der Schule abgebildet und festgeschrieben und damit zum *Defizit*. Freilich ist der diesbezügliche Handlungsspielraum der Lehrerin innerhalb des gegebenen Schulsystems sehr begrenzt – sie kann diese Differenz nicht auf eine Weise ausgleichen, so dass sie nicht zum Defizit würde. Wünschenswert wäre jedoch ein kritisches Bewusstsein über diese Dissonanz zwischen System und Voraussetzungen der Kinder, das einen anderen, weniger defizitorientierten und festschreibenden Blick auf die Kinder produzieren würde.

Die unmittelbare Pauschalisierung des Argumentes der mangelnden Unterstützung von zuhause auf die „meisten Eltern“ legt außerdem nahe, dass hier eine diffuse Idee von einer Gruppe vorhanden ist, die (zumindest) in dieser Hinsicht homogen ist. Da in der Klasse ja fast alle Schüler ‚Migrationsandere‘ sind, kann angenommen werden, dass sich die Generalisierung auf diese ‚Gruppe‘ bezieht. Entsprechend der Analysekategorie des Otherings kann man hier ein Muster erkennen, das eine Gruppe der ‚Anderen‘ als homogen beschreibt und als *anders* als die Gruppe des ‚Wir‘ konstruiert. Allerdings kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die mangelnde Unterstützung der Eltern von der Lehrerin mit dem Faktor des ‚Migrationshintergrundes‘ verknüpft wird, da sie dies nicht explizit sagt. Möglicherweise bezieht sich die Aussage der Lehrerin genauso auf „österreichische“ Kinder, die etwa aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien kommen, von denen sie

ebenso wenig Unterstützung bekommen. In beiden Fällen werden die Eltern jedoch für etwas verantwortlich gemacht, was eigentlich die Schule leisten sollte.

„Ja, also die Eltern sind halt bei uns... Es gibt schon Eltern, die sich sehr, sehr bemühen und die oft kommen und sie sind auch sehr freundlich, da kann man gar nix sagen, beim Elternsprechtag waren auch alle da, geben sich schon Mühe, ja aber so richtiges Interesse ist wenig da, also bei den wenigsten. Die haben ja meistens doch noch etliche Kinder, dann hängt es auch von der Sprache wahrscheinlich ab – ja, also so eine richtige Begeisterung oder Engagement von den Eltern, das gibt's wenig.“ (282-287)

In dem zweiten Zitat, das sich auf dieses Thema bezieht, wird allerdings sehr wohl ein Bezug zur Herkunftskultur hergestellt, indem einerseits erwähnt wird, dass das mangelnde Interesse der Eltern wohl durch die häufig große Kinderzahl bedingt sei. Es wird davon ausgegangen, dass sich dies auf die ‚Migrationsanderen‘ bezieht, weil A das Bild von der häufigen großfamiliären Struktur in dieser ‚Gruppe‘ im Gespräch nach dem Interview noch einmal erwähnte. Andererseits wird auch der Faktor Sprache als Erklärung angeführt, womit wohl die Probleme, die durch mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern im Kontakt mit der Schule auftreten, gemeint sind.

Interessant an dieser Stelle ist, dass zwar einerseits die Eltern pauschal gelobt werden als „freundlich“ und „bemüht“, auch engagiert, insofern sie alle beim Elternsprechtag waren. Auf der anderen Seite wird der Gedankengang doch wieder mit der Aussage abgeschlossen, dass es wenig „richtiges“ Interesse und Engagement gebe. Das legt entweder den Schluss nahe, dass es sich bei dem ‚Lob‘ um ein euphemistisches, bzw. ‚politisch korrektes‘ Lippenbekenntnis handelt oder aber, dass das Denk- und Erklärungsmuster für schulische Probleme – das ja auch ein weitverbreitetes Stereotyp ist – eine größere Macht hat als die Erfahrung und somit am Ende ‚gewinnt‘.

„Was wir sprachlich nicht können, holen wir beim Sozialen auf.“

„Wenigsten sollen sie grüßen und ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen können, wenn auch die Noten einmal nicht so gut sind.“

„Also ich hab *ein* österreichisches Mäderl, meine N, das ist mein einziges österreichisches Mädchen, sonst sind wir eigentlich bunt gemischt, türkische Kinder, serbische Kinder, aus Russland hab ich ein Kind, aus Bangladesh, also

wirklich die ganze Bandbreite voll. Funktioniert aber super, sozial sind sie wirklich sehr gut, auch miteinander, haben ein Gespür, wenn es jemandem nicht gut geht, das spüren die gleich, auch so vom Teilen und vom Sozialverhalten, bin ich sehr zufrieden mit ihnen. Also was wir halt in Deutsch vielleicht nicht so gut können, können wir vielleicht da beim sozialen Arbeiten wieder aufholen.“ (35-42)

In dem Zitat finden sich zwei Argumente, die schon dadurch, dass sie im Interview wiederholt auftreten, analysiert werden sollen. Dies ist einerseits die Aussage, dass die Kinder in der Klasse hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz gut entwickelt sind. Dieser Gedanke kam im inoffiziellen Gespräch nach dem Interview noch einmal, wobei deutlich wurde, dass diese soziale Kompetenz in Zusammenhang mit der „nicht-österreichischen“ Herkunft gebracht wird und wiederum durch die großfamiliäre Struktur in diesen „nicht-österreichischen“ Familien begründet wird:

„Das Soziale ist hier so nett, hier merkt man, dass Kinder in Großfamilien aufwachsen, dass Eltern da sind, Geschwister, Großeltern, da lernen sie halt das Soziale. Anders als bei der N (*Anm.: das „österreichische“ Mädchen*), die nur mit der Mutter ist, den Vater kennt sie kaum...“¹⁰

Unabhängig von der inhaltlichen Nachvollziehbarkeit der Aussage über das soziale Lernen in der Großfamilie, birgt diese Argumentation eine kulturalistische Zuschreibung und Pauschalisierung, wenn auch eine positiv konnotierte. Die soziale Kompetenz wird auf die Großfamilie zurückgeführt, die als typisch für eine kulturelle Herkunft gesehen wird. Mit dem Bild der „nicht österreichischen“ Großfamilie sind stereotype Vorstellungen von religiös begründeten, patriarchalisch organisierten familiären Strukturen verbunden.

Das zweite Argument, das damit – zweimal, in leicht abgeänderter Weise - verknüpft wird, ist dass die soziale Kompetenz (bzw. weiter unten: das gute Benehmen) mangelhafte Deutschkompetenzen (bzw. weiter unten: schlechte Noten) wett machen könne.

„Also ich versuche halt viel zu arbeiten im sozialen Bereich auch mit den Kindern und da denk ich mir: Wenigstens, wenn sie grüßen können und Bitte

¹⁰ Entnommen aus dem Gespräch mit der Lehrerin A nach dem Interview, das nicht aufgezeichnet wurde.

und Danke sagen, wenn auch die Noten einmal nicht so gut sind – aber mit einem guten Auftreten und Benehmen kommt man im Leben ja auch weiter. Also das ist mir halt wichtig.“ (262-266)

Diese Sichtweise zeigt eine wohlmeinende Fokussierung auf die Ressourcen der Kinder, statt auf ihre Defizite. Die Schlussfolgerung, dass soziale Kompetenz und die Kenntnis der landesüblichen Höflichkeitsregeln fehlende Deutschkenntnisse und schlechte Noten kompensieren können, scheint aber in Kenntnis des Schulsystems (und auch der Berufswelt) problematisch. Soziale Kompetenz und Höflichkeit (besonders, wenn sie sich auf Basics wie Grüßen und ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen beschränkt) wird für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufskarriere *nicht* ausreichen. Was aus den Aussagen nicht klar erkennbar ist, ist, ob die Lehrerin die Defizite hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz und der schulischen Leistung im Allgemeinen als vorübergehende Phänomene ansieht. Hinter der scheinbar Ressourcen-orientierten Sichtweise könnte sich auch ein (unbewusster) Blick auf die Kinder verbergen, der von ihnen von vornherein geringere schulische Leistungen erwartet und sich, anstatt ihre Defizite von Beginn an offensiv zu bekämpfen, mit einer scheinbar gut gemeinten, aber doch nicht im Sinne der Kinder förderlichen kompensatorischen Haltung und pädagogischen ‚Ersatzhandlungen‘ (Förderung der sozialen Kompetenz und der Höflichkeit) genügt. Diese Haltung erwächst möglicherweise aus einer (verständlichen) Überforderung angesichts der schwierigen Situation des Unterrichtens in dieser Klasse. Weder die personellen Ressourcen in den öffentlichen Volksschulen in Österreich, noch die didaktisch-pädagogische Ausbildung der LehrerInnen bilden bis dato geeignete Rahmenbedingungen für einen Unterricht in multikulturellen und mehrsprachigen Klassen, der die individuelle Förderung der Kinder gemäß ihren Disponiertheiten ermöglichen würde.

Hinter dieser wiederholten Betonung des Lernziels ‚Höflichkeit‘ und ‚gutes Benehmen‘ steckt auch möglicherweise die pauschalisierende Meinung, dass dieser erzieherische Inhalt bei den Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ zuhause nicht abgedeckt wird.

„Wir versuchen die Muttersprache zu unterbinden, damit sich andere nicht ausgeschlossen fühlen.“

„Ja, ich versuch schon zu sagen, wenn da jetzt andere Kinder... wenn das jetzt etwas ist, was sie sich unbedingt mitteilen müssen, da plagen sie sich auf Deutsch, ist klar. Aber wir versuchen halt schon, das irgendwie zu unterbinden, weil sich dann halt irgendwie andere Kinder ausgeschlossen fühlen, ja. Und vor allem, wenn sie größer sind, kommt dann in der Vierten, ja, der hat über mich gesprochen und ich hab das gesehen und ich sag dann einfach: Du bitte sprich Deutsch, weil wir möchten ja auch verstehen, was Du sagst. Außer es ist wirklich eine Situation, wo ein Kind etwas nicht versteht, dann sag ich schon öfters: Kannst Du ihm das übersetzen oder in der Muttersprache sagen, aber sonst schauen wir halt, dass hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Hört sich so hart an, aber es ist halt, weil sie zuhause sonst nur in der Muttersprache reden und ich denk mir halt, grad der Vormittag soll halt wirklich sein, dass sie halt die deutsche Sprache bisschen aufholen.“ (66-77)

In dem Zitat finden sich zwei Argumente dafür, die Verwendung der Erstsprache im Wesentlichen zu unterbinden. Die deutsche Sprache solle einerseits geübt werden, da außerhalb der Schule vor allem eine andere Sprache gesprochen wird. Zweitens würden sich andere Schüler ausgeschlossen fühlen, bzw. das Gefühl haben, dass über sie geredet werde, wenn Kinder in einer anderen Sprache kommunizieren. Letzteres Argument wird in dem Zusammenhang oft gebracht und dürfte auch eine stereotypische Vorstellung sein.

Dass die Kinder in der Schule das Deutsche üben sollen, ist nachvollziehbar. Freilich ist es ihrem Deutscherwerb nicht förderlich, wenn sie in der Schule vor allem in ihrer Erstsprache kommunizieren. Aber, einmal davon abgesehen, dass dies nur schwer möglich ist, bzw. dieser Tendenz durch andere Mittel als Verbot wie Sitzordnung, Gruppenarbeit und dergleichen gegengesteuert werden kann, muss hier die Perspektive des Kindes in den Blick genommen werden. Die Erstsprache hat, wie bereits weiter oben gesagt wurde, eine wichtige ‚identitätsstiftende‘ Funktion, sowohl für das Individuum, als auch hinsichtlich seiner Gruppenzugehörigkeit. Der als problematisch anzusehende Begriff der „Muttersprache“ signalisiert positiv „die der Familie und insbesondere den Müttern zugeschriebene Funktion als erste Sozialisationsinstanz“ (KRUMM 2008, 7). Die Erstsprache ist zudem die Sprache der Emotion. Kinder in dem für sie sehr wichtigen Lebensraum Schule auf eine Sprache

zu reduzieren, die sie noch mangelhaft beherrschen, bedeutet sie in ihrer Ausdrucksmöglichkeit und in ihrer Emotionalität zu beschränken. Zudem wird die eigene Sprache (und damit die eigene Zugehörigkeit) durch solche Verbote möglicherweise als inferior gegenüber der Landessprache erlebt. Im Anbetracht der Bedeutung von affektiven Variablen für das Lernen, sind dies alles Argumente, die deutlich gegen ein Verbot der Erstsprache sprechen.

Hinter der Haltung der Lehrerin A stehen - wie wir annehmen - die besten Absichten, die jedoch bei genauerer Prüfung in ihren praktischen Konsequenzen nicht als förderlich einzustufen sind. Dass dies in bestem Wissen und Gewissen passiert, weist darauf hin, dass die migrationsspezifischen Qualifikationen (besonders die diesbezügliche Reflexionsfähigkeit) der Lehrerin zu wenig entwickelt ist, bzw. etwa im Rahmen der Lehrerausbildung zu wenig geschult wurde. Dies ist in Anbetracht der Schülerzusammensetzung der Schule hoch problematisch und zugleich wahrscheinlich ‚typisch‘ für viele LehrerInnen.

D. 2. Lehrerin B

Kontext

Die Schule

Die Schule liegt in einem zentralen Bezirk innerhalb des Gürtels, in dem laut Statistik Austria zwischen 37,5 und 50% aller VolksschülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen¹¹; anders als die Schulen von A und C, die beide in Bezirken mit einem Anteil von VolksschülerInnen mit anderen Umgangssprachen von über 50% liegen. Das freundliche und gepflegte Schulgebäude hat eine gute, sehr zentrale und ruhige Lage. Laut Leitbild wird besonderer Wert auf Vielfalt gelegt, die programmatisch als Chance gesehen wird. Das Verständnis von Vielfalt bezieht sich dabei auf Sprachen, Persönlichkeiten, Bedürfnisse sowie Methoden und Angebote. Diese Schule ist aufgrund ihrer Lage und ihrer pädagogischen Qualität sehr begehrt.

¹¹ Quelle: Studie „Bildung in Zahlen 2011/2012“, http://www.statistik.at/web_de/ (letzter Zugriff 20. März 2013)

Die Klasse

Die Klasse der Lehrerin B hat einen Schwerpunkt für Montessoripädagogik sowie Begabtenförderung, durch den sich in den letzten Jahren eine Art Selektion der Schüler ergeben hat, die von der Lehrerin nicht begrüßt wird. Aufgrund des guten Rufs der Montessoriklasse bemühen sich viele „Einheimische“ ihre Kinder dort unterzubringen, woraus sich ein für den Bezirk und auch im Vergleich zu anderen Klassen in der Schule vergleichsweise niedriger Anteil an DaZ-Kindern ergibt. Es sprechen nur 4 Kinder in der Klasse eine andere Erstsprache als Deutsch. Den Großteil der Kinder beschreibt die Lehrerin als gut gefördert und auf die Schule vorbereitet und mit einer starken Persönlichkeit ausgestattet.

Die Lehrerin und der Interviewkontext

B ist eine sehr erfahrene, qualifizierte und reflektierte Lehrerin. Sie arbeitet seit 27 Jahren in ihrem Beruf. Sie hat über ihre Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule hinaus diverse Zusatzausbildungen zu den Themen Montessoripädagogik, Begabtenförderung, Legastheniebetreuung sowie Haltungsturnen absolviert. Zu Beginn ihrer Karriere hat sie als Begleitlehrerin gearbeitet – eine frühe Form von den KlassenlehrerInnen beigestellten DaZ-FörderlehrerInnen. Eine DaZ-Ausbildung im engeren Sinn hat sie nicht absolviert, da dieses Fach zur Zeit ihrer Ausbildung an der Hochschule noch nicht unterrichtet wurde. Laut ihrer Aussage stand sie vor 4 Jahren kurz vor dem Burnout. Der Kontakt zu der Lehrerin B war sehr nett, unkompliziert und kooperativ. Durch ihr kritisches Mitdenken hat sie mir – wie weiter oben ausgeführt – einen wichtigen Anstoß für eine Veränderung meines methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung gegeben. Das Interview fand in dem Klassenraum selbst statt, der geräumig, freundlich, sonnig und mit vielerlei Materialien (etwa Montessorimaterialien) ausgestattet ist.

Kernaussagen

„So wie das Schulsystem funktioniert, ist der familiäre Hintergrund enorm wichtig“

„die DaZ-Förderung, die den Kinder zusteht, bekommen sie de facto nicht aus Ressourcenmangel“

I: „Gibt es aus Ihrer Sicht noch irgendetwas, was wir noch nicht besprochen haben, was Ihnen relevant erscheint in Bezug auf das Thema?“

B: „Na, ich glaub das haben wir eigentlich schon angesprochen, weil ich denk, solange unser Schulsystem so aufgebaut ist, wie es jetzt ist, ist der familiäre Hintergrund sehr wichtig. Und je nachdem wie die Familien (?) sind oder mitarbeiten, wirkt sich das auf die Schule aus. Also so kompensieren kann man das als reiner Vormittagsbetrieb, so wie wir das haben, nicht so gut, noch dazu, wo die Ressourcen so eng sind. Unsere Kolleginnen, die an sich die sprachlichen Zusatzförderungen abdecken sollen, sind hauptsächlich mit dem Sublieren beschäftigt. Also ich bin froh, dass – V ist ein anderes Kapitel – aber dass die anderen drei so gut mitkommen, weil - ja, das, was ihnen an Zusatzförderung zusteht, findet nicht statt.“ (449-459)¹²

Die Aussage erfolgt auf die das Interview abschließende Frage, ob die Lehrerin noch etwas aus ihrer Sicht für das Thema Relevantes hinzufügen möchte, wodurch sie insofern eine besondere Bedeutung bekommt, als sie von der Lehrerin aus und nicht als Replik auf eine konkrete Frage formuliert wird. In der Textstelle wird zudem das Verständnis der grundlegenden Problematik des österreichischen Schulsystems deutlich, also ein Bewusstsein um die Disponiertheit – Kontext – Dissonanz. Der Lehrerin B ist bewusst, dass die familiäre Herkunft der Schüler Eingangsdifferenzen produziert, die die Schule in ihrer derzeitigen Form nicht kompensieren kann. Wenn die Aussage auch eine gewisse Ohnmacht der Lehrerin in Anbetracht des Systems konstatiert, so ist das Bewusstsein der Problematik doch eine Voraussetzung für eine reflektierte Haltung den Kindern gegenüber, die die Verantwortung für schulische Probleme nicht den Kinder, bzw. ihren Familien zuschiebt.

Die Lehrerin schließt an diese Problematik mit einer weiteren im System bedingten Schwierigkeit an. Die Deutschförderung, die den DaZ-Kindern laut Volksschullehrplan in einem Ausmaß von 11 Stunden pro Woche zusteht, findet nach

¹² Die Stellennachweise beziehen sich auf die Zeilenangaben der Transkription des Interviews der Lehrerin B im Anhang S 118ff.

ihrer Aussage de facto aus Personalmangel oft nicht statt. Von der eigenen Klasse, bzw. Schule ausgehend wird diese Tatsache in der Folge generalisiert.

„Also wie das die anderen Klassen machen, die sprachlich schwächere Kinder haben, ist mir ein Rätsel. Man kann zwar als Klassenlehrer, man muss ja individuell gezielt die Kinder fördern, aber ich kann nicht in der Gesamtsituation jetzt einen Sprachkurs abdecken, wo die Kollegin nur mit einer Hand voll Kindern ganz, ganz intensiv spielerisch sprachliche Übungen macht. Es wird zwar überall offiziell verlautbart, aber stattfinden tut es selten.“ (463-468)

Die Lehrerin ist also im Stande, strukturelle Probleme des Systems, innerhalb dessen sie arbeitet, zu sehen und in ihren praktischen Auswirkungen zu reflektieren.

„Wenn eine Familie an der Schule interessiert ist, kann auch ein Kind mit Migrationshintergrund die Schule erfolgreich durchlaufen“.

„Die J ist ein arabisches Mädchen mit 2 älteren Geschwistern, die dermaßen schulfreundlich sind und so an der Ausbildung ihrer Kinder interessiert sind. Also die Kleine ist die Jüngste, aber die Eifrigste, die am meisten eigentlich umsetzt, die mit den Buchstaben am weitesten ist, also jeder würde eigentlich glauben, sie ist eine der Ältesten und das ideale Beispiel für mich, wenn eine Familie interessiert ist, weiß, dass Bildung für ihr Kind für die Zukunft wichtig ist, wie auch mit Migrationshintergrund ein Kind sehr erfolgreich die Schule durchlaufen kann. Also da bin ich mir jetzt schon fast sicher, dass die die AHS-Reife locker kriegt. Ganz extrem eigentlich.“ (182-189)

Hier wird der Schulerfolg der Kinder wieder mit der Einstellung, bzw. dem Wissen der Familie zum Thema Schule und Bildung in Zusammenhang gebracht. Kinder mit „Migrationshintergrund“ können nach dieser Aussage nur dann Schulerfolg haben, wenn ihre Familie die Bedeutung von Bildung für die Zukunft ihrer Kinder erkannt hat und dazu auch ihren Beitrag durch Anteilnahme und Unterstützung leistet.

Man könnte in dieser Textstelle eine kulturalisierende Zuschreibung erkennen, weil die implizite niedrigere Leistungserwartung an die DaZ-Kinder mit ihrem „Migrationshintergrund“ begründet wird und also als unabänderliche Tatsache festgeschrieben wird. Im Zusammenhang mit dem zuvor analysierten Bewusstsein der Lehrerin B über die Disponiertheit – Kontext - Dissonanz muss die Stelle anders beurteilt werden. Die niedrigere Leistungserwartung an die DaZ-Kinder – die sich de

facto in der Aussage findet – wird ja – unter Einbezug des obenstehenden Zitates – nicht ihnen oder ihrer Herkunft zugeschrieben, sondern der Tatsache, dass das Schulsystem nicht ohne familiäre Unterstützung funktioniert, bzw. dass die Kinder keine angemessene DaZ-Förderung erhalten. Das Beispiel zeigt m.E. sehr schön, dass die Lehrerin aufgrund ihres hohen Reflexionsniveaus und ihrer differenzierten Sicht der Problematik nicht den Kindern oder den Eltern die ‚Schuld‘ gibt, da sie sich der Ursprünge im System bewusst ist. Wenn auch ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Systems beschränkt sind, hat die Lehrerin in dieser Hinsicht keinen defizitorientierten, kulturalisierenden Blick und die Möglichkeit, der Funktionsweise des Systems entgegen zu wirken, indem sie etwa versucht, die Eltern gezielt über die Notwendigkeit der Förderung zu informieren und zu instruieren. Wie und ob die Kommunikation mit den Eltern funktioniert, ist wieder ein anderes, sehr komplexes Thema, dem sich diese Arbeit nicht widmen kann.

Differenzierung DaZ-Kinder und „Gemischtsprachige“

I: „(...) Grob gesprochen ist, das hab ich glaub ich eh schon gesagt, die Arbeit mit multikulturellen Klassen – “

B: „Da habe ich Ihnen eh geschrieben, meine Klasse ist nicht wirklich repräsentativ für die Umgebung...”

I: „Weil Sie nur vier haben...”

B: „Ich hab nur vier Kinder, die wirklich als reine fremdsprachige Kinder gelten, manche haben gemischtsprachige Eltern, wo aber die Muttersprache Deutsch gilt.“ (12-19)

B: „(...) Dann sind viele Kinder... also die vier, die wirklich als Kinder nicht deutscher Muttersprache gelten, es sind aber auch etliche, die wirklich gemischte Familien sind, was kulturell sehr spannend ist, weil die Kinder dadurch erstens oft mehrere Sprachen können und auch sozusagen in mehreren Welten leben. Das sind Mischungen, dass der Vater aus der Türkei kommt oder der Vater aus Frankreich, aber ein Farbiger ist, und, wen hab ich noch, der gemischt ist – ja gut, mit Deutschland, da ist es weniger auffällig, aber mit Dänemark, oder eine italienische Mama und ein Wiener Vater. Also es sind tolle Mischungen und im Grunde auch tolle Kinder.“ (132-139)

Die Lehrerin differenziert hier im Rahmen der Beschreibung ihrer Klasse zwischen „rein fremdsprachigen“ Kindern mit nicht deutscher „Muttersprache“ und „gemischtsprachigen“ Kindern, wo aber „die Muttersprache Deutsch gilt“, wo also ein Elternteil (nicht zwingend die Mutter!) deutschsprachig ist. Diese Differenzierung erscheint problematisch, weil in dem Zitat der Eindruck entsteht, dass *nur* die „gemischtsprachigen“ Kinder als „kulturell sehr spannend“ gesehen werden, weil sie mehrere Sprachen sprechen und in mehreren Welten leben, was ja auf die „rein fremdsprachigen“ Kinder, die in die österreichische Schule gehen, auch zutrifft. Man könnte dahinter eine Sichtweise vermuten, die Sprachen und kulturelle Zugehörigkeit hierarchisiert, nach der also Sprachen wie Französisch, Dänisch oder Italienisch einen größeren Wert haben als die klassischen österreichischen ‚Migrantensprachen‘. Dagegen spricht wiederum, dass auch ein Kind erwähnt wird, dessen Vater aus der Türkei kommt. Durch die österreichische Mutter ist dieses Kind jedoch – bleiben wir in dieser Interpretationslinie – ‚aufgewertet‘ gegenüber dem rein ‚türkischen‘ Kind.

Aufgrund des hohen Reflexionsniveaus der Lehrerin B und aufgrund des Kontextes des gesamten Interviews wird aber davon ausgegangen, dass die obige Aussage nicht so gemeint war. Dazu muss gesagt werden, dass die Differenzierung der beiden Gruppen von mehrsprachigen Kinder möglicherweise durch mich induziert war, da ich im ersten Emailkontakt mit der Lehrerin eine unbedachte und ungeeignete Formulierung des Fokus’ meiner Arbeit gewählt hatte: Ich schrieb dort, dass das Thema meiner Arbeit die „Integration von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache in der Volksschule“ sei. Selbst wenn ich dann im Interview eine andere Formulierung für mein Thema wählte („die Arbeit mit multikulturellen Klassen“), habe ich damit möglicherweise von Beginn an den Fokus der Lehrerin in einer Weise beeinflusst, die diese Differenzierung hervorbrachte aus dem Bemühen heraus, mir das zu bieten, wonach ich suchte – nämlich die „Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“, deren Integration in der Klasse ich darüber hinaus mit meiner Formulierung zum Thema oder sogar zum Problem gemacht hatte.

„Spricht für eine türkische Mutter sehr gut Deutsch und interessiert sich dafür, was in der Schule passiert“

„Weil Sie jetzt das grad ansprechen – S ist ein türkisches Mädchen und ihre Mutter spricht auch für meine Erfahrungen, die ich mit türkischen Familien hab, spricht sie sehr gut Deutsch und hat sogar extra irgendwo auf einer VHS oder so einen Kurs belegt: Montessoripädagogik für Kinder, damit sie versteht, was wir hier machen. Also ich muss sagen, da war ich sprachlos, das fand ich wirklich ganz großartig.“ (232-237)

Hinter der Begeisterung für das Interesse der Mutter dafür, was in der Schule gemacht wird, zeigt sich auch die Überraschung darüber, weil so viel Interesse wie auch so gute Deutschkenntnisse von „türkischen Familien“ nicht erwartet werden. Begründet wird diese negative Erwartungshaltung gegenüber „türkischen Familien“ in der eigenen Erfahrung. Das Argument der ‚Erfahrung‘ ist hier eine Art Tor für stereotype und kulturalisierende Bilder, durch das sich unbemerkt verbreitete Konstruktionen von einer ‚türkischen Identität‘ einschleichen, weil sie durch die eigene Erfahrung ‚bewiesen‘ und bestätigt scheinen. Das ‚Lob‘ für die *eine* ‚türkische‘ Mutter bestätigt unbemerkt das negative Stereotyp über die restlichen ‚türkischen‘ Familien; die Ausnahme bestätigt sozusagen die Regel.

Auf die ‚ordnende‘ Funktion von Stereotypen zurückzugreifen ist typisch für das menschliche Denken, das um das Erkennen und Festmachen einer Struktur und Systematik in der eigenen Umwelt bemüht ist. Selbst ein Bewusstsein darüber, dass es sich um Stereotype handelt, ist keine Garantie, diese nicht selbst ‚anzuwenden‘. Die Hartnäckigkeit von Stereotypen und Vorurteilen ist laut Sozialpsychologie durch ihre psychische Funktionalität wie die Reduktion von Komplexität oder die Entlastung von Selbstvorwürfen begründet. Zudem werde sie dadurch produziert, dass „Erfahrungen immer wieder im Licht der Stereotype interpretiert werden“. Von einzelnen Merkmalen ausgehend werde immer wieder auf die erwarteten Muster geschlossen und widersprüchliche Informationen ausgeblendet, wodurch sich die Stereotype erneut zu bestätigen scheinen (AUERNHEIMER 2009, 53).

„Die vier Kinder sind eine interessante Abstufung zwischen gut integrierten und solchen, die am Rande der Gesellschaft stehen“

„Ja und das ist der vierte, der E. ist ein ägyptischer Bub, die Eltern können durchschnittlich Deutsch, also es reicht so fürs Alltägliche, aber durch verschiedene Missverständnisse bin ich draufgekommen, dass sie nicht so gut Deutsch sprechen, wie sie es gerne nach außen zeigen. Er ist nach 2 oder 3 großen Schwestern endlich der Bub, (*lacht*) entsprechend verwöhnt, Prinz und Pascha zugleich. Die Eltern sind schon auch interessiert, dass er in der Schule gut vorankommt, nur sie verstehen es nicht so wie J's Eltern, dass man das dann auch unterstützen und fördern muss. Da kämpft die Kollegin von der 4. Klasse gerade enorm. Weil die mittlere Schwester soll ins Gymnasium gehen, unbedingt, weil die Eltern wissen, das ist wichtig für den Beruf und... Nur sind da die Kapazitäten der Schwester dafür absolut nicht gegeben und die Kollegin versucht den Eltern zu erklären, dass es nicht passt und dass man halt mit ihr üben müsste, aber dieses Üben funktioniert nicht wirklich, aber alle 14 Tage stehen die Eltern da und fragen, ob sie schon ins Gymnasium darf. Eben noch nicht ganz durchschaut, wie eben die Mutter oder die Familien von den anderen beiden. Also im Grunde sind die vier Kinder eine interessante Abstufung zwischen sehr integrierten und angekommenen Kinder und denen, die ... ähm... die eher am Rand der Gesellschaft stehen.“ (239-254)

In diesem Zitat stecken mehrere Aspekte, die analysiert werden sollen. Erstens ist das die Wahrnehmung des ägyptischen Jungen E als verwöhnter „Prinz und Pascha“, was mit der Tatsache begründet wird, dass er der lange ersehnte Sohn nach mehreren Mädchen ist.

„Also er tut sich da sehr schwer, sich zurückzunehmen und einzufühlen. Da kämpft er halt mit der Rolle, die er zuhause – ich weiß nicht – als Familienheld oder so hat, in der Gemeinschaft ziemlich.“ (330-332)

In dieser Rolle als „Familienheld“ sieht die Lehrerin B den Grund für sein intersoziales Verhalten, das dazu führt, dass E eine Außenseiterposition in der Klasse hat. (316) Die Schwierigkeiten, die E offensichtlich dabei hat, sich in der Gruppe der Klassengemeinschaft einzufinden, werden implizit auf seine Herkunftskultur zurückgeführt, der antiquierte, machistische Männlichkeitsvorstellungen zugeschrieben werden. Derartige Männlichkeitskonstruktionen in Bezug auf männliche Migranten aus dem mittleren und nahen Osten sind gesellschaftlich verbreitete Stereotypen (vgl. etwa STECKLINA 2007), die möglicherweise auch einen Einfluss auf die Sichtweise der Lehrerin B haben. Ebenso könnten die Probleme im sozialen Miteinander auf kulturell unterschiedliche Umgangsgepflogenheiten im

allgemeinen zurückgeführt werden oder auf eine soziale Unsicherheit, die aus mangelnden Sprachkenntnissen erwächst oder dergleichen. Auch ‚österreichische‘ Buben (oder Mädchen!) können aufgrund von noch mangelhafter sozialer Kompetenz vergleichbare Probleme bei der Einfeldung in der Gruppe haben. Die kulturalisierende Interpretation des sozialen Unvermögens des Jungen ist also nicht nur reduktionistisch, sondern beinhaltet auch eine Tendenz zur Festschreibung, weil an eine Möglichkeit der Veränderung nicht wirklich geglaubt wird, da der familiäre Einfluss gegenüber der schulischen Sozialisation als übermächtig gesehen wird.

Auf meine Frage, was B tun könne, um E in die Gruppe hineinzuholen, schildert die Lehrerin ihre Strategie, die zeigt, dass sie in ihrem diesbezüglichen Handeln sehr einfühlsam und behutsam und losgelöst von kulturalisierenden Sichtweisen vorgeht.

„Beim E ist es so für mich - einerseits hab ich das Gefühl, ich muss ihm beibringen, damit er überhaupt sieht, warum er bei den Anderen aneckt, also dass er sein Verhalten ein bisschen reflektieren kann und sozusagen versteht, wie er das auslöst und dass er dann das Verhaltensrepertoire hat, dass er, wenn er mit den anderen spielen will, muss er sich auch einmal zurücknehmen können und den anderen auch Handwerkszeug mitgeben, wie sie ihn ein bisschen regulieren können, dass er also nicht sofort abgeblockt wird, sondern dass sie ihn erinnern, du E, wir haben uns das ausgemacht oder auch aussprechen, was sie stört. Das ist für die Kinder auch eine ziemliche Lernaufgabe.“ (341-349)

Als zweiten Aspekt des obenstehenden Zitates über E soll der Blick auf die Eltern des Kindes analysiert werden. Aus dem Zitat geht hervor, dass es sich bei E's Eltern um solche handelt, die wohl Interesse an der Schule haben sowie sich der Bedeutung von schulischer Bildung für den Beruf bewusst sind. Jedoch sind ihre Deutschkompetenzen laut B einerseits schlechter, als sie zugeben wollen, was zu Kommunikationsschwierigkeiten führt. Andererseits verstehen die Eltern laut B nicht, dass sie das schulische Vorankommen ihres Kindes „fördern und unterstützen“ müssen. Sie haben das „eben noch nicht ganz durchschaut“ wie die Familien der beiden DaZ-Mädchen. Die Lehrerin schildert auch die Bemühungen einer anderen Lehrerin, die E's Schwester unterrichtet, den Eltern klar zu machen, dass sie mit ihr „üben“ müssen. Aufgrund all dieser Informationen liegt der Schluss nahe, dass die Eltern offenbar nicht imstande sind, ihre Kinder in schulischen Fragen besser zu unterstützen, wahrscheinlich *auch* aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse.

Wieder haben wir es mit einer Auswirkung der Disponiertheit – Kontext – Dissonanz zu tun und wieder werden schulische sowie intersoziale Probleme der familiären Herkunft zugeschrieben - *obwohl* das Bewusstsein der Problematik bei der Lehrerin B vorhanden ist. Die pädagogische Arbeit mit DaZ-Kindern im Kontext der Bedingungen des ‚falschen‘ Schulsystems scheint eine Paradoxie zu produzieren, die immer wieder zu einem defizitorientierten ‚Blick‘ auf ‚Migrationsanderen‘ führt. Die Tragweite dieser Problematik zeigt sich in der Schlussfolgerung der Lehrerin, in der sie E „am Rande der Gesellschaft“ positioniert.

Am Ende des Eingangs-Zitates dieses Abschnittes steht als dritter zu analysierender Aspekt die Aussage, dass die beiden Jungen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen (V¹³ und E), „eher am Rande der Gesellschaft stehen“ wogegen die DaZ-Mädchen „sehr integriert und angekommen“ seien. „Am Rande der Gesellschaft“ steht der siebenjährige E jedoch wohl nicht aufgrund seines ausbaufähigen Sozialverhaltens innerhalb der Klasse, sondern aufgrund seiner familiären Herkunft. Die familiär bedingten Eingangsdifferenzen des Jungen werden durch die Lehrerin (*trotz* ihres Reflexionsniveaus!) re-produziert und festgeschrieben und somit zur Ungleichheit. Wie die Eltern durch die Gesellschaft werden die Kinder durch die Schule „am Rande der Gesellschaft“ positioniert.

„mein Mann würde Ihnen ganz was Anderes erzählen“

In dem nicht aufgezeichneten Gespräch nach dem Interview sagte mir B, dass ihr Mann, der lange an einer Kooperativen Mittelschule unterrichtet hat, eine ganz andere Meinung zu den besprochenen Themen habe. Er habe diese Arbeit nach einem Burnout aufgegeben und würde mir zu dem Thema „ganz was Anderes“ erzählen. Leider habe ich es versäumt, hier nachzufragen. Es sei aber erwähnt, weil davon ausgegangen werden muss, dass das Denken und Erleben des Mannes einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf das Denken von B hat. Außerdem ruft diese Aussage ins Bewusstsein, dass die Problematik des österreichischen Schulsystems in

¹³ Auf den zweiten Jungen, V, soll hier nicht näher eingegangen werden, weil er starke Verhaltensauffälligkeiten zeigt, was über die Thematik dieser Arbeit hinausgeht.

der Begegnung mit der Migration in den Hauptschulen in einer Weise kulminiert, die (nicht nur) die Lehrkräfte vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellt.

D. 3. Lehrerin C

Kontext

Die Schule

Die Schule liegt in einem Wiener Bezirk außerhalb des Gürtels, in dem über 50% der Volksschulkinder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.¹⁴ Das Schulgebäude ist geräumig und einladend und sehr schön gelegen, direkt an einen großen Park mit einem angrenzenden Spielplatz. Die Schule wurde vom Stadtschulrat als begabungsfördernde Schule zertifiziert und hat laut C einen guten Ruf im Bezirk und in ganz Wien. Es gibt Integrationsklassen sowie Klassen mit einem Musikschwerpunkt. Die Schule heftet sich einen reformpädagogischen Ansatz nach Maria Montessori auf ihre Fahnen. Der Kontakt mit der Schuldirektion war freundlich und korrekt.

Dieser Standort ist ein Beispiel für eine Schule, deren Schülerschaft einen hohen Anteil an DaZ-Kindern hat, die allerdings – anders als die Schule der Lehrerin A – insofern ‚besonders‘ ist, als sie sowohl von der pädagogischen Qualifizierung als auch von der Lage und den räumlichen Gegebenheiten als ‚gute‘ Schule zu gelten scheint, in die Eltern (auch ‚einheimische‘) ihre Kinder gerne geben.

Die Klasse

C ist Klassenlehrerin einer Integrationsklasse mit 4 Integrations-Kindern, die nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet werden. Aus diesem Grund ist der Lehrerin C eine zweite Lehrerin, die vor allem für die I-Kinder zuständig ist, beigelegt. Von 21 Kindern sprechen 13 eine andere Erstsprache als Deutsch, 3 davon sind Integrationskinder. Alle Kinder sprechen laut C ganz gut Deutsch, wie auch ihre

¹⁴ Quelle: Studie „Bildung in Zahlen 2011/12“, http://www.statistik.at/web_de (letzter Zugriff: 20. März 2013)

Eltern. Die Kinder sind sehr gefördert und auch vom Kindergarten gut auf die Schule vorbereitet. Der Unterricht wird sehr differenziert gestaltet je nach Voraussetzungen der SchülerInnen. Der Klassenraum, wo das Interview stattfand, ist großzügig, freundlich und gemütlich ‚unordentlich‘.

Die Lehrerin

Ich durfte in dieser Schule zwei Lehrerinnen interviewen. Aus Gründen der Zeit und nicht des Interesses (!) kann in diese Arbeit leider nur ein Interview einfließen.

Die Lehrerin C ist die jüngste von den 3 Fallbeispielen, sie arbeitet erst seit knapp über 3 Jahren in ihrem Beruf. Beide Eltern von C sind Lehrer. Sie hat die Pädagogische Akademie absolviert. C ist als Schülerin im selben Bezirk zur Schule gegangen und war mit vielen Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ in der Klasse, sie spricht ein bisschen Türkisch und BKS und betont, dass ihre beste Freundin ‚Türkin‘ sei. Sie sieht sich sozusagen als eine Art ‚Insiderin‘ - sowohl das Feld ‚Schule‘ als auch das Phänomen der Migrationsgesellschaft betreffend. C wohnt außerhalb von Wien und pendelt täglich. Sie ist am Thema des Interviews sehr interessiert, gut informiert und grundsätzlich reflexionsbereit.

Kernaussagen

„Als Volksschullehrerin kann man einem Kind das ganze Leben versauen.“

I: „Ich erzähl Ihnen kurz, worum es mir geht. Also es geht um die sogenannten „Migrantenkinder“, also „Kinder mit Migrationshintergrund“, und Überthema ist: Gründe für ihre Schlechterstellung im Schulsystem, also ihre schlechteren Erfolge im Schulsystem. Und in dem Zusammenhang interessiere ich mich für die Interaktion zwischen LehrerInnen und Schülern, wie LehrerInnen das sehen, welche Einstellungen sie haben und so weiter. Also der Blick der LehrerInnen auf diese Kinder, das ist das Thema im Wesentlichen. Weil ich auch der Überzeugung bin, dass der eine wesentliche Rolle hat für Lernerfolge, wie man ein Kind sieht, dass das einen Einfluss hat. Was meinen Sie dazu?“

C: „Ich bin davon überzeugt, dass Sie recht haben, weil man – jetzt im negativen Sinne – als Volksschullehrerin sicher die Möglichkeit hat, einem Kind das ganze Leben zu versauen.“

I (*lacht*)

C: „Das ist einfach so. Oja, weil wir sind die erste Anlaufstelle, sie lernen bei uns was Lernen ist, es ist der erste Punkt, wo sie kommen, ok, Lernen macht mir Spaß, Lernen macht mir nicht Spaß, meine Sprache ist nichts wert oder sie ist etwas wert. Das ist mir ganz wichtig, dass die Kinder von vornherein wissen und das vermitteln wir ihnen auch jetzt schon, wer mehr Sprachen spricht, der hat später sicher gute Chancen. Weil, Mehrsprachigkeit ist wichtig und ich hab auch kein Problem wenn die Kinder zwischendurch in ihrer Muttersprache reden, also das stört mich überhaupt nicht, ich kenn das nur von anderen Lehrern, wo die Kinder kein Türkisch reden dürfen oder in der Schule wird nur Deutsch gesprochen oder so Dinge. Mir ist das ganz, ganz wichtig, dass sie ihre eigene Sprache sprechen (...)“ (3-25)¹⁵

In diesem Eingangszitat macht die Lehrerin C gleich ihre reflektierte und informierte Grundeinstellung zu dem Thema deutlich: Sie betont den Wert von Mehrsprachigkeit sowie die Wichtigkeit, die Erstsprachen der Kinder wertzuschätzen und ihre Verwendung in der Schule zu erlauben. Auch das Ausmaß des Einflusses der Lehrperson auf die Schulkarriere eines Kindes ist ihr bewusst.

„Der kann nicht wissen, was ein Fahrrad ist, weil er in seiner eigenen Sprache nicht weiß, was ein Fahrrad ist“

C: „(...) Das ist das Um und Auf, ein Kind kann nur eine andere Sprache lernen, wenn die eigene einen Wert hat und es auch die eigene kann.“

I: „Hm.“

C: „Was halt leider oft nicht so ist, weil viele Kinder, die bei uns sind, kommen oft aus einer sozialen Schicht oder aus einem sozialen Milieu, in der die Muttersprache auch nicht so gefestigt ist, was schade ist. Wo ich dann mit Muttersprachenlehrern spreche, wir haben an der Schule 2 ganz, ganz tolle Muttersprachenlehrer, und die mir sagen, ja, der kann nicht wissen, was ein Fahrrad ist, weil er in seiner eigenen Sprache nicht weiß, was ein Fahrrad ist, beispielsweise. Also ich bin davon überzeugt, dass Sie recht haben und freu mich deswegen umso mehr.“ (29-39)

¹⁵ Die Stellennachweise beziehen sich auf die Zeilenangaben der Transkription des Interviews der Lehrerin C im Anhang S 130ff.

Von der Beteuerung der Wichtigkeit der Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder geht C nahtlos über zu dem Argument, dass eine Zweitsprache (d.i. hier Deutsch) nur auf der Basis einer vorhandenen Kompetenz in der Erstsprache gelernt werden kann. Dies wird untermauert mit der Behauptung der Muttersprachlehrer, dass ein Kind nicht wissen könne, was ein „Fahrrad“ ist, wenn es nicht weiß, was ein Fahrrad in „seiner eigenen Sprache“ ist.

An dieser Stelle sind verschiedene Aspekte für die Analyse interessant. Man kann hier sehr schön sehen, wie verschiedene Diskurse die Meinung der Lehrerin beeinflussen. Einerseits ist da die These der Abhängigkeit des Zweitspracherwerbes von der erstsprachlichen Kompetenz. Diese lässt sich wahrscheinlich auf die einflussreichen Theorien Jim Cummins' zurückführen und repräsentiert eine Art Konsens im Hinblick auf den Zweitspracherwerb, mit dem C ziemlich sicher auf der Pädagogischen Hochschule konfrontiert wurde und/oder im Rahmen von beruflichen inoffiziellen oder offiziellen Gesprächen und Medien. Cummins formulierte 1979 die *Interdependenzhypothese*, der zufolge eine niedrige Kompetenz in der Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinträchtigen kann. Mit der *Schwellenhypothese* spezifizierte Cummins den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb im Hinblick auf den Schulerfolg: Er unterteilt die sprachlichen Kompetenzen in die Grundfertigkeiten für die interpersonale Kommunikation („Basic Interpersonal Communications Skills“ = BICS) und die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten („Cognitive Academic Language Proficiency“ = CALP), wovon den letzteren eine besondere Bedeutung für den Erfolg in der Schule zukommt. Besonders in Bezug auf CALP geht Cummins davon aus, dass diese in der Zweitsprache nur entwickelt werden kann, wenn sie in der Erstsprache bereits bis zu einem bestimmten Schwellenniveau entwickelt wurde. Andernfalls kann es dazu kommen, dass das Kind in keiner der beiden Sprachen eine Kompetenz entwickelt, die mit einer monolingualen Sprachkompetenz vergleichbar wäre (CUMMINS 2006, 173ff). Cummins Hypothesen sind nach wie vor viel beachtet und haben besonders im US-amerikanischen Raum curriculare Entscheidungen stark beeinflusst. (HUFEISEN/ RIEMER 2010, 743) Cummins selbst betont jedoch, dass die Hypothese „spekulativ“ bleibt und für bildungspolitische Entscheidungen nicht „unbedingt

erforderlich“ sei. Was in diesem Zusammenhang gut belegt und von zentraler Bedeutung sei, ist dass eine „kontinuierliche Förderung beider Sprachen der zweisprachigen Schüler/innen während der ganzen Grundschulzeit das Potenzial für positive schulische, sprachliche und kognitive Entwicklungen mit sich bringt.“ (CUMMINS 2006, 45)

Die Lehrerin C stellt fest, dass die meisten Kinder, „die bei uns sind“, ihre Erstsprache nur schlecht beherrschen und folgert damit implizit nach ihrer vorherigen oben zitierten Aussage (31), dass sie Deutsch nicht richtig lernen werden können. Diese Meinung, die einem beruflichen Diskurs (über wissenschaftliche Inhalte) entspringen dürfte, führt letztlich dazu, dass „diese Kinder“ festgeschrieben werden im Hinblick auf ihre Kompetenzen in der Erstsprache und damit ihre Entwicklungsmöglichkeiten in der Zweitsprache. Diese Kinder haben in der Logik der Lehrerin C also sozusagen schon ‚verloren‘, ohne dass sie sich dessen bewusst ist.

Außerdem lässt C die Tatsache außer Acht, dass die Kinder ja auch erstsprachlichen Unterricht erhalten und sich also in *beiden* Sprachen weiter entwickeln sollten – oder sie ist von dem Erfolgspotential dieser Maßnahme nicht überzeugt. Zudem ist es wissenschaftlich belegt, dass die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern eine wesentlich größere Zeitspanne in Anspruch nimmt als die der mündlichen Sprachfähigkeiten. Im Allgemeinen benötigen sie mindestens fünf Jahre, häufig aber wesentlich länger, um im Hinblick auf die schulsprachlichen Fähigkeiten mit den Erstsprachlern aufzuholen. Es ist ja, als verfolgten die mehrsprachigen Kinder ein „bewegliches Ziel“, da sich auch die monolingualen Kinder in ihrer Sprachkompetenz weiterentwickeln (ebda., 40). Dieser Aspekt der Schwellenhypothese scheint weit weniger verbreitet zu sein als die oben beschriebenen. Auch C scheint sich dessen nicht bewusst zu sein.

Möglicherweise spielt hier auch ein im beruflichen Diskurs der Institution Schule verbreitetes Stereotyp über Migrationsandere eine Rolle: jenes des Analphabeten in zwei Sprachen (und Kulturen) (FLAM 2009, 246f). Anders als bei Alltagsrassismen, nach denen Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ nicht Deutsch lernen können aufgrund von mangelnder Intelligenz, bzw. Lernfähigkeit, wird hier der Grund dafür bei dem sozialen Background gesucht: Die Kinder kommen laut C vorwiegend aus einer sozialen Schicht, die man als bildungsfern bezeichnen könnte (wie wir gleich

weiter unten sehen werden). Im Kern kann dieser thematische Komplex wieder unter dem Konzept der Disponiertheit – Kontext – Dissonanz subsummiert werden, wobei diese nicht wahrgenommen wird, sondern die Verantwortung für die aus ihr erwachsenden Leistungsschwäche der Kinder ihrer familiären Herkunft zugeschoben wird.

Interessant ist auch das Beispiel mit dem Fahrrad, das den Sachverhalt des Einflusses der erstsprachlichen Kompetenz auf den Zweitspracherwerb veranschaulichen soll. Es erscheint unlogisch, dass ein Volksschulkind - das mit ziemlicher Sicherheit selbst ein Fahrrad hat und mit diesem vielleicht jeden Tag zur Schule fährt - nicht wissen soll, was ein Fahrrad ist, nur weil es das Wort in seiner Erstsprache möglicherweise nicht kennt. Diese mangelnde Logik wird von C jedoch offenbar nicht bemerkt, weil sie von den von ihr als sehr kompetent eingeschätzten ‚Muttersprachlehrern‘ kommt. (Das Fahrrad-Beispiel kommt später im Interview noch einmal¹⁶). Offenbar werden diese als Instanz gesehen, was das ‚Wissen‘ über die Kinder, die aus einem ähnlichen Kulturkreis wie sie selbst kommen, betrifft. In der naheliegenden Überzeugung, dass diese mehr über den Background der Kinder wissen als die Lehrerin C selbst, nimmt C deren Meinungen unhinterfragt in ihr Denken auf, was sich als problematisch erweist.

„Die Türken, die hier bei uns sind, sind eher die Ungebildeten.“

„Sie sprechen kein richtiges Türkisch“

I. „Jetzt nur eine kurze Rückfrage auf das, was Sie gesagt haben: Sie glauben, dass das mit dem sozialen Milieu zusammenhängt, dass die Muttersprache nicht gefestigt ist?“

C. „Ahm, da bin ich nicht so firm, aber meine Erfahrung hat mir gezeigt, vor allem bei Kindern, die aus der Türkei kommen, dass die, die aus – oder aus Gegenden in der Türkei kommen, wo die Kinder, oder wo die Eltern in die Schule gegangen sind, wo sie schreiben und lesen, wo die Eltern schreiben und lesen gelernt haben, die sind nicht die, die – wir – die hier bei uns sind. Es sind oftmals die Kinder aus Familien in Österreich, wo die Eltern selber

¹⁶ „(...) Und sonst arbeiten wir, wenn es fremde Begriffe sind, viel mit Bildmaterial, wenn sie sich es einfach nicht vorstellen können, wie ich vorher gesagt habe, wenn ein Kind nicht weiß, was ein Fahrrad ist, dann kann es auch über das Fahrrad nichts schreiben (...)“ (265-268)

Türkisch nicht schreiben oder lesen können und auch nicht richtig sprechen. Wo mir dann die Muttersprachlehrer sagen, das ist ein Dialekt, den der spricht, aber der kennt viele *richtige* Ausdrücke in der eigenen Sprache nicht. Und die Erfahrung, die ich auch durch den Austausch mit Professoren und Kollegen auf der Hochschule – die Ausbildung ist bei mir noch nicht so lange her – mit Eltern, die sind – also, da denk ich schon, dass die soziale Herkunft, aus dem Herkunftsland, also da, wo die Eltern herkommen, dass das schon einen Einfluss hat.“ (40-53)

Auf meine Nachfrage zu dem Zusammenhang von sozialem Milieu und schlecht entwickelter Erstsprache erklärt C, dass besonders die Kinder aus der Türkei meistens aus Familien kämen, wo die Eltern nicht schreiben könnten und auch ihre Sprache nicht „richtig“ sprechen würden. Diese Aussage wird generalisiert auf die „türkischen“ Familien, die „hier bei uns“ in Österreich sind. Wieder wird diese Meinung mit Aussagen der Muttersprachlehrer belegt, nach denen die türkischsprachigen Kinder einen Dialekt sprächen und viele „richtige Ausdrücke“ in ihrer Sprache nicht kennen würden. Zur weiteren Untermuerung wird der „Austausch mit Professoren und Kollegen an der Hochschule“ genannt (offizieller und inoffizieller beruflicher Diskurs) sowie mit Eltern (die berufliche Erfahrung).

Der Fokus der Überlegungen der Lehrerin C liegt hier deutlich auf den Defiziten der Kinder, bzw. ihrer Familien. Es wird versucht, sich ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘ anzueignen, um sie, bzw. die Zusammenhänge besser zu verstehen und sich Orientierung zu verschaffen. Dabei werden Meinungen aus unterschiedlichen Quellen im beruflichen Kontext auch unreflektiert übernommen. Das „dissonante‘ Zusammenspiel von Disponiertheit und Vorgaben des schulischen Kontextes“ wird nicht erkannt oder wenigstens nicht thematisiert.

Die Sichtweise der Lehrerin C auf die DaZ-Kinder produziert unbeabsichtigter Weise Othering-Effekte: Diese Kinder (und ihre Familien), die „hier bei uns“ sind, werden als relative homogene Gruppe von „Anderen“ konstruiert, die bestimmte Eigenschaften und Defizite haben, die auf ihre kulturelle Andersheit zurückgeführt und damit kulturalisiert (bzw. rassialisiert) werden.

Für die Analyse relevant ist auch die Behauptung, dass die Kinder und Eltern kein „richtiges“ Türkisch, sondern dialektale Formen sprechen. Hier wird eine Hierarchie

von „Sprechweisen“ und damit verknüpften Machtverhältnisse etabliert, bzw. reproduziert. Den betroffenen Familien wird die ‚Legitimität‘ ihrer Sprechweise abgesprochen und damit implizit (und unbewusst) eine inferiore Position in der Gesellschaft zugewiesen (vgl. dazu MECHERIL/ QUEHL 2006, 7ff). Die behauptete inferiore Sprechweise produziert eine soziale Distinktion, die auf Basis der (Un)Fähigkeit, grammatikalisch und lexikalisch richtige Äußerungen zu produzieren, auch die (Un)Fähigkeit, „sich Gehör, Glauben, Gehorsam und so weiter zu verschaffen,“ also die „Befugnis zum Sprechen“ impliziert. Es geht also um die Zuteilung von „symbolischer Macht“ (Pierre Bourdieu), d.i. die Bedeutung, die Menschen in einer Gesellschaft haben: „Wer wichtig ist und anerkannt, wer hat Prestige, wer hat das Sagen, wessen Stimme wird gehört und welche wird zum Schweigen gebracht. Symbolische Diskriminierung verweigert gesellschaftliches Ansehen, indem die Anderen unwichtig gemacht werden.“ (ROMMELSPACHER 2009, 31)

Seitens der ‚Muttersprachlehrer‘ liegt der Beurteilung der Erstsprache der Kinder als Dialekt wohl auch eine in der Türkei weit verbreitete zentralistische Sichtweise zugrunde, die das Istanbuler Türkisch als das einzig ‚richtige‘ Türkisch ansieht und alle anderen Varianten als ‚Küchentürkisch‘ abwertet.¹⁷ Es muss in dieser Hinsicht von einem Reflexionsmangel der türkischen ‚Muttersprachlehrer‘ (zumindest) in dieser Schule ausgegangen werden.

Die Analyse dieser Interviewstelle zeigt, wie sich in der Meinung und Sichtweise der Lehrerin ‚Wissen‘ aus verschiedenen Diskursen vermischt und überlagert, und sich dadurch, dass die Informationen nicht ausreichend reflektiert werden, eine Wirkung entfaltet, die zumindest als problematisch, wenn nicht diskriminierend oder rassistisch gesehen werden muss. Dabei handelt es sich um einen nicht intendierten, impliziten und unbewussten Rassismus. Die Lehrerin C handelt in bester Absicht und ist bestimmt keine ‚Ausländerfeindin‘ oder ‚Rassistin‘, ganz im Gegenteil – sie hat, wie gezeigt wurde, eine prinzipiell sehr aufgeklärte und differenzfreundliche Einstellung. Dennoch werden durch ihre Art zu denken letztlich die „unsichtbaren Mauern, die unsere Gesellschaft durchziehen“, (ebda., 31) aufrecht erhalten.

¹⁷ Quelle: Gespräch mit İnci Dirim, Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

„Die Ausbildung auf der Pädagogischen Hochschule ist sehr schlecht“.

„Das Thema Deutsch als Zweitsprache wird den Studenten verleidet, weil sie damit überschüttet werden“.

„Die Sensibilität, die man haben muss, hängt einem irgendwann zum Hals raus“.

Auffallend ist, dass die Professoren der Pädagogischen Hochschule in der oben zitierten Stelle als Instanz angeführt werden, während an einer anderen Stelle des Interviews die Qualität der Ausbildung sehr kategorisch und allgemein als schlecht dargestellt wird.

C: „Waren Sie schon mal in diversen Lehrerfortbildungen?“

I: „Nein.“

C: „Müssen Sie mal gehen.“ (*lacht*)

I: „Weil?“

C: „Ja, weil man als Lehrer, wenn man so ein Seminar bucht, natürlich schon eine gewisse Erwartungshaltung hat, und nur in den wenigsten Fällen nachher positiv da raus geht. Wenn man Glück hat, denkt man sich, mach ich eh schon, und wenn man Pech hat, schaut man nachher auf die Uhr und denkt sich: Was war das jetzt für ein Blödsinn, der hat noch nie mit Kindern gearbeitet. (...)“ (552-560)

C: „Ja, aber das ist einfach die pädagogische Hochschule, da ist einfach die Gefahr, dass man da hingehet und seine Zeit absitzt und sich denkt, irgendwer hat dem jetzt ein Geld gezahlt dafür, dass er das macht... Das ist einfach so und da wird sich auch so schnell nichts daran ändern.“

I: „Na ja, das wäre aber sehr wichtig glaube ich. Es liegt eine große Verantwortung in den Händen der Lehrer. Es ist einfach schade, dass die nicht die best mögliche aller Ausbildungen kriegen.“

C: „Ja, dafür sind wir zu viele wahrscheinlich und nicht wichtig genug. Und die Kinder auch nicht anscheinend.“ (567-575)

In diesem Zusammenhang erzählt C auch, dass die Studenten auf der Hochschule mit dem Thema „Deutsch als Zweitsprache“ im weitesten Sinn geradezu überschüttet werden, so dass die Gefahr bestünde, dass man es den Studenten „verleide“ (542). Unabhängig von den konkreten Bedürfnissen der zukünftigen Lehrer, die vielleicht einmal in einem „Bergdorf“ in Salzburg unterrichten würden, sei das Thema über die Maßen dominant, weil offenbar dafür „Gelder locker gemacht werden“ (547).

Das folgende Zitat belegt eine defensive Haltung dem Thema DaZ im Allgemeinen und im Konkreten der von mir angesprochenen „programmatischen Reflexionsbereitschaft“ in Bezug auf gesellschaftlich präsente Stereotype und Vorurteile, die Lehrer haben sollten, die ihren Ursprung offenbar in einer ungeeigneten Behandlung und Vermittlung des Themas an der Pädagogischen Hochschule hat.

I: „Ja und ich denke eben, dass es da wichtig ist, für Lehrer und Lehrerinnen da eine, so eine programmatische Reflexionsbereitschaft zu haben. Also dass das ein Teil der Ausbildung sein könnte, das man da sensibilisiert wird und eben reflektiert diese...“

C: „Ja, wobei gerade in der Ausbildung – ich meine, mich hat es nicht gestört, aber es wird schon so viel auf Lehrer oder auf Studierende, nicht eingetrichtert, aber das wird schon so viel thematisiert in jeder Lehrveranstaltung, dass es einem irgendwann zum Hals raus hängt.“

I: „Ja. Was jetzt genau?“

C: „Die Sensibilität, die man haben muss, wo man da extra eingehen muss und da extra und das hat man zu tun und darauf muss man Rücksicht nehmen und das und das und das – wo ich mir denk, das macht man im Alltag ja sowieso, weil Du hast dann das Kind vor Dir und das ist ein Kind wie jedes andere – und dann *noch* sensibler zu sein und in der Elternarbeit und, und, und ... Also ich glaub, dass man das sehr wohl thematisieren muss in der Ausbildung und sensibel sein muss. Nur, dass das grad eh so ein Schwerpunkt ist an der Hochschule (...).“ (515-529)

Diese Problematik hängt mit den Themen der Lehrerbildung und der mangelnden gesellschaftlichen Wertschätzung dieses Berufsstandes zusammen, die sich wiederum in der Qualität der Ausbildung, in der Bezahlung und in der öffentlichen sowie individuellen Einstellung der Menschen dazu äußert. Beide Themen sind nicht Fokus dieser Arbeit, jedoch meines Erachtens sehr wesentlich in unserem

Zusammenhang und müssen im Rahmen einer nachhaltigen Veränderung der Bildungspolitik unbedingt mitbedacht werden. Man kann nicht außerordentliche Qualifikation, Leistungen, Reflexionsbereitschaft etc. von Lehrern, die in einem sehr herausfordernden multikulturellen Kontext arbeiten, verlangen, und sie nicht dementsprechend vorbereiten, bzw. gesellschaftlich honorieren, wie es in anderen Ländern wie etwa Finnland der Fall ist. Umgekehrt müsste auch die Selektion im Rahmen der Ausbildung eine strengere sein, der so manche heute beruflich aktive LehrerIn zum Opfer fallen würde.

„Ich sehe die Gefahr, dass das Niveau noch mehr sinkt, wenn sich das System an die DaZ-Kinder anpasst“.

Auf meine Frage, ob sich das monolingual konzipierte Schulsystem an die DaZ-Kinder, die in Wien inzwischen mehr als die Hälfte der Volksschüler ausmachen, anpassen sollte, erwidert C zuerst mit einer Ausführung zu den Haupt- und Kooperativen Mittelschulen in Wien, die als „Restschulen für Ausländer“ gelten, in denen kaum Deutsch gesprochen wird, man nichts lernt und „auf die schiefe Bahn“ kommt. (152). In dieser Hinsicht sei das System „sicher nicht in Ordnung“ meint C. Doch habe sie Bedenken, das System an die „Kundschaft“ anzupassen:

C: „(...) Nur, ich seh’ dann die Gefahr, wenn man sagt, man muss sich mehr an die Kundschaft anpassen, ob dann das Niveau nicht noch mehr sinkt, was es sicherlich in den letzten Jahren getan hat. Ich fänd’s interessant oder auf jeden Fall nicht schlecht, wenn es einen – das gibt’s in anderen Ländern – wenn es einen Sprachkurs gäbe, wo jetzt die Kinder einmal nur, jetzt wenn sie aus einem anderen Land kommen oder wenn sie die deutsche Sprache noch nicht so beherrschen, dass sie eine *Chance* haben, Deutsch lesen, Deutsch schreiben zu lernen.“ (153-160)

In welcher Weise das Niveau gesunken sei, wird nicht näher ausgeführt und ich habe verabsäumt, diese Frage zu stellen. Das Argument, dass das Niveau durch die Anpassung an die DaZ-SchülerInnen sinken würde, impliziert ein Festhalten an der Vorstellung einer monolingualen deutschsprachigen Schule; denn nur hinsichtlich der Deutschkompetenz der DaZ-SchülerInnen kann davon ausgegangen werden, dass sie (möglicherweise) ‚schwächer‘ sind als die monolingualen Kinder und also

potentiell das „Niveau“ gefährden. Eine Schule, die sich den mehrsprachigen Kindern anpasst, wäre aber nicht mehr monolingual. Diese Schule der Zukunft ist freilich noch in statu nascendi und für viele, so wahrscheinlich auch für C, schwer vorstellbar. Oder aber es ist doch so, dass C auch jenseits der Deutschkompetenz schlechtere Leistungserwartung an die DaZ-SchülerInnen hat, die die Sorge um das Niveau mit bedingen. Jedenfalls zeigt sich hier ein Blick, der die DaZ-Kinder als Problemgenerator in der Schule sieht.

Als denkbaren Lösungsvorschlag innerhalb des Systems führt C einen „Auffangkurs“ (162) an, in dem die Kinder ein paar Monate lang intensiv Deutsch lernen, bevor sie eingeschult werden. Der gut gemeinte Ansatz muss im Hinblick auf die besprochene Zeitspanne, die die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache benötigt, zumindest als nicht ausreichend gesehen werden. Zudem ist die Segregation von der deutschsprachigen Gesellschaft im Sinne des Deutschlernens als problematisch zu sehen.

„Der DaZ-Förderunterricht ist in der Umsetzung schwer“

In der Folge kommt C auf die derzeitige DaZ-Zusatzförderung in der Volksschule zu sprechen und kommt, wie auch B, zu dem Schluss, dass diese in der Umsetzung nicht funktioniere. Wenn die Kinder tatsächlich die vorgesehenen 11 Stunden pro Woche aus dem Klassenverband genommen würden, würden sie nicht nur inhaltlich viel versäumen, das sie dann nachholen müssten, sondern auch sozial. Wenn man dann noch die drei verpflichtenden Turnstunden, sowie die Musik- und Zeichenstunden, die Englischstunden usw. abzieht, bleibe von den 20 Schulstunden pro Woche nicht mehr viel übrig. Die euphemistische Aussage, dass die Regelung „eine tolle Idee“ und „sicher irgendwo gut gedacht“ (185) sei, muss angesichts dieser Tatsachen massiv in Frage gestellt werden. Vielmehr muss gefragt werden, ob sie von jemandem konzipiert wurde, der noch nie in einer Wiener Volksschule war oder ob es sich um eine intendierte Diskriminierung durch das System handelt.

Die 11 Stunden Regelung wird deshalb auch in C's Schule so abgewandelt, dass die DaZ-Kinder für fünf Stunden pro Woche in einen Deutschförderkurs zusammengefasst werden und die DaZ-Lehrerin die verbleibenden 6 Stunden zu

gleichen Teilen integrativ in den drei ersten Klassen unterrichtet. Doch auch die 5 Stunden pro Woche seien viel und würden immer wieder Schwierigkeiten produzieren, meint C, vor allem auch, wenn es um Aktionen ginge, die für das Gemeinschaftsgefühl wichtig seien, wie etwa einen Gughupf für die Kollegin, die Geburtstag hat, zu backen (203). Auch könne es für Erstklässler eine beträchtliche zusätzliche Belastung darstellen, einmal pro Tag den Raum und die Lehrerin wechseln zu müssen, meint C. (211-214). Hier zeigt sich, wie Lehrkräfte die Möglichkeit, wenn nicht sogar die Notwendigkeit, haben, ungeeignete oder sogar diskriminierende Systemvorgaben stillschweigend so zu adaptieren, dass sie für die Kinder (im Rahmen der Vorgaben des Systems) maximal förderlich sind, und dass diese auch genutzt wird.

„soo viele gut geförderte Kinder mit Migrationshintergrund, die später einmal keine Probleme haben werden“.

„(...) Also wir haben hier soo viele gut geförderte Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch alle gut verstehen, gut sprechen und die sicher später einmal nicht viele Probleme haben werden ... was mich sehr freut (*lacht*).“ (113-132)

Die Lehrerin C formuliert, ähnlich wie B, den Gedanken, dass die „Kinder mit Migrationshintergrund“ in ihrer Klasse gute Chancen haben, die Schule mit Erfolg zu bewältigen, weil sie von zuhause gut gefördert sind und gut Deutsch sprechen. In Umkehrung erzählt sie, dass es ihrer Erfahrung nach oft die österreichischen Eltern sind, die sich weniger um ihre Kinder kümmern (18ff). Diesen Gedanken wiederholt C auch in dem Gespräch nach dem Interview, als sie von einem „österreichischen“ Kind erzählt, dass gerade wegen sexuellen Missbrauchs sechs Wochen lang im Krisenzentrum war.

Auch in Bezug auf die Integrations-Kinder (I-Kinder) in ihrer Klasse meint C, dass diese offenbar „atypische“ DaZ-I-Kinder wären, da ihre Eltern sehr um sie bemüht sind.

C: „Ja, nicht witzigerweise, interessanterweise – da gibt es schon ein Vorurteil, wo es heißt, dass Eltern von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch, die eine Beeinträchtigung haben, also behinderte Kinder, dass die sich noch weniger kümmern. Das ist aber bei uns überhaupt nicht so. Das schwerstbehinderte Kind, der hat die gesündeste Jause von allen Kindern (...). Das indische Kind, das wir haben, da ist die Mama so was von dahinter und auch bei dem serbischen Buben – also atypische Integrationskinder anscheinend. (...)“ (639-643/ 645-647)

I: „Aber was wären typische Integrationskinder? Ich hab da so wenig Erfahrung.“

C: „Ja, also typische Integrationskinder von Eltern mit nicht deutscher Muttersprache, die wären einmal gar nicht da, weil um einen Platz in einer Integrationsklasse zu bekommen, da müssen die Eltern auch dahinter sein.“ (648-651)

An dieser Stelle wird zuerst das „Vorurteil“ gegenüber migrationsanderen Eltern von I-Kindern genannt und dann interessanterweise im nächsten Moment bestätigt, indem es als ‚ordnendes Prinzip‘ für die soziale Realität in der Schule angewandt wird. Über die Hartnäckigkeit von Stereotypen wurde schon weiter oben gesprochen; das Stereotyp wird – selbst wenn es als solches erkannt wurde – oft dennoch als ‚ordnendes‘ Prinzip in Geltung gelassen, in dessen Licht Erfahrungen immer wieder interpretiert werden, wodurch das Stereotyp letztlich wieder bestätigt scheint.

Am Ende des Interviews habe ich C gebeten, mir in ihrem schulischen Umfeld verbreitete Stereotype, die sich auf Migrationsandere beziehen, zu nennen. Diese Frage war teils einfach aus Neugierde motiviert, andererseits ist aus den Antworten die diesbezügliche Reflexionsfähigkeit der Lehrerin ablesbar, bzw. sind solche Fragen auch geeignet, um Reflexionsprozesse zu initiieren. Die Frage zielt nicht im engeren Sinn auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit ab, nämlich die Einstellungen der interviewten Lehrerinnen, sondern auf die im sozial-beruflichen Umfeld der Lehrerinnen präsenten Denkschemata, die deren Denken freilich mitprägen. Hier sollen deshalb nur ein paar der genannten Schemata angeführt werden, die für die Auswertung der drei Interviews interessant sind, weil sie dort vorkommende Denkmuster betreffen.

„Na so viele Ausländer – das ist in den Köpfen verhaftet, auch bei denen, die jeden Tag mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch arbeiten“

„(...) Also es ist leider so, auch an dieser Schule, dass man so etwas immer wieder sagt. Und das sind jetzt nicht per se ältere Kollegen, aber das ist einfach so in den Köpfen der Menschen verhaftet, auch wenn sie tagtäglich mit Kindern mit anderen Erstsprachen arbeiten, diese Kinder *gern* haben, das ist bei *allen* Kolleginnen so – aber einfach noch so verhaftet: Na *so* viele Ausländer... oder: Samma froh, dass ma ned so viele haben. Stimmt ja gar nicht, wir haben sehr viele Kinder mit anderer Erstsprache, nur die sind alle gut gefördert, das sind Eltern, denen liegt was an den Kindern und das ist gut, und man wird immer Eltern haben, denen ihre Kinder egal sind, egal woher die Eltern kommen.“

Die problemzentrierte Sicht auf das Phänomen der Migration, die die Sorge vor einem „Zuviel an Ausländern“ oder einer „Überfremdung“ wider spiegelt, ist nach C in der Kollegenschaft weit verbreitet. Und dabei betont sie, dass diese Einstellung unabhängig von der eigenen positiven Erfahrung und Arbeit mit Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ ist. Die Verquickung von rassistischen Denkmustern mit ihnen diametral entgegen gesetzten Einstellungen und Handlungen ist eine häufige und typische Form des Auftretens von Alltagsrassismus in der Mitte der Gesellschaft (ROMMELSPACHER 2009, 33f). Interessant ist auch, dass C hier als Grund, warum der hohe Anteil an DaZ-Kindern an ihrer Schule sich nicht so sehr als Problem darstellt, ihr oben zitiertes Argument der Förderung der Kinder von zuhause und der guten Deutschkenntnisse anführt (62). Die implizite Logik heißt also, wie auch bei der Lehrerin B: Wenn Eltern ihre Kinder fördern und diese gut Deutsch können, stellen sie kein Problem für die Schule dar und ist umgekehrt die Schule kein Problem für sie. Die Verantwortung für die Herstellung geeigneter Startbedingungen der Kinder liegt also bei den Familien. Jene, die dieser Verantwortung nicht nachkommen können, haben das Nachsehen, bzw. werden zum ‚Problem‘.

In der Folge nennt C auf meine Frage einige verbreitete Stereotype, die sich auf bestimmte ‚Kulturgruppen‘ beziehen. Hier sei nur das Stereotyp des türkischen Jungen erwähnt, da dieses in sehr ähnlicher Form im Interview 2 („Prinz und Pascha“) vorkommt.

„(...) Dann natürlich, der türkische Bub, der Nachzügler, der letztgeborene vielleicht, der erste Sohn aber, weil der tut in der Schule nix, weil dem wird

zuhaus auch alles getragen – also das ist sicher auch ein Vorurteil. (...)“ (461-462)

„Es wertet das Thema auf, wenn sich jemand damit auseinander setzt, der nicht aus einem anderen Land kommt“

Zuletzt soll noch ein das Interview abschließender Gedanke der Lehrerin C auf meine Frage, wie das Gespräch für sie gewesen sei, erwähnt werden:

„(...) Wertet auch wieder ein bissl auf, wenn sich Menschen damit auseinander setzen, die *nicht* selber aus einem anderen Land kommen. Das hatte ich schon an der Hochschule auch, dass Kolleginnen, die selber aus der Türkei kommen oder aus Kroatien, das die sich dann für ihre Abschlussarbeit ein Thema in die Richtung gewählt haben, aber dass jemand anderer das auch tut, wertet auch wieder ein bisschen auf. (...)“ (681-686)

Offenbar empfindet es C als eine Aufwertung des Themas ‚Migration in der Schule‘, wenn sich Menschen dafür interessieren, die selbst *nicht* aus einem Migrationskontext kommen. Dieser Gedanke scheint eine Art Unwohlsein darüber wider zu spiegeln, dass dieses Feld den Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ überlassen werde; so als hätte das Thema ‚Migration‘ ein schmutziges Image, das durch das Interesse von Menschen *ohne* ‚Migrationshintergrund‘ aufgebessert werden würde.

E. Résumé

Es wird nun versucht, die drei Handlungsfiguren A, B und C zuerst noch einmal kurz in ihrer Einzigartigkeit zu beschreiben. Dabei soll aber auch deutlich werden, für welchen speziellen Kontext die einzelnen Lehrerinnen stehen und inwiefern sie über den Einzelfall hinaus als repräsentativ gelten können. Danach werden jene Argumentations- und Deutungsmuster zusammengefasst, die aufgrund der Häufigkeit ihres Vorkommens als typisch für den Berufsstand LehrerIn gesehen werden dürfen. Schließlich werden im Abschnitt E. 3. die zu Beginn der Arbeit formulierten Forschungsfragen beantwortet. Im abschließenden ‚Ausblick‘ werden Überlegungen angestellt, welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen aus dieser Arbeit im Hinblick auf die pädagogische Praxis gezogen werden könnten.

E. 1. Die Handlungsfiguren: Differenzierung und Generalisierung.

Die **Lehrerin A** ist jene, die sich auf einer theoretisch-reflexiven Ebene am wenigsten mit dem Phänomen der Schule in der Migrationsgesellschaft auseinandergesetzt zu haben scheint. Dabei ist sie aufgrund der Zusammensetzung ihrer Klasse am meisten von diesem Thema betroffen. Sie hat zu „ihren“ (Schul)Kindern – wie sie immer sagt – offenbar eine sehr warmherzige und ‚mütterliche‘ gefühlsbetonte Grundhaltung. Ein vorrangiges Lernziel, das sie wiederholt betont, ist für sie „Höflichkeit“ und „gutes Benehmen“. Sie argumentiert, dass die Kinder durch Kompetenzen in diesem Bereich mangelhafte Deutschkenntnisse oder schlechte Noten kompensieren könnten. Dieses ‚lieb‘ gemeinte und scheinbar ‚ressourcenorientierte‘ Denk- und Handlungsmuster entbehrt jedoch jeder Schlüssigkeit und muss langfristig zum Nachteil der Kinder gereichen, da diese für eine erfolgreiche Schullaufbahn *sowohl* gute Deutschkenntnisse *als auch* gute Noten brauchen werden. Es scheint, als läge diesem Denkmuster eine niedrige Leistungserwartung an die DaZ-Kinder zugrunde; als würden sie als Lernende nicht ganz ‚ernst‘ genommen. Trotz defizitärer Deutschkenntnisse vieler Kinder herrscht ein Verbot der Verwendung der Erstsprachen in der Schule (was der allgemeinen Haltung an dieser Schule entsprechen dürfte). In Bezug auf die Eltern hat A ein kulturalisierendes, bzw.

rassialisierendes stereotypes Bild – mangelndes Interesse an der Schule, keine Unterstützung -, das sich durch ihre zum Teil anders geartete diesbezügliche Erfahrung nicht zu verändern scheint.

So gesehen ist die Handlungsfigur A ein Beispiel für eine den ‚migrationsanderen‘ SchülerInnen gegenüber positive, ‚liebvolle‘ und ressourcenorientierte Einstellung, die aber nach genauerer Analyse nur bedingt förderlich, wenn nicht sogar defizitorientiert ist. Die Problematik erwächst nicht aus einer bewussten, intendierten negativen Haltung, sondern aus einer Kombination an mangelnder Reflexion der eigenen Einstellungen, bzw. der Systemvorgaben und einer – von mir angenommen – didaktisch-pädagogischen Überforderung, bzw. Resignation angesichts der mehrsprachigen Zusammensetzung der Klasse aufgrund von systemimmanenten Faktoren (mangelhafte Vorbereitung in der Ausbildung, zu wenig personelle Ressourcen innerhalb der Schule, mangelhafte DaZ-Förderung etc.). Die Problematik der Disponiertheit – Kontext –Dissonanz wird nicht thematisiert und offenbar nicht wahrgenommen, weshalb die Gründe für die schulischen Defizite der Kinder nicht im System Schule verortet werden, sondern bei deren familialen Hintergrund. Die Kinder sind klein genug, dass sie noch nicht ‚zur Verantwortung‘ gezogen werden, aber die vorherrschenden Denk- und Argumentationsmuster der Lehrerin werden wohl langfristig dazu führen, wenn hier kein Reflexionsprozess stattfindet.

Es ist davon auszugehen, dass dieser Typus LehrerIn durchaus verbreitet ist, weil eine solche Haltung naheliegend ist in Anbetracht des Spannungsfeldes zwischen der Realität des Schulsystems und den Disponiertheiten der SchülerInnen, in dem sich LehrerInnen zurecht finden müssen, ohne dafür in der Ausbildung ausreichend vorbereitet, bzw. vom System unterstützt zu sein. Dazu kommt, dass es aufgrund der ‚liebvollen‘ und ‚positiven‘ Grundeinstellung der Lehrerin oberflächlich betrachtet so scheint, als sei alles ‚in bester Ordnung‘ und als bestünde also keinerlei Veränderungsbedarf.

Die **Handlungsfigur B** ist eine hochqualifizierte und sehr erfahrene Lehrerin mit einem hohen Reflexionsniveau, auch in Bezug auf das Thema der Migration in der

Schule. Dabei ist B mit vier DaZ-Kindern in der Klasse davon viel weniger als A betroffen. Ihr Reflexionsniveau zeigt sich unter anderem darin, dass sie sich der Tatsache bewusst ist, dass das österreichische Schulsystem nicht ohne familiäre Unterstützung der Kinder funktioniert. Folgerichtig argumentiert sie, dass auch Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ die Schule nur dann erfolgreich durchlaufen könnten, wenn sie von zuhause unterstützt würden. Bei der Analyse des Interviews war es interessant zu sehen, dass B *trotz* ihres Bewusstseins dieser systemimmanenten Problematik der Schule bei dem Gespräch über konkrete ‚Fälle‘ dann doch den Kindern, bzw. den Eltern die Verantwortung, bzw. die ‚Schuld‘ für deren Schul- bzw. Misserfolg gibt. Es scheint schwer zu sein, sich die Tatsache, dass das System für den Schulerfolg der DaZ-Kinder verantwortlich wäre, im Bewusstsein zu *behalten*, wenn innerhalb des Systems die Verantwortung ja *de facto* bei den Eltern liegt (der sie aus sprachlichen, sozialen oder anderen Gründen mitunter nicht gewachsen sind). Im ‚alltäglichen‘ Denken und Argumentieren werden also dennoch die - oft überforderten - Eltern in die Verantwortung genommen – und damit die Kinder letztlich alleine gelassen.

So ‚passiert‘ es B auch, dass sie einen DaZ-Schüler, der von zuhause nicht die ‚richtige‘ Unterstützung bekommt, verbal explizit am „Rande der Gesellschaft“ positioniert. Diesem Kind schreibt B aufgrund seines (noch) mangelhaften Sozialverhaltens innerhalb der Klasse eine „Außenseiterrolle“ zu. Dabei kommt es bei der Begründung seiner fehlenden Sozialkompetenz zu einer stereotypen Kulturalisierung, indem sie auf seine familiäre und implizit kulturelle Herkunft – wo er Prinz und Pascha zugleich wäre - zurückgeführt wird. Problematisch ist hier besonders die Festschreibung eines sechsjährigen Kindes (!) als „Außenseiter“, bzw. als jemand, der „am Rande der Gesellschaft“ steht. Hier sieht man sehr deutlich, wie die vermutete Nichtpassung im System letztlich zum Problem und Defizit des Kindes wird. Dass die Eltern möglicherweise am „Rande der Gesellschaft“ stehen und dass sie ihm von dort aus nicht die entsprechende Unterstützung für die Schule geben können und dass er eine (möglicher- aber nicht zwingender Weise!) *auch* kulturell bedingte Andersartigkeit in seinem Sozialverhalten mitbringt, wird schon zu Beginn seiner Schulkarriere zu *seinem* Defizit gemacht. Durch die Benennung („Anrufung“) als „Außenseiter“ (auch wenn sie wohl nicht explizit gegenüber dem Kind erfolgt, sondern ‚nur‘ atmosphärisch sowie in ihren Auswirkungen auf das pädagogische

Handeln der Lehrerin präsent ist) entsteht die Gefahr des subjektivierenden Effektes; indem sich der Bub als „Außenseiter“ erfährt, *wird* er möglicherweise tatsächlich zu einem solchen.

Die Handlungsfigur B zeigt also, dass auch ein hohes Reflexionsniveau verbunden mit einer wohlmeinenden und förderlichen Haltung nicht garantiert, dass es nicht zu kulturalisierenden, rassialisierenden und defizitorientierten Denkmustern kommt. Im Gegenteil passieren auf diesem Niveau sogar hoch problematische subjektivierende Festschreibungen. Kulturalisierende, bzw. rassialisierende Stereotype – z.B. „Prinz und Pascha“ – werden aus beruflichen Diskursen unbemerkt als ‚Tatsache‘ übernommen; das Problem hierbei ist letztlich auch ein zu großes Vertrauen in das ‚Wissen‘ der LehrerInnen über die ‚Anderen‘. Hier wäre eine Haltung des Anerkennens des eigenen ‚Nicht Wissens‘ im Sinne einer Offenheit gegenüber *allen* Entwicklungsmöglichkeiten des jeweiligen Kindes sicher die förderlichere Haltung.

Es darf angenommen werden, dass dieses Vertrauen der Lehrerin B in das eigene ‚Wissen‘ über die Migrationsanderen typisch ist für LehrerInnen im Allgemeinen und insbesondere auch für solche, die sich aufgrund ihrer tatsächlich vorhandenen Kompetenzen möglicherweise in diesem Bereich ‚überschätzen‘.

Die Handlungsfigur B macht deutlich, wie schwierig es ist, die von Paul Mecheril geforderte „methodische Haltung der Selbstreflexion“ innerhalb eines mangelhaften Systems durchzuhalten. Es stellt sich - frei nach Adorno - die Frage, ob es ‚im falschen System überhaupt ein richtiges pädagogisches Handeln‘ geben kann?

Die **Handlungsfigur C** ist die jüngste der drei Lehrerinnen. Sie sieht sich als eine Art ‚Insiderin‘ was das Thema ‚Schule in der Migrationsgesellschaft‘ betrifft, weil sie als Schülerin selbst in eine multikulturelle Klasse in einem multikulturellen Wiener Bezirk gegangen ist, weil sie mit ‚Migrationsanderen‘ sehr gut befreundet ist und weil zudem beide Eltern Lehrer sind und sie also schon von zuhause eine gewisse ‚Expertise‘ zu dem Kontext Schule mitbringt. Sie bringt also auch ein großes Vertrauen in das eigene ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘ (aber auch über die Schule) mit, das, wie beschrieben wurde, problematisch sein kann. Auch auf der Pädagogischen

Hochschule wurde sie mit dem Thema ‚Migration und Schule‘ ihrer Wahrnehmung nach geradezu „überschüttet“. Die Sensibilität, die man als LehrerIn nicht nur in dieser Hinsicht haben muss, „hänge ihr schon zum Hals raus“. Diese Haltung spiegelt meines Ermessens einen gewissen Widerwillen, sich dauernd ‚belehren‘ lassen zu müssen von Leuten, die möglicherweise wenig Ahnung von der Praxis haben, während man als Lehrerin doch ohnedies sein Bestes gäbe. Diese Haltung, die vielleicht auch mit C’s Überzeugung von der eigenen ‚Kompetenz‘ zusammen hängt sowie mit ihren negativen Erfahrungen hinsichtlich der Qualität der pädagogischen Ausbildungsangebote, ist in gewisser Weise verständlich und dennoch problematisch, weil sie eine Abwehr von möglicherweise notwendigem und hilfreichen Input impliziert.

C ist sich der großen Verantwortung, die eine VolksschullehrerIn im Hinblick auf die Einstellung der Kinder zu der Schule und zu sich selbst hat, bewusst. Sie bringt gleich zu Beginn des Interviews zum Ausdruck – als Einzige von den drei Lehrerinnen - wie wichtig eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit sei sowie die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder, die in ihrer Klasse auch gesprochen werden dürfen.

In Bezug auf die Erstsprachen und Herkunftskulturen der Kinder beruft sich C wiederholt auf Aussagen der „Muttersprachlehrer“, die sie in dieser Hinsicht als unhinterfragte ‚Instanz‘ ansieht und deren teils problematische Meinungen sie weitgehend unreflektiert gelten lässt. Aus dieser Quelle kommt auch ihre Meinung, dass viele DaZ-Kinder ihre Erstsprache nicht „richtig“ sprechen können. Dies wird am Beispiel der „türkischen“ Kinder auf die soziale und kulturelle Herkunft zurückgeführt – auch deren Eltern sprächen kein „richtiges“ Türkisch, sondern dialektale Formen. An diese nicht reflektierte und für C auch nicht überprüfbare, festschreibende, Sprachhierarchien etablierende und kulturalisierende Annahme knüpft C die, wie gezeigt wurde, auch problematische Schlussfolgerung, dass die Zweitsprache (d.i. hier Deutsch) auf Basis einer mangelhaften Erstsprache nur sehr schwer erlernbar sei. Hier nennt C als Quelle berufs- und ausbildungsinterne inoffizielle und offizielle Gespräche. Offenbar ersetzt die Berufung auf eine ‚glaubwürdige‘ Quelle die selbstständige Reflexion von Inhalten. Vielen DaZ-Kindern werden also in diesem Denkmuster von Beginn ihrer Schulkarriere an eingeschränkte Leistungserwartungen im Hinblick auf den Deutscherwerb

zugeschrieben, was innerhalb des monolingualen Schulsystems gleichbedeutend ist mit niedrigeren Leistungserwartungen im Allgemeinen.

In diesem Kontext schildert C auch ihr Bild von den „türkischen“ Familien, die „hier bei uns“ in Österreich sind, das deutlich dem Konzept des Otherings entspricht. C konstruiert die ‚Türken‘ in Österreich als eine homogene Gruppe in Gegenüberstellung zu einem ‚Wir‘, das über den ‚Anderen‘ steht, insofern es über sie Bescheid weiß, über sie urteilen und für sie entscheiden kann. Dieser paternalistische Zugang ist nicht hier nur ein ‚weicher‘, da er sich auch auf die Eltern der Kinder bezieht.

Auf der anderen Seite macht C auch vielen ihrer DaZ-Kinder gute Prognosen für ihre Schullaufbahn, weil sie von zuhause gut gefördert seien. Die Notwendigkeit eines fördernden elterlichen Hintergrundes für den Schulerfolg wird implizit verstanden, jedoch nicht problematisiert. Die Bedenken C's, dass das „Niveau noch mehr sinken würde“, wenn sich das Schulsystem mehr an die DaZ-Kinder anpassen würde, zeigt eine implizite Bestätigung des ‚monolingualen Habitus‘ des Schulsystems, innerhalb dessen die Kinder mit anderen Erstsprachen das Niveau gefährden, also gewissermaßen ein ‚Problem‘ darstellen; zumindest solange sie nicht gut genug Deutsch sprechen. In diesem Kontext problematisiert C doch auch das System, nämlich hinsichtlich der nicht ausreichend stattfindenden DaZ-Förderung. Hier bringt sie auch zum Ausdruck, wie die LehrerInnen Vorgaben des Systems von innen heraus modifizieren müssen (und können), weil sie sonst nicht umsetzbar wären, bzw. zum eindeutigen Nachteil der DaZ-Kinder gereichen würden.

Bei der Analyse des Interviews der Lehrerin C zeigt sich deutlich, wie in ihrem Denken die Einflüsse verschiedener Diskurse sowie Schlussfolgerungen aus der eigenen Erfahrung ineinanderwirken und aufgrund mangelnder Reflexion zu einem vermeintlichen ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘ im Schulsystem führt, das in seiner Struktur und in seinen praktischen Konsequenzen *auch* kulturalisierend, rassialisierend und defizitorientiert ist und Effekte des Otherings einschließt. Die Handlungsfigur C zeigt noch einmal deutlicher als B auf, inwiefern zu viel Vertrauen in das eigene ‚Wissen‘ sowie in die Meinung vermeintlicher ‚Instanzen‘ problematisch ist.

Die drei Lehrerinnen unterscheiden sich (von dem schulischen und städtischen Kontext abgesehen) also insbesondere hinsichtlich ihres Bewusstseinsgrades und Reflexionsniveaus in Bezug auf das Thema ‚Migrationsandere im österreichischen Schulsystem‘. Während A hier am wenigsten ‚Vorbildung‘ hat (obwohl sie in der Ausbildung mit dem Fach DaZ konfrontiert war, allerdings bereits vor etwa 9 Jahren, wo es an der Pädagogischen Akademie noch nicht so präsent war wie heute) , gründet jene von B vor allem auf ihre langjährige Erfahrung als Lehrerin (und als „Begleitlehrerin“, die für die DaZ-Förderung zuständig war), während das ‚Wissen‘ von C aus ihrer biographischen Erfahrung und von der erst kurz zurückliegenden Ausbildung herrührt, wo das Thema ihrer Wahrnehmung nach überpräsent war.

B ist die einzige, die ein explizites Bewusstsein über die Disponiertheit – Kontext – Dissonanz zu haben scheint, die sich auf die Kinder, die aufgrund der Voraussetzungen, die sie mitbringen, nicht in den schulischen Kontext ‚passen‘, nachteilig auswirkt. Bei den anderen beiden kann das Wissen über die Wichtigkeit der Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder als Indikator für ihr diesbezügliches Bewusstsein genommen werden – hier scheint A nicht am aktuellen Wissensstand zu sein, während C diese Inhalte selbstverständlich zur Verfügung hat.

Trotz des so unterschiedlichen Reflexionsniveaus und Bewusstseins zum Thema ‚Migration und Schule‘ finden sich interessanterweise bei allen drei Lehrerinnen dennoch sehr ähnliche Denk- und Argumentationsmuster, die daher als ‚typisch‘ für den Berufsstand Lehrer angenommen werden dürfen.

E. 2. ‚Typische‘ Denk- und Argumentationsmuster

Stereotype, Kulturalisierungen, Kulturrassismus

Bei allen dreien finden sich ambivalente Einstellungsmuster, also Kombinationen aus kulturalistischen, stereotypen oder kulturrassistischen Denkmustern mit diesen diametral widersprechenden differenzierenden, wertschätzenden und sehr

reflektierten Überlegungen. Bei allen drei Lehrerinnen sind ‚common sense‘ Argumente oder Stereotype anzutreffen, die in unserer Gesellschaft als selbstverständlich gelten und unhinterfragt bleiben. Dabei ist interessant zu beobachten, wie Stereotype, selbst wenn sie als solche erkannt werden, durch dieses Bewusstsein nicht ‚außer Kraft gesetzt‘ werden in ihrer Wirkmächtigkeit als ordnendes Prinzip im Denken der Lehrerinnen. In Bezug auf alle diese Punkte gilt wohl, dass es sich dabei ein Stück weit um ‚typisch menschliche‘ Strukturen des Denkens und Ordners handelt, von denen wir alle betroffen sind. Würde man mich zu dem Thema *vor* dieser Arbeit interviewt haben, fänden sich wohl ebenso Stereotype, Topoi oder kulturalisierende sowie rassistische Elemente – und auch *nach* der Arbeit bin ich davor nicht gefeit. So dokumentieren die Interviews letztlich auch die „Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ - und insofern die Notwendigkeit der permanenten Reflexion der eigenen Überzeugungen und Argumente – besonders für PädagogInnen in der Migrationsgesellschaft.

Alle drei Lehrerinnen haben eine grundsätzlich sehr positive, wohlmeinende und von der Intention her förderliche Einstellung gegenüber ihren DaZ-Kindern – und es gibt bekanntlich auch LehrerInnen mit explizit *nicht* wohlmeinender Einstellung, die jedoch in dieser Arbeit nicht zu Wort kommen wollten. Dennoch kann eine ‚positive‘ Einstellung, wie gezeigt wurde, Effekte produzieren, die als nicht förderlich eingestuft werden müssen.

Defizitorientierung/ Kulturalisierung: Zuweisung der Verantwortung für schulische Schwierigkeiten/ Erfolge an die Eltern

In allen drei Interviews sind mehrere Sequenzen zu finden, wo die Verantwortung für schulischen Schwierigkeiten sowie für deren Lösung bei den DaZ-Kindern, bzw. deren Familien verortet wird, die mit dieser oft heillos überfordert sind und dennoch damit ‚allein gelassen‘ werden. Diese Sicht liegt in der Funktionsweise des Schulsystems begründet, *innerhalb* dessen es offenbar schwer ist, von der systemimmanenten ‚Logik‘ nicht ‚infiziert‘ zu werden. Selbst B, die sich der Problematik der Abhängigkeit des Schulerfolgs von einem förderlichen familiären Kontext völlig bewusst ist, ist nicht vor dieser Denkweise gefeit. Die Zuweisung der

Verantwortung an die Familien der DaZ-Kinder ist in zweifacher Hinsicht immer wieder anzutreffen: Sei es, dass sie für diverse Defizite der Kinder verantwortlich gemacht werden (soziale, lernbezogene Defizite, Defizite in ihrem Benehmen etc.), die oft auch auf den Faktor ‚Kultur‘ zurückgeführt, also kulturalisiert werden; oder aber es wird den Eltern die Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder gegeben, indem auf seine Abhängigkeit von der Unterstützung der Kinder beim Lernen und beim Deutscherwerb durch die Eltern verwiesen wird. Beides ist eine aus der Sicht der LehrerInnen, die innerhalb des bestehenden Systems arbeiten, in dem sie nicht ohne familiäre Unterstützung auskommen können, verständlich. Dass die Kinder, deren Eltern – aus welchen Gründen auch immer – dieser Verantwortung nicht entsprechen können, möglicherweise ‚auf der Strecke bleiben‘, ist jedoch eine erschreckende Tatsache in einem System, das sich als ‚allgemeinbildend‘ und sozial ‚gerecht‘ verstehen will.

Deutsch als Allheilmittel; linguistischer Paternalismus

Mit diesen Deutungsmustern geht die Sichtweise einher, dass Deutschkenntnisse das ‚Allheilmittel‘ für alle Schwierigkeiten in der Schule der Migrationsgesellschaft seien, die dem Denken der drei Lehrerinnen zugrunde liegt und insbesondere bei C deutlich zum Ausdruck kommt. (Und dennoch funktioniert die DaZ-Förderung an den Schulen, wie zumindest B und C bestätigen, weder in der Konzeption noch in der Durchführung!) Letztlich basiert diese Sichtweise jedoch auf nationalistischen und lingualistischen Vorstellungen von einem kulturell und sprachlich homogenen Staat und Schulsystem. Vereinfacht gesprochen lautet die common sense Logik: Wenn alle DaZ-Kinder gut Deutsch sprechen könnten, würden die bestehenden Systeme (Staat und Schule) wie bisher funktionieren. Dass es aber problematisch und anachronistisch ist, in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft und Schule an monolingualen und monokulturellen Konzepten festzuhalten, liegt auf der Hand, muss aber wohl erst in das Bewusstsein der Allgemeinheit dringen. Darüber hinaus spricht etwa die Meinung B’s, dass Probleme durch einen intensiven Deutschkurs für die DaZ-SchülerInnen vor Schuleintritt zu lösen wäre, für ein mangelhaftes Wissen über Zweitspracherwerbsprozesse, vor allem bezüglich des Schriftspracherwerbs.

Während Deutsch als ‚Allheilmittel‘ gesehen wird, sehen A und C die geringen Deutschkenntnisse ihrer DaZ-Kinder implizit als gegeben und unabänderlich: A fokussiert ihre pädagogischen Bemühungen scheinbar auf ‚gutes Benehmen‘ und ‚Höflichkeit‘, wodurch Deutschdefizite kompensiert werden sollen, statt alles daran zu setzen, dass ihre SchülerInnen dieses ‚Allheilmittel‘ bekommen; C scheint davon auszugehen, dass viele ihrer SchülerInnen das Deutsche ohnedies nur bedingt erlernen können, weil sie ihre Erstsprache nicht gut genug sprechen und die Erstsprachkompetenz als Voraussetzung für den Zweitspracherwerb gesehen wird. A und C glauben also beide scheinbar nicht *wirklich* an den zukünftigen Schulerfolg (innerhalb des monolingualen Systems) ihrer DaZ-Kinder.

E. 3. Beantwortung der Forschungsfragen

Frage 1: *Wie positionieren Lehrkräfte Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Klassengemeinschaft und inwieweit scheint diese Positionierung für diese Kinder im Hinblick auf ihren Schulerfolg förderlich oder nachteilig?*

Diese Frage kann alleine aus den Interviews mit den Lehrerinnen nicht umfassend beantwortet werden. Wie schon zu Beginn der Arbeit erwähnt, würde hierüber eine Unterrichtsbeobachtung über einen längeren Zeitraum sehr aufschlussreich sein. Was sich sehr wohl in den analysierten Interviewdaten deutlich abzeichnet, ist eine weitgehende Bestätigung der anfangs aufgestellten Hypothesen: Die Lehrerinnen positionieren die DaZ-Kinder unbewusst und trotz ihrer positiven Grundeinstellung und ihrer pädagogischen Qualifikation in einer Weise, die sich nachteilig auf ihren Schulerfolg auswirken kann, weil sie sich der Disponiertheit – Kontext – Dissonanz nicht bewusst sind (bzw. dieses Bewusstsein der Praxis im ‚falschen‘ System nicht standhält); weil sie implizite niedrigere Leistungserwartungen an die DaZ-Kinder haben (besonders A und C); und weil sie Vorurteile oder stereotype, kulturalisierende, bzw. kulturellrassistische Denkmuster haben, die Eigenschaften oder Fähigkeiten der Kinder auf ihre Herkunft zurückführen. Nicht bestätigt hat sich die Hypothese, dass DaZ-Kinder ‚gleich‘ behandelt werden wie erstsprachliche Kinder. Besonders in der Volksschule scheint (notwendigerweise) höchst differenziert gearbeitet zu werden.

Frage 2: *Welche Rolle spielen dabei linguale und kulturelle Disponiertheiten? Kommt es zu ethnisierenden oder kulturalisierenden Zuschreibungen, bzw. zu Othering-Effekten? Werden Differenzen wahrgenommen und in einer nicht festschreibenden Weise anerkannt?*

Es hat sich deutlich gezeigt, dass im Denken aller drei Lehrerinnen kulturalisierende und festschreibende Zuschreibungen präsent sind, wodurch letztlich auch Othering-Effekte entstehen. Ein Stück weit werden die DaZ-SchülerInnen immer auch als ‚Exemplare‘ ihrer Gruppe gesehen, vor allem, wenn es darum geht, Erklärungen für Probleme zu finden. Differenzen werden von B und C weitgehend wahrgenommen, wobei es manchmal auch zu Festschreibungen kommt. Bei A scheint die interne Differenzierung innerhalb der Gruppe der DaZ-Kinder nur bedingt zu passieren – die Lehrerin weiß etwa von vielen Kindern nach einem Dreivierteljahr immer noch nicht, woher sie, bzw. ihre Eltern ursprünglich kommen.

Frage 3: *Inwieweit sind die Kategorien Mecherils hilfreich, die soziale Realität zu erfassen, bzw. inwieweit müssen sie verändert oder um andere Kategorien erweitert werden?*

Als sehr hilfreich im Hinblick auf das Thema der ‚Schlechterstellung der Migrationsanderen‘ hat sich die Kategorie der Disponiertheit – Kontext – Dissonanz erwiesen, weil es vermittels ihrer möglich war, die Makroebene des Systems Schule mit der Mikroebene der innerschulischen Interaktionen ‚kurzzuschließen‘. Durch dieses Werkzeug war es möglich, scheinbar ‚logische‘, weil dem common sense des Systems, bzw. der Gesellschaft entsprechende Erklärungsmuster in einer Weise zu analysieren, die deren Problematik zu Tage gebracht hat. Es hat sich deutlich gezeigt, dass die Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ implizit immer noch als das Problem der ‚Bildungsmisere‘ gesehen werden, anstatt dass die Funktionsweise und die Denk- und Handlungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems dafür verantwortlich gemacht würden. Auch hilfreich war der Analyseansatz, dass die Positionierung der DaZ-Kinder innerhalb der Schule als „Wirkungen einer gesellschaftlichen

Unterscheidungspraxis“ verstanden werden müssen (MECHERIL 2010, 122), der sich deutlich bestätigt hat.

Weiters war die (kultur)rassismuskritische Analyseperspektive sehr dienlich, weil sie gezeigt hat, inwiefern Argumentationen mit dem Faktor ‚Kultur‘ oder ‚kultureller Identität‘ oft problematisch sind, weil sie soziale Konstruktionen darstellen, die dann als ‚naturgegeben‘ und selbstverständlich gehandelt werden.

In diesem Zusammenhang war der Gedanke der Skepsis gegenüber dem Vertrauen in ein ‚Wissen‘ über die Migrationsanderen aus Mecherils Kritik der Interkulturellen Pädagogik sehr hilfreich, weil dies eine Falle ist, in die *jeder* zu tappen Gefahr läuft, weil ‚Wissen‘ über ein soziales Feld vermeintlich Handlungssicherheit bringt. Dabei wird aber ausgeblendet, dass die Möglichkeit eines verlässlichen und umfassenden Wissens eine Illusion ist und dass das ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘ immer die Gefahr der Festschreibung, der Kulturalisierung, des Otherings sowie der Subjektivierung mit sich bringt. Das von Mecheril vorgeschlagene Konzept der Akzeptanz des ‚Nicht Wissens‘ erscheint hier eine brauchbare pädagogische Arbeitshypothese, wiewohl damit freilich nicht die Legitimation einer Suspendierung des Wissens im Allgemeinen gemeint ist.

E. 4. Methodologische Reflexion

In methodologischer Hinsicht kritisch anmerken möchte ich noch die Überlegung, dass mein ‚Blick‘ auf das soziale Feld durch die ‚Brille‘ der Theorie der Migrationspädagogik die Ergebnisse der Analysen natürlich sehr stark prägt. Ich gehe aber davon aus, dass nicht die ‚Brille‘ etwas produziert, was vorher nicht da war, sondern etwas sichtbar macht, was vorher nicht sofort zu sehen war.

Außerdem möchte ich betonen, dass diese Arbeit freilich eine Art theoretische ‚Trockenübung‘ ist und dass ich nicht glaube von oben herab sagen zu können, wie die Dinge laufen sollten. Ich weiß nicht, wie ich denken oder handeln würde, wenn ich als Volksschullehrerin in der multikulturellen Praxis ‚schwimmen‘ müsste. Dennoch halte ich eine Reflexion der Praxis durch die ‚Brille‘ einer geeigneten Theorie für fruchtbar und notwendig.

Schließlich muss noch einmal betont werden, dass im Rahmen dieser Masterarbeit aus Ökonomiegründen lediglich *eine* Ebene der Erklärungsmöglichkeiten für die Schlechterstellung von Migrationsanderen im österreichischen Schulsystem in den Blick genommen wird und dadurch die multifaktorielle Kausalität reduziert und die soziale Realität simplifiziert wird; freilich ist die Einstellung der LehrerInnen nur *ein* Faktor, wiewohl einer, der, wie anhand der Forschungsliteratur in Kapitel A.4. argumentiert wurde, sehr bedeutsam ist.

E. 5. Ausblick

Diese Arbeit hat mir vor Augen geführt, wie sehr unser vermeintlich ‚individuelles‘ Denken und Handeln von der Gesellschaft, bzw. dem System, in dem wir leben, ‚regiert‘ wird. Sich diese Beeinflussung bewusst zu machen und laufend zu reflektieren, ist ebenso so wichtig wie schwierig. Immer noch bin ich davon überzeugt, dass LehrerInnen im Rahmen der ‚Microinteraktionen‘ in der Schule ein wichtiges und mächtiges Gegengewicht zu der systembedingten Benachteiligung (nicht nur) der DaZ-Kinder geben können und müssen. Dafür ist eine programmatische Haltung der Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene ‚Verstrickung‘ in das System unerlässlich. Allerdings stellt sich die Frage, wie diese effektiv ‚gelehrt‘ werden kann, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden kann.¹⁸ In jedem Fall wird darauf zu achten sein, dass eine Schulung der selbstreflexiven Kompetenzen in Form von unkonkreten und diffusen Forderungen nach ‚Sensibilisierung‘, ‚Toleranz‘ oder ‚Wertschätzung‘ nicht ausreichen wird und sogar eine kontraproduktive Haltung erzeugen kann (wie etwa bei C). Die Basis für eine professionelle pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft im deutschsprachigen Raum muss freilich eine qualitativ hochwertige und praxisbezogene Ausbildung für die Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache - inklusive des erforderlichen Faktenwissens über Zweitspracherwerbsprozesse - sein.

Die Mängel des österreichischen Bildungssystems, die der Schlechterstellung der DaZ-Kinder zu Grunde liegen, können LehrerInnen unmöglich kompensieren,

¹⁸ Hierzu können pädagogische Konzepte, die einen rassismuskritischen Ansatz vertreten, hilfreiche Anregungen geben (vgl. etwa QUEHL 2011, LEIPRECHT 2006 oder MECHERIL 2010).

möglicherweise aber immerhin abschwächen. Langfristig wird jedoch eine grundlegende Umstrukturierung des Schulsystems notwendig sein – nicht *nur* im Hinblick auf die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sondern auch auf die Kinder aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien; aber auch für alle anderen Kinder und Jugendlichen wäre eine Adaptierung des Schulsystems - den Anforderungen unserer Zeit und den Erkenntnissen der diesbezüglich relevanten Forschung entsprechend - wünschenswert und förderlicher als ein Festhalten an längst überholten Strukturen.

LITERATUR

AUERNHEIMER, Georg (2009): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S 35-67.

BADE, Klaus (2007): Leviten lesen. Migration und Integration in Deutschland (Osnabrücker Universitäts- reden). Göttingen: V&R unipres

BREUER, Franz/ LETTAU, Antje (2007): Forscher/innen Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie. In: Journal für Psychologie, Jg. 15 (2007), Ausgabe 2 (<http://www.journal-fuer-psychologie.de/>)

BRODEN, Anne/ MECHERIL, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Rassismus bildet. Hrsg. von Broden/ Mecheril. Bielefeld: transcript Verlag.

CASPARI, Daniela, HELBIG, Beate, SCHMELTER, Lars (2007): Artikel 108: Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke. S 499-505.

CUMMINS, Jim (2006): Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

CUMMINS, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Paul Mecheril, Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. München: Waxmann. S 36-62.

DIEFENBACH, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage

DOROSTKAR, Niku (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über ‚Sprachigkeit‘. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 8. Jahrgang, Heft 01, S 61-84

FLAM, Helena (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

FROSCHAUER, Ulrike/ LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview, Wien: WUV Universitätsverlag.

GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.

GOMOLLA, Mechtild/ RADTKE, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

HORMEL, Ulrike & SCHERR, Albert (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia, Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S 295-311.

HUFEISEN, Britta/ RIEMER, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: de Gruyter, 737-752.

KALPAKA, Annita/ RÄTHZEL, Nora (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Räthzel, Nora: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag.

KLIPPEL, Johanna (2011): Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16/2 (2011), S 81-92.

KÖNIG, Oliver/SCHATTENHOFER, Karl (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

KRAJSCO, Zita (2011): Gruppendynamik im universitären Sprachunterricht am Beispiel der mündlichen Kommunikation in der translatorischen Ausbildung. Dissertation, Institut für Translationswissenschaft, Wien.

KRUMM, Hans-Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von Migrantinnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen 24 (2008) 2, S 7-15.

LAMNEK, Siegfried (1995/1): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.

LAMNEK, Siegfried (1995/2): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.

LEIPRECHT, Rudolf (2006): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Hrsg. von Leiprecht/ Kerber. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

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

MECHERIL, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MECHERIL, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Bundeszentrale für politische Bildung.

http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A,0,Wirklichkeit_schaffen%3A_Integration_als_Dispositiv_Essay.html#index (Zugriff 02.2012)

MECHERIL, Paul/ MELTER, Claus (2012): Gegebene und hergestellte Unterschiede – Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In: E. Schimpf, J. Stehr (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien.

MECHERIL, Paul/ THOMAS-OLALDE, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, B./ Goel, U./ Hummrich, M./ Weißköppel, C. (2011): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

MECHERIL, Paul/ QUEHL, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrationspädagogischen) Zusammenhangs. In: Dies. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 355-381.

MELTER, Claus/ MECHERIL Paul (2009) (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

MELTER, Claus/ DIRIM, Inci/ MECHERIL, Paul (2011): Schullaufbahnen und Bildungsabschlüsse – Thematisierungen migrationsgesellschaftlicher Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Gudrun Biffl und Nikolaus Dimmel (Hrsg.): Migrationsmanagement. Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Band 1. Bad Vöslau: Omnium. 341 a – 341 h.

MESSERSCHMIDT Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden, Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Transcript Verlag: Bielefeld

OPPENRIEDER, Wilhelm/ THURMAIR, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: N. Janich/ C. Thim-Mabrey (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen. S 39-60.

ÖSTERREICHISCHES LÄNDERPROFIL (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Graz, Wien: ÖSZ. 2009.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Austria_DE.pdf (Zugriff 10.03.2012)

QUEHL, Thomas (2011): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

ROMMELSPACHER, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

ROST-ROTH, Martina (2008): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2008): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: de Gruyter, S 714–722

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008) : Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.

STECKLINA, Gerd (2007): „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über junge Migranten. In: C. Munsch, M. Gmende und S. Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Weinheim und München: Juventa Verlag.

TSCHIRA, Antje (2005): Wie Kinder lernen - und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess. 2., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

WEBER, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen, Leske + Budrich.

INTERVIEWLEITFADEN 1

Vorbereitung

Allgemeines über Art des Interviews und grobe Inhalte („Es geht mir um multikulturelle Klassen. Und darum, wie sie die Kinder sehen und welchen Platz sie in der Klassengemeinschaft haben...“)

Lehrerin Klassenplan machen lassen mit Namen und Sitzordnung (um sich Klasse zu vergegenwärtigen und als Grundlage für mich)

Facts über Lehrerin

Alter, Berufserfahrung, Ausbildung, Sprachen, eigene Kinder

FRAGEN

(NACHFRAGEN!

– konkrete Beispiele, Situationen, Ereignisse...

- Unklarheiten)

Einstiegsfrage

„Erzählen Sie bitte von Ihrer Klasse. Was ist das für eine Klasse? Was haben sie für Schüler? (Sie müssen nicht über jeden sprechen).“

ad Sitzordnung

„Nach welchen Kriterien entscheiden Sie, wer wo sitzt?“

Wie oft wird umgesetzt?

„Wer sind die ‚Schwächsten‘ / ‚Stärksten‘ der Klasse? Wo sitzen sie und warum?“

„Wie setzen Sie Kinder mit anderer Muttersprache? (Wie außerordentliche Schüler?) Welcher Sitzplatz ist Ihrer Meinung nach gut/ nicht gut für diese Schüler?“

Können Sie ein bisschen über diese Kinder erzählen?

Ad Gruppe(ndynamik)

„Wie erleben Sie die Klassengemeinschaft“?

„Gibt es eine Gruppenhierarchie? Wer spielt welche Rolle?“

„Gibt es Untergruppen?“

„Welche Verhaltensregeln und Werte (im Umgang miteinander) sind Ihnen für die Klassengemeinschaft wichtig und wie vermitteln sie diese den SchülerInnen?“

„Wer übernimmt welche Aufgaben für die Klassengemeinschaft, bzw. wie teilen Sie Aufgaben zu?“ (*Blumen Giessen, Tafel löschen, Türe schließen, Zettel austeilen etc.*)

Was spielt eine Rolle bei der Gruppenbildung (bzw. Freundschaften) oder Rollenverteilung? Welche außerschulischen Faktoren? (Herkunft, Sprache, Eltern etc.)

(Ist die Verwendung der Muttersprachen erlaubt?)

„Haben Sie Erfahrung mit „Außenseitern“? Wie gehen Sie damit um?“

„Welche Rolle spielen die Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch Ihrer Meinung nach in der Klassengemeinschaft? Haben sie sich gut in die Klassengemeinschaft eingelebt?“

Abschluss

Mögen Sie Ihren Job? Was mögen Sie nicht so sehr daran? Was ist schwierig?

„Gibt es noch etwas, was Sie mir sagen möchten? Etwas, was Sie in diesem Zusammenhang noch wichtig finden?“

INTERVIEWLEITFADEN 2

Einstieg

Ich interessiere mich für die Kinder, die als „Migrantenkinder“ bezeichnet werden. Es zeigt sich immer wieder, dass sie sich in der Schule schwertun. Das hat viele Gründe. Ich beschäftige mich in meiner Arbeit mit der Rolle, die dabei die LehrerInnen dieser Kinder spielen. Ich glaube, dass die Einstellung der LehrerInnen, der **„Blick“ der LehrerInnen** auf die Kinder einen großen Einfluss hat auf den Schulerfolg.

Was meinen Sie dazu?

Ich habe viel gelesen zu dem Thema... und möchte an Ihnen als **„Expertin“ aus der Praxis** diese gelesenen Theorien überprüfen.... Ich werde Ihnen Grundgedanken zu dem Thema, die ich gelesen habe (und deren Meinung ich auch im wesentlichen bin), vorstellen (manche kennen Sie vielleicht) und Sie bitten, mir zu sagen was Sie dazu denken, welche Erfahrungen Sie gemacht haben, was Sie von anderen KollegInnen hören etc.

+ **Fakten zur Person & zur Schule:** Ausbildung, Berufserfahrung, Schwerpunkte

Disponiertheit Kontext Dissonanz/ Differenzfreundlichkeit

Wir leben in einer Migrationsgesellschaft. In der Schule zeigt sich, dass die sog. „Migrantenkinder“ oft schlechter abschneiden als die sog. „österreichischen Kinder“. Vielen meinen, dass ein wesentlicher Grund dafür darin liegt, dass das **österreichische Schulsystem** ausgelegt ist auf Kinder, die als Erstsprache Deutsch sprechen (und außerdem von zuhause Unterstützung bekommen). Schon seit langem hört man immer wieder die Forderung, das Schulsystem müsse an die mehrsprachige Migrationsgesellschaft angepasst werden. (nicht die Kinder müssen sich anpassen...)

Was meinen Sie dazu?

Die Kinder, die in die Schule kommen, haben sehr **unterschiedliche Startbedingungen**. Das stelle ich mir schwierig vor für LehrerInnen. Wie gehen Sie damit um? Bitte um konkrete Beispiele.

„Alle gleich zu behandeln bedeutet letztlich, jene zu benachteiligen, die schlechtere Startbedingungen haben (also schlechter Deutsch sprechen oder zuhause nicht unterstützt werden).“

Sehen Sie das auch so?

„Auf der anderen Seite kann es auch problematisch sein, die Unterschiede zu sehr zu betonen. Wenn ich zB. immer wieder betone, dass jemand aus einem anderen kulturellen Hintergrund kommt, dann erzeuge ich damit auch seine „Fremdheit“ und erhalte sie am Leben, statt zu erlauben, dass er einer von „uns“ wird. Auch wenn das gar nicht meine Absicht ist. In der Literatur wird das „**Othering**“ genannt.“

Können Sie etwas mit dem Begriff anfangen? Haben Sie sich so etwas auch schon einmal gedacht? Oder es erlebt oder davon gehört?

*(Individuelle **Mehrsprachigkeit**)*

„Es ist wichtig, dass die Sprachen, die die Kinder sprechen können, wertgeschätzt werden. Und sie sollen sie auch sprechen dürfen. Es ist nicht gut für das Selbstbewusstsein eines Kindes, es auf eine Sprache zu reduzieren (nämlich Deutsch), die es vielleicht am schlechtesten spricht und in der es seine Persönlichkeit nicht angemessen „ausdrücken“ kann.“

Wie sehen Sie das? Wie gehen Sie damit um?

Zuschreibungsreflexion

„Es ist wichtig, sich **Vorurteile und Stereotypen** gegenüber sog. „Migrant*innenkindern“, die man selbst hat oder die in der Kollegenschaft (oder in der Gesellschaft) verbreitet sind, bewusst zu machen und abzubauen.“ Gibt es Ihrer Erfahrung nach Vorurteile bei LehrerInnen gegenüber sog. Kindern mit Migrationshintergrund? Welche zum Beispiel?

„Es ist wichtig, Kinder als Individuen und nicht als „Exemplare“ ihrer „Spezies“ (also zB. als „typisch türkisches“ Kind) wahrzunehmen.“ Kennen Sie aus Ihrem beruflichen Umfeld **stereotypische Vorstellungen** davon, wie zB. typische „türkische“ oder „kroatische“ etc. Kinder/ Familien sind? Wie sehen die aus?

Haben Sie an sich selbst schon einmal Vorurteile oder vorgefasste Meinungen über sog. Kinder mit Migrationshintergrund (und deren Familien) bemerkt? Oder fallen Ihnen welche ein, wenn Sie jetzt darüber nachdenken?

Eine Studie aus Deutschland hat gezeigt, dass LehrerInnen von ihren „türkischen“ SchülerInnen niedrigere Leistungen erwarten aufgrund ihrer Herkunft.

Glauben Sie gibt es so etwas bei uns auch?

Abschluss

Was kann/ soll Ihrer Meinung nach eine LehrerIn tun, um die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch maximal in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen?

Möchten Sie noch etwas sagen, erzählen, was Sie für das Thema interessant/ wichtig finden?

Wie war das Gespräch für Sie? Hat es Ihre Sicht auf das Thema verändert?

TRANSKRPTIONSREGELN

Umgangssprachliches wird, wenn es der besseren Verständlichkeit dient, ‚verhochdeutsch‘ (Bsp. „mim“ = mit dem, „is“ = ist), sonst beibehalten.

Interpunktionszeichen werden gemäß der Wortmelodie ergänzt, wenn es der besseren Verständlichkeit dient.

Kursiv Betonungen

Kursiv unterstrichen besondere Betonung

... Pause bzw. abgebrochener Satz

(...) Auslassung, weil für das Thema oder den Zusammenhang unwichtig; zB. bei Exkursen oder bei fragmentarischen, unverständlichen Sätzen.

(*kursiv*) nicht sprachliche Äußerungen wie Lachen

INTERVIEW 1/ Lehrerin A

I: Ok, dann als erste Frage: Können Sie mir Ihre Klasse anhand der Sitzordnung ein bisschen beschreiben. D.h. einfach erzählen, von ein paar Schülern, so wie sie ihnen
5 einfallen, sie müssen jetzt nicht alle Schüler ...

A: Wie ich die Sitzordnung gestalte meinen Sie?

I: Nein, jetzt zuerst einmal nur über die Klasse. Wenn Sie da jetzt so hinschauen, ein paar ausgewählte Schüler, nicht alle jetzt durch erklären, aber so wie sie ihre Klasse
...

10 A: Wie das Arbeiten auch bei uns in der Klasse auch ist?

I: Ja, aber nicht methodisch, sondern auf die Schüler bezogen eher. Kurz, wenn sie mir jetzt einfach von Ihrer Klasse erzählen, wie ist Ihre Klasse?

A: Also bei uns geht es relativ familiär zu, die Kinder fühlen sich sehr wohl, wir sind alle per Du miteinander, die Kinder verstehen sich auch untereinander sehr gut. Ich
15 schau vor allem bei der Sitzordnung, dass die Kinder ständig neben wem anderen sitzen, dass Mädchen oft neben Bub sitzt, dass da auch so geteilt wird, nicht immer nur die Mädchen... Und dann schau ich auch drauf, dass die Mädchen und Buben, nicht unbedingt immer die türkischen Kinder neben den türkischen nebeneinander, weil die spielen halt oft in der Pause miteinander und sind überhaupt oft zusammen,
20 dass da einmal eine Mischung ... dass die auch einmal lernen, aus ihrer Gruppe rauszukommen und auch mit anderen Kindern zu arbeiten. Und dass da auch nicht immer Türkisch gesprochen wird, sondern auch einmal Deutsch und bei den serbischen Kindern machen wir es auch so. Sie sprechen alle sehr gut Deutsch, bis auf meine R, die war zwar 3 Jahre im Kindergarten, aber da ist halt Deutsch sehr
25 wenig gemacht worden, die gehen dann zur Kollegin in den Sprachförderkurs 5 mal die Woche, das bringt relativ viel, also die sind wirklich schon ganz tüchtig. Ja, so zu den einzelnen Kindern, ein Problemkind hab ich, meine M, das ist ein serbisches Mädel, was halt nicht oft in die Schule kommt und schon so viele Fehlstunden hat und da geht halt auch recht wenig weiter, von zuhause ist halt überhaupt von den
30 meisten Eltern wenig Unterstützung, da ist wenig da, dass da geübt wird oder was, ja, da muss man halt wirklich immer wieder darauf hinweisen, sind auch nicht sehr interessiert an der Schule oder wie es halt da irgendwie zugeht bei uns. Die Kinder sind aber trotzdem motiviert vom Arbeiten, arbeiten recht gerne und relativ selbstständig. Ja, ich weiß nicht, fällt mir nix ein. Zu den einzelnen Kindern?

35 I: Genau, aber nicht alle, nur wenn Ihnen jetzt spontan etwas einfällt zu einem, oder wenn sie das Gefühl haben...

A: Also ich hab *ein* österreichisches Mädel, meine N, das ist mein einziges österreichisches Mädchen, sonst sind wir eigentlich bunt gemischt, türkische Kinder, serbische Kinder, aus Russland hab ich ein Kind, aus Bangladesh, also wirklich die
40 ganze Bandbreite voll. Funktioniert aber super, sozial sind sie wirklich sehr gut, auch miteinander, haben ein Gespür, wenn es jemandem nicht gut geht, das spüren die gleich, auch so vom Teilen und vom Sozialverhalten, bin ich sehr zufrieden mit ihnen.

Also was wir halt in Deutsch vielleicht nicht so gut können, können wir vielleicht da beim sozialen Arbeiten wieder aufholen.

45 I: Ja, das ist schön. Wenn Sie jetzt nichts mehr dazu fragen wollen, würde ich weiter fragen?

A: Mhm.

I: Wie – Sie haben es eh schon ein bisschen gesagt – aber wie, nach welchen Kriterien entscheiden Sie, wer wo sitzt?

50 A: (... Größe ... Buben Mädchen mischen...) Und dann schau ich halt auch noch auf die Sprache, also die Kinder, wo ich seh', die plagen sich ein bissi mit dem Deutsch sprechen und die sind halt immer nur bei den türkischen Mädchen und da wird nur türkisch gequatscht, dann schau ich halt, dass das Kind neben einem Kind sitzt, wo es Deutsch sprechen muss. Und sonst lass ich sie auch aussuchen oft, wer neben wem
55 sitzen mag, das funktioniert auch ganz gut, manchmal funktioniert es halt gar nicht, dann darf halt ausnahmsweise ein Mädel neben einem Mädel sitzen, aber sonst funktioniert es eigentlich gut und alle 2, 3 Wochen tauschen wir dann wieder die Plätze. Funktioniert eigentlich meistens ohne Tränen.

I: (...) Jetzt grade die Sitzordnung ist gut oder hat sie Schwachstellen?

60 A: Ja, eigentlich bin ich zufrieden. Jetzt wechseln wir wieder, das ist dann immer so ein Umstieg, dann muss ich dann wieder schauen, wer sitzt schnell wo? Aber es tut den Kindern auch gut, wenn sie einmal den Platz wechseln, also es ist wiederum ein anderer Platz, ein anderer Nachbar, der hilft mir vielleicht oder dem muss ich vielleicht helfen, das ist auch immer ganz gut zu sehen. Aber so ist es jetzt ganz gut,
65 die Sitzordnung.

I: Jetzt ist es mir wieder eingefallen, was ich fragen wollte, weil sie sagen, die türkischen Mädchen sprechen viel türkisch miteinander: Prinzipiell sind... die Muttersprachen zu verwenden – also in den Pausen ist das erlaubt oder?

A: Ja, ich versuch schon zu sagen, wenn da jetzt andere Kinder... wenn das jetzt etwas
70 ist, was sie sich unbedingt mitteilen müssen, da plagen sie sich auf Deutsch, ist klar. Aber wir versuchen halt schon, das irgendwie zu unterbinden, weil sich dann halt irgendwie andere Kinder ausgeschlossen fühlen, ja. Und vor allem, wenn sie größer sind, kommt dann in der vierten, ja, der hat über mich gesprochen und ich hab das gesehen und ich sag dann einfach: Du bitte sprich Deutsch, weil wir möchten ja auch
75 verstehen, was Du sagst. Außer es ist wirklich eine Situation, wo ein Kind etwas nicht versteht, dann sag ich schon öfters: Kannst Du ihm das übersetzen oder in der Muttersprache sagen, aber sonst schauen wir halt, dass hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Hört sich so hart an, aber es ist halt, weil sie zuhause sonst nur in der Muttersprache reden und ich denk mir halt, grad der Vormittag soll halt wirklich
80 sein, dass sie halt die deutsche Sprache bisschen aufholen.

I: Wie wichtig glauben Sie ist die Sitzordnung für das erfolgreiche Lernen?

A: Ist sehr wichtig. Also wenn Kinder sitzen, die ständig miteinander quatschen oder die sich gar nicht ausstehen können, dann können sie auch nicht ordentlich lernen. Also da muss halt wirklich... es ist auch hilfreich, wenn oft ein schwaches Kind ist und

85 daneben ein tolles Kind, dass das das unterstützen kann – da kann schon viel fallen auch im Unterricht, wenn die Sitzordnung nicht passt, das merkt man dann aber auch, wenn ich mich unwohl fühl und da ist irgendein Lärmpegel, dann passt irgendwas nicht, dann müssen wir irgendwas ändern.

I: Und wie setzen Sie z.B. schwache Kinder?

90 A: Also die schwachen Kinder schau ich, dass sie bei mir in der Nähe sind, wo ich halt wirklich gleich helfen kann und weiter vorne auch oft – weil oft hat das ja auch damit zu tun, dass sie eine Brille haben und nicht so gut sehen können. Weiter hinten, wo sie dann glauben, sie sind unbeobachtet und glauben, sie brauchen gar nichts machen ja – also da schau ich dass ich sie bei mir in der Nähe hab und wenn geht oft auch ein
95 tüchtiges Kind daneben, dem man es halt auch zutrauen kann, dass er mal unterstützend sagt, Du pass auf, das ist jetzt falsch oder – nicht dass das gute Kind da jetzt gestört wird oder Aufpasser ist, aber es hilft oft, wenn gute Kinder sagen: nein, die Seite musst Du jetzt machen, von daher schau ich, dass dann ein Tüchtiger auch daneben sitzt, das motiviert auch und spornt sie auch an.

100 I: Und in dem Fall ist das auch so.

A: Ja, die M hab ich hauptsächlich zu mir gesetzt, das ist halt das Mäderl, was so oft fehlt, und da kann ich wirklich gleich von meinem Tisch schauen, wenn irgendwas falsch ist. Mein E, ja der ist eigentlich ganz tüchtig, der sitzt halt hinten, weil er so groß ist, und bei mir eigentlich, weil er ein bissi laut ist, man muss halt immer wieder
105 sagen, bissi leise E, nicht so laut.

I: Das heißt, da ist hinten?

A: Ja, und da ist die Tafel und ich sitz eigentlich schön mittig. Da (*gemeint: hinten*) sind halt wirklich meine Kinder, die wirklich tüchtig sind, wo ich weiß, die können auch alleine schön arbeiten, halt nicht so in meiner Nähe, wo ich weiß, da
110 funktioniert das auch so (262). Aber wir arbeiten ja auch relativ viel hinten im Sitzkreis, wo wir dann eigentlich nur, wenn wir an der Tafel oder so arbeiten, wirklich am Platz sitzen.

I: (...)

A: Und da haben wir dann unseren Teppich, da sitzen wir dann oft im Sitzkreis oder
115 wenn die Kinder selbst was erarbeiten.

I: Ja, da hab ich noch eine Frage, die sich glaub ich von selbst beantwortet: Was macht man, wenn sich herausstellt, dass eine Position nicht gut für einen Schüler ist?

A: Dann tauscht man (*lacht*). Entweder nur die zwei oder gleich wieder alle, dass wieder neuer Schwung kommt.

120 I: Haben Sie auch schon ein bisschen beantwortet, aber ich frag jetzt trotzdem noch mal: Wie erleben Sie die Gruppenatmosphäre in der Klasse?

A: Also ich empfinde es als sehr angenehm, die Kinder können wirklich schön miteinander spielen und man merkt auch, dass sie untereinander sich gut miteinander verstehen und gut miteinander können. Und wenn wirklich einmal ein
125 kleiner Disput war, dann probieren wir das sofort – entweder schon die Kinder, oder

ich schreite halt dann ein – dann probieren wir das wirklich gleich zu lösen und zu sagen: Du, das war jetzt nicht richtig und warum lässt Du ihn nicht mitspielen und so weiter. Aber die Gruppendynamik und die Gruppe funktioniert sehr gut, ja. Also wirkliche Außenseiter hab ich eigentlich kaum, ein paar Kinder vielleicht, die sich ein
130 bissi schwer tun in der großen Gruppe, die halt dann in der Pause öfters alleine sind oder mit wem anderen oder wo dann der große Bruder aus der Nachbarklasse vielleicht kommt, aber sonst...

I: Und welche Kinder wären das?

A: Da fällt es mir nämlich grade ein, dass das meine B ist (*ergänzt den Namen auf*
135 *anfangs erstelltem Klassenplan*). Die war nämlich zuerst in der Vorschulklasse und ist erst im Oktober zu mir gekommen und die ist so ein bissi – ja, die sitzt halt mehr alleine und ist auch in der Pause alleine und da kommt halt öfters der große Bruder und ich hatte voriges Jahr die große Schwester, die hab ich erst in der vierten
140 gekriegt und die war genau so. Die ist zwar sehr tüchtig, aber die ist halt lieber für sich alleine, ja, die zeichnet halt lieber, arbeitet so lieber alleine. Ansonsten verstehen sich die Kinder untereinander gut.... Der J daneben, fällt mir jetzt gerade ein.

I: Weil sie gemeint haben, es gibt ein paar, die nicht so ganz integriert sind: Wer ist das noch außer der B?

A: Also meine L, das merke ich, wir haben alle 2 Wochen einmal soziales Lernen, was
145 eine Kollegin macht, die Religionslehrerin, und wenn man sich dann als Lehrer hinsetzen kann und wirklich zuschauen kann, wie die Gruppe funktioniert, wenn man dann sagt, geht zu zweit zusammen, wer dann alleine bleibt, das ist meine L, die B und die N, die plagt sich ein bissi. Die drei Mädel hauptsächlich. Und dahinten ist noch der S, der ist auch... ein bisschen... wo man halt immer wieder sagen muss, na
150 schau, vielleicht bleibt noch jemand übrig und stell dich da dazu – die muss man halt immer bisschen in die richtige Richtung schubsen. Aber ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass sie sich jetzt so als Außenseiter sehen. Sie sind halt ein bisschen, also die N, die ist halt ganz eine schüchterne, die hat ihre Freundinnen, mit denen versteht sie sich gut, aber so auf jemanden zugehen, da plagt sie sich, das kann sie noch nicht so gut
155 und die anderen drei, die L, die B und der S, die sind, das merkt man schon in der Pause, die beschäftigen sich am liebsten mit sich alleine, zeichnen oder tun irgendwas, die haben da Probleme Kontakt aufzunehmen.

I: Lustig, weil die N hat mich gleich angesprochen, wie ich heiße.

A: Mhm. Das ist witzig, ja.

160 I: Und dann hat sie mir gesagt, wie man sie schreibt: N.

A: Witzig, ja, das hätte ich ihr jetzt gar nicht zugetraut. Ist aber schön, weil ich sag immer zur Mutti, sie ist halt ein bisschen, ja sie braucht halt mehr Selbstbewusstsein, weil sie ist eine ganz eine Liebe aber oft so schüchtern und so schaut, ja – also sieht man, das wirkt schon ein bisschen, ja, das ist schön.

165 I: Weil Sie gesagt haben: Außenseiter. Gibt es andere Rollen in der Klasse, wo sie das Gefühl haben, der ist so ein „Führer“ eher, ein „Alphatier“... Haben Sie da...

170 A: Ja. Also der C, der ist ein ganz ein Lieber, der war in der Vorschulklasse und der ist so ein Führer, der glaubt halt, er ist mein persönlicher Sekretär und muss mir gleich erzählen, wenn irgendwas nicht passt, und dass sich die Kinder hinsetzen... Aber er macht das wirklich sehr sanft und nicht böseartig, also der hat so einen Charme, das kann er ganz gut. Mein O, da sagen wir immer unser Professor (*lacht*), der ist so lieb auch, weil er immer eine Brille auf hat und dann will er den Kindern immer was sagen, wie es richtig gehört, der ist ganz süß. Dann hab ich noch, jetzt fällt es mir wieder ein, da meinen P, der muss mir ständig erzählen, wo irgendwas ist und wo
175 einer sitzt und nicht gleich rauf kommt, der berichtet mir gleich immer... Also die Buben sind da ganz stark vertreten. Aber jetzt in einer liebevollen Rolle, dass sie auch helfen wollen, wenn wer streitet, dass sie dann gleich kommen und erzählen: „Frau Lehrer, da stimmt was nicht und die streiten...“ Also in einer sehr liebevollen Art, dass sie da aufpassen und so... (426)

180 I: Und so Konflikte, dass es zwei gibt, die immer wieder...

A: Gibt's gar nix.

(...) Mir fällt derweil auch der ganze Sitzplan ein.... so jetzt bin ich fertig.

I: Welche Verhaltensregeln im Umgang miteinander sind Ihnen wichtig im Umgang miteinander?

185 A: Also was mir wichtig ist ja?

I: Ja.

A: Mir ist ein liebevoller Umgang wichtig, wenn es irgendein Problem gibt, dass man versucht, das mit Worten zu lösen und nicht gleich mit der Faust. Dass man höflich zu einander ist, sich gegenseitig hilft und unterstützt. Ja, das war eigentlich das
190 Wichtigste, was ich sagen muss, was die Kinder auch schön machen, so von Anfang an haben wir das immer wieder besprochen und können sie wirklich gut. Also sie sind höflich miteinander, können grüßen, Bitte und Danke sagen, teilen – ich meine, funktioniert nicht immer, aber meistens. Also ein liebevoller Umgang miteinander und ein höflicher, mit Respekt auch voreinander, das ist schon wichtig.

195 I: Und das besprechen Sie mit Ihnen?

A: *Immer* wieder ja. Und wenn es halt wirklich irgendwo einen Disput gibt, egal was dann ist, wir probieren halt, auch wenn wir jetzt rechnen und da hat es irgendwas gegeben, oder es hat geläutet und die Stunde beginnt, und da hat es einen Streit gegeben, probier ich das halt wirklich zu unterbrechen, so weit es geht und das
200 irgendwie zu lösen. Auch die Kinder zu fragen: Du schau, jetzt war die und die Situation, was glaubst Du, wie kann man das lösen, wie hätte man das besser machen können, dass man nicht gleich hinhauen muss. Funktioniert eigentlich ganz gut, langsam, aber ganz gut.

I: Sehr gut. Gibt es innerhalb der Klasse Untergruppen, die sich irgendwie bilden?

205 A: Derweil fällt mir das eigentlich noch nicht auf. Also es gibt schon Kinder, die viel miteinander zusammen sind, die sich auch am Nachmittag öfters treffen und befreundet sind. Ja meine Buben zB., mein Q und mein E, die spielen halt sehr gerne

210 mit ihren Wrestlingfiguren, da sind halt mehr die Buben zusammen und dann sind halt ein paar Mäderl, die halt mir ihren Puppen gerne spielen. Aber so richtige Untergruppen – also sie mischen sich auch immer wieder mal durch – das würde mir jetzt gar nicht auffallen.

I: Also, dann ist die Frage ... Ich stell sie jetzt trotzdem: Was eine Rolle spielt bei Gruppenbildung, also außerschulische Faktoren, wie Eltern, Herkunft oder...

215 A: Also Herkunft sicher, also gerade von den Kindern, die von der Sprache nicht so gut sind, dass da die türkischen Mädchen öfters zusammen sind, das ist das eine. Und das andere, dass dann die, die auch in den Hort gemeinsam gehen, die verstehen sich dann auch in der Schule sehr gut oder die dann am Nachmittag auch einiges miteinander unternehmen, wo dann die Eltern auch miteinander befreundet sind, die sind natürlich auch mehr zusammen. Und natürlich die selben Interessen, also wenn 220 der eine mit den Wrestlingfiguren spielt und da welche mit hat, und der andere halt auch, dann spielt man halt auch wieder zusammen. Ja, die sind jetzt total in, diese Wrestlingfiguren, furchtbar, ich mag die gar nicht. (*lacht*)

I: Ja, ich versuche auch meine Kinder von diesen Dingen so lange wie möglich fern zu halten, aber irgendwann kommt es eh. (*lacht*)

225 I: Wenn Sie so Aufgaben für die Klassengemeinschaft – Türe Aufmachen, Zettel verteilen, Blumen gießen – wer übernimmt die traditioneller Weise oder teilen Sie die zu?

A: Also normalerweise habe ich dann später schon eine fixe Einteilung, wo ein Kind dann eine Woche das macht und wir uns das aussuchen. Jetzt in der Ersten hab ich es 230 eigentlich noch nicht gemacht, aber dann schau ich halt, dass jeden Tag irgendein Anderer drankommen kann. Ja, sie lieben das, die Garderobe aufsperrern und zusperren und dann kommen sie schon in der Früh: Darf ich heute zusperren? Und dann schau ich halt, dass immer ein Anderer oder Einer, der halt besonders brav war, dass der halt auf- oder zusperren darf. Oder wenn sie die Tafel löschen wollen, wer 235 das halt sehr schön kann – es gibt auch welche, wo die Tafel nachher schlimmer aussieht (*lacht*). Da schau ich eigentlich immer, dass die, die brav sind, dass die das dürfen, ja die machen das eigentlich sehr gern, das ist halt so eine Art Belohnung. Aber später dann möchte ich schon eine fixe Einteilung, wer was macht. Oder Zettel austeilern – es können ja noch nicht alles lesen, mein E, der kann schon so gut lesen, 240 der darf halt dann immer die Zettel und die Hefte austeilern, da freut er sich total drüber und hat eine Aufgabe. Also je nach Geschick und Können und Brav sein.

I: Machen die jetzt auch schon den Lesetest? Nein gell?

A: Nein, in der Vierten ist der Lesetest (...)

245 I: Ich komme schon langsam an das Ende meiner Fragen: Haben Sie so etwas wie einen Lieblingsschüler oder Schüler, wo Sie sich schwerer tun?

A: Ich meine, sicher hat man ein paar, wo man sich denkt, der ist total lieb, aber jetzt so einen absoluten Liebling – das hab ich eigentlich ... oder ich probiere es auch nicht zu haben, weil es ja nicht gut ist. Sicher hat man ein oder zwei Kinder, wo man denkt: da plag ich mich jetzt ein bisschen, dass ich näher an den herankomme oder 250 der liegt mir jetzt nicht so, aber ich probier mir das jetzt gar nicht auch im Kopf

255 zurecht zu legen, weil ich versuche halt alle gleich zu behandeln. Also es gibt natürlich welche, die so süß ausschauen, wo man halt gar nicht... aber ich versuche, dass gleich aus dem Kopf zu geben, dass man halt alle... man versucht schon die, die halt schüchtern sind, dass man halt da jetzt vom Ton ein bissi aufpasst oder die, die halt immer so langsam, wo man weiß – also wie soll ich sagen – der verträgt schon Einiges (*lacht*), da kann man schon einmal strenger sein, aber zu den ganz Schüchternen, dass man halt ein bissi ruhiger ist, dass die nicht gleich erschrecken, ja.

260 (...) Ich glaub, es hängt auch von der Tagesverfassung ab, dass der eine, den man total süß findet an einem Tag, am nächsten Tag oft man denkt: Oh, heute redet er so viel. Und am anderen Tag findet man das total süß, was er erzählt (...) ich glaub, es wechselt dann so.

265 I: Ja, ich glaube, ich bin schon am Ende meiner Fragen. Gibt es noch etwas, das Sie von sich aus wichtig finden, in dem Zusammenhang – thematischen? Irgendwas, das Sie noch erzählen wollen?

270 A: Ja eigentlich fällt mir nichts ein. Mir ist halt wichtig, persönlich, dass ich mich wohl fühle und so wie ich behandelt werden möchte, versuche halt ich das an die Kinder weiter zu geben, dass die Kinder halt so mit einander umgehen, dass wir halt wirklich eine angenehme Atmosphäre mit einander haben, weil wenn ich sonst spüre, da ist irgendwas, eine Spannung oder sehe, die können nicht miteinander, dann geht's mir nicht gut und den Kindern nicht und dann funktioniert gar nichts. Also ich versuche halt viel zu arbeiten im sozialen Bereich auch mit den Kindern und da denk ich mir: Wenigstens, wenn sie grüßen können und Bitte und Danke sagen, wenn auch die Noten einmal nicht so gut sind – aber mit einem guten Auftreten und Benahmen kommt man im Leben ja auch weiter. Also das ist mir halt wichtig.

I: Und so zwischen den verschiedenen Herkunfts.... Gibt's da irgendwie Schwierigkeiten oder zwischen den verschiedenen Religionen?

280 A: Eigentlich gar nicht. Also wir versuchen schon – es fällt dann schon immer auf, es gibt immer so einen Wochenendkreis, wo wir erzählen, was gemacht wurde und dann erzählt ein türkisches Kind – ich weiß gar nicht mehr wer es war – er war in der Moschee. Und dann fragt halt ein anderes Kind: Na was ist die Moschee? Und dann versuchen wir das halt gemeinsam aufzuarbeiten – was ist die Moschee – und der eine hat erzählt, was das auf türkisch heißt und ich erzähle halt dann wie es bei den Katholiken so ist. Also wir versuchen das halt schon. Oder wenn die türkischen Kinder Ramadan feiern – warum feiern die das und wie feiern die das? Und dass man dann halt schaut, wenn wir Österreicher oder wir Katholischen, Weihnachten feiern, dass man das aber auch gemeinsam feiert und bespricht, dass wir das halt so mischen und von jedem etwas rausholen. Aber Spannungen – eigentlich nicht, die erklären dann mehr, was da halt so ist und warum das so ist und daher gibt es eigentlich auch keine Probleme.

I: Der Kontakt mit den Eltern, ist der gut?

A: Ja, also die Eltern sind halt bei uns... Es gibt schon Eltern, die sich sehr, sehr bemühen und die oft kommen und sie sind auch sehr freundlich, da kann man gar nix sagen, beim Elternsprechtage waren auch alle da, geben sich schon Mühe, ja aber so

295 richtiges Interesse ist wenig da, also bei den wenigsten. Die haben ja meistens doch noch etliche Kinder, dann hängt es auch von der Sprache wahrscheinlich ab – ja, also so eine richtige Begeisterung oder Engagement von den Eltern, das gibt's wenig.

I: Vielleicht könnten Sie mir noch zum Abschluss dazu schreiben, woher die Kinder kommen.

300 A: Ja – bei den meisten weiß ich es hoffentlich. Oder zumindest welche Religion sie haben. (... *spricht während sie schreibt...*)

I: Wieviele Kinder ungefähr sind schon in Österreich geboren? (753)

A: Sind schon etliche. Sind schon sehr viele. Also eigentlich fast alle. Hat aber komischerweise mit der Sprache fast gar nichts zu tun. Man glaubt halt, der ist in
305 Österreich geboren.... Also meine R, die ist türkisch, wie gesagt, die war 3 Jahre im Kindergarten und die konnte in der ersten nicht einmal sagen: „Ich heiße R“. Ja, aber die hat jetzt stark aufgeholt und der ist es am Anfang auch gar nicht gut gegangen, weil sie ja gar nichts mitgekriegt hat und auch wenig Kontakt zu anderen Kinder hatte und immer nur geschaut hat und die hat aber so brav aufgeholt und da hat die
310 Mama beim Sprechtag – die Mama spricht auch kein Deutsch – da hat dann die Kollegin übersetzt und da hat die Mama gemeint, sie fühlt sich halt jetzt viel wohler und kommt jetzt auch so gerne, weil sie jetzt einfach viel mehr versteht. Also da sieht man, da ist eine ganze Menge drinnen, aber halt leider nichts gemacht worden... Das gibt's auch. (...*schreibt und spricht weiter ...*)

315 I: Ich glaube, ich werde das jetzt stoppen, wenn Sie nichts mehr für mich haben.

Neuer Track/ Nach dem Interview

A: Also gerade im ersten Semester, also in der ersten Klasse kriegen ja die Kinder eine Gesamtnote, also für alles. Und da haben wir ja bei den Kindern, die nicht
320 deutsche Muttersprache haben, die kann man ja 2 Jahre nach Schuleintritt „außerordentlich“ bestimmen und wir haben in der ersten Klasse eigentlich alle, auch die, die gut deutsch sprechen, einfach, dass sie die Zeit haben aufzuholen. Und ich hab halt wirklich ein österreichisches Kind und zwei Kinder, die wirklich perfekt schon lesen können und sehr, sehr gut Deutsch sprechen, die haben wir als
325 außerordentliche Schüler, die hab ich benotet. Und der Rest kriegt im ersten Semester noch keine Noten und den Rest schauen wir uns dann halt an; wenn der in Mathematik super toll ist, kriegt er da halt eine Note und vielleicht in Deutsch noch nicht, wenn er da noch Probleme hat und in Sachunterricht oder er kriegt überhaupt schon Noten, also da schauen wir dann halt, dass er dann nix schlechteres als wie
330 einen Zweier stehen hat, sonst kriegt er halt noch das „nicht beurteilt“.

I: Und im Normalfall ist dann im zweiten Jahr oder im dritten spätestens...

A: Genau. Also spätestens Anfang der dritten Klasse, also in der dritten kriegen sie dann das Halbjahreszeugnis auf jeden Fall schon Noten, außer er oder sie war in der Vorschulklasse, dann zählt das auch schon mit als Jahr. Also dann muss er halt in der
335 Zweiten beurteilt werden.

I: Mhm. Und das funktioniert gut, vom außerordentlichen zum ordentlichen Schüler.

340 A: Ja, also eigentlich schon. Die Eltern sind – also diesmal waren meine gleich dafür,
die haben das teilweise selber noch gekannt von ihnen als Kinder, ja war ich ganz
überrascht, oder von ihren größeren Kindern. Vor vier Jahren hab ich bissl Probleme
345 gehabt, weil die Eltern das halt so bissl als – nicht als Strafe, aber sie haben das
einfach nicht gut angesehen, wenn das Kind jetzt... Warum kriegt das keine Note und
der hat jetzt schon eine Note und ist das jetzt so schlecht ... Aber die Eltern verstehen
es eigentlich, dass die Kinder wirklich Zeit zum Aufholen haben und es bringt
eigentlich schon ganz viel. Ich mein natürlich bei Einigen ist die Note dann schon eine
Überraschung, das muss man dann ehrlich sagen, bei Einigen positiv und bei Einigen
negativ – gibt's auch.

INTERVIEW 2/ Lehrerin B

I: Ja also zuerst einmal, das Interview ist ein offenes Interview von der Form, dh. dass es jetzt nicht im strengen Sinn so ist, dass ich Ihnen Fragen stelle, sondern dass Sie
5 einfach erzählen – das ist vielleicht ein bisschen schwierig mit dem Essen, denk ich mir jetzt gerade. Also jetzt können Sie noch essen...

B: Mhm.

I: Der Sinn dahinter ist, dass ich nicht durch zu viele Fragen Ihnen etwas in den Kopf
10 setze, sondern es geht mir darum zu erfahren, was Sie denken oder was Sie für Erfahrungen haben oder was Ihre Sicht auf die Thematik ist. Nur dass Sie sich nicht wundern, ich frage jetzt nicht dauernd, sondern sage auch einmal nichts, und Sie erzählen einfach, was Ihnen dazu einfällt oder relevant erscheint oder, ja. Grob gesprochen ist, das hab ich glaub ich eh schon gesagt, die Arbeit mit multikulturellen Klassen –

15 B: Da habe ich Ihnen eh geschrieben, meine Klasse ist nicht wirklich repräsentativ für die Umgebung...

I: Weil Sie nur vier haben...

B: Ich hab nur vier Kinder, die wirklich als reine fremdsprachige Kinder gelten, manche haben gemischtsprachige Eltern, wo aber die Muttersprache Deutsch gilt.

20 I: Das macht aber nichts, ich habe bewusst die Schule trotzdem auch genommen, weil ich habe auch andere Schulen, wo nur ein Kind Deutsch als Muttersprache spricht – also so gesehen ist das die andere... also ich schau mir die unterschiedlichen Zusammensetzungen an.

B: So wie es in Wien halt gemischt ist, na?

25 I: Genau. Und ja, also ich wollte Sie jetzt noch mal fragen, vielleicht doch essen und wir machen das Interview dann (...: *Gespräch über Essen bis 90*)

I: Na gut, dann schauen wir, dass wir das hinter uns bringen – ich hab bis jetzt nur ein Interview geführt und hab für mich und mein Gedächtnis – hätte ich gerne, dass Sie
30 mir einen Plan von der Klasse zeichnen, wo wir dann die Schüler einzeichnen, also es müssen jetzt nicht alle Namen sein, aber wenn wir zB. über einen sprechen, dass ich seh' ungefähr wo er in der Klasse ist – als Gedächtnisstütze.

B: Sie meinen von den Sitzplätzen?

I: Ja genau.

B: Das ändert sich halt immer wieder. Die aktuelle Situation halt?

35 I: Genau. Könnten Sie so nett sein und das machen?

B: Ja.

(...): 112 – 243 (Kommentare während Lehrerin schreibt, I garantiert Anonymisierung... Gespräch über Montessorimaterial..., L setzt einmal im Monat um, 24 Schüler...)

40 I: Super, also das werden wir dann im Laufe der Zeit, wenn Sie über jemanden reden, einfach dass ich ihn positionieren kann und auch als Gedächtnisstütze, weil ich gehe ja zu mehreren und dann irgendwann hab ich überhaupt keinen Überblick mehr, was wo war. Das ist so eine visuelle Hilfe, hab ich mir gedacht. Jetzt wollte ich Sie kurz über Sie fragen, nur ganz kurz, über Ausbildung, wie lange Sie schon als Lehrerin
45 arbeiten oder über andere Arbeit.

B: Also Ausbildung ist die pädagogische Akademie damals noch gewesen, äh, wie lange arbeite ich? Ich würde sagen 27 Jahre und habe dann vom schulischen her als Ausbildung Verschiedenes in Richtung Begleitlehrer, Haltungsturnen, Montessoriausbildung, Legastheniebetreuer, also so zusätzliche Bereiche,
50 Begabungsförderung, so verschiedene Bereiche abgedeckt. Eigentlich die ersten zwei Jahre war ich als Springerin, dann eine Zeit lang als Begleitlehrerin, ja und ich würde sagen seit ich kann es nicht genau sagen, wie viele Jahre ich jetzt Klassenlehrerin bin...

I: ... aber lang (*lacht*).

55 B: Ewige Zeit ja.

I: Und Deutsch- als Fremd und Zweitsprache war damals noch nicht in der Ausbildung drinnen?

B: Als eigenes Fach nicht, nein. Es war dann sogar so, wenn man als Begleitlehrerin arbeitete, musste man eine eigene Fortbildungsschiene machen, aber in der
60 Ausbildung war das überhaupt kein Thema.

I: Ja klar, vor 27 Jahren.

B: Ja, aber es waren genug Kinder nicht deutscher Muttersprache in den Schulen in Wien...

I: Ja, das ist richtig.

65 B: Also da hat sich nicht so viel geändert an der Bevölkerungszusammensetzung so wie ich es wahrnehme, also die Notwendigkeit wäre schon da gewesen.

I: Aber Ihnen hat es bis dato nicht gefehlt oder hätten Sie es gerne eine Ausbildung in die Richtung?

B: Es war in der Ausbildung zum Begleitlehrer sehr viel Didaktik für eben – das
70 bezieht sich ja nur auf die... Also ich weiß nicht ob Ihnen der Begriff „Begleitlehrer“ noch geläufig ist?

I: Ja, doch.

B: Also das betrifft ja eigentlich nur Kinder mit Zweitsprache Deutsch.

I: Das war mir nicht so bewusst, nein. Ich dachte Begleitlehrer ist einer dem
75 regulären Klassenlehrer beigestellter Lehrer, der unterstützt.

B: Nein, also der Begleitlehrer damals war wirklich jemand, der auch nicht in der Klasse integrativ gearbeitet hat, sondern, der die Kinder zu einer Art Deutschkurs rausgenommen hat. Im Grunde war es eine Art Deutschkurssystem.

I: Aha, nein das war mir nicht bewusst.

80 B: Und hat eben nur auf diese Kinder abgezielt. Und die sind eigentlich 3 Stunden pro Tag aus der Klasse rausgenommen worden, meistens hat man es in den Deutschstunden gemacht um differenziert zu unterrichten.

I: Sehr interessant. Und in der Ausbildung war das auch drinnen.

85 B: Genau, da war vermehrt Didaktik mit diesen Kindern drin und für mich aber damals noch viel zu wenig die sprachlichen Grundlagen oder Probleme der Kinder. Das hab ich mir dann im Laufe der Zeit zB. über die muttersprachlichen Zusatzlehrer geholt oder sonst halt in Seminaren – den Vergleich zB. der verschiedenen Grammatiken. Dass es in manchen Sprachen zB. viel schwieriger ist, die deutsche Sprache aufzubauen, als in anderen Sprachen. Ich find, das ist was ganz wichtiges
90 und ich hoffe, dass das heute schon dabei ist an der PH.

I: Ja ich denke schon, dass das immer mehr wird.

B: Also, ich habe den aktuellen Lehrplan der PH... keine Ahnung aber, es wäre halt wichtig.

I: Welche Sprachen sprechen Sie, wenn ich fragen darf?

95 B: Sprechen ist ein bissl übertrieben, aber so das Übliche – Französisch, Englisch, bissl Spanisch, Italienisch und die ... also von den slawischen Sprachen, das ist nur so rudimentär.

423

100 I: Ja, das ist bei mir leider auch so – was mir leid tut, aber... Ja, können Sie mir als Einstieg ein bisschen etwas über die Klasse erzählen? Was ist das für eine Klasse?

105 B: Es ist eine extrem geförderte Klasse, die Kinder sind von zuhause und von den Kindergärten natürlich, extrem gut vorbereitet. Ich hab schon lange nicht mehr so gut vorbereitete Kinder gehabt und durch meine Arbeit mit der Montessoripädagogik hat sich herumgesprochen, dass ich Begabungsförderung gemacht habe, mit Hochbegabten auch arbeite, hat es bei der Einschreibung eine Selektion gegeben, die ich für nicht wirklich gut halte. Es läuft jetzt schon viele Jahre so, dass sich in den Klassen mit Montessorischwerpunkt eher die heimischen Leute und die alt Eingesessenen sammeln und oft die Parallelklassen dann genau das umgekehrte Verhältnis von deutschsprachigen und nicht deutschsprachigen Kindern
110 haben.

I: Ist das in der Schule auch so? Ist das hier auch so?

B: Ja, und in meinem Jahrgang besonders heftig. Und es ist auch, oja, die jetzige vierte ist auch relativ krass, nur hat die Kollegin, die die Montessoriklasse hat, ein bisschen mehr gemischt als ich, aber die Parallelklasse dazu, weiß nicht, ob sich da was

115 geändert hat, aber die haben ursprünglich fast nur Migrationskinder gehabt und auf der 2. Schulstufe ist es ähnlich, die dritte ist ein bisschen gemischter.

I: Sehr interessant.

120 B: Ja, dadurch, dass die Eltern die Schule und die Lehrer irgendwo wählen und jetzt – unter Anführungszeichen – ein Schülermangel herrscht, wir haben einen Zuzug aus den umliegenden Bezirken, die Schulen werben sich die Eltern zum Teil gegenseitig ab. Es geht aber darum, die Klassen zu füllen, daher werden die Wünsche der Eltern noch mehr befolgt und die Direktorin steht im Grunde unter dem Druck, den Eltern entgegen zu kommen oder sie wandern ab in die nächste Schule, die das bietet, was sie sich vorstellen.

125 I: Sehr interessant. D.h. die Frau Neubert, so heißt sie glaub ich, die auch im Gespräch war, die hat auch eine erste Klasse, bei der das Verhältnis dann anders ist.

130 B: Ja, allerdings nicht so krass wie ich es in den vorangegangenen Klassen erlebt habe. Die heurigen Ersten sind relativ – das eine ist eine Mehrstufenklasse und das andere ist die Frau Neubert – gut durchmischt. Nur meine Klasse ist noch weniger durchmischt, als sie früher war, also irgendwie sind in dem Jahrgang besonders viel – also – ursprünglich deutschsprachige Eltern.

I: Bitte erzählen Sie einfach trotzdem ein bisschen drüber.

135 B: Ja, also das eine ist eine Gruppe, die aus dem Kindergarten gemeinsam gekommen ist, das sind so 8 oder 9 Kinder, die anderen sind eher so kleinere Gruppen so von 2, 3 gemeinsam gewesen. Dann sind viele Kinder... also die vier, die wirklich als Kinder nicht deutscher Muttersprache gelten, es sind aber auch etliche, die wirklich gemischte Familien sind, was kulturell sehr spannend ist, weil die Kinder dadurch erstens oft mehrere Sprachen können und auch sozusagen in mehreren Welten leben. Das sind Mischungen, dass der Vater aus der Türkei kommt oder der Vater aus 140 Frankreich, aber ein Farbiger ist, und, wen hab ich noch, der gemischt ist – ja gut, mit Deutschland, da ist es weniger auffällig, aber mit Dänemark, oder eine italienische Mama und ein Wiener Vater. Also es sind tolle Mischungen und im Grunde auch tolle Kinder. Ich weiß nicht, das Verhältnis Buben- Mädchen ist für mich auch eine neue Erfahrung, dass ich dieses Mal mehr Buben hab, sonst sind es immer mehr Mädchen. 145 Und es sind sehr individuelle Kinder, die schon so ein... als stark geförderte Persönlichkeit aufgewachsen sind, ihren Prinzessinnen oder Prinzenstatus weiter leben wollen, je nachdem wie die soziale Förderung dahinter war, gelingt es ihnen trotzdem gut, Gemeinschaft zu bilden, einzelnen fällt es sehr schwer, einer unter vielen oder eine unter vielen zu sein.

150 I: Mhm. Wer ist das zB.? Wie gesagt – alles anonym.

155 B: Also die D kann zB. heftige Wutausbrüche kriegen, wenn sie nicht dran kommt oder was möchte, wo halt auch einmal die anderen dran sein sollten, also da kann dann schon einmal was durch die Luft fliegen. Was für mich sehr spannend war, war die N, die ich hier als sehr sozial und – jetzt im positiven Sinne – sehr angepasst erlebe, auch sehr engagiert, die hab ich mal im Zusammenhang mit ihrer Mutter erlebt, wie sie da trotzig oder dickköpfig sein konnte, also die Mutter hat absolut keine Chance gehabt, das, was sie wollte, durchzusetzen. Also, es ist immer auch spannend die Kinder... also ihre 2 Seiten zu erleben. Oder T und O sind schon vom

160 Kindergarten her Freunde und hier in der Klasse ist der O ganz ganz engagiert und
tüchtig und enorm ehrgeizig und schaut auch immer, dass er alles richtig macht, dass
die anderen alles richtig machen, er ist so einer, dem die Regeln enorm wichtig sind.
Und sein Freund, der T, ist so einerseits ein Träumer, andererseits noch ziemlich
verspielt, ziemlicher Chaot, kriegt vieles nicht mit, hat auch seine Sachen immer so
chaotisch und es fällt ihm auch schwer, sich an Ordnungssysteme oder Strukturen
165 einzufügen. Und im Hort drüben haben sie es fast umgekehrt: Da ist der O der, der
die Probleme macht und wo es manchmal einen Crash gibt, und der T ist dann der,
der sagt, na komm, mach das jetzt. Ich find es immer so spannend, wie die Kinder in
verschiedenen Umgebungen verschiedene Nischen einnehmen.

I: Ja, sehr interessant, verschiedene Rollen.

170 B: Ja. Die P, die war schon voriges Jahr als Vorschulkind bei uns im Haus, die war
nebenan (...?) – hat einen schwierige familiäre Situation und ich denk, das ist auch
der Grund, warum der Schulbeginn dann auch noch zu heftig war. Sie kämpft heute
noch mit ihrem familiären Problem, aber dadurch, dass sie jetzt schon ein Jahr älter
ist, ist die Schule da nicht auch noch eine Belastung dazu.

175 I: Familiäres Problem? Nur kurz...

B: Eltern getrennt, auf beiden Seiten offenbar noch große Spannungen und sie lebt
bei der Mutter, beim Vater und bei den Großeltern und das wechselt oft täglich. Es
fehlt ihr jeglicher Halt. Sie kommt auch gleich in der Früh zu mir kuscheln und
festhalten, sie braucht enorm viel Sicherheit.

180 I: Mhm.

B: Sollen wir die Kinder durch...?

I: Nicht alle, aber die, die Sie erwähnen würden. Sie haben ja schon ein paar erwähnt.
Das wäre zu langwierig jetzt alle durch zu besprechen.

B: Denk ich mir. Ja also der Q ist ein Fall, eine enorme mathematische Begabung,
185 Deutsch eher schwach, den zerreißt es da so ein bisschen.

Die J ist ein arabisches Mädchen mit 2 älteren Geschwistern, die dermaßen
schulfreundlich sind und so an der Ausbildung ihrer Kinder interessiert sind. Also die
Kleine ist die Jüngste, aber die Eifrigste, die am meisten eigentlich umsetzt, die mit
den Buchstaben am weitesten ist, also jeder würde eigentlich glauben, sie ist eine der
190 Ältesten und das ideale Beispiel für mich, wenn eine Familie interessiert ist, weiß
dass Bildung für ihr Kind für die Zukunft wichtig ist, wie auch mit
Migrationshintergrund ein Kind sehr erfolgreich die Schule durchlaufen kann. Also
da bin ich mir jetzt schon fast sicher, dass die die AHS-Reife locker kriegt. Ganz
extrem eigentlich.

195 Das Gegenteil dazu ist der Valentino V, der einen serbischen... der aus einer
serbischen Familie kommt, dürfte eine Art, ich weiß nicht, Roma-Einschlag, also in
welche Richtung genau das geht, weiß ich nicht und wir haben auch noch nicht
wirklich durchschaut, wo das Problem der Familie ist, also liegt. Er tut sich extrem
schwer, sich in einer größere Gruppe einzugliedern, das war auch schon im
200 Kindergarten das Problem, mehr als 3 Kinder hält er eigentlich nicht aus, entwickelt

dann so Stereotypen wie Summen, Brummen, Klopfen... irgendwie so einen enormen inneren Druck, kommt leistungsmäßig überhaupt nicht weiter, wäre aber möglich, also er könnte es. Wenn man neben ihm sitzt, in der 1 zu 1 Betreuung kann er viel mehr, als er alleine umsetzt. Ja, wir haben schon alles eingeschaltet, mit
205 Beratungslehrer, psychologischer Testung, die Eltern wirken ganz, ganz lieb, aber die Verhaltensformen, die das Kind mitbringt, zeigen, dass das ein Bild ist, das sie nach außen transportieren, dass irgendwas dahinter nicht ganz in Ordnung ist, und ich fürchte, wir werden über kurz oder lang da mit dem Jugendamt arbeiten müssen.

Ja der L ist mein Vorschulkind, der ist jetzt rückgestellt worden, extrem kognitiv
210 gefördert, also kann im Prinzip dem Unterricht folgen, hat aber weder die Kraft, noch die motorische Fähigkeit, das auch wirklich durchzuziehen und umzusetzen. Am liebsten kringelt er in irgendeiner Ecke und spielt und macht mit Begeisterung diese ganzen Vorschulmaterialien und die Eltern haben das dann auch ganz gut verstanden, aber ich glaub, dass das für sie sehr schwierig war, zu sehen, dass die
215 Förderung allein – ja – nicht bewirkt, dass ein Kind schulreif ist...

I: Wenn es zu früh ist, ist es zu früh.

B: Genau. Und dass er einfach seine Entwicklung braucht und dass sie es nämlich nicht als ihr Versagen sehen, also das war ein schwieriges Thema.

I: Ich hab jetzt noch ein Frage zu dem arabischen Mädchen, die Eltern, der familiäre
220 Hintergrund, wie ist der, weil sie sagen, der ist sehr förderlich? Ist das eine durchschnittliche Familie oder...

B: Ja, die aber offenbar die Bedeutung von Bildung sehr, sehr hoch ansiedeln. Bei der großen Schwester weiß ich von einer Kollegin, hat es am Anfang Probleme gegeben, da war am Anfang oft nur die Mutter, der Vater kam dann nach, also der muss einen
225 enormen Druck ausgeübt haben, dürfte die Kinder auch geschlagen haben. Und die Kollegin hat versucht ihm klar zu machen, in Österreich werden keine Kinder geschlagen, sie dürfte da eine tolle Arbeit geleistet haben, der große Bruder ist jetzt in der dritten, die jüngste ist bei mir – die beiden wirken viel freier als die - Große, aber trotzdem sehr gut erzogen und sehr gut gefördert und die ganze Familie dürfte
230 sehr gut zusammen halten. Ich merk es auch zB. bei den Aufgaben – das ist so ein Spiel, das ich initiiert habe, sie sollen die Deutschaufgaben vorlesen und wem immer sie es vorlesen – das muss aber wer Großer sein, der lesen kann – der soll also ein Zeichen machen oder was drunter schreiben, dass sie es vorgelesen haben, und dann gibt es als Belohnung dann einen Nuss. Und bei ihr unterschreibt mal der Vater, mal
235 die Mutter, mal der große Bruder, mal die Schwester – also da sind viele Leute involviert, die sie unterstützen.

I: Das heißt aber, dass die Eltern auch ganz gut Deutsch sprechen.

B: Ja. Zwar nicht so gut wie die Kinder, aber sie sind sehr bemüht, gut zu sprechen. Weil Sie jetzt das grad ansprechen – S ist ein türkisches Mädchen und ihre Mutter
240 spricht auch für meine Erfahrungen, die ich mit türkischen Familien hab, spricht sie sehr gut Deutsch und hat sogar extra irgendwo auf einer VHS oder so einen Kurs belegt: Montessoripädagogik für Kinder, damit sie versteht, was wir hier machen. Also ich muss sagen, da war ich sprachlos, das fand ich wirklich ganz großartig.

I: Jetzt haben Sie schon über 3 erzählt, die nicht Deutsch als Muttersprache haben.

245 B: Ja und das ist der vierte, der E. Ist ein ägyptischer Bub, Eltern können durchschnittlich Deutsch, also es reicht so fürs Alltägliche, aber durch verschiedene Missverständnisse bin ich draufgekommen, dass sie nicht so gut Deutsch sprechen, wie sie es gerne nach außen zeigen. Er ist nach 2 oder 3 großen Schwestern endlich der Bub, (*lacht*) entsprechend verwöhnt, Prinz und Pascha zugleich. Die Eltern sind
250 schon auch interessiert, dass er in der Schule gut vorankommt, nur sie verstehen es nicht so wie J's Eltern, dass man das dann auch unterstützen und fördern muss. Da kämpft die Kollegin von der 4. Klasse gerade enorm. Weil die mittlere Schwester soll ins Gymnasium gehen, unbedingt, weil die Eltern wissen, das ist wichtig für den Beruf und... Nur sind da die Kapazitäten der Schwester dafür absolut nicht gegeben
255 und die Kollegin versucht den Eltern zu erklären, dass es nicht passt und dass man halt mit ihr üben müsste, aber dieses Üben funktioniert nicht wirklich, aber alle 14 Tage stehen die Eltern da und fragen, ob sie schon ins Gymnasium darf. Eben noch nicht ganz durchschaut, wie eben die Mutter oder die Familien von den anderen beiden. Also im Grunde sind die vier Kinder eine interessante Abstufung zwischen
260 sehr integrierten und angekommenen Kinder und denen, die ... ähm... die eher am Rand der Gesellschaft stehen.

I: Und haben Sie da für sich persönlich Erklärungen dafür, wieso das bei der einen so ist und bei der anderen nicht so ist?

265 B: Ich vermute, dass es auch mit der Bildung der Eltern natürlich zu tun hat, ich denk auch mit gesellschaftlichen... mit der gesellschaftlichen Situation, in der die Familien leben. ... Aber jetzt ganz konkret tue ich mir noch schwer, weil ich – außer J's Familie, ja E's Familie kenne ich auch schon Jahre so vom Hören Sagen – aber noch nicht so viel weiß. Nach vier Jahren kennt man sich besser und hat irgendwie eher eine Ahnung, was dahinter steckt.

270 I: Ja klar, ein Jahr ist noch nicht.... Ich seh' schon, Sie sind eine Lehrerin, die mehr spricht als die, die ich bisher interviewt habe. Was für mich sehr spannend ist, nur...

B: Ja, ich weiß eh nicht worauf Sie eigentlich hinauswollen...

I: Mich stört es eh nicht, ich mach mir nur Sorgen um Ihr Mittagessen. Nein, das ist alles für mich sehr interessant, das ist super. Ahm. Wie entscheiden Sie, also nach
275 welchen Kriterien, wer wo sitzt, also Sitzordnung.

B: Das ist wahnsinnig schwierig. Einerseits sollen es Kinder sein, die sich mögen, dass sie gerne nebeneinander sitzen, andererseits sollen die größten Unruhegeister nicht neben einander (... – *Unterbrechung durch jemanden, der ins Zimmer kommt bis 1119*).

I: Wo waren wir jetzt – ah ja, Kriterien für die Sitzordnung.

280 B: Mhm. Ja dann ist auch die Tischhöhe für die Größe der Kinder, das ist einer der schwierigsten Punkte finde ich – grad der Noah zB. ist ein recht Großer, ich hab jetzt vier große Tische herinnen, wobei da auch Kinder dran sitzen, die fast noch ein bisschen klein dafür sind, aber sonst sitzen immer nur die gleichen 2, 3 Großen nebeneinander und das ist über die Jahre hin ziemlich frustrierend. Beim T hab ich
285 die F zB. daneben sitzen, damit sie ihn ein bisschen mitreißt oder positiv beeinflusst, andere sitzen aus reiner Freundschaft nebeneinander. Der K, mein Neuer, sitzt auch neben der J, weil ich auf ihren guten Einfluss hoffe. Den V muss ich überhaupt allein setzen und da hab ich jetzt schon einmal probiert, ihn am Rand, also wo er für sich

die meiste Ruhe findet und wo er auch für die anderen am wenigsten Störquelle ist.
290 Und zur Zeit probier ich halt, wie das ist, wenn er die Anderen nicht sieht. Ich mein, sie kommen vielfach da zu mir und wir arbeiten oft da am Boden, also er sieht sie schon, aber dass er so das Gefühl hat, er ist mehr mit mir zusammen. Und das dürfte im Moment ganz gut klappen. Eine Zeit lang wollte er unbedingt alleine sitzen und da hat er so versucht alle zu kontrollieren, so irgendwie immer alles zu sehen, das war
295 ihm enorm wichtig, aber es hat ihn auf der anderen Seite auch enorm fertig gemacht. Dass die D neben der Ella G sitzen darf, das ist wieder ein Belohnungssystem, weil die D hat sich ein Monat lang wirklich zusammengerissen, ihre Prinzessinnenallüren wirklich auszuleben, weil sie neben der G sitzen wollte und wir haben gesagt, das wird nicht funktionieren und die G hat auch gemeint, sie fühlt sich von der A gestört und die A hat der G und mir versprochen, sie zeigt uns einmal, dass sie es schaffen
300 wird und hat sich dann den ganzen Februar so zusammengerissen, dass sie es jetzt umsetzen darf.

I: Das ist toll.

B: Es spielen ganz verschiedene Dinge da hinein. Oder der O sitzt da, weil er
305 unbedingt endlich einmal den Türkeil hinein schieben möchte. Weil unsere Türen haben ja so Sicherheitsschließmechanismen und der Keil da unten ist eh so eine schwierige Lösung, weil das rutscht immer und er fand dass eine so wichtige Sache und er möchte das mal machen.

I: Süß. Und Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen, was denken Sie ist
310 da wichtig beim Sitzplatz?

B: Also ich differenziere nicht so sehr jetzt nach der Muttersprache wie nach dem Leistungsvermögen der Kinder. Also die J zB. kann ich fast behandeln wie ein rein deutschsprachiges Kind. Die verwende ich wirklich als Unterstützung. Hingegen die S hab ich gerne neben einem tüchtigen österreichischen Kind sitzen, weil sie
315 sprachlich nicht immer ganz so sicher ist. Ja, dass sie da einfach zum Anlehnen Jemanden hat. Sie ist auch bis jetzt immer eher vorne gesessen und das hat sich jetzt mehr oder minder ergeben, weil ich den V vorne gebraucht hab und den K und den E und die irgendwie alle möglichst nicht in der Nähe vom T sein sollten, also das Ganze hat auch so Streueffekt und ich hab mir gedacht, jetzt probier ich es einmal, ich setz
320 sie einmal nach hinten, aber es funktioniert eh ganz gut.

I: Mhm. Wie erleben Sie die Klassengemeinschaft in dieser Klasse?

B: Sehr spannend. Sie sind an sich sehr sozial, sie kommen auch gut miteinander aus, sie lassen sich auch bei Spielen ganz gut durchmischen, trotz ihrer manchmal dickköpfigen Art bei Manchen, es sind allerdings grad die beiden, also V und E, eher
325 Außenseiter, also die beiden Mädels sind wesentlich besser integriert, die würden Ihnen beim Spielen überhaupt nicht auffallen, ahm, der V kann einfach nicht in einer Gruppe bleiben, selbst wenn wir einmal einen Spieletag machen und die Kinder Gesellschaftsspiele mitbringen dürfen und sie sozusagen als soziales Lernen auch diese Spiele spielen dürfen in der Arbeitszeit – er kann einfach nicht wo dabei
330 bleiben, er geht herum, er schaut, wenn ich mich mit ihm dann wo dazusetze, dann hält er vielleicht eine Spielrunde aus, aber selbst, wenn wir statt Turnen in den Park manchmal gehen, auch da, also er geht immer wieder zu den anderen hin, aber dann isoliert er sich wieder. Das ist also ein persönliches Problem von ihm. Und der E, der

335 geht Einigen ziemlich auf die Nerven, weil es ihm schwer fällt, die Grenzen der
Anderen wahrzunehmen. Er geht so ziemlich breitspurig und Ellbogen einsetzend
durchs Leben und das schätzen sie nicht sehr und es kommt dann schon vor, dass in
der Pause zB. irgendwas gebaut wird und er will jetzt da seinen Kopf durchsetzen
und dass der, der das Spiel initiiert hat oder was mitgebracht hat, sagt: na dann lass
340 ich dich das nächste Mal nimmer mitspielen. Also er tut sich da sehr schwer, sich
zurückzunehmen und einzufühlen. Da kämpft er halt mit der Rolle, die er zuhause –
ich weiß nicht – als Familienheld oder so hat, in der Gemeinschaft ziemlich.

I: Und was haben Sie das Gefühl, dass Sie tun können, um die beiden hereinzuholen,
weil Sie sagen, sie sind Außenseiter?

345 B: Also beim V muss ich sagen, sehe ich mich im Moment als ziemlich chancenlos,
dass ich ihm helfen kann. Ich bin jetzt nach vielen Gesprächen mit der
Beratungslehrerin, dazu übergegangen, ihm einen ruhigen geschützten Raum zu
ermöglichen, ich glaub, das ist das, was er vorrangig einmal braucht, sich irgendwo
eben geschützt zu fühlen und dann wird auch familiär versucht, die Eltern zur
Erziehungsberatung zu bringen und dann möglicherweise zur Familientherapie, also
350 da versucht die Beratungslehrerin eben im Häuslichen anzusetzen. Beim E ist es so
für mich - einerseits hab ich das Gefühl, ich muss ihm beibringen, damit er überhaupt
sieht, warum er bei den Anderen aneckt, also dass er sein Verhalten ein bisschen
reflektieren kann und sozusagen versteht, wie er das auslöst und dass er dann das
Verhaltensrepertoire hat, dass er, wenn er mit den anderen spielen will, muss er sich
355 auch einmal zurücknehmen können und den anderen auch Handwerkszeug
mitgeben, wie sie ihn ein bisschen regulieren können, dass er also nicht sofort
abgeblockt wird, sondern dass sie ihn erinnern, du E, wir haben uns das ausgemacht
oder auch aussprechen, was sie stört. Das ist für die Kinder auch eine ziemliche
Lernaufgabe.

360 I: Aber wichtig.

B: Sehr wichtig.

I: Das führt zu einer allgemeineren Frage: Welche Verhaltensregeln oder Werte sind
Ihnen wichtig in der Klassengemeinschaft, so im Miteinander.

365 B: Na als allererstes der Respekt vor dem anderen, so dass jeder mit seiner Art
geachtet wird und akzeptiert ist. Ich denk auf dem baut sich dann alles andere auf.

I: Mhm. (... *überlegt, was sie als nächstes fragen soll*). Gibt es in der Klasse so etwas
wie Gruppenbildung?

370 B: Es gibt aus der Kindergartenzeit die Gruppe, die zusammen gekommen ist, die am
Anfang sehr stark als Gruppe spürbar waren, die sich aber immer mehr auflösen, es
ist grad jetzt ein ziemlicher Wandlungsprozess da. Also im Grunde ist es offener
geworden, als es war. Das einzige ist eine Dreierkonstellation, Vinzenz (= W), G und
Kerim (=M), die waren gemeinsam im Kindergarten, da machen die Eltern privat
auch viel, und auf Grund unserer Hortsituation war kein Platz mehr im Hort, die
haben jetzt auch einen Hort gegründet und sind auch nachmittags allein zusammen.
375 Und diesen Dreiering ein bisschen zu sprengen, sehe ich auch meine Aufgabe.

I: Inwiefern erleben Sie den als hinderlich oder hemmend...?

380 B: Ja weil die Drei dann nur mehr zusammen sein wollten, also ich hab sie bewusst jetzt möglichst auseinander gesetzt und versuche jetzt möglichst auch die G und der M, die waren extrem aneinander gekoppelt, ich versuch jetzt vor allem die G einmal an andere Kinder anzudocken, weil der M sich dann automatisch, der ist ein total lebendiger und offener Kerl, der kümmert sich dann automatisch um Andere und wendet sich Anderen zu. Nur sie muss ihn freilassen.

I: Gibt es so was wie – kristallisiert sich das heraus – so was wie Alphantiere, wie Leittiere, Sie wissen was ich meine.

385 B: Ja ich weiß schon. Also im Grunde war die Hälfte der Kinder Leittiere, das ist ja auch so bisschen das Spannungsfeld, das da austariert wird, aber sie sind es auf eine sehr soziale Art. Also in meiner vorangegangenen Klasse waren ähnlich viele Alphantiere dabei, und die sind manchmal so aneinander geraten, das war heftig und bei der Klasse merke ich, dass schon im Vorfeld sehr viel sozial gearbeitet wurde.

390 I: Da haben Sie Glück.

B: Ja, wirklich. Also ich seh' die Klasse als Belohnung für die vorangegangenen 12 Jahre, ich hab wirklich 3 sehr schwierige Klassen hinter mir, wo ich bei der vorigen Klasse, am Ende der Ersten ziemlich nahe am Burn Out war, nicht mehr gewusst, wie es weiter gehen soll.. und genieße das jetzt umso mehr.

395 I: Super! Was haben wir noch...? Haben Sie so, weil Sie vorher gesagt haben, den Keil in die Türe hinein schieben – gibt es Aufgaben für die Gemeinschaft in der Klasse und wie werden die verteilt?

400 B: Gibt es zahlreiche, also das mit dem Keil hat sich ergeben, das war nicht geplant. Also es gibt 2 Kinder, die sich in der Früh um die Computer kümmern, die die hochfahren, dann arbeite ich auch recht viel mit Musik als Signal, dass also dann zur richtigen Zeit das Gerät abgedreht wird, das ergibt sich dann aus der Sitzordnung, das übernehmen die drei, die da sitzen. In der Garderobe, die die drauf achten, dass die anderen die Patschen ins Sackerl geben, die die Milch rauftragen dürfen, also es gibt enorm viel zu tun und für Sachen zB., die außerhalb der Klasse stattfinden, wähl
405 ich halt Kinder, wo ich weiß, auf die kann ich mich wirklich verlassen, das erklär ich den Kindern auch und spornt dann andere dazu an, sich so ein bisschen, wie sagt man da, verantwortungsbewusster zu verhalten. Und die anderen Sachen verteil ich halt so, dass möglichst jeder Mal drankommt und manches wird auch als Beschäftigungstherapie verwendet – also wenn der M wieder einmal überschäumt
410 vor Energie, dann schick ich ihn halt Mistkübel ausleeren... Sehr individuell.

I: Aber da kommt jeder einmal dran.

B: Ja, das muss sein.

415 I: Das ist ja so nett, so lange sie noch wollen, das hört dann eh irgendwann auf. Ja, also ich glaube wir haben so ziemlich alles besprochen. Ja, was mich noch interessiert, ist, die Muttersprachen der Kinder, die anderen Muttersprachen, dürfen die gesprochen werden an der Schule, gibt es da irgend eine Regel...?

B: Ja, also es gibt in der Schule nicht die Regel, dass sie es nicht nutzen dürfen, es gibt auch den Muttersprachenlehrer, der sie extra in ihrer Muttersprache unterrichtet –

420 wir haben es dieses Jahr leider nur für diese Gruppe Serbisch, Bosnisch, Kroatisch
(...) und Türkisch haben wir heuer komischerweise nicht, und ein Teil der anderen
Sprachen ist an anderen Schulen am Nachmittag, also das find ich schade, aber wenn
das so einzelne Kinder sind, wird das zusammengefasst. Was in manchen Klassen
ausgemacht ist, dass sie sich in der Klasse möglichst nur auf Deutsch unterhalten,
425 weil sich Kinder, die die Sprache dann nicht können, oft ausgeschlossen fühlen oder
sogar beschimpft. Wenn man also da eine Gruppe hat, die in ihrer Sprache sprechen
und da hat ein Kind das Gefühl, die schauen immer her zu mir, die reden jetzt über
mich, da hat es Probleme gegeben und ich weiß nur, dass sich diese Klasse
ausgemacht hat, dass generell Deutsch die Hauptsprache ist und dass sie
430 zwischendurch einmal in ihrer Muttersprache sprechen ist kein Problem, aber - ja,
dass das halt so verabredet worden ist. Hat sich – also in meiner Klasse stellt das
überhaupt kein Problem dar, weil die können sich eigentlich kaum miteinander
unterhalten.

I: Und über ihren kulturellen Hintergrund – fließt das irgendwie ein auch im
Unterricht oder ist das gar nicht so Thema.

435 B: Ich möchte es gern mehr einfließen lassen, als es so zu Stande kommt. Ich kann
jetzt nur von der vorigen Klasse reden und da hab ich 2 islamische Mädchen gehabt,
die hab ich immer gebeten, dass sie, wenn sie ihre Feste haben, uns erzählen wie sie
feiern, also wenn wir Weihnachten feiern, dass sie erzählen – oder auch dass die
orthodoxen erzählen, wie sie es feiern, dass die islamischen Mädchen uns vom
440 Zuckerfest erzählen... aber das hat damals nicht besonders gut geklappt. Aber was
damals ganz toll war, ich hatte einen indischen Buben und da haben die Eltern einen
indischen Vormittag gestaltet mit mir für die Kinder, das war natürlich für die
anderen Kinder ein Riesenerlebnis einmal mitzukriegen wie der H eigentlich zuhause
lebt und was es da für Sprachen, für Zeichen alles gibt. Und ich hätte das gerne von
445 allen Kindern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Ich hab schon oft
versucht Eltern zu gewinnen, dass sie mit mir gemeinsam ihre Kultur den Kindern
vorstellen, aber da dürfte die Schwellenangst zu groß sein, oder kein Interesse, ich
weiß es nicht.

I: Weil sie gesagt haben, das hat nicht so gut geklappt mit den islamischen Mädchen –
450 wieso?

B: das war ziemlich konfus, also sie konnten eigentlich nicht erzählen, wie sie ihre
Feste feiern. Dann haben sie einmal den Auftrag gehabt, das war fast wie eine
Hausübung, mit ihrem Islamisch-Lehrer das genau zu besprechen, damit sie es
berichten können, weil ich wollte eigentlich nicht ihn reinholen, sondern es sollten
455 die Kinder ihre Rollen darstellen. Ich hab mir gedacht, eine Vierte muss das können,
ja die zwei haben das nicht auf die Reihe gekriegt. Ich hab dann halt versucht an ihrer
Stelle ein bisschen was zu erzählen und von ihnen bestätigen lassen – erzähl ich das
richtig oder so, aber mir wäre es lieber gewesen, sie hätten es transportiert.

I: Waren sie überfordert?

460 B: Mhm.

I: Gibt es aus Ihrer Sicht noch irgendetwas, was wir noch nicht besprochen haben,
was Ihnen relevant erscheint in Bezug auf das Thema?

465 B: Na, ich glaub das haben wir eigentlich schon angesprochen, weil ich denk, solange unser Schulsystem so aufgebaut ist, wie es jetzt ist, ist der familiäre Hintergrund sehr wichtig. Und je nachdem wie die Familien (?) sind oder mitarbeiten, wirkt sich das auf die Schule aus. Also so kompensieren kann man das als reiner Vormittagsbetrieb, so wie wir das haben, nicht so gut, noch dazu, wo die Ressourcen so eng sind. Unsere Kolleginnen, die an sich die sprachlichen Zusatzförderungen abdecken sollen, sind hauptsächlich mit dem Sublieren beschäftigt. Also ich bin froh, dass – V ist ein
470 anderes Kapitel – aber dass die anderen drei so gut mitkommen, weil, ja, das, was ihnen an Zusatzförderung zusteht, findet nicht statt.

I: Aus Ressourcenmangel...

B: Ja.

I: Und Sie haben aber den Eindruck, dass sie sprachlich ganz gut mitkommen.

475 B: Ja. Also wie das die anderen Klassen machen, die sprachlich schwächere Kinder haben, ist mir ein Rätsel. Man kann zwar als Klassenlehrer, man muss ja individuell gezielt die Kinder fördern, aber ich kann nicht in der Gesamtsituation jetzt einen Sprachkurs abdecken, wo die Kollegin nur mit einer Hand voll Kindern ganz, ganz intensiv spielerisch sprachliche Übungen macht. Es wird zwar überall offiziell
480 verlautbart, aber stattfinden tut es selten. Hat vielleicht bei uns sicher auch mit der Zusammensetzung im Kollegium zu tun und mit einer Kollegin, die gesundheitlich sehr angeschlagen ist und nicht viel da ist – das ist eine, die für die Deutschkurse da ist. Und sonst ist im Haus, wenn jemand krank ist – die Chefin steht zur Zeit in einer Klasse und die Teamlehrerin steht in einer Klasse und die zweite Teamlehrerin ist
485 selber krank. Wir haben also gerade pro Klasse Eine oder Einen. Es ist schwierig.

I: Ich wird jetzt einmal stoppen.

INTERVIEW 3/ Lehrerin C

I: Ich erzähl Ihnen kurz, worum es mir geht. Also es geht um die sogenannten Migrantenkinder, also „Kinder mit Migrationshintergrund“, und Überthema ist: Gründe für ihre Schlechterstellung im Schulsystem, also ihre schlechteren Erfolge im Schulsystem. Und in dem Zusammenhang interessiere ich mich für die Interaktion zwischen LehrerInnen und Schülern, wie LehrerInnen das sehen, welche Einstellungen sie haben und so weiter. Also der Blick der LehrerInnen auf diese Kinder, das ist das Thema im Wesentlichen. Weil ich auch der Überzeugung bin, dass der eine wesentliche Rolle hat für Lernerfolge, wie man ein Kind sieht, dass das einen Einfluss hat. Was meinen Sie dazu?

C: Ich bin davon überzeugt, dass Sie recht haben, weil man – jetzt im negativen Sinne – als Volksschullehrerin sicher die Möglichkeit hat, einem Kind das ganze Leben zu versauen.

15 I (lacht)

C. Das ist einfach so. Oja, weil wir sind die erste Anlaufstelle, sie lernen bei uns was Lernen ist, es ist der erste Punkt, wo sie kommen, ok, Lernen macht mir Spaß, Lernen macht mir nicht Spaß, meine Sprache ist nichts wert oder sie ist etwas wert. Das ist mir ganz wichtig, dass die Kinder von vornherein wissen und das vermitteln wir ihnen auch jetzt schon, wer mehr Sprachen spricht, der hat später sicher gute Chancen. Weil, Mehrsprachigkeit ist wichtig und ich hab auch kein Problem wenn die Kinder zwischendurch in ihrer Muttersprache reden, also das stört mich überhaupt nicht, ich kenn das nur von anderen Lehrern, wo die Kinder kein Türkisch reden dürfen oder in der Schule wird nur Deutsch gesprochen oder so Dinge. Mir ist das ganz, ganz wichtig, dass sie ihre eigene Sprache sprechen und ich hatte letzte Woche erst ein Kind, das gemerkt hat, dass eins unserer I-Kinder versteht, was es sagt. Also: Der spricht auch Serbisch, der kann meine Sprache. Oder wenn sie sich auch freuen, wenn sie zwischendurch was sagen und – ein paar Fetzen kann ich schon – und ich versteh was sie meinen. Also mir ist ganz wichtig, dass die Kinder wissen, dass ihre Sprache einen Wert hat. Das ist das Um und Auf, ein Kind kann nur eine andere Sprache lernen, wenn die eigene einen Wert hat und es auch die eigene kann.

I: Hm.

C: Was halt leider oft nicht so ist, weil viele Kinder, die bei uns sind, kommen oft aus einer sozialen Schicht oder aus einem sozialen Milieu, in der die Muttersprache auch nicht so gefestigt ist, was schade ist. Wo ich dann mit Muttersprachenlehrern spreche, wir haben an der Schule 2 ganz, ganz tolle Muttersprachenlehrer, und die mir sagen, ja, der kann nicht wissen, was ein Fahrrad ist, weil er in seiner eigenen Sprache nicht weiß, was ein Fahrrad ist, beispielsweise. Also ich bin davon überzeugt, dass Sie recht haben und freu mich deswegen umso mehr. (lacht)

40 I. Jetzt nur eine kurze Rückfrage auf das, was Sie gesagt haben: Sie glauben, dass das mit dem sozialen Milieu zusammenhängt, dass die Muttersprache nicht gefestigt ist?

C. Ahm, da bin ich nicht so firm, aber meine Erfahrung hat mir gezeigt, vor allem bei Kindern, die aus der Türkei kommen, dass die, die aus – oder aus Gegenden in der

45 Türkei kommen, wo die Kinder, oder wo die Eltern in die Schule gegangen sind, wo
sie schreiben und lesen, wo die Eltern schreiben und lesen gelernt haben, die sind
nicht die, die – wir – die hier bei uns sind. Es sind oftmals die Kinder aus Familien in
Österreich, wo die Eltern selber Türkisch nicht schreiben oder lesen können und
auch nicht richtig sprechen. Wo mir dann die Muttersprachlehrer sagen, das ist ein
50 Dialekt, den der spricht, aber der kennt viele *richtige* Ausdrücke in der eigenen
Sprache nicht. Und die Erfahrung, die ich auch durch den Austausch mit Professoren
und Kollegen auf der Hochschule – die Ausbildung ist bei mir noch nicht so lange her
– mit Eltern, die sind – also, da denk ich schon, dass die soziale Herkunft, aus dem
Herkunftsland, also da, wo die Eltern herkommen, dass das schon einen Einfluss hat.

55 I. Meinen Sie, dass die Kenntnis eines Dialektes nicht eben so gut ist wie die Kenntnis
des richtigen Türkisch als Basis für Zweitsprache?

C. Ähm, oja, ich glaub, dass es schon wichtig ist, dass die Gramm..., die
Basisgrammatik, das ist die Basissprache gefestigt ist, ich stell mir das so vor, wie
Kinder – ich mein, der Genitiv ist bald weg, bei uns im Deutschen – aber wenn ein
Kind nicht weiß, dass es das gibt, den Genitiv, wie soll es dann den Genitiv in einer
60 anderen Sprache verstehen oder die Fälle in einer anderen Sprache, wenn... Ich weiß
nicht genau, wie gut Türkisch, der Dialekt dann ist, aber, was mir halt erzählt wurde,
dass dann ohne Grammatik, ohne Personalformen – so gut kenn ich mich nicht aus –
nur denk ich, dass es da schon wichtig ist, dass sie, das, was sie in ihrer Sprache
reden, dass das richtig ist. Um dann Grammatik in einer anderen Sprache verstehen
65 zu können, so... glaub ich das, stell ich mir vor.

I. Hm. Ok. Jetzt noch kurz zu meinem Vorgehen, mein neues Vorgehen, ist, dass ich,
also ich hab relativ viel gelesen zu dem Thema, also in eine bestimmte Richtung, zB.
einen Autor, der heißt Mecheril, ich weiß nicht, ob sie von dem schon einmal gehört
haben –

70 C. Mm. (nein)

I. macht auch nix – also hab mich viel mit der Theorie beschäftigt und mit
Erklärungsansätzen oder mit kritischer Betrachtung des Schulsystems und so weiter.
Und was ich jetzt machen möchte, ist einfach, ihnen ein paar Gedanken vorstellen,
die mir da wesentlich erscheinen und Ihre Erfahrung, Meinung und Einstellung dazu
75 hören.

C. Ok.

I. Also Sie sind für mich sozusagen die Expertin aus der Praxis, die ich mit der
Theorie konfrontiere und schau, was Sie dazu sagen.

C. Mhm.

80 I. Soviel zu meinem Zugang und jetzt, genau, würde ich Sie zuerst bitten, dass Sie mir
bissl erzählen über Ihre Ausbildung und Ihre Erfahrung, wie lang sie schon arbeiten
und vielleicht kurz über die Klasse.

C. Ja, also wichtig zu sagen ist da auch vielleicht, dass ich selber in einem Bezirk in die
Schule gegangen bin, wo viele Kinder mit Migrationshintergrund in meiner Klasse
85 waren. Meine beste Freundin ist Türkin. Also ich persönlich hab auch da schon einen

anderen Zugang als manch anderer Lehrer. Ahm. Ich war auf der pädagogischen Hochschule, hab damals noch, damals hieß sie noch PÄDAK, hab angefangen mit der Ausbildung, musste dann nach vier Semestern in das neue Studiensystem wechseln, hab also schon mit Bachelor of Education abgeschlossen, und hab immer wieder
90 schon im Studium, weil ich aus meiner Erfahrung heraus weiß, wie wichtig das ist, oder aus Erfahrungen aus meinem Umfeld, meine Eltern sind auch beide Lehrer, mein Vater ist Volksschullehrer im 5. Bezirk, wo er nur Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in seiner Klasse hat, wo ich gesehen hab, ok, das ist einfach ein Thema, das ist wichtig für uns. Und hab auch immer wieder schon auf der
95 Hochschule mir Seminare ausgewählt gezielt in die Richtung. Ja, dann hab ich 2009, ja im Februar 2009 abgeschlossen, kam dann gleich hierher, durfte eine Klasse übernehmen, die hab ich jetzt zu Ende gebracht und seit September unterrichte ich jetzt hier in der ersten Klasse, das heißt ich bin jetzt Lehrerin seit ein bissl mehr als drei Jahren – was toll ist. Ja, jetzt hab ich eine Integrationsklasse mit einer ganz
100 lieben Kollegin von mir, die meine Ausbildungslehrerin war vor drei Jahren. Wir haben 21 Kinder, davon sind 4 Kinder mit – ah – 4 Integrationskinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auch ganz breit gefächert sind. Da ist ein Kind, das ist ein hochbegabter Autist, ein schwerstbehindertes Kind, ein Kind, das nach ASO-Lehrplan unterrichtet wird und ein Kind, bei dem der Lehrplan noch nicht
105 zugeordnet ist.

I: Was ist ASO-Lehrplan?

C.: Lehrplan der allgemeinen Sonderschule. Also, das schwerstbehinderte Kind wird nach ..., hat auch noch keine fixe Lehrplanzuordnung, wird aber den
110 Schwerstbehindertenlehrplan bekommen und wird dann nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte beurteilt. Das hochbegabte Kind hat ganz normal den Volksschullehrplan aber halt den Förderbedarf aufgrund der Verhaltensauffälligkeiten, wenn man das so sagen kann, die einfach da sind. Ahm, das Kind mit ASO-Lehrplan kam schon mit der Lehrplanzuordnung aus dem Kindergarten und ein autistisches Kind haben wir noch, bei dem der Lehrplan noch
115 nicht fix ist, da ist noch die Schleife zwischen Volksschule und allgemeiner Sonderschule, also da haben wir Gott sei Dank noch ein bisschen Zeit, um die Kinder noch genauer kennen zu lernen.

Ja, wir haben 11 Mädchen und 10 Buben und auswendig weiß ich's jetzt nicht, aber die Mehrheit der Kinder kommt aus anderen, da kommen die Eltern aus einem
120 anderen Land, also haben eine andere Erstsprache als Deutsch, wobei ich sagen muss, dass alle Kinder mich verstehen, alle Eltern mich verstehen, ich mit allen Eltern normal Deutsch sprechen kann und die Kinder aus wirklich gut geförderten – also von wirklich gut fördernden Eltern kommen. Die Eltern sind alle durchwegs bemüht – ahm – ich hab da eher die Erfahrung gemacht, dass (*lacht*) *österreichische*
125 Eltern, die ihre Kinder hier zu uns an die Schule geben – ahm – oft sich nicht soviel kümmern, wie die Eltern – ahm – von Kindern mit Migrationshintergrund. Also unsere Schule hat einen relativ guten Ruf im Bezirk oder in Wien, sagen Manche, und Eltern, die ihre Kinder hierher geben, die wissen warum. Weil wir reformpädagogisch arbeiten ... und weil die Kinder da was lernen bei uns. Und da
130 hab' ich schon den Eindruck, dass die Eltern mit Kindern mit nicht deutscher Muttersprache die Kinder bewusst zu uns geben. Und da bin ich auch sehr froh, ich hab' ein polnisches Kind, das entzückend ist, wo die Mutter so bemüht ist,

135 hochintelligent. Ich hab ein serbisches Kind in der Klasse, die noch nicht Lesen und Schreiben konnte im September als sie kam, mittlerweile liest sie wie eine Drittklasslerin, lernt Druck- und Schreibschrift parallel und rechnet im Zahlenraum der 2. Klasse locker. Also wir haben hier soo viele gut geförderte Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch alle gut verstehen, gut sprechen und die sicher später einmal nicht viele Probleme haben werden ... was mich sehr freut (*lacht*).

140 I: Das ist schön. Ok, super! Ich mein', Sie haben jetzt schon viel gesagt, aber ich werde jetzt trotzdem noch einmal fragen, manche Dinge vielleicht – ahm - ... Genau, also ein Hauptkritikpunkt, den man immer wieder liest, ist dass das System Schule, so wie's funktioniert in Österreich, ... gemacht ist für Kinder mit Erstsprache Deutsch. Und dass das Faktum, dass in Wien – ich weiß nicht – fast 60% der Kinder, die beginnen mit der Schule, *nicht* als Erstsprache Deutsch haben, dass die dadurch benachteiligt sind, dass die Schule eigentlich nicht für sie gemacht ist, sondern man geht davon aus, dass ein Kind Muttersprache Deutsch hat. Also das ist eine Kritik an dem System und viele fordern und sagen, man muss das Schulsystem mehr anpassen, also adaptieren auf die „Kundschaft“ sozusagen, die es einfach hat de facto. Wie sehen Sie das?

150 C: Dem stimm' ich zum Teil zu (360). Also ich bin schon der Ansicht, dass so wie es im Moment ist, vor allem in Wien, wo die KMS oder Neue Mittelschule oder Hauptschule in einigen Fällen wahrscheinlich noch, sicher die Restschule (?) für die Ausländer ist. So wird's publik gemacht und wenn man sitzt und spricht irgendwo mit anderen Menschen, dann ist das auch so und dann wird das auch so kommuniziert. Und auch in meiner letzten Klasse, in der vierten Klasse, hat eine Mutter gesagt, bitte mein Kind muss unbedingt ins Gymnasium, weil sie will nicht, dass es in der Hauptschule mit so vielen Ausländern ist. Eine Mutter, die aus der Türkei stammt. Die ist sich der Tatsache durchaus bewusst, dass da bei uns in der Gegend, in der Mittelschule lernen's eh nix, weil da sprechen's ja kein Deutsch und die kommen alle auf die schiefe Bahn und so ist das System in Wien einfach. Das ist auch so und das ist sicher nicht in Ordnung. Nur, ich seh' dann die Gefahr, wenn man sagt, man muss sich mehr an die Kundschaft anpassen, ob dann das Niveau nicht noch mehr sinkt, was es sicherlich in den letzten Jahren getan hat. Ich fänd's interessant oder auf jeden Fall nicht schlecht, wenn es einen – das gibt's in anderen

165 Ländern – wenn es einen Sprachkurs gäbe, wo jetzt die Kinder einmal nur, jetzt wenn sie aus einem anderen Land kommen oder wenn sie die deutsche Sprache noch nicht so beherrschen, dass sie eine *Chance* haben, Deutsch lesen, Deutsch schreiben zu lernen. Weil wenn die nie eine Chance haben, dann verleidet man denen in der ersten Klasse beim Schuleintritt das Lesen gleich für immer, das Schreiben für immer. Das soll's ja nicht sein. Das heißt, ich fände es interessant, wenn es so einen Auffangkurs oder einen Sprachkurs für Kinder gäbe, wo sie einmal die Möglichkeit haben, wo geschaut wird, wie gut kann das Kind seine Erstsprache, einmal nur Deutsch sprechen lernen, nur sich orientieren lernen, damit die Kinder eine Chance haben, sich aufgehoben zu fühlen, das fände ich interessant.

175 I: Da gibt's ja defacto unterschiedliche Förderungen nicht, da gibt's ja im Kindergarten Sachen und in der Schule auch, diese elf Stunden oder zwölf Stunden pro Woche...

C: Die gibt's, nur sind das dann elf Stunden, wo die Kinder aus dem Klassenverband herausgenommen werden. Wo dann, also wir versuchen das – ich hab' 2 Kinder in
180 der Klasse, die im Deutschkurs sind, die auch viel profitieren davon, die Kollegin macht das echt toll und die lernen soo viel und machen supertolle Sachen und ich find' das auch ganz wichtig, sie erzählen – ich möchte auch immer, dass sie mir erzählen, was sie gemacht haben. Nur ist dann die Gefahr, dass die dann - in den Stunden, die sie weg waren, was da gemacht wurde, das müssen sie dann erst recht
185 nachholen. Das kann in meinen Augen auch nicht sein, weil die arbeiten ja dort und ihnen dann noch mehr aufzudrücken, was sicher auch passiert, fänd' ich auch nicht in Ordnung. Also die elf Stunden sind sicher super, nur denke ich, in der ersten Klasse, wo es so wichtig ist, als Gemeinschaft zusammen zu wachsen, sind elf Stunden die Hälfte der Schulwoche!

190 I: Wahnsinn, das ist echt viel.

C: Die Kinder haben ein Anrecht auf 3 Stunden Turnen pro Woche, auf Musik, auf Englisch jeden Tag, auf Zeichnen – da bleibt ja nichts mehr. Also diese elf Stunden, wenn man das nicht so versucht umzusetzen, dass die Kinder, dass die Kinder trotzdem noch was mitkriegen und nicht das Gefühl haben, ah sie verpassen jetzt
195 was Tolles – das ist sicher eine tolle Idee und gut gedacht irgendwo, nur in der Umsetzung manchmal schwer. Weil man auch, wenn man Lehrausgänge macht, Rücksprache halten muss – ist das ok, wenn die mitgehen? Und die zwei sind ganz, ganz toll und fleißig und eifrig und natürlich haben sie manchmal auch das Gefühl, sie verpassen irgendwas, wenn sie rausgeholt werden.

200 I: Und gehen sie defacto 11 Stunden pro Woche? Also, mir hat die Kollegin gesagt, es sind in der Regel weniger.

C: Also bei uns ist es so geregelt: Es sind 11 Stunden, die zur Verfügung stehen und die Kollegin nimmt jeden Tag eine Stunde die Kinder raus, d.h. es sind 5 Stunden in der Woche und sechs Stunden bleiben ihr noch übrig. Und diese sechs Stunden teilt
205 sie auf auf die 3 ersten Klassen, wo sie dann in jeder Woche 2 Stunden zusätzlich in der Klasse ist und beim gemeinsamen Arbeiten mitarbeitet, und mit den Kindern mit arbeitet, bei der Freiarbeit, bei der Wochenplanarbeit.

I: Mhm.

C: Und das finde ich eigentlich ganz lieb, weil so sind sie nur 5 Stunden in der Woche
210 draußen – ist immer noch viel, ist jeden Tag eine Stunde, wenn man drüber nachdenkt, ist es einfach viel und es ist auch wichtig. Aber, es nagt dann organisatorisch schon an der Kollegin manchmal und an uns natürlich auch. Wir müssen immer überlegen - ok, meine Kollegin hatte Geburtstag, wir backen einen Gugelhupf, mit den Kindern gemeinsam. Das kann aber nicht in der Stunde sein, wo
215 die weg sind, weil sonst – die wollen ja da mit machen, die haben auch ein Anrecht, weil sonst - es ist auch so wichtig, bei der Gemeinschaft mitzumachen. Und da weiß ich nicht, ob's nicht klüger wäre, die drei Monate vorher zusammenzufassen und nachher erst... Ich kann mir im Moment selber nicht vorstellen, wie das funktioniert, aber nachher erst in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Ich meine, es sind tolle
220 Kinder und wir haben da wirklich kein Problem, aber ich kann mir vorstellen, bei anderen Kindern, die sozial und emotional nicht so gefestigt sind, da wär's schon ein Problem, jeden Tag eine Stunde raus, in einen anderen Raum, bei einer anderen

Lehrerin, und dann verpass ich auch noch was und hab' Angst, dass ich das dann nachholen muss. Das ist schon auch ein Druck.

225 I: Absolut, das sehe ich auch so.

Die Kinder, die beginnen in der Schule, die haben alle sehr unterschiedliche Startbedingungen oder?

C: Oh ja!

230 I: Wie gehen Sie damit um? Sie können da ruhig auch konkret sein, also wenn sie Kinder nennen – ich hab' Ihnen eh geschrieben, es wird alles anonymisiert, also sie können ganz frei sprechen.

P: Also, wir hatten eine enorme Schere zu Schuljahresbeginn. Es war am Anfang überfordernd für mich, weil ich mit dem Thema Integrationsklasse bisher nur in der Ausbildung zu tun hatte und natürlich – ein hochbegabtes Kind, das bereits lesen kann, schreiben, von den Buchstaben, die er kann und von den Wörtern her auch, er ist halt nur graphomotorisch nicht so gut und schreibt halt wie ein Erstklassler. Und dann ein zweites Kind, das auch - hochbegabt wissen wir nicht, aber gut begabt ist, und liest wie ein 12jähriges Kind. Und dann auf der anderen Seite auch Kinder, die nach wie vor leider, nicht wissen, dass... wie der Anfangsbuchstabe ihres eigenen Namens heißt. Wo ich mir denke, also jedes Kind aus der Vorschule oder auch aus dem Kindergarten weiß, auch wenn es nicht weiß, was ein Buchstabe ist, weiß ok, ich heiße Anna und mein Anfangsbuchstabe ist das A, einfach weil es mir so wichtig ist. Das heißt die Schere ist extrem. Und noch dazu mit den Integrationskindern, wo wir nicht wussten, wo stehen sie. Das heißt wir haben ... am 2. Schultag habe ich dann unserem schwerstbehinderten I-Kind das falsche Buch unabsichtlich hingelegt und er hat gesagt, das ist nicht meines, das gehört dem Adrian, weil er das gelesen hat, am 2. Schultag. Wo ich mir gedacht habe, wow, der kann das. Und wir haben eine wie ich finde recht gute Methode gefunden, um dem gerecht zu werden. D.h. wir haben am Anfang geübt den Namen zu lesen und zu schreiben und dann recht schnell mit Lernwörtern begonnen, d.h. sie lernen in jeder Woche ein Lernwort, das ist unser Schwerpunkt, und da gibt's halt Kinder, die können das schon, die können das eh schon lesen und schreiben, die schreiben es dann vielleicht in Schreibschrift, zusätzlich, und die schreiben dann freie Texte dazu.

235
240
245
250

Da geht's um das Lernwort „draußen“, da schreibt der D dann halt, was ihm einfällt, am Computer wenn er mag oder was anderes, was er draußen gemacht hat, das sind schon kurze Aufsätze. Ein anderes Kind, das vorher noch nicht lesen konnte, schreiben konnte, lernt das Wort ganz neu, dh. es spurt es nach, schneidet die Teile auseinander, puzzelt es wieder zusammen und schreibt dann vielleicht nur: Ich war draußen, Mama war draußen, Papa war draußen. Aber alle arbeiten an einem Inhalt, an einem Lernwort, was eine Gemeinsamkeit ist, was toll ist, weil uns allen geht es um dasselbe Thema. Aber jeder arbeitet mit seinen Zugängen und das funktioniert wirklich toll, so dass niemandem fad ist, niemand überfordert ist. Weil für manche sind diese stereotypen Sätze echt angenehm, weil sie sehen, ok, die Sprache ist wie Bausteine und wir setzen was zusammen und andere schreiben Satzgefüge, wo sie üben die Beistrichsetzung schon vor „weil“ oder vor „dass“. Das schwerstbehinderte Integrationskind spurt das genauso nach, spurt das und pickt das und schreibt ein oder zwei Sätze auch schon selber. Also das ist die Möglichkeit, die wir, was das

255
260
265

Schreiben anbelangt, gefunden haben, um dieser Diversität gerecht zu werden. Ja, beim Lesen ist es auch so, dass wir halt irrsinnig viel Material haben müssen und
270 darbieten, um Kinder die es schon gut können, die schon sehr gut lesen, Angebote geben zu können, und die, wo es noch nicht ganz gefunkt hat, nicht zu überfordern. Wir haben das Glück, dass wir einige Stunden Begabungsförderung an der Schule haben und da gibt es auch einen Begabungsförderungskurs zum Thema Lesen, wo
275 ein Kind einmal in der Woche eine Stunde raus geht, zu einer anderen Lehrerin, er freut sich immer wahnsinnig, weil er da Sachen lesen kann, die er bei uns auch lesen kann, aber mit anderen, die auch so gut sind wie er. Also das spornt sie dann schon auch an. Und sonst arbeiten wir, wenn es fremde Begriffe sind, viel mit Bildmaterial, wenn sie sich es einfach nicht vorstellen können, wie ich vorher gesagt habe, wenn ein Kind nicht weiß, was ein Fahrrad ist, dann kann es auch über das Fahrrad nichts
280 schreiben... (*drückt nonverbal aus, dass sie nicht weiter weiß*)

I: Na gut, ich helfe Ihnen weiter. Sie können auch, wenn Sie nicht wissen, was sie sagen sollen, dann sagen Sie es mir ganz ehrlich.

C: Na gut.

I: Aber die nächsten 2 Fragen gehen eh auch noch in die Richtung Startbedingungen.
285 Also auch so ein Kritikpunkt am System ist, dass gesagt wird, dass das österreichische Schulsystem so tut, als wären alle gleich, jetzt bezogen auf die „Migrantenkinder“ und die Sprachkenntnisse. Also der Lehrplan behandelt im Wesentlichen alle gleich. Und da wird eben kritisiert, dass diese Art der Gleichbehandlung eigentlich eine Ungleichbehandlung ist, also dass es nicht fair ist
290 sozusagen, den Buben, der Deutsch als Muttersprache hat, gleich zu behandeln, werden... ich weiß nicht, also das türkische Kind, das grad einmal Deutsch lernt.

C: Ja, also natürlich haben wir..., also ich weiß nicht wie Sie sich da mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen auskennen. Also es gibt einen Lehrplanzusatz für Deutsch als Zweitsprache, den gibt es schon, der ist auch anzuwenden. Es ist auch so,
295 dass wir, wenn ein Kind ganz frisch aus einem anderen Land kommt und dem Unterricht nicht folgen kann, dass dieses Kind 2 Jahre lang als außerordentlicher Schüler geführt wird, also dass da kein Leistungsdruck in dem Sinne entsteht. Er bekommt also dann keine Zeugnisnote, abgesehen davon, dass wir die in der ersten Klasse sowieso nicht haben, weil wir alternativ beurteilen, sondern bekäme nur eine
300 Schulbesuchsbestätigung und hat den Druck nicht. Das heißt, er hat 2 Jahre Zeit, um in Deutsch und auch in anderen Gegenständen, wenn sie der Unterrichtssprache nicht folgen können, so weit aufzuholen, dass sie dann beurteilt werden. Also natürlich, in vielen Schulen ist das sicher so, dass da mit dem Rasenmäher drüber
305 gefahren wird: Ihr habt jetzt alle dasselbe zu machen und Ihr könnt auch alle dasselbe und das ist einfach so. Dass das nicht machbar ist, ist mir klar. Man muss einfach, gerade in der Schuleingangsphase, wenn die Kinder in die Schule kommen, muss man einfach schauen, wo sie stehen, und dann versuchen, da anzuknüpfen und da weiter zu machen. Und ich muss wirklich gestehen, wir hatten da keine Probleme am Anfang, weil die Kinder so toll sind und auch aus dem Kindergarten so viel
310 konnten schon, dass wir von der Verständigung her überhaupt keine Schwierigkeiten haben. Es ist so, dass wir, dadurch, dass wir mit Wochenplänen arbeiten, **sehr viel differenzieren**, wobei es natürlich darum geht, dass die Kinder, die das... wobei, es sind auch wieder Kinder mit nicht deutscher Muttersprache dabei, die Kinder mit

315 deutscher Muttersprache sich natürlich dabei leichter tun, wenn es darum geht: Was
ist ein Nomen? Den lateinischen Begriff haben wir ihnen auch gleich dazu gesagt,
weil abstrakt ist „Namenwort“ genauso wie „Nomen“, es ist nichts, womit sie was
anfangen an sich. Natürlich haben sie es leichter, was das anbelangt. Nur die füttern
wir halt dann schon mit solchen Dingen und die Kinder, die noch nicht so weit sind,
bzw. die Kinder, die das einfach noch nicht können können, weil sie es von der
320 Sprache her noch nicht haben, die müssen das noch nicht machen. Wir versuchen, so
gut zu differenzieren, dass wirklich keiner überfordert ist, keiner unterfordert, aber
dass die Lehrplanziele trotzdem erfüllt werden. Und sie lernen soviel miteinander
und voneinander, das ist unbeschreiblich. Und gerade die Kinder mit nicht deutscher
Muttersprache, ich hab das einmal gelernt, dieses Sprachfenster gibt es ja da, die
325 lernen jetzt gerade soo viel, wenn dann... der E, ein Kind, das meistens oder oft halt
träumt, weil er erst um fünf nach acht in die Schule kommt, weil die Mama das halt
nicht schafft, pünktlich aufzustehen und dann bis neun Uhr meistens einfach nur so
herum.... Und dann kommt: „Anna ich hab ein Nomen gefunden“, dann freut man sich
einfach und denkt, da ist was hängen geblieben. Die haben so ein Potential, das man
330 auch nutzen muss. Meine Kollegin ist, was das anbelangt, noch besser als ich. Ich hab
oft die Angst, dass ich die Kinder dann überfordere aber sie hat so ein Gespür dafür,
dass sie zum richtigen Zeitpunkt auch das Richtige anbietet und die lernen dann so
schnell und so viel das ist gigantisch. Ich stimme Ihnen da schon zu, also die Kritik ist
durchaus berechtigt. Wir versuchen dem halt so entgegenzuwirken... oder
335 entgegenzuwirken (*den Begriff in Frage stellend*),... also den Kinder das anzubieten,
was sie brauchen, die Möglichkeiten zu bieten, sie zu fördern, aber auch zu fordern
und dann ist das – also im Moment – überhaupt kein Problem mehr.

I: Ja, schön. Auf der anderen Seite kann es auch schwierig sein – obwohl, das höre ich
bei Ihnen jetzt überhaupt nicht raus – ich sag es jetzt aber trotzdem – Unterschiede
340 zu sehr zu betonen, also auf der einen Seite Gleichmachen wird als problematisch
gesehen, weil sie nicht gleich sind, und es kann auch problematisch sein, immer
wieder zu sagen, ja das ist so, weil der kommt ja da her oder so was. Also dass quasi
die *Fremdheit* immer wieder hergestellt wird durch darauf Pochen oder
Wiederholen. Aus dem Grund zB. wird in der Literatur auch problematisch gesehen
345 der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“, weil das immer wieder den Finger
drauf legt, wenn sie zB. schon ganz – ahm – *österreichische* Kinder sind, wird
trotzdem daran erinnert. Und da gibt es diesen Begriff „*Othering*“ heißt das, das ist
eine Praxis des Fremdmachens. Können Sie etwas mit diesem Denkmuster anfangen
oder haben Sie so etwas erlebt in Ihrer Praxis oder begegnen Sie so etwas...

350 C: Also was mir immer wieder auffällt, es ist interessant, wenn man die Kinder fragt,
in Englisch hat man das oft: Where do you come from? Und die Kinder, in meiner
letzten Klasse war das: Ich bin Türke. Seit 8 Jahren österreichischer Staatsbürger,
aber für sich selbst sind sie Türken. Also das ist etwas, was mir schon immer wieder
auffällt, was von ihnen auch selber kommt. Es gibt viele Kinder, die sagen, ich bin
355 Österreicher und Serbe oder Österreicher und Pole oder ich bin Österreicher. Also da
kommt auch schon viel vom Elternhaus, wie das zuhause vermittelt wird. Und dann
geb ich Ihnen aber trotzdem auch wieder recht, dass es ganz wichtig ist, dass man die
Kinder jetzt schon in der ersten Klasse – ich mein bei Feiertagen oder bei Festen,
wird den Kindern das jetzt schon bewusst – wir haben gesagt, ok, dann und dann
360 sind Weihnachtsferien und ein Kind aus Indien hat gesagt, na ich feiere nicht
Weihnachten. Na dann haben wir das thematisiert, weil die Kinder das auch

interessiert. Und dann haben wir ein Mädchen, das aus Österreich ist, dessen Vater aber vor Generationen aus Italien stammt, die feiern Weihnachten auch anders, da kommt nicht das Christkind, da kommt die (?). Also wir haben das sehr wohl thematisiert und erklärt, da gibt es verschiedene Möglichkeiten, der feiert das und der das. Also es ist irgendwie kein Problem. Also ich finde wichtig, dass man schon thematisiert, jeder ist anders, wir sind nicht alle gleich – ich stamme ursprünglich aus dem Burgenland, ich bin auch anders. Ich versteh manche Wiener Begriffe überhaupt nicht, die Kinder schauen mich manchmal an, in der Pause (?) in den Dialekt ver falle. Ich find es wichtig, dass uns allen bewusst ist, jeder ist anders, aber jetzt sind wir in der Schule und hier sind alle Schüler. Und es ist gut, dass wir alle anders sind, wäre es doch nicht fad, wenn wir alle gleich wären. Nur dieses: Der kann das nicht, weil der kommt von da Na, es gibt so viele Kinder.... Wir haben ihnen vor Weihnachten angeboten verschiedene Bastelstationen, da waren viele Sachen, die winterlich waren ... Es gibt so viele türkische Kinder, die es *lieben* für Weihnachten zu basteln, die auch einen Baum zuhause haben. Da kann ich es mir nicht anmaßen zu sagen, nein Du darfst das nicht, weil Du feierst das ja gar nicht, Du bist anders. Also auf die Idee kamen wir auch nicht und die Kinder... Das gibt es bei uns auch nicht, dieses Gruppenverhalten, also dass serbische Kinder neben serbischen Kindern sitzen wollen, wir stellen ihnen das relativ frei. Uns ist allen klar, jeder ist anders, der eine kommt halt von da, der eine von da und das ist eine Chance und wir lernen voneinander. Dieses Thematisieren und Ausgrenzen, das ist sicher eine Gefahr, vor allem auch für das Selbstbewusstsein der Kinder, die ausgegrenzt werden.

I: Aber Sie haben das jetzt nicht erlebt, also in Ihrem Umfeld oder so erleben Sie das nicht?

C: Im schulischen Umfeld überhaupt nicht, im privaten schon. Ich wohn nach wie vor im Burgenland, pendel halt jeden Tag, und ich habe schon Freundinnen, die anders aufgewachsen sind. Natürlich ist das was anderes, wenn da ein serbisches Kind in der Klasse ist unter 30 – der hat es nicht leicht. Wenn da 10 Kinder vor da sind, und 10 von da und 10 von da, so wie ich aufgewachsen bin, dann ist das normal, das *ist* halt so. Und so habe ich meine paar Fetzen Türkisch und meine paar Fetzen Kroatisch gelernt in der Schule und die Kinder schauen mich immer noch an, wenn ich irgendwas verstehe. Und ich seh' das schon als Gefahr, da stimm' ich absolut zu, dieses Stigmatisieren, Du bist anders und im Unterton, natürlich schlechter, das fließt immer mit, das ist einfach so, das ist definitiv eine Gefahr und so weit soll es eigentlich gar nicht kommen.

I: Das haben wir auch am Anfang schon kurz besprochen – ich glaub, das müssen wir gar nicht mehr besprechen, über die Sprache nämlich, über die Wertung der Sprache und dass die Kinder die Sprache auch sprechen dürfen.

C: Ja unbedingt.

I: Das haben Sie schon gesagt. Das haben wir vielleicht auch schon kurz gesprochen, aber ich frag es jetzt noch einmal. Ganz wichtig, wird auch gesagt, ist, dass in der Gesellschaft an sich, aber auch in der Kollegenschaft, Vorurteile oder Stereotype gegenüber bestimmten Kulturen, Herkunft, verbreitet sind, und dass es ganz wichtig ist, dass Lehrer darüber reflektieren und sich die bewusst machen, um nicht da selbst rein zu fallen. Haben Sie Erfahrung in Ihrer Kollegenschaft oder mit anderen Lehrern mit Vorurteilen und Stereotypen?

C: Ja, schon. Erst vor drei Wochen oder so ist es mir passiert (...), dass Kollegen gesprochen haben über eine andere Schule, wo eine neue Leitung bestimmt wird und sich da jemand hingemeldet hat von irgendwo – es wird ja viel getratscht im Lehrerzimmer – und da jemand gesagt hat, na an die Schule möchte ich aber nicht, da sind ja nur Ausländer. Und ich mir dann gedacht hab: Und? Was ist das Problem? Also das gibt es leider schon und ich finde es daher nicht verständlich – wir haben so viele Kinder mit andere Erstsprache als Deutsch in unseren Klassen sitzen, wir hätten keinen Job, gäbe es die nicht. Also rein so einmal gesehen, ist es schon arg so etwas zu sagen, würde ich meinen und man muss dann... Also ich hab die Lösung gefunden, ich geb dann schon meinen Senf dazu und sag dann: Wieso? Nur ich hab auch gelernt, dass es dann für mich persönlich nicht gut ist... so aus meiner persönlichen Erfahrung... ich versteife mich dann auch nicht, ich sage meine Meinung und sag, dass ich das nicht so sehe, dass ich das anders sehe, weil die Eltern dann oft... für die die Schule einen ganz anderen Stellenwert hat, so wie ich das gelernt habe aus meinem letzten Schuljahr. Das sind nicht Eltern, die dann kommen würden und sagen: Bitte was haben Sie da gestern gesagt? Bitte was ist das gestern an der Tafel gestanden (...) Also wo man sich als Lehrer nicht pausenlos verteidigen muss, was man macht, sondern, das sind Eltern, die akzeptieren, ok., das ist die Lehrerin und die hat ihre Ausbildung und die kennt sich mit Schule aus. Und ich hab – in dieser Klasse ist es wieder anders, aber in der letzten Klasse, die Eltern von österreichischen Kindern waren sehr fordernd... die waren auch, die wurden überrumpelt: Ich kam rein, die Lehrerin davor ist in Karenz gegangen, davon wussten sie nichts, es war ein halbes Jahr eine andere Lehrerin da, und dann hat es geheißen, na die von der PÄDAK, die kommt jetzt, eine Studentin eigentlich und die ist jetzt die Lehrerin ihrer Kinder. Und die waren am Anfang überhaupt nicht glücklich und das haben sie mir auch vermittelt. Und die Eltern von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache, die haben meine Arbeit viel mehr wertgeschätzt. Da denk ich mir schon, da muss man sich auch als Lehrer überlegen, was sagt man da eigentlich über diese Menschen? Was nimmt man sich da heraus, dass man so urteilt? Also es ist leider so, auch an dieser Schule, dass man so etwas immer wieder sagt. Und das sind jetzt nicht per se ältere Kollegen, aber das ist einfach so in den Köpfen der Menschen verhaftet, auch wenn sie tagtäglich mit Kindern mit anderen Erstsprachen arbeiten, diese Kinder *gern* haben, das ist bei *allen* Kolleginnen so – aber einfach noch so verhaftet: Na *so* viele Ausländer... oder: Samma froh, dass man *ned* so viele haben. Stimmt ja gar nicht, wir haben sehr viele Kinder mit anderer Erstsprache, nur die sind alle gut gefördert, das sind Eltern, denen liegt was an den Kindern und das ist gut, und man wird immer Eltern haben, denen ihre Kinder egal sind, egal woher die Eltern kommen. Es gibt österreichische Eltern, die sich nicht kümmern genau so, wie es eben vielleicht türkische, kroatische, serbische oder sonst wie Eltern gibt. Aber das per se nur auf die zu beschränken und: Die und mit denen? Na, oh Gott! – Das finde ich nach wie vor arg. Das ist nicht mein Denken. Und da war ich auch ganz sauer, in meinem letzten Durchgang, als wir auf Schullandwoche gefahren sind, weil wir über die Zimmereinteilung gesprochen haben und ein serbisches Mädchen – ihr Vater ist Österreicher, die Mutter ist Serbin, aber auch schon sehr lange in Österreich – sie selber sagt aber, sie ist Serbin, also sie ist keine Österreicherin, und hat dann gemeint, nein, sie geht nicht mit der in ein Zimmer, weil Türken stinken. Wo mir dann schon anders geworden ist, wo ich mir denk: Wie kann das sein? Die sind seit 3 Jahren in einer Klasse, kommen wunderbar miteinander aus

– woher hat die das jetzt, dass Türken stinken? Das ist dann schon auch nicht einfach, damit umzugehen.

I: Hm. Wie sind Sie damit umgegangen?

460 C: Wir haben darüber gesprochen. Wir haben einfach darüber gesprochen. ... Und sie
waren dann in einem Zimmer und es gab keinerlei Probleme. Und wir haben auch so
darüber gesprochen, dass ich mir gedacht habe: Hoffentlich erzählt sie dann zuhause,
dass das heute Thema war. Und ich hatte die Mutter nicht da am nächsten Tag –
womit ich auch klar gekommen wäre. Wo ich mir denke, das sind so liebe Mädels
465 gewesen beide – gehen jetzt zusammen ins Gymnasium in eine Klasse und sind beste
Freundinnen – wo ich mir denk, das kann es nicht sein. Schon, wo du dir als Lehrerin
auch denkst: Hab ich die letzten 3 Jahre nur Blödsinn gemacht? Ja, ist einfach so, in
dem Moment zweifelt man so auch an sich selber (...) Passt das so oder?

I: Ja super! Kennen Sie auch so Stereotypen? Also: Die sind so und die sind so...
Besonders interessiert es mich auch in Bezug auf Lernerfolg in der Schule.

470 C: Ja. Also, da ist die Türkei irgendwie Vorreiter, was so Stereotypen und Vorurteile
betrifft. Also, hab ich nie gehabt, aber soll es immer wieder geben und wird auch
gesagt, na ja, türkische Kinder lassen sich von einer Lehrerin nix sagen. Hab ich noch
nie gehabt, ich hab auch nie ein Problem mit Vätern von türkischen Kindern gehabt,
die haben mir immer die Hand gegeben, haben mir immer in die Augen geschaut –
475 also das hatte ich noch nie, das Vorurteil, für die bist einmal nix wert und deshalb
werden sie auch nix machen in der Schule. Dass sie deswegen faul sind, also dieses
Vorurteil gibt es wohl. Dann natürlich, der türkische Bub, der Nachzügler, der
letzgeborene vielleicht, der erste Sohn aber, weil der tut in der Schule nix, weil dem
wird zuhause auch alles getragen – also das ist sicher auch ein Vorurteil. Ansonsten
480 gibt es das positive Vorurteil, dass polnische Kinder überaus fleißig sein sollen und
gute Schüler. Ich hatte bis jetzt... alle meine polnischen Kinder waren fleißig und gute
Schüler, weil sie einfach so tolle Persönlichkeiten waren, ob das jetzt dran liegt, dass
sie aus Polen kommen, weiß ich nicht – mag vielleicht auch daran liegen, dass die
Schule dort oder die Bildung einen besondern Wert hat, wo die Eltern auch dahinter
485 sind. Also das ist ein positives Vorurteil. Auch dass..., ich hab eine chinesische
Schülerin, eine ganz introvertierte, ruhige, die ganz *herzlich* lachen kann, wenn man
sie einmal erwischt, wo es eben heißt, die sind eben ruhig und leise und fleißig – und
das stimmt auch bei ihr und sie muss in die chinesische Schule gehen und sie kann
auch chinesische Schriftzeichen, wo ich mir denk', wie kann sich das ein Kind von 6
490 Jahren nur merken? Ansonsten, ja – wenn einmal - gibt es manchmal zwischen
Kindern -, irgendeine Rauferei ist, war auf jeden Fall einmal ein Serbe dabei, das ist
auch so ein Vorurteil. Aber so, direkt was das Lernen anbelangt, wie der ist schlecht
in Mathematik oder die sind prinzipiell da schlecht oder so was, so was kenne ich
eigentlich nicht.

495 I: Ich konkretisiere es noch einmal, es gibt eine Studie aus Deutschland zum Beispiel,
die sich beschäftigt mit türkischen Mädchen in der Mittelschule in dem Fall, aber das
ist jetzt egal; aber die beschäftigt sich auch mit der Erwartungshaltung von
LehrerInnen an diese Kinder...

500 C: Ah, jetzt weiß ich, was Sie meinen. Wo es dann heißt, die werden eh einmal nur
heiraten und sonst nix, die brauchen nichts lernen...

I: So ungefähr... Weil ich am Anfang gesprochen habe vom „Blick“ der LehrerInnen, der glaube ich wichtig ist, vom Blick auf die Kinder, und wenn dieser Blick tendenziell gezeichnet ist von einer hohen Erwartung, glaube ich ist das förderlicher, also wenn er von einer defizitorientierten Erwartungshaltung... Also ob Sie dazu auch
505 etwas wissen, beobachtet haben oder...

C: Jaa. Also ich hab immer versucht, das nicht zu machen, dass ich mir denke, ok... Natürlich neigt man dann dazu... Ich hatte ein Mädchen, die war halt dann... da hat die große Schwester gerade geheiratet und die ist versprochen worden – das ist leider, oder leider – weiß ich nicht – ist einfach oft noch so. Und die in der 3. Klasse schon
510 geschminkt war und nur hübsch sein und so... Nur hab ich da nämlich bewusst versucht, dem entgegen zu wirken und was aus ihr heraus zu holen. Also, so was hab ich also noch nie, ganz konkret noch nie beobachtet.

I: Und bei KollegInnen, negative Erwartungshaltungen?

C: Nein, wenn dann eher so Buben – Mädchen Stereotypen, also Mädchen sind
515 schlecht in Mathematik, eher in die Richtung, aber jetzt nicht konkret auf türkische Mädchen oder.... eigentlich gar nicht, nein. Ich mein, das was (*lacht*), ist schon auch ein Vorurteil – nämlich, dass sie werktechnisch vom Nähen her, geschickter sein sollen als andere Mädchen zum Beispiel. In den Fällen hat es auch zugehtroffen, weil die einfach..., wo die Mama..., da hat das Nähen und Sticken und Stricken so einen
520 kulturellen, gemeinschaftlichen... die sitzen alle zusammen, alle Frauen aus der Familie und nähen irgendwie – und die haben perfekt nähen können, also die waren ein Wahnsinn. Und auch so was Ordnung halten und so anbelangt, aber so im Sinne von defizitorientierte Blickweise, eigentlich... eher nicht.

I: Ok. Ist ja gut. Haben Sie sich selbst schon mal ertappt bei Vorurteilen?

525 C: Bestimmt. Mir fällt jetzt nichts ein, aber bestimmt.

I: Ja ich denk auch, das passiert wahrscheinlich jedem, weil...

C: Oh ja, ganz bestimmt, weil man reflektiert ja eh immer wieder über das was man so sagt und denkt. Oh ja, ganz bestimmt, mir fällt jetzt nur im Moment nichts Konkretes ein, aber da bin ich sicher. Einfach weil man auch so beeinflusst wird von
530 allen möglichen Meinungen, alles was so um einen herum gestreut wird verbal, das kriegt man alles mit und klar, neigt man dann dazu...

I: Ja und ich denke eben, dass es da wichtig ist, für Lehrer und Lehrerinnen da eine, so eine programmatische Reflexionsbereitschaft zu haben. Also dass das ein Teil der Ausbildung sein könnte, das man da sensibilisiert wird und eben reflektiert diese...

535 C: Ja, wobei gerade in der Ausbildung – ich meine, mich hat es nicht gestört, aber es wird schon so viel auf Lehrer oder auf Studierende, nicht eingetrichtert, aber das wird schon so viel thematisiert in jeder Lehrveranstaltung, dass es einem irgendwann zum Hals raus hängt.

I: Ja. Was jetzt genau?

540 C: Die Sensibilität, die man haben muss, wo man da extra eingehen muss und da extra und das hat man zu tun und darauf muss man Rücksicht nehmen und das und das

und das – wo ich mir denk, das macht man im Alltag ja sowieso, weil Du hast dann das Kind vor Dir und das ist ein Kind wie jedes andere – und dann *noch* sensibler zu sein und in der Elternarbeit und, und, und ... Also ich glaub, dass man das sehr wohl thematisieren muss in der Ausbildung und sensibel sein muss. Nur, dass das grad eh so ein Schwerpunkt ist an der Hochschule, so wie das Lesen in ganz Österreich, wo es nur heißt in jedem Seminar, ja wir müssen lesen und die Kinder sind so schlecht im Lesen und die Lehrer sind schuld und überhaupt ... Dass das auch fragwürdig ist, so die Vorgangsweise, dass man dann... Ich weiß nicht, ob es zu besseren Effekten dann führt, wenn man als Student schon so überschüttet wird, was man alles zu tun hat...

I: Sie meinen jetzt in Bezug auf Kinder mit anderer Erstsprache. Das ist schon so präsent in der Ausbildung?

C: Oja, auf jeden Fall. Ich meine, man hat die Möglichkeit, sich zu spezialisieren oder sich Schwerpunkte zu setzen, was ich auch gemacht habe, aber ich finde, man muss das alles in der Waage halten, wo(erg.: mit?) man auch die Studierenden konfrontiert. Weil jemand, der nach der Ausbildung – ich weiß nicht, nach Salzburg gehen wird, in irgendein Bergdorf, der hat so was eh nie. Und der wird auch solche Probleme nie haben und der wird sich das auch jetzt schon denken. Und ich seh da schon auch die Gefahr, dass man es den Studierenden dann schon verleidet, dass sie sagen, na ned schon wieder das... Ich glaube die Gefahr besteht schon auch.

I: Ja, das kann ich mir auch vorstellen.

C: Es ist sicher wichtig, nur es muss sich alles in der Waage halten denk ich. Und dafür wird im Moment irgendwo ganz viel – oder nicht so viel wie es sein müsste – vor allem in der Ausbildung gibt es da schon Gelder, die locker gemacht werden in die Richtung und das Geld sollte aber eigentlich bei den Kindern landen und nicht für diverse unnütze Seminare und Fortbildungen...

I: Na ja, im Idealfall bewirkt die Ausbildung schon, dass kompetente Lehrer und Lehrerinnen auf die Kinder losgelassen werden... also so gesehen...

C: Waren Sie schon mal in diversen Lehrerfortbildungen?

I: Nein.

C: Müssen Sie mal gehen (*lacht*)

I: Weil?

C: Ja, weil man als Lehrer, wenn man so ein Seminar bucht, natürlich schon eine gewisse Erwartungshaltung hat, und nur in den wenigsten Fällen nachher positiv da raus geht. Wenn man Glück hat, denkt man sich, mach ich eh schon, und wenn man Pech hat, schaut man nachher auf die Uhr und denkt sich: Was war das jetzt für ein Blödsinn, der hat noch nie mit Kindern gearbeitet. Und ich hatte einmal ein Seminar, da hab ich dann eine Volksschullehrerin kennengelernt, die war mal im 15. oder 16. Bezirk und die hat uns begrüßt und hat 5 Minuten nur türkisch mit uns gesprochen – eine österreichische Kollegin. Und dann hat sie gesagt: Sehen Sie und so geht es Kindern, die kein Wort Deutsch verstehen am ersten Schultag. Und das war ein Seminar, wo ich mir gedacht habe, die hat Recht, was für eine Frau. Wie die das macht. Die ist sicher beliebt bei türkischen Eltern, weil die versteht das, die kann mit

585 denen sprechen, natürlich hat die eine andere Beziehung zu den Eltern und auch zu den Kindern. Ja, aber das ist einfach pädagogische Hochschule, da ist einfach die Gefahr, dass man da hinget und seine Zeit absitzt und sich denkt, irgendwer hat dem jetzt ein Geld gezahlt dafür, dass er das macht... Das ist einfach so und da wird sich auch so schnell nichts daran ändern.

590 I: Na ja, das wäre aber sehr wichtig glaube ich. Es liegt eine große Verantwortung in den Händen der Lehrer. Es ist einfach schade, dass die nicht die best mögliche aller Ausbildungen kriegen.

C: Ja, dafür sind wir zu viele wahrscheinlich und nicht wichtig genug. Und die Kinder auch nicht anscheinend.

595 I: Ja, das ist falsche Prioritätensetzung in meinen Augen. ... Ja, wir kommen schon zum Abschluss – und es ist auch schon drei, das ist gut – jetzt als Abschluss noch einmal, wenn ich Sie frage, was können Sie tun, um Kinder mit nicht deutscher Muttersprache optimal zu fördern, jetzt in der ersten Klasse. Was ist da Ihr Zugang? Und Ihre Möglichkeit?

600 C: Meine Möglichkeit – ja, differenzieren und individualisieren, was das Arbeiten anbelangt, zu schauen, dass sie – es ist auch bei Mathematik das Problem, ich mein in der ersten Klasse ist es jetzt noch nicht so massiv, aber wenn da steht später Mal, Angaben im Buch stehen und sie verstehen das nicht, na wie sollen sie es machen? Also da muss man immer schauen, dass man ihnen die Möglichkeit gibt, in Mathematik nach wie vor gut zu sein, auch wenn sie das nicht verstehen, war dort
605 oben steht, aber mit Zahlen gut umgehen können und ein mathematisches Gespür haben... Also das ist mir ganz wichtig, dass ich denen, die vielleicht sprachlich noch nicht die Möglichkeiten haben, versuche in *anderen* Bereichen zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen. Sei es im künstlerischen, Musikalischen oder beim Turnen oder eben auch bei Mathematik. Also das ist ein Ansatz, der mir wichtig ist. Ja und ansonsten zu
610 schauen, dass einfach jeder das hat, was er braucht. Und dass man auch versucht mit Sitzordnung die Kinder auch da zu unterstützen, dass ein Kind, das dieselbe Sprache spricht zB, aber viel mehr versteht schon, daneben sitzt – im Notfall erklärt der ihm das schnell und das andere Kind hat nicht das Gefühl, na ich muss schon wieder die Lehrerin fragen, weil ich das nicht verstanden hab oder das nicht verstanden hab
615 oder das nicht verstanden hab. Ja und ansonsten ist es glaub ich wirklich, das wert zu schätzen. Zu fragen zB., wenn ein Kind etwas zu essen mit hat, was ich nicht kenne: Was ist denn das? Was ist da drinnen? Mhm, das schaut aber gut aus. Einfach die Persönlichkeit zu pushen, und zu schauen, dass das Kind ein gutes Selbstwertgefühl hat und dann – wenn das Kind positiv auf das Wort Schule blickt und sich denkt: Ah ich geh heute gern in die Schule oder zu Mittag sagt – ich hab heut immer noch ein Kind, das sagt: Heute mag ich nicht nach hause gehen, ich mag bleiben. Und das ist schön und das soll auch noch lang so bleiben. Ja und das ist die Möglichkeit, die ich hab. Verschiedene Materialien anbieten, Begleitlehrerstunden sinnvoll zu nutzen, die Ressourcen so zu verwenden, dass wirklich... dass nicht: Na Du kommst heut schon
620 wieder, na Dich kann ich jetzt nicht brauchen, weil wir machen das... Also das ist schon auch stundenplanmässig vom organisatorischen ein bisschen anspruchsvoll, dann wenn noch ein Lehrer da ist, nicht grad da zu zeichnen, weil das haben sie eh alle relativ schnell, das braucht man nicht reden, da kriegen sie eine Farbe und ...
625

630 meine Kollegin ist da sehr kreativ, die fängt an und schon staunen alle und arbeiten.
Dass man halt die Stunden sinnvoll nutzt...

I: Begleitlehrerin, das heißt, wenn die Deutschförderlehrerin in der Klasse ist.

635 C: Ja, rein theoretisch. Bei uns ist es jetzt leider nicht so. Die Deutschkurslehrerin ist
noch 2 Stunden zusätzlich bei uns in der Klasse und *rein* theoretisch hätten wir auch
noch einige Stunden Begleitunterricht, das wäre einfach noch ein Lehrer dazu für die
640 Kinder mit anderer Erstsprache, einfach zusätzlich, um sie zu unterstützen. Nur ist
das ressourcenmässig so ein Ding, es gibt halt Lehrermangel in Wien, in Österreich
prinzipiell und Integrationsklassen sind eh schon doppelt besetzt, also wir haben eh
schon das Glück, dass wir zu zweit sind, - ich mein, es ist trotzdem nicht gerecht, weil
645 die Kollegin ist ja für die Integrationskinder eigentlich vorrangig da - , dass die
Stunden dann eher den Kolleginnen zufließen, die sonst den ganzen Tag alleine in
der Klasse wären, was schon manchmal ein ordentlicher Spagat auch sein kann. Also
Ressourcen sinnvoll nutzen, Materialien bereitstellen und jedes Kind so sehen, als
das was es ist – ein Kind. Und nicht das Packerl, das vielleicht schon hinten dran
hängt, das Packerl mit Vorurteilen, das es schon abbekommen hat, weil jedes Kind
645 war im Kindergarten, jedes Kind war im Park, da sind Leute, die schimpfen, die
schätzen das überhaupt nicht wert und das ist die Möglichkeit, die ich hab und die ich
auch nutzen möchte.

I: Ja super. Gibt es vielleicht noch irgendetwas in dem Zusammenhang, was ich
vielleicht noch nicht angesprochen habe oder was Ihnen vielleicht wichtig erschiene?

650 C: Eigentlich nein (...)

I: Sagen Sie mir noch kurz, wie viel Kinder haben Sie mit nicht deutscher
Muttersprache? Oder Erstsprache?

C: (Zählt) 13 von 21.

I: Mit den Integrationskindern?

655 C: Ja. 3 von diesen 13 sind Integrationskinder.

I: 3 haben nicht deutsche Erstsprache?

C: Ja.

I: Das ist ein hoher Prozentsatz.

660 C: Ja, nicht witzigerweise, interessanterweise – da gibt es schon einen Vorteil (?
Vorurteil?), wo es heißt, dass Eltern von Kindern mit anderer Erstsprache als
Deutsch, die eine Beeinträchtigung haben, also behinderte Kinder, dass die sich noch
weniger kümmern. Das ist aber bei uns überhaupt nicht so. Das schwerstbehinderte
Kind, der hat die gesündeste Jause von allen Kindern, der käme nie mit einem
Schokokipferl oder 2 Schokodonuts, was ich von österreichischen Kindern kenne, das
665 ist die gesunde Schulkjause – 2 Schokodonuts und er ist nachher auf 180. Das indische
Kind, das wir haben, da ist die Mama so was von dahinter und auch bei dem
serbischen Buben – also atypische Integrationskinder anscheinend. Was halt so die
Runde macht.

I: Aber was wären typische Integrationskinder? Ich hab da so wenig Erfahrung.

670 C: Ja, also typische Integrationskinder von Eltern mit nicht deutscher Muttersprache,
die wären einmal gar nicht da, weil um einen Platz in einer Integrationsklasse zu
bekommen, da müssen die Eltern auch dahinter sein. Und bei dem einen Buben, der
wurde uns erst später zugewiesen, aber bei den anderen beiden, da war schon vor
1,5 Jahren klar, dass die zu uns kommen, weil die Eltern das wollten. Und der Vater
675 ist aus dem Kindergarten... die Kindergärtnerin hat gesagt, bitte, das ist eine gute
Schule, ich brauch hier einen Platz für mein Kind. Weil es ist ganz schwer, einen Platz
zu kriegen. Weil wir haben nur 4 oder maximal 5 Plätze in der Klasse und viele von
den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache, die irgendeinen
sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die sind in sonderpädagogischen Zentren.
680 Also es ist – ich glaub, ich weiß nicht ob es da Erhebungen gibt – aber tendenziell
schon so, dass die Kindern von österreichischen Eltern, die eine Beeinträchtigung
haben, die sitzen eher in Integrationsklassen als in Sonderschulen. Weil in den
Integrationsklassen bei vielen der Gedanke vielleicht ist, da sind „normale“ Kinder-
unter Anführungszeichen - dabei, von denen lernt mein Kind noch was, dann ist er
685 vielleicht nicht so anders, keine Ahnung, was da gedanklich dahinter steckt. Aber wir
haben auch bei den Integrationskindern auch Eltern, die dahinter sind und das ist
schön und das ist nicht selbstverständlich, weil viele werden von den Fahrdienst
gebracht und geholt – mit den Eltern von dem schwerstbehinderten Kind Kontakt
habe ich einmal im Jahr wahrscheinlich. Aber da rennt halt viel übers Elternheft, über
690 Telefonate. Da ist es nie ein Problem, wenn wir dem das Tursackerl über das
Wochenende mitgeben, am Montag ist das nigel nagel neu gewaschene und gebügelte
Wäsche drinnen. Also, das ist schon toll auch zu sehen.

I: Das schaff ich oft nicht so schnell das Turnzeug zu waschen, wenn es wieder
nachhause kommt.

695 (...)

I: Wie war das Interview für Sie?

C: Angenehm. Ich hab mir vorher gedacht, o Gott, wie wird das werden, aber war gar
nicht... War ganz angenehm. Danke (...)

700 I: War es interessant für Sie gedanklich, oder eher Sachen, die Sie schon gekannt
haben?

C: Es waren schon größtenteils Gedanken, die ich schon gekannt habe, aber ich finde es
toll, dass sich jemand damit auseinander setzt. Weil es schon immer wieder erwähnt
wird und oft zu viel an der Hochschule, nur wo ich mir denk, dass andere Menschen
sich einmal darüber Gedanken machen (...) Wertet auch wieder ein bissl auf, wenn
705 sich Menschen damit auseinander setzen, die *nicht* selber aus einem anderen Land
kommen. Das hatte ich schon an der Hochschule auch, dass Kolleginnen, die selber
aus der Türkei kommen oder aus Kroatien, das die sich dann für ihre Abschlussarbeit
ein Thema in die Richtung gewählt haben, aber das jemand anderer das auch tut,
wertet auch wieder ein bisschen auf. (...)

ZUSAMMENFASSUNG und LEBENSLAUF

Zusammenfassung

Die Masterarbeit befasst sich mit der Frage, inwieweit LehrerInnen einen Unterschied machen zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und solchen, die eine andere Erstsprache sprechen. Welchen ‚Blick‘ haben PädagogInnen auf sogenannte ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ und inwiefern hat dieser ‚Blick‘ einen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln und damit auf den Schulerfolg der betroffenen Kinder? Dabei wird der ‚Blick‘ nicht als etwas Neutrales verstanden, sondern als etwas, das produktiv Unterschiede und Identitäten *herstellt* bzw. *reproduziert*.

Die Frage ist im Kontext der übergeordneten Fragestellung nach den Gründen der ‚Schlechterstellung‘ von Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ im österreichischen Schulsystem relevant, weil davon ausgegangen wird, dass die Einstellungen von PädagogInnen gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern Auswirkungen auf deren Schulerfolge haben.

Die vorliegende Arbeit zeigt anhand der Analyse von Interviews mit drei Wiener Volksschullehrerinnen, dass tatsächlich ein Unterschied zwischen ‚einheimischen‘ Kindern und solchen mit ‚Migrationshintergrund‘ gemacht wird – und zwar nicht in erster Linie aufgrund von individuellen Vorurteilen oder Handlungsweisen, sondern aufgrund der unbewussten ‚Verstrickung‘ in die DaZ-Kinder diskriminierende Logik des Schulsystems und der Diskurse über ‚MigrantInnen‘ der ‚Dominanzgesellschaft‘.

Lebenslauf

1998 habe ich das Studium der Deutschen Philologie und der Philosophie an der Universität Wien mit dem Diplom bei Wendelin Schmidt-Dengler abgeschlossen. Nach einigen Jahren Berufstätigkeit in Österreich und Deutschland (Journalismus, Dokumentarfilm) habe ich zwei Kinder bekommen und als diese klein waren das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien begonnen. Ich unterrichte an verschiedenen Institutionen in Wien Deutsch als Zweitsprache.