

Dissertation

Titel der Dissertation

Zur Implementation mehrsprachiger Innovationen
an Volksschulen Wiens

Verfasserin

Mag. Christina Philippi

angestrebter akademischer Grad
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 327
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Sprachwissenschaft
Betreuer: A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung, Ziel und Aufbau der Arbeit.....	1
1.1.	Migration, Schule und Sprache: Hinführung zum Thema	1
1.2.	Beweggrund, zentrale Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	8
1.3.	Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit.....	12
2.	Interkulturelle Pädagogik.....	15
2.1.	Verortung der Fachrichtung.....	15
2.1.1.	Interkulturelle Pädagogik als „Querschnittsaufgabe“.....	15
2.1.2.	Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Verbindungen zu anderen Disziplinen	16
2.1.3.	Die Phasen der Interkulturellen Pädagogik: Von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen	18
2.1.4.	Konzeption und Ziele der Interkulturellen Pädagogik.....	24
2.1.5.	Kritik an der Interkulturellen Pädagogik.....	27
2.1.6.	Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik und Forderungen.....	32
2.1.7.	Erste Zusammenfassung und offene Fragen	34
2.2.	Interkulturelle Pädagogik und ihr Verhältnis zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit	35
2.2.1.	Theoretische Ansätze aus der Sprachwissenschaft.....	35
2.2.1.1.	Die zentralen Theorien des Zweitspracherwerbs und ihr Einfluss auf Konzeptionen zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit	38
2.2.1.1.1.	Einfluss der Theorien des Zweitspracherwerbs auf die bildungspolitische Diskussion: Pro und Kontra mehrsprachiger Unterrichtung	49
2.2.1.1.2.	Der Streitfall Zweisprachigkeit	49
2.2.1.1.3.	Die Interkulturelle Pädagogik und ihr Verhältnis zur Spracherwerbs- forschung	53
2.2.1.1.4.	Modelle der zweitsprachlichen Förderung.....	54
2.2.1.1.5.	Die Interkulturelle Pädagogik und Modelle der zweitsprachlichen Förderung	57
2.2.1.2.	Sprachförderansätze	58
2.2.1.2.1.	Die Interkulturelle Pädagogik und Sprachförderansätze.....	61
2.2.1.3.	Mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen.....	62
2.2.1.3.1.	Die Interkulturelle Pädagogik und mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen	68
2.2.1.4.	Zusammenfassung	70
2.2.2.	Zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik in die schulische Praxis.....	71
2.2.2.1.	Praktische Empfehlungen der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	72
2.2.2.1.1.	Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik.....	74
2.3.	Zweite Zusammenfassung und Ableitung eines eigenen Untersuchungsmodells zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	92
2.3.1.	Ein neues Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	94
3.	Schulsprachenpolitische Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Österreich.....	97
3.1.	Sprachensituation und sprachenpolitische Regelungen in Österreich.....	97
3.1.1.	Geschichte der Migration nach Österreich	97
3.1.2.	Die sprachenpolitischen Regelungen in Österreich	100
3.2.	Österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext der Migration	103

3.2.1.	Bildungspolitische Konzepte und wie die Interkulturelle Pädagogik Einzug in österreichische Pflichtschulen gehalten hat	108
3.2.1.1.	Muttersprachlicher Unterricht.....	113
3.2.1.2.	Die sprachliche Förderung in der Unterrichtssprache (Deutsch als Zweitsprache)	114
3.2.1.3.	Interkulturelles Lernen (IKL)	120
3.2.2.	Schulrechtliche Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch	121
3.2.3.	Österreich im internationalen Vergleich.....	132
3.2.4.	Österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit: Zusammenschau und Diskussion	136
3.3.	Dritte Zusammenfassung und weitere Vorgehensweise	144
4.	Zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens: Stand der Forschung.....	147
4.1.	Untersuchungen zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.....	148
4.2.	Untersuchungen zu den Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis	149
4.2.1.	Untersuchungen zur Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und zur Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen	150
4.2.2.	Untersuchungen zur Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen.....	152
4.2.3.	Untersuchungen zur interkulturellen Sprachreflexion.....	155
4.2.4.	Untersuchungen zur Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen	158
4.2.5.	Untersuchungen zur Sichtbarmachung anderer Sprachen	164
4.2.6.	Untersuchungen zur Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik	166
4.3.	Untersuchungen zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik	169
5.	Implementationsforschung.....	171
5.1.	Implementationsforschung, Implementation und Innovation: Geschichte und Definition	171
5.2.	Implementationsstrategien.....	175
5.3.	Hemmende und fördernde Faktoren der Implementation	177
5.4.	Forschungsstand und Methoden der Implementationsforschung	178
5.5.	Concerns-Based Adoption Model (CBAM): Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen der von der Innovation betroffenen, schulischen AkteurInnen	179
5.5.1.	Der Grad der Verhaltensänderung (Level of Use - LoU).....	181
6.	Zentrale Fragestellungen und Vorgehensweise zur Beantwortung: das Forschungsdesign	194
6.1.	Qualität messen: Ableitung von Indikatoren und Standards	194
6.2.	Die Methode	198
6.3.	Die Stichprobe	200
6.4.	Erhebung der Daten: Konzeption der Interviews.....	203
6.4.1.	Durchführung der Interviews	204
6.5.	Analyse der Interviewdaten	206
6.6.	„Linguistic Landscape“ der einzelnen Schulen	212

7.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	214
7.1.	Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen	215
7.2.	Die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen.....	227
7.3.	Die interkulturelle Sprachreflexion.....	243
7.4.	Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen	248
7.5.	Die Sichtbarmachung anderer Sprachen	275
7.6.	Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik	279
8.	Zusammenfassung der Auswertung und forschungsrelevante Schlussfolgerungen	296
8.1.	Die ideale, österreichische Schule	296
8.2.	Grad der Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens	300
8.2.1.	Hemmende und fördernde Faktoren der Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens.....	304
8.3.	Auswirkungen der hemmenden und fördernden Faktoren auf den schulischen Alltag	308
8.3.1.	Intensitäts-Beziehungsmatrix nach Vester: Funktionsweise	308
8.3.2.	Auswirkungen der hemmenden und fördernden Faktoren auf den schulischen Alltag: 24 Thesen und Einordnung der Ergebnisse in bestehende Untersuchungsergebnisse	312
8.4.	Erweiterung des Modells des Umgangs mit Mehrsprachigkeit	333
8.5.	Bildungspolitische Empfehlungen und Ausblick	335
8.6.	Forschungsrelevante Desiderate.....	338
9.	Wunsch nach einer Qualitätssicherung für Österreich	344
10.	Literatur und Internetadressen	345
11.	Anhang	382
11.1.	Detaillierte, tabellarische Aufstellung der Herleitung des Untersuchungsdesigns	382
11.2.	Inhaltsanalyse anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse	400
11.2.1.	Skalierende Strukturierung Schritt 4: Erstellung des Kodierleitfadens	400
11.2.2.	Skalierende Strukturierung Schritt 6: Bearbeitung der Fundstellen (Einschätzung).....	403
11.2.3.	Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung.....	404
11.3.	Interviewleitfäden zur empirischen Untersuchung.....	408
11.4.	Zusammengefasste Darstellung der Interviewauswertungen	414
11.5.	Verzeichnis der Experteninterviews	446
11.6.	Abbildungsverzeichnis.....	447
11.7.	Zusammenfassung Deutsch.....	450
11.8.	Summary in English.....	452
	Curriculum Vitae	454

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei all jenen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben. Allen voran Herrn Rudolf de Cillia, der sich sofort bereit erklärt hat, die Betreuung für diese Arbeit zu übernehmen sowie Frau Gabriele Khan für ihre kompetente Zweitbetreuung. Des Weiteren gilt mein Dank Frau Elisabeth Persy, Frau Tamara Katschnig, Herrn Günter Hanisch vom damaligen Ludwig Boltzmann Institut für international-vergleichende Schulforschung, die mir im Rahmen des Projekts „Sprachentwicklung in- und ausländischer Kinder. Österreich - Kroatien - Tschechien“ (vgl. Hanisch et al. 2005) ermöglichten, die für diese Arbeit benötigten Untersuchungen durchzuführen.

Zuletzt gilt mein Dank allen Personen, die mich während des Entstehungsprozesses begleitet und unterstützt haben. Genannt seien an erster Stelle meine Eltern. Darüber hinaus geht mein Dank vor allem an Frau Brigitte Wallmann für die kritischen Anmerkungen und die Anregungen bei der Konzeptionalisierung. Zuletzt möchte ich mich bei all jenen bedanken, die an dieser Stelle nicht namentlich angeführt sind, jedoch dazu beigetragen haben, dass dieses Projekt erfolgreich abgeschlossen werden konnte.

1. Einleitung, Ziel und Aufbau der Arbeit

1.1. Migration, Schule und Sprache: Hinführung zum Thema

„Wie Österreich ohne Migration aussehen würde“ titelt die Presse in einem Artikel¹, der sich mit dem Gedankenexperiment auseinandersetzt, welche Folgen es hätte, wären plötzlich sämtliche MigrantInnen aus Österreich verschwunden. Kurz- aber auch langfristig würde dieses Szenario für Probleme am Arbeitsmarkt, weniger Bevölkerung und Verteuerung sorgen. Zusätzlich könnte es künftig sogar einen Wettbewerb um MigrantInnen geben - dann nämlich rückt die Einstellung eines Landes gegenüber MigrantInnen ins Blickfeld. Was hat ein Land wie Österreich MigrantInnen zu bieten? Sind diese gut integriert oder von der Teilhabe an sozialen Leistungen so gut wie ausgeschlossen? Wie geht eine Nation wie Österreich mit MigrantInnen, die sich dauerhaft in Österreich niederlassen wollen, um?

Diese Frage des Umgangs mit in Österreich lebenden MigrantInnen dient dazu, die vorliegende Arbeit aus einem weiten Blickwinkel in den Kontext Migration zu stellen. Als *Migration* werden laut Urbanek (1999) in den Sozialwissenschaften alle Prozesse räumlicher Bewegung von Menschengruppen oder Individuen bezeichnet. Gründe für eine Entscheidung zur Migration sind Naturkatastrophen oder aktuelle politische Entwicklungen wie z. B. Bürgerkriege oder Verfolgung, die den Betroffenen meist keine andere Wahl lassen, als das Land zu verlassen, wie z. B. im Jahr 1992, als im Zuge des Kriegs zwischen den Staaten des ehemaligen Jugoslawien mehrere tausend Flüchtlinge Zuflucht in Österreich suchten (vgl. Mayer 1994; Jandl/Kraler 2003). Aber auch familienbezogene Motive² oder Arbeitsmigration zählen zu den Gründen für eine dauerhafte Migration ins Ausland. Arbeitsmigration ist eine Form der Migration, die vor allem aus wirtschaftlichen Gründen erfolgt und fand in Österreich, wie in vielen anderen west-, nord- und mitteleuropäischen Ländern, in den Jahren zwischen 1960 und 1980 in vermehrtem Ausmaß statt (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Seitdem ist der Anteil jener Personen, die keine öster-

¹ „Die Presse“ vom 25.02.2009 Seite: 11 Ressort: Chronik: Wie Österreich ohne Migration aussehen würde. Von Ania Haar.

² Riesenfelder et al. (2011) führen familienbezogene Motive für die Immigration nach Österreich insbesondere bei Frauen als Hauptgrund an.

reichische Staatsbürgerschaft besitzen, kontinuierlich angestiegen³, der Anteil an Arbeitskräften mit Migrationshintergrund beträgt österreichweit 17%, in Wien gar 39% (Riesenfelder et al. 2011).

Die Aufnahmeländer als moderne Staatsgefüge, darunter Österreich, sehen sich selbst zwei „miteinander unvereinbaren Polaritäten“ (Urbanek 1999, 23) gegenübergestellt: Einerseits wird eine Gesellschaft als geschlossen, als eine ethnisch homogene Nation aufgefasst, die darüber entscheidet, ob Fremdes in sozialer und territorialer Hinsicht ausgegrenzt werden soll. Andererseits existiert die Forderung nach einem multikulturellen, egalitären und offenen Staatswesen, das keine Unterschiede zwischen kultureller Herkunft und Prägung macht. Diese beiden miteinander unvereinbaren Polaritäten haben Auswirkungen auf die betreffenden Individuen sowie auf die sie aufnehmende Gesellschaft:

„So ist es nicht verwunderlich, dass sich tiefgehende politische Konflikte, bei denen es um das Selbstverständnis des Staates geht, gerade an der Zuwandererthematik entzünden.“ (Urbanek 1999, 23)

Eine soziale und identifikative Eingliederung der MigrantInnen ist nicht zu erwarten, solange diese rechtlich und gesellschaftlich diskriminiert werden und ihren Bedürfnissen nicht Rechnung getragen wird. Und wahrhaftig ist den vor 1974 nach Westeuropa eingewanderten ArbeitsmigrantInnen nur in wenigen Fällen der soziale Aufstieg gelungen. Dies umfasst die Zuweisung auf schlechtere Arbeitsplätze und die Unfähigkeit der Schul- und Bildungssysteme, den MigrantInnen bessere Startplätze zu ermöglichen (vgl. Urbanek 1999; Haferkamp 2003). ArbeitsmigrantInnen tragen zwar zur Erhaltung des Sozialsystems im selben Maße bei wie InländerInnen, sind von diesem aber in wesentlichen Bereichen ausgeschlossen. Schmitt (2008) zufolge ist die Relevanz der Einwanderung und Migrationspolitik insbesondere bei der Diskussion der Neugestaltung Europas und seiner Wirtschaftsgemeinschaft insgesamt zu gering bewertet worden. Italien, Spanien, Griechenland oder Frankreich seien schon längst Einwanderungsländer und Beispiele für die ungelösten Probleme der europäischen Integrationspolitik geworden. Ein

³ Im Jahr 1961 lag der Anteil an Personen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, bei 1,4%. Im Jahr 2008 wurde erstmals die 10%-Grenze überschritten. Im Jahr 2012 betrug der Anteil bereits 11,5% (vgl. Statistik Austria 2013)

kohärentes Konzept für Einwanderung und Integration sei nicht vorhanden, so Schmitt (ebd., 204).

An dieser Stelle rückt die Integrationspolitik der Europäischen Union, aber auch die eines jeden Landes ins Blickfeld und mit ihr auch die *Bildungspolitik*. Frühere Untersuchungen des CERI (Centre for Educational Research and Innovation) der OECD haben gezeigt, dass die Bildungssysteme nur sehr langsam begonnen haben, sich an die Bedürfnisse der Migrantenkinder anzupassen (vgl. Wagner 1995). Die Schule bevorzugt homogene Lerngruppen, besonders in Bezug auf die Unterrichtssprache wird Homogenität vorausgesetzt (vgl. Bauböck 1991; Radtke 2002), oder, um es in die in wissenschaftlichen Fachkreisen vielzitierten Worte Gogolins (1994) zu fassen: Die Schule legt einen „monolingualen Habitus“ an den Tag (im Übrigen wurde laut Gogolin schon im 19. Jahrhundert versucht, die öffentliche Sprachpraxis durch die Schule zu standardisieren und zu normieren, was dem Machterhalt der sich damals herausbildenden Nationalstaaten diene - somit war die Schule schon immer ein Instrument der Sprachpolitik gewesen). Dieser „monolinguale Habitus“ hat eine mangelhafte Wahrnehmung und Achtung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in schul- und unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen und in der alltäglichen Sprachpraxis zur Folge, was durchaus eine äußerst blockierende Wirkung auf die Selbstbeurteilung zweisprachiger SchülerInnen haben kann. Wichtig für eine zufriedenstellende zweisprachige Entwicklung wären u. a. emotional positiv besetzte Sprachenkontakte, eine unterstützende Schulbildung und eine gesellschaftliche Wertschätzung aller Sprachen, d. h. das Überwinden des einsprachigen Selbstverständnisses - ist es doch eine Tatsache, dass MigrantInnen eine Vielzahl an Sprachen mitbringen. Nicht die sprachlich heterogene Zusammensetzung einer Klasse ist das eigentliche Problem, sondern die Schwierigkeiten der Akzeptanz derselben (vgl. hierzu Gogolin 1996; Fischer 1997; Reich/Roth 2002; Krumm 2003; de Cillia 2008 und 2010).

Für die Kinder von MigrantInnen von wahrscheinlich größter Bedeutung ist die *Selektionsfunktion der Schule*: Seitens der Majoritätsgesellschaft gibt es einen Konsens darüber, welche Fähigkeiten von SchülerInnen benötigt werden, von den Abgangszertifikaten einer Bildungseinrichtung werden unter Berufung auf Normen- und Sanktionssysteme Lebenschancen bestimmt (vgl. Gröpel 1999a; Furch 2006a). Es kommt auch darauf an, welche Faktoren bei der Wahl einer bestimmten Schullaufbahn wirksam werden. Baker/Lenhardt zeigten im Jahr 1988 (Baker/

Lenhardt 1988, zitiert nach Gröpel 1997; Gröpel 1999 und Khan-Svik 1999a), dass Migrantenkinder die Bildungspyramide „unterschichten“. Baker und Lenhardt sprechen in diesem Zusammenhang vom so genannten „Nullsummenspiel“ - jedeR klassenführende LehrerIn hätte eine bestimmte Anzahl von AHS-Plätzen zu vergeben. Dabei laufen Migrantenkinder eher Gefahr, nicht in die Auswahl mit einbezogen, bzw. in den Elternberatungen und Übergangsempfehlungen der Grundschule in der Beurteilung selbst bei guten Noten heruntergestuft zu werden. Spätere Schwierigkeiten werden schon im Vorhinein antizipiert, da sich Maßstäbe der bewertenden PädagogInnen am Ideal eines deutschsprachigen Kindes orientieren (vgl. auch Gomolla/Radtke 2002 und 2009). Eine Ergebnis-Evaluation von Dickopp (1982, zitiert nach Reich/Roth 2002) zum Krefelder Modell, einem frühen Versuch zweisprachigen Unterrichts, zeigt z. B., dass die deutschsprachigen Kinder in allen Fächern (ausgenommen Sport) bessere Noten als die Vergleichsgruppe der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch hatten, obwohl die faktischen Leistungen der deutschsprachigen Kinder, außer in den Wortschatztests, nicht immer besser waren (vgl. dieselben Ergebnisse zum Bereich Wortschatz bei Ahrenholz 2008, 48; Thoma/Tracy 2007, 74).

In einer qualitativen Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002), die sich mit der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen an den Übergangsschwellen des Bildungssystems auseinandersetzt, wurde festgestellt, dass institutionelle Diskriminierungsmechanismen häufig kulturalistisch⁴ begründet werden. Ursachen für den mangelnden Erfolg der Kinder werden selten in der Schule als Institution gesucht, sondern Kollektivmerkmalen der Kinder und Eltern, wie z. B. unzureichenden Deutschkenntnissen, zugerechnet. Bei Migrantenkindern kommen als Barrieren also so genannte „Migrationsbedingungen“ (Olechowski 1999, 11), wie z. B. die Sprachbarriere, dazu. So wird selbst bei guten Noten die Real- oder Hauptschule empfohlen, was damit begründet wird, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei und dem Kind die Erfahrung des Versagens erspart werden solle. Kinder einer sprachlichen Minderheit sind deshalb oft einem starken äußerlichen Druck ausgesetzt, zweisprachig zu werden bzw. die Sprache der Majorität gut zu lernen.

⁴ Vgl. Kulturalisierungsthese, Kapitel 2.1.5.

„If the child becomes almost monolingual or very dominant in her own language, then most future educational opportunities will be closed to her. She will not be able to compete in the labour market with other young people from the majority. Her chances of sharing in the life of the larger community and of influencing it will be severely limited.”
(Skutnabb-Kangas 1981, 79)

In diesem Zusammenhang ist es jedoch notwendig, Bildungsbeteiligung und Schulerfolg der 2. Generation⁵ nicht nur mit spezifischen Integrationsmaßnahmen in Zusammenhang zu bringen, sondern das gesamte Bildungssystem eines Landes als solches muss in das Blickfeld gerückt werden (vgl. Crul/Vermeulen 2003). Wie die Ergebnisse des EFFNATIS Projekts (vgl. EFFNATIS 2001) zeigen, bei dem Integrationsmaßnahmen acht verschiedener Länder miteinander verglichen und ihr Einfluss auf die Integration der 2. Generation untersucht wurde, konnte in allen Fällen bestätigt werden, dass die von einem Land zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen sehr wohl ausschlaggebend für gelungene Integration auf struktureller, kultureller, sozialer und identifikativer Ebene sind und einen Einflussfaktor darstellen. In Österreich gibt es zu diesem Thema erst ansatzweise Untersuchungen (vgl. Schmid 2004), es wird aber umso brisanter vor dem Hintergrund der hohen Anzahl an MigrantInnen in Österreich und den Tatsachen der Überrepräsentation von MigrantInnen in Haupt-, Vor- und Sonderschulen (vgl. Herzog-Punzenberger 2003; Biffl/Bock-Schappelwein 2003; Benischek 2006). Herzog-Punzenberger/Schnell (2012) verorten sogar einen prozentualen Anstieg des Anteils an mehrsprachigen SchülerInnen in der Vorschule, was auf eine veränderte Zuweisungspraxis hinweisen könnte. Wie Crul (2004) in einem Vergleich mehrerer europäischer Länder in Bezug auf die türkische 2. Generation feststellt, scheint die Situation in Österreich fast dramatisch zu sein: Die Anzahl derjenigen, die einen höheren Bildungsabschluss haben, sei sehr gering, und die Anzahl derjenigen, die

⁵ Personen, deren Familiengeschichte mit Migration verbunden ist, können soziologisch kategorisiert werden. Die Unterscheidungen werden nach Herzog-Punzenberger (2003) folgendermaßen vorgenommen: Die 1. Generation, die die Elterngeneration bzw. jene Erwachsenen darstellt, die in einem anderen Land geboren sind, als Erwachsene mit einer fremden Staatsbürgerschaft einwandern und sich dauerhaft niederlassen. Die „in-between“ oder auch 1,5 Generation, die während der Schul- oder Ausbildungszeit einwandert und schließlich die 2. Generation, die die Nachkommen von EinwanderInnen meint, die entweder im Einwanderungsland geboren sind oder vor dem schulpflichtigen Alter einwandern. Die Kinder dieser 2. Generation werden als die 3. Generation bezeichnet (vgl. auch Čović 2006). Die 2. Generation ist im vorliegenden Kontext deshalb von Bedeutung, weil sich an ihr zeigt, ob Integrationsmaßnahmen vorangehen, ob sie stagnieren oder zurückgehen (vgl. EFFNATIS 2001).

einen akademischen Abschluss haben, tendiere gegen Null. Konkret findet Benischek (2006) vier Gründe dafür, die in Österreich schlagend werden: Das Schulsystem verstärke soziale Ungleichheit, der Unterricht vernachlässige weitgehend die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen, Unterrichtsinhalte würden in starren Fächern und Lehrplänen verordnet und Entscheidungen seien an hierarchisch organisierte, bürokratische Strukturen gebunden.

Die *Offenheit des Bildungssystems gegenüber Mehrsprachigkeit* und eine gut funktionierende interkulturelle Kommunikation erweisen sich in diesem Kontext als Merkmale gelungener Bildungspolitik. Dabei ist immer ein Ziel zu verfolgen:

„Der entscheidende Prüfstein, an dem sich die schulische Anerkennung von Mehrsprachigkeit zu erweisen hätte, wären nicht nebulöse Vorstellungen über den Erhalt von ‚Leitkulturen‘ oder ‚kultureller Identität‘, sondern ganz klar und hart messbar: Gleichstellung bezogen auf den Schulerfolg. Alles, was diesem Ziel dient, ist zu begrüßen.“
(Radtke 2002, 97)

Geht man vom Ideal der Gleichstellung sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache eines Kindes aus, stellt Skutnabb-Kangas (1981) fest, dass Migrantenkindern nicht immer eine faire Chance gegeben werde, die Erstsprache gut zu erlernen, und dass es oft bei nicht viel mehr als Lippenbekenntnissen bleibe. Laut Autorin kann diese Tatsache einfach geprüft werden:

„This can easily be checked by looking at the measures which are taken to give equal status to both languages involved in the schools. The real attitude is often evident when we look at the degree and kind of effort made to ensure equality between the two languages.“ (Skutnabb-Kangas 1981, 131).

Radtke und Skutnabb-Kangas bringen es also auf den Punkt: Es geht um *Gleichstellung bezogen auf den Schulerfolg und bezogen auf die Erstsprachen der Kinder* im Vergleich zur offiziellen Schulsprache. Skutnabb-Kangas führt verschiedene Faktoren an, die anzeigen, inwieweit das Bildungssystem eines Landes bereit ist, sich auf diese Thematik einzulassen. So ist zu fragen, inwieweit und in welchem Stundenausmaß die Fächer im Curriculum verankert sind, wie die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht sind, welche Stellung die Sprache in der Kommunikation innerhalb der Schule einnimmt (Hin-

weisschilder, Unterrichtsmaterialien in den Klassenzimmern, Schulfeste etc.; vgl. auch de Cillia 2005). Tauchen laut Skutnabb-Kangas mehrere Aspekte auf, in denen die Sprachen keine gleichwertige Stellung einnehmen, nähert man sich eher an Einsprachigkeit als an Zweisprachigkeit an.

In welcher Form aber hat sich die Schule der Vielfalt der Sprachen anzunehmen? Ist es wirklich nötig, die Erstsprachen der Kinder zu fördern? Wäre es nicht einfacher, alle Kinder würden so rasch wie möglich die offizielle Schulsprache - für Österreich wäre das Deutsch - erlernen, um dem Unterricht möglichst bald und problemlos folgen zu können? Genau diese Frage beschäftigt seit einigen Jahren SoziologInnen und SprachwissenschaftlerInnen im so genannten „Streitfall Zweisprachigkeit“ (vgl. Kapitel 2.2.1.1.2). Wissenschaftlich erwiesen scheinen die einzelnen, vertretenen Positionen pro und kontra erstsprachlicher Förderung bis heute nicht zu sein - diverse Forschungsergebnisse zeigen jedoch eindrucksvoll, dass alles noch viel komplexer ist. Welchen Einfluss beispielsweise die unterschiedlichsten Faktoren auf den Spracherwerb haben können, zeigt das Sprachkapitalmodell von Brizić (2007, 183; vgl. Kapitel 2.2.1.1). In ihrer Untersuchung zeigt sich, dass bereits gesellschafts-politische Faktoren, wie sprachenpolitische Regelungen der Herkunftsländer oder die schulische Sozialisation der Eltern, einen Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb in der Migration haben können.

Wie soll nun eine Institution wie die Schule auf diese veränderten und unterschiedlichen Anforderungen reagieren und inwieweit ist das österreichische Bildungssystem bereit, sich auf diese Thematik einzulassen? Genau diese Fragestellung ist zentraler Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation. Es geht in dieser Arbeit darum, welche Relevanz ein Staat, eine Nation wie Österreich, schulischer Mehrsprachigkeit beimisst. Wie es zu diesem Thema kam und welche konkreten Fragestellungen sich an den Gegenstandsbereich anschließen, dazu gibt der nächste Abschnitt Aufschluss.

1.2. Beweggrund, zentrale Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Anlass zur vorliegenden Arbeit gab mir eine vom Ludwig Boltzmann Institut für international-vergleichende Schulforschung durchgeführte Langzeitstudie zum Spracherwerb in- und ausländischer Kinder (vgl. Hanisch et al. 2005).⁶ Im Rahmen dieser Langzeitstudie war es mir im Zuge der Durchführung von Sprachstandtests möglich, eine Reihe verschiedenster Volksschulen im Raum Wien zu besuchen. Im zufälligen Gespräch mit zwei LehrerInnen fiel mir auf, dass beide über mangelnden Sprachlernfortschritt der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch klagten, über Probleme mit deren Eltern, über laufende Stundenkürzungen im Bereich des Muttersprachlichen Unterrichts und Verständnisschwierigkeiten mit den Muttersprachlichen LehrerInnen. Bestimmte Dinge schienen nicht so zu funktionieren, wie gewollt.

Die Gespräche mit den beiden LehrerInnen weckten bei mir großes Interesse, mich mit Ansätzen, wie mit einer durch Migration entstandenen sprachlichen Vielfalt an Schulen umgegangen werden soll, näher zu beschäftigen. Ich setzte mich in Folge mit dem überaus spannenden Verhältnis von Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft sowie mit theoretischen Ansätzen, Untersuchungen und Analysen aus beiden Wissenschaftsdisziplinen auseinander und wählte einen interdisziplinären Ansatz. Grund dafür ist, dass die Erziehungswissenschaft verschiedene pädagogische Konzepte entwickelt hat, die sich mit den Bereichen Schule und Migration beschäftigen. Befunde aus der Mehrsprachigkeitsforschung, der Zweitspracherwerbsforschung und diverse Mehrsprachigkeitskonzepte im Spannungsfeld Migration und Schule stammen wiederum aus der Sprachwissenschaft.

Insbesondere der Forschungsbereich der „Interkulturellen Pädagogik“ (vgl. hierzu Auernheimer 2004; Krüger-Potratz 2004) als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften sucht definitionsgemäß pädagogische Antworten auf Fragen im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an der Schule. Deshalb lag an dieser Stelle nichts näher, als ein genaueres Licht auf diesen Forschungsbereich zu werfen -

⁶ Ziel der Studie war festzustellen, ob in den drei Ländern Österreich, Kroatien und Tschechien das Schulsystem sowohl den einsprachigen Kindern (der Bevölkerungsmehrheit) als auch den zweisprachigen Kindern (der Bevölkerungsminderheit) eine Chancengleichheit zu einem erfolgreichen Schulabschluss bietet, oder eine Änderung des Schulsystems notwendig wäre.

im Konkreten, welche inhaltlichen Dimensionen mit der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik verbunden sind und inwieweit dieser Begriff in relevanten Kontexten verwendet wird. Als „relevante Kontexte“ war vor allem die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit von Interesse, die hauptsächlich durch Konzepte aus der Spracherwerbsforschung, Sprachförderansätze bzw. Modelle der zweisprachlichen Förderung und Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen abgedeckt wird. Gerade diesen drei Bereichen kommt eine große Bedeutung zu, da sie sich in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis befinden und den größten Einfluss auf wissenschaftliche und bildungspolitische Debatten und hieraus wiederum auf die schulische Gestaltung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit haben. Somit war der *theoretische Bezugsrahmen* der Arbeit gegeben.

Die „Interkulturelle Pädagogik“ stellt diverse Kriterien zur Verfügung, die der Bewertung von Schulqualität dienen und neben dem Umgang mit ethnischer Heterogenität auch den Umgang mit Mehrsprachigkeit thematisieren (vgl. Fürstenau 2009, 107). Auf der anderen Seite wird in der Literatur immer wieder betont, dass die Implementation der Interkulturellen Pädagogik in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern weiter untersucht und wissenschaftlich unterstützt werden müsse (vgl. Auernheimer 2004; Radtke 2008). Systematische Studien zur Implementation und Verbreitung der Interkulturellen Pädagogik sowie eine Abschätzung ihrer Wirkungen und Nebenwirkungen gerade bezogen auf das Thema Mehrsprachigkeit stünden überhaupt noch aus (Radtke 2008, 668). Die Interkulturelle Pädagogik habe zwar eine reichhaltige Programmatik hervorgebracht, aus der sich Kriterien für die Bewertung von Schulqualität ableiten ließen, es gebe aber „kaum empirische Studien über die Umsetzung und Wirksamkeit entsprechender Ansätze in der Schule“, so auch Fürstenau (2009, 110).

Die österreichische Antwort auf die Interkulturelle Pädagogik ist das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, das im Jahr 1991 in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen als Unterrichtsprinzip und als Allgemeines Bildungsziel verankert wurde (vgl. BGBl. Nr. 439/1991). Daraus lässt sich schließen, dass die Idee der Interkulturellen Pädagogik auch in österreichische Schulen Einzug halten hätte müssen. Mehrere in Österreich durchgeführte Studien zeigen jedoch, dass die Rahmenbedingungen, unter denen die drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern (Muttersprachlicher Unterricht,

Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und Interkulturelles Lernen) stattfinden, im österreichischen Schulsystem nur unzulänglich ausgeprägt sind und sehr schlechte Bewertungen erhalten (vgl. hierzu beispielsweise Fischer 1995; Gröpel 1997; de Cillia 1998 und 2012; Waldrauch 1998; Çinar/Davy 1998; Jaksche 1998; Englisch 1999; Olechowski et al. 2002; Binder/Daryabegi 2003; Furch 2003; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008 oder Wojnesitz 2010).⁷ Und weiter: Das österreichische Schulsystem im Kontext Migration verstärkt soziale Ungleichheit, vernachlässigt die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen und kann auch strukturell nicht auf diverse Probleme eingehen (Radtke 2002). Wie auch Brizić in Bezug auf den Spracherwerb feststellt, kann es sein, dass Einwanderungsländer wie Österreich Unterschiede im Sprachkönnen von MigrantenschülerInnen sogar noch verstärken oder im besten Fall gezielt ausgleichen (vgl. 2007, 218). Folge ist u. a., dass die Anzahl von MigrantInnen mit hohem Bildungsabschluss sehr gering ausfällt. Gleichzeitig steht fest, dass die Offenheit des Bildungssystems gegenüber Mehrsprachigkeit und eine gut funktionierende interkulturelle Kommunikation nicht zuletzt Merkmale gelungener Bildungspolitik sind und dass die Schule als Institution sich der Vielfalt der Sprachen anzunehmen hat (Radtke 2002).

Vor dem Hintergrund der sozialen Ungleichheit, die das österreichische Schulsystem reproduziert, und den schlechten Bewertungen, die die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der sprachlichen Fördermaßnahmen für Migrantenkinder erhalten hatten, war die Frage, die sich mir nun stellte: Warum erhalten die Rahmenbedingungen der sprachlichen Fördermaßnahmen so schlechte Bewertungen? Und daraus abgeleitet: Wie erfolgt generell der Umgang mit Mehrsprachigkeit an Volksschulen Wiens?

Der *Gegenstand und das Ziel der Arbeit* ist es also, herauszufinden, ob die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit in die Volksschulen Wiens überhaupt Einzug gehalten hat und wenn ja, in welcher Form.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur brachte weitere Fakten zum Vorschein: Es ist eine Tatsache, dass es erst seit ungefähr fünfzehn Jahren empirische Studien gibt, die thematisieren, wie *Lehrpersonen* in ihrer täglichen

⁷ Bestätigt wurden diese Kritikpunkte nicht zuletzt durch das schlechte Abschneiden Österreichs bei den großen Schulleistungstudien wie PISA oder PIRLS (vgl. zu den Ergebnissen die Kapitel 2.2.1.2. und 3.2.3.).

pädagogischen Arbeit tatsächlich mit der migrationsbedingten Heterogenität umgehen⁸ bzw. wie LehrerInnen die sprachliche Veränderung der Schüler- und Lehrerschaft vor dem Hintergrund der unzulänglichen schulischen Rahmenbedingungen erleben, wobei bisher Auswirkungen der heterogenen Zusammensetzung der Lehrerkollegien überhaupt ausgeklammert blieben (vgl. Gogolin 1994; Edelmann 2009), was mich schließlich zur Wahl der *zentralen Forschungsfrage* der vorliegenden Arbeit führte: Inwieweit sind die Kriterien und Vorgaben der Programmatik der „Interkulturellen Pädagogik“ zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis implementiert und umgesetzt?

Daraus abgeleitet ergeben sich fünf weitere, konkrete Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Welche Kriterien stellt die Programmatik der „Interkulturellen Pädagogik“ in Bezug auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung?

Forschungsfrage 2: Inwieweit ist die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Volksschulen Wiens implementiert?

Forschungsfrage 3: Welche schulischen, institutionellen Rahmenbedingungen fördern oder hemmen eine Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik?

Forschungsfrage 4: Welche Auswirkungen möglicher fördernder oder hemmender Bedingungen werden von den LehrerInnen in Bezug auf die typischen Anforderungen der Praxis festgestellt?

Forschungsfrage 5: Welche Handlungen und Maßnahmen werden in Folge von den LehrerInnen im Vergleich zu den Muttersprachlichen LehrerInnen gesetzt?

Neben dem generellen Ziel der vorliegenden Arbeit, herauszufinden, ob die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in die Volksschulen Wiens überhaupt Einzug gehalten hat, sollen die Gründe und Auswirkungen für eine eventuelle Nichtumsetzung bzw. Nichtimplementation eruiert sowie implementationsbegünstigende und -hemmende Faktoren ausgelotet werden.

⁸ Eine der ersten in Österreich war Elisabeth Jaksche (vgl. beispielsweise Jaksche 1998).

1.3. Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Um diese forschungsleitende Frage beantworten zu können, wird ein *qualitatives Untersuchungsdesign* entworfen.

In einer *theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik* wird geklärt, welche Kriterien zur Bewertung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit die Interkulturelle Pädagogik konkret zur Verfügung stellt (vgl. Forschungsfrage 1). Nach einer theoretischen Aufarbeitung der Interkulturellen Pädagogik und ihrem Verhältnis zu sprachwissenschaftlichen Bereichen, aus denen sie zum Thema Mehrsprachigkeit hauptsächlich Anleihen nimmt, wird ein eigenes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt, das auf den Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit aufbaut.

Um ein entsprechendes Untersuchungsdesign ableiten zu können, werden die spezifischen Einschränkungen bzw. Rahmenbedingungen, die das österreichische Schulsystem mit sich bringt, aufgearbeitet. Außerdem gilt es, die bereits bestehenden Untersuchungen zu den einzelnen Kriterien zur Bewertung der Schulqualität in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit für Österreich (bzw. für den deutschsprachigen Raum) zu analysieren. Ziel ist es, auszuloten, wie diese theoriebasierten Kriterien vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen in Österreich überhaupt wirken können bzw. welche Untersuchungen dazu schon gemacht wurden.

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Umsetzung einer bereits bestehenden pädagogischen Programmatik geht, bietet sich die Implementationsforschung als Teilgebiet der schulischen Evaluationsforschung an (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Hall/Hord 2011). Diese hat das Ziel, die in der Umsetzung zum Tragen kommenden Prozesse zu analysieren und so Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg eines Programmes festzustellen. Schulische Implementationsforschung „beschäftigt sich demnach mit der Frage, warum und unter welchen Bedingungen es gelingt, eine Innovation nachhaltig in die Schulpraxis zu integrieren“ (vgl. Schaumburg et al. 2009, 596). Die Aufgabe der Implementationsforschung ist es weiterhin, Wissen darüber bereit zu stellen, welche Faktoren die Implementation fördern oder hemmen bzw. woran Implementation scheitern kann und welche, daraus abgeleitet,

Implementationsstrategien geeignet und weniger geeignet sind (vgl. Gräsel/Parchmann 2004, 197).

In Anlehnung an die „Levels of Use“ von Hall et al. (2008), die Teil des so genannten Concerns-Based Adoption Modells sind und die verhaltensbezogenen Komponenten der AkteurInnen erfassen, werden Intensivinterviews mit 45 LehrerInnen (Direktorinnen, KlassenlehrerInnen, BegleitlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen) als „Betroffene“ und zum Teil Verantwortliche der Umsetzung gelungener, interkultureller Rahmenbedingungen in einem mehrsprachigen Kollegium durchgeführt. Ergänzt werden die Interviews durch eine offene, unsystematische Beobachtung im Schulgebäude.

Die Datenauswertung der transkribierten Interviews erfolgt mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wird die Einstufung des Gesamt-Gebrauchs einer Innovation mittels skalierender Strukturierung vorgenommen (Forschungsfrage 2), die Auswertung der fördernden und hemmenden Faktoren, der Auswirkungen und die gesetzten Handlungen und Maßnahmen mittels Zusammenfassung und induktiver Kategorienbildung (Forschungsfragen 3, 4 und 5). Diese Auswertung gibt Einblicke in den Grad der Implementation sowie die Beweggründe der LehrerInnen für eine Umsetzung bzw. Nichtumsetzung eines Aspekts einer bestimmten Innovation.

Die gewonnenen *Resultate* geben interessante Einblicke in mehrere Bereiche: Erstens kann der Grad der Implementation von Innovationen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag thematisieren, festgestellt werden. Zweitens zeigt eine Gesamtanalyse aller hemmenden und fördernden Faktoren und deren Auswirkungen auf den Alltag, in welchen Bereichen überhaupt angesetzt werden muss und kann. Die Resultate geben darüber hinaus einen wertvollen Einblick in die Beziehung der Faktoren untereinander, d. h. wie sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen. Neben dem Ziel, implementationsstützende Strategien zu identifizieren, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Volksschulen Wiens verbessern zu können, ist es schließlich die Intention dieser Arbeit, eine wissenschaftliche Beratung politischer Gremien bei der Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik sowie im weiteren Sinne Mehrsprachigkeitskonzepten an Schulen Wiens (bzw. Österreichs) im Kontext Migration vornehmen zu können.

Der *Aufbau der Arbeit* gliedert sich in folgende Abschnitte:

Zuerst erfolgt die Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens: In einem ersten theoretischen Teil werden der Themenbereich der Migration in Zusammenhang mit

der Schule und dem Bildungssystem sowie das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik beschrieben (Kapitel 1. und 2.). Einen Schwerpunkt bildet der Aspekt der Mehrsprachigkeit in der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik: Es wird ausgearbeitet, inwiefern die Interkulturelle Pädagogik das Thema Mehrsprachigkeit aufgreift und welche Qualitätskriterien sie zur Verfügung stellt. Danach wird ein eigenes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit abgeleitet.

Vor dem Hintergrund der Migration und den pädagogisch didaktischen und schulsprachenpolitischen Konzeptionen zur Förderung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Österreich konzentriert sich das 3. Kapitel auf die Rahmenbedingungen des „österreichischen“ Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

Kapitel 4. gibt einen Überblick über den Stand der Forschung und Untersuchungen, die zu einzelnen Qualitätskriterien an der Schnittstelle der Interkulturellen Pädagogik und Mehrsprachigkeit bereits durchgeführt wurden.

Das 5. Kapitel befasst sich mit der Implementationsforschung, die ein Teilgebiet der schulischen Evaluationsforschung ist und die Grundlage für das Untersuchungsdesign und den methodischen Ansatz zur Datenerhebung und Auswertung der Interviews darstellt. Um den Grad der Implementierung einer Innovation untersuchen zu können, wird darüber hinaus ein Modell näher beschrieben, das zur Untersuchung der Implementation von Innovationen in der Institution Schule dient: Das Concerns-Based Adoption Modell.

Darauf aufbauend widmet sich Kapitel 6. dem Untersuchungsdesign im Speziellen: Operationalisierung der Begriffe und die Vorgangsweise zur Datenerhebung und Datenauswertung sind zentraler Bestandteil. Letztendlich werden die vorangegangenen Kapitel in diesem Kapitel 6. zusammengeführt und Qualitätsstandards in Bezug auf die Interkulturelle Pädagogik formuliert. Es wird ausgearbeitet, welche Kriterien, Indikatoren und Standards zur Bewertung von Schulqualität in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich angewendet werden müssen.

Kapitel 7. behandelt ausführlich die Ergebnisse der Untersuchung und führt schließlich zu Kapitel 8., den Thesen und Schlussfolgerungen. Des Weiteren wird das in Kapitel 2.3.1. ausgearbeitete, aus den Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik abgeleitete Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Basis der Ergebnisse der empirischen Studie erweitert und vervollständigt.

2. Interkulturelle Pädagogik

In diesem Kapitel wird die Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik beschrieben. Oder besser: Es wird der Versuch unternommen, angesichts einer Fülle an theoretischen Ansätzen jene wichtigsten Konzepte der Interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen, die die gegenwärtige Diskussion in Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an der Schule bestimmen. Neben einer grundlegenden Begriffsbestimmung und der Verortung der Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften⁹ werden die wichtigsten Konzepte der Interkulturellen Pädagogik sowie die Kritikpunkte aufgezeigt. Ein besonderer Fokus wird auf den Aspekt des *schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit* gelegt und folgender Frage gewidmet: Welche Konzepte stellt die Interkulturelle Pädagogik dahingehend zur Verfügung? Ziel des Kapitels ist es schließlich, jene Kriterien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten, die seitens der Interkulturellen Pädagogik sowohl auf theoretischer Ebene als auch für die schulische Alltagspraxis vorgeschlagen werden und die der Bewertung von Schulqualität dienen.

2.1. Verortung der Fachrichtung

2.1.1. Interkulturelle Pädagogik als „Querschnittsaufgabe“

Zunächst drängt sich die Frage auf, wie die Interkulturelle Pädagogik innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft zu verorten ist. Krüger-Potratz (2004) stellt nach Analyse von Tertiärliteratur fest, dass die Interkulturelle Pädagogik zwar als Fachrichtung an den Hochschulen „angekommen“ sei und sich als eigenständiger Arbeits- und Forschungsbereich etabliert habe, jedoch keine eigenständige Disziplin darstelle. Die Frage nach der Verortung der Fachrichtung beantwortet Krüger-Potratz mit der Interkulturellen Pädagogik als „Querschnittsaufgabe“, der nicht nur erziehungswissenschaftliche, sondern auch interdisziplinäre Arbeiten zuzuordnen wären, die eher der Soziologie, der Ethnologie, der Linguistik, der Sprachdidaktik oder auch der Literaturdidaktik angehören (vgl. auch Auernheimer 2004; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 136f; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). In

⁹ Die Studienrichtung heißt in Deutschland Erziehungswissenschaft, in Österreich zum Teil Bildungswissenschaft. Da die wissenschaftliche Diskussion aber sehr stark von Deutschland aus beeinflusst wird, wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung Erziehungswissenschaft verwendet.

einem etwas anderen Sinn verortet Sprung (2001, 37) Interkulturelle Pädagogik als „Querschnittsaufgabe“ insofern, als diese nicht im Rahmen eines klar definierbaren Fächerkanons vermittelbar sei - vielmehr müssten die Inhalte einschlägiger Bildungsveranstaltungen kontextabhängig gestaltet werden.

Generell ist die „kurze Geschichte“ der Interkulturellen Pädagogik als Fachrichtung“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 102ff) eng an die theoretische Thematisierung von Schule in einer multiethnischen Gesellschaft gebunden. Während im deutschsprachigen Raum in den 1960er Jahren eine praxisorientierte Diskussion über die Schulschwierigkeiten der Kinder von ArbeitsmigrantInnen entbrannt war, entwickelte sich in den 1970er Jahren in der Erziehungswissenschaft ein Fachdiskurs zur Interkulturellen Pädagogik. Im Lauf der 1980er Jahre öffneten sich allmählich etablierte erziehungswissenschaftliche Einrichtungen. Ab 1990 hatte sich die Interkulturelle Pädagogik als Fachrichtung mit eigenen theoretischen, aber auch empirischen Fragestellungen gefestigt (vgl. Auernheimer 2004 und 2007; Fürstenau 2009; Karakaşoğlu 2009; vgl. zu den Phasen der Interkulturellen Pädagogik Kapitel 2.1.3.), wobei unterschiedliche Ansätze der Interkulturellen Pädagogik wesentlich durch Anregungen aus Ländern wie Großbritannien, die USA, Kanada, Australien, die Niederlande, Belgien oder Frankreich geprägt wurden (Nieke 2000). Ein Anstieg an Überblickswerken und Lehrbüchern ist nach Sprung (2010, 69) ebenso ein Indiz dafür, dass sich die Interkulturelle Pädagogik als eigenständige Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft etablieren konnte.

2.1.2. Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Verbindungen zu anderen Disziplinen

Bei Durchsicht entsprechender Literatur zur Interkulturellen Pädagogik erweist sich die Begriffsbestimmung als sehr vielfältig. Es finden sich zahlreiche unterschiedliche Begriffe, die eine ähnliche Bedeutung aufweisen, wie z. B. „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturelle Erziehung“, „Interkulturelle Bildung“ oder „Interkulturelles Lernen“. Grundsätzlich sei Interkulturelle Pädagogik eine Bezeichnung für die Fachrichtung, wie z. B. Interkulturelle Bildung oder Interkulturelle Erziehungswissenschaft, so Krüger-Potratz (2004). Wird Interkulturelle Bildung oder Interkulturelle Erziehungswissenschaft statt Interkultureller Pädagogik als Begriff verwendet, gehe es darum, den wissenschaftlichen gegenüber dem anwendungsorientierten

Charakter sowie die Eigenständigkeit Interkultureller Bildung als Tätigkeits- und Forschungsgebiet innerhalb der Erziehungswissenschaft zu betonen (2004, 75f). In der vorliegenden Arbeit wird als Begriff vereinheitlicht „Interkulturelle Pädagogik“ verwendet.

Aus der Vielfalt der Begriffe folgt die Frage nach der Abgrenzung bzw. Verbindung zu angrenzenden Konzepten:

Die Interkulturelle Pädagogik ist von der Multikulturellen Erziehung abzugrenzen, die alle pädagogischen Aktivitäten umfasst, die sich durch die Zuwanderung von Menschen mit anderer Kultur oder durch das Akzeptieren von Vielfalt innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft ergeben (Porcher 1989; Nieke 2000), die sich aber durch ein gleichberechtigtes ‚Nebeneinander‘ von Menschen verschiedener Herkunftskulturen auszeichnet (anstatt eines ‚Miteinanders‘, Karakaşoğlu 2009, 113).

Andere Konzepte, von denen sich die Interkulturelle Pädagogik abgrenzt, sind die Zwischenkulturelle oder Transkulturelle Pädagogik, die postuliert, dass eine Loslösung von den Bindungen an eine Kultur möglich sei und somit besonders geeignet erscheint, traditionelle Kulturmodelle, die der Idee einer Einheitskultur nachhängen, zu überwinden (vgl. Bolscho/Hauenschild 2009).

Weiterhin grenzt sich die Interkulturelle Pädagogik von der Multiethnischen Erziehung ab, bei der die Kategorie der Ethnie im Vordergrund steht, die weiter gefasst ist, als die der Kultur, oder von der Bikulturellen Erziehung, die in Verbindung mit einer zweisprachigen Erziehung gefordert wird (vgl. Nieke 2000).

Konzepte, zu denen die Interkulturelle Pädagogik Verbindungen aufweist, wären laut Nohl (2006) insbesondere Elemente der Antidiskriminierungspädagogik, die die Interkulturelle Pädagogik in den letzten Jahren aus der reflexiven Interkulturellen Pädagogik, aus der Migrationspädagogik und aus der Diversity-Pädagogik (Pädagogik der Vielfalt; vgl. Prengel 2006) aufgenommen und zu ihrer Weiterentwicklung genutzt hat. Weitere Verbindungen bestehen zur Menschenrechtserziehung, zur Citizenship Education, zur Friedenserziehung, oder zur Anti-Rassismuserziehung. Generell sieht Nieke (2000) die Interkulturelle Erziehung und Bildung aufgrund lernbereichs- und institutionsübergreifender Zielsetzungen in einem engen Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik.

2.1.3. Die Phasen der Interkulturellen Pädagogik: Von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen

In fast allen (hauptsächlich deutschen aber auch österreichischen) Beiträgen zur Entstehungsgeschichte der Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik werden in Anlehnung an Nieke (1992; 2000) in sich abgeschlossene Phasen der Theoriebildung bzw. des Diskurses unterschieden, die die Entstehungsgeschichte als lineare Abfolge entlang der Migrationsgeschichte gliedern. Die Phasen-Darstellungen wurden mehrfach kritisiert, da dieselbe Periodisierung nicht unbedingt für die Praxis in den verschiedenen pädagogischen Feldern gilt (vgl. Auernheimer 2007, 34; vgl. auch Karakaşoğlu 2009). Für diese Arbeit wird trotzdem auf die Phasen-Darstellung zurückgegriffen, da sie einen guten Überblick über die Entstehungsgeschichte der Disziplin und auch über die einzelnen Konzepte bietet.

In einer ersten Phase, die Nieke (1992; 2000) „Gastarbeiter an deutschen Schulen: ‚Ausländerpädagogik‘ als Nothilfe“ bezeichnet, formierte sich beginnend mit den 1960er Jahren die *Ausländerpädagogik* als eine neue Zielgruppenpädagogik:

Für die hauptsächlich im Zuge der Arbeitsmigration ins Aufnahmeland gekommenen Kinder der MigrantInnen bzw. für jene schon hier geborenen, die so genannte 2. Generation, wurde in einer ersten Phase assimilatorischer Bildungskonzepte zunächst nach Lösungen für das „Problem AusländerInnen“ gesucht (vgl. Paula 1994; Krumm 2003). Auf schulpolitischer Ebene musste reagiert werden, was zwiespältig ausfiel - eine Doppelstrategie Integration - Reintegration wurde verfolgt. Einerseits sollten sich die fremdsprachigen Kinder an den Bildungsstandard der einheimischen Mittelschichten assimilieren, andererseits sollte auch ihre Rückkehrfähigkeit erhalten bleiben (vgl. dazu für Deutschland beispielsweise Schrader et al. 1976; Czock 1993; Radtke 2002 oder für Österreich Paula 1994; Jaksche 1998; de Cillia 1998; Çınar/Davy 1998; de Cillia et al. 1998; Karakaşoğlu 2009).

Entgegen allen Erwartungen richteten sich die meisten der angeworbenen ArbeitsmigrantInnen auf einen längeren Aufenthalt ein. Durch Familienzusammenführung wurde ein Übergang von einer intendierten vorübergehenden Migration zu einer dauerhaften vollzogen, was weitere bildungspolitische und pädagogische Antworten forderte (vgl. Auernheimer 2007).

Um die MigrantInnen an die Gesellschaft des Aufnahmelandes zu assimilieren, wurden Defizite und Unzulänglichkeiten aufgedeckt und Maßnahmen vorgeschlagen, um diese Mängel zu kompensieren. Die gesetzten Maßnahmen zielten vor allem auf eine Verbesserung der Deutschkompetenz ab (vgl. Auernheimer 1990; Paula 1994; Luchtenberg 1999; Nieke 2000; Nohl 2006). Dies beruhte auf der Annahme, dass die Schwierigkeiten mit der Bewältigung der deutschen Sprache dazu führten, dass die Kinder nicht erfolgreich integriert werden konnten. Muttersprachlicher Unterricht bzw. die Dominanz des/der Muttersprachlichen Lehrers/in würden sogar eine Akkulturation der Kinder verhindern, wie Schrader et al. im Jahr 1976 behaupteten. Und weiter:

„Für die Mehrzahl aller Lehrer sind die ausländischen Kinder also nichts anderes, als andere ‚auffällige‘ Einzelschüler auch: z. B. Legastheniker, Verhaltensgestörte, Kinder aus einer gescheiterten Ehe, Kinder von Prostituierten oder Strafgefangenen. Ausländische Kinder sind für die Masse der Lehrer Schüler mit Merkmalen, die eine Überweisung in eine Sonderschule zwar angezeigt sein lassen - für die es aber keine Sonderschulen gibt (...).“ (Schrader et al. 1976, 147)

Dies sind Ergebnisse einer von den Autoren im Zeitraum 1972-1974 in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Befragung in 81 Grund- und Hauptschulklassen. Das Zitat soll beispielhaft für die damals anscheinend äußerst defizitorientierte Sichtweise auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch stehen. Nachdem bei diesem Ansatz hauptsächlich das (sprachliche, kulturelle und soziale, vgl. Merdian 1996; Luchtenberg 1995) Defizit im Mittelpunkt steht und gleichzeitig die strukturellen Integrationsdefizite der Schule und der anderen pädagogischen Institutionen ausgeblendet bleiben (vgl. Auernheimer 2007), wird er in der Literatur als „Defizitansatz“ (Koliander-Bayer 1998, 11) oder auch als „Reparatur-“, „Ausländer-“ (Bauböck 1991; Mayer 1994, 235; Luchtenberg 1995; Gröpel 1997, 46; Paula 1994, 30) bzw. „Assimilationspädagogik“ (Häusler 1994, 49) bezeichnet. Ziel war, die so genannten Defizite zu beheben bzw. den Kindern so schnell wie möglich die Unterrichtssprache Deutsch beizubringen, assimilierende Integration also durchzuführen (vgl. Gauß 1991; Barkowski 1998) und vor allem auch, die Situation der LehrerInnen zu verbessern (Hofmann et al. 1993). Deutschkurse wurden eingerichtet, die die SchülerInnen dazu anleiten sollten, eine bessere Verständnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln, um eine erfolgreiche Teilnahme am Regel-

unterricht und das Verstehen der aktuellen Unterrichtsinhalte zu gewährleisten (Koliander-Bayer 1998).

Im Generellen wird die Qualität einer ausländerpädagogischen Maßnahme daran gemessen, ob der/die SchülerIn es schafft, im vorgegebenen einsprachig und monokulturell ausgerichteten Bildungssystem zu bestehen. Migrantenkinder wurden als Belastung für den normalen Unterricht, Sprachschwierigkeiten als selbstverschuldetes Handicap und als verminderte Leistungsfähigkeit für das Erreichen eines Bildungsziels gesehen. Die Erstsprachen der Kinder fanden ihren Platz als Mittel zur Rückkehrförderung und nicht als anerkanntes Verständigungsmittel. Fast alle Maßnahmen implizierten die Separation der als „Problemgruppe“ identifizierten neuen SchülerInnen. Die spezifische Kultur, Sprache oder Religion blieb innerhalb der Schule segregiert und wurde am Rande des Lehrplans, in getrennten Klassen unterrichtet (vgl. Bauböck 1991; Auernheimer 2004). Nicht erwogen wurde hingegen eine grundlegende Veränderung des Systems in Hinblick auf die veränderte Ausgangssituation (vgl. Barkowski 1998).

Die damaligen organisatorischen Maßnahmen zielten also auf die Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten ab, waren meist segregativ angelegt, in Form von Sonderklassen oder eben durch Herausnehmen der Kinder aus dem Klassenverband, zur Beseitigung bzw. Milderung ihrer Defizite oder Defekte. Unterrichtsmaterialien und pädagogische Konzepte, die entwickelt wurden, nahmen zunächst Anleihen bei Konzepten der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (vgl. Nieke 2000), waren deshalb mehrheitlich auf den Deutschunterricht ausgerichtet - „befriedigende Erfolge blieben indes aus“ (Merdian 1996, 75). So landete die Ausländerpädagogik in den Händen der BegleitlehrerInnen und wurde vornehmlich in den „Deutschkurs-Kammerln“ (Mayer 1994, 236; vgl. auch Jindra/Wallner 1994) praktiziert:

„Der Begleitlehrer holte seine kleine Schar am Ende der Pause an der Klassentüre ab und begab sich mit ihnen in besagtes Kammerl, einen Zettel in der Hand, auf dem die Klassenlehrerin vermerkt hatte, was in dieser Stunde Klassenlernstoff inklusive Schulübung und Hausübung wäre. Der so instruierte Begleitlehrer kramte auf dem Weg in seiner ausländerpädagogischen Trickkiste im Kopf nach einem Arbeitsblatt oder einem Spiel, mit dessen Hilfe er seinen Kindern die sprachlichen Mittel zur Bewältigung von Schul- und Hausübung beibringen könnte.“ (Mayer 1994, 236)

Blieben die Kinder im Klassenverband, war der Unterricht von einer monokulturellen Ausrichtung an der Mehrheit der Kinder geprägt (vgl. Häusler 1994). Dort, wo das Bemühen eines Deutschkurses bei den Kindern nicht fruchten wollte, wurde bald klar, dass es sich um lernbehinderte Kinder handeln musste, die in der Sonderschule wohl am besten beschult werden könnten (vgl. Mayer 1994). So entwickelte sich die ausländerpädagogische Arbeit perspektivisch zu Formen einer Sonderpädagogik (Hofmann et al. 1993). Dadurch, dass Kinder allzu oft in die Sonderschulen „abgeschoben“ (Häusler 1994, 48) wurden, war es dann auch die Sonderpädagogik, die eine erste kritische Reaktion auf die Beschulungsmaßnahmen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zeigte und zu einer Kehrtwende beitragen konnte.

Diese „*Kritik an der ‚Ausländerpädagogik‘*“ bezeichnet Nieke (1992; 2000) als zweite Phase der Theoriebildung der Interkulturellen Pädagogik bzw. Interkulturellen Erziehung. Die Aufmerksamkeit verlagerte sich weg von den pädagogischen Problemen auf deren Ursachen im gesellschaftlichen und politischen Bereich, verbunden mit dem Vorwurf, das Ausländerproblem zu „pädagogisieren“. D. h., dass durch Hilfsangebote pädagogischer Art versucht wurde, politische und gesellschaftliche Probleme zu lösen (vgl. Auernheimer 1990, 29; vgl. auch Satzke 1991; Bauböck 1991; Paula 1994; Khan-Svik 1999; Radtke 2002). Außerdem wurde die zielgruppenorientierte Ausländerpädagogik kritisiert, d. h. die Stigmatisierung der Zielgruppe und der damit verbundene sonderpädagogische Anspruch. Und es wurde eine Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligten gefordert, die Chancengleichheit für sozial-strukturell Benachteiligte sicherstellt. Der Begriff „Integration“ war dahingehend ausgelegt worden, dass er faktisch zu einer Assimilation und Akkulturation bzw. einer „Germanisierung“ führt (vgl. Nieke 2000), also einen sehr einseitig kompensatorischen Ansatz verfolgt. Gleichzeitig kritisierte man die Widersprüchlichkeit der ausländerpolitischen Zielsetzungen (Integration vs. Remigration) und die statische Ausrichtung des der Ausländerpädagogik zugrundeliegenden Kulturkonzepts (vgl. auch Karakaşoğlu 2009). Die Ausländerpädagogik erfuhr also im Nachhinein scharfe Kritik.

Im Folgenden gelang zu Beginn der 1980er Jahre ein Schritt über die ursprünglichen Konzepte der Betreuung nichtösterreichischer Kinder hinaus, eine Überlegung der

Schule, mehr als die Sprache zu vermitteln, ein erstes Wahrnehmen der kulturellen Rahmenbedingungen. Dies vor allem angesichts der geringen Erfolge der bisherigen Beschulung der Migrantenkinder. Es folgte ein in den Vordergrund-Rücken der soziokulturellen Eigenheiten der MigrantInnen, die in ihrem Anderssein erfasst und zum Lernobjekt wurden (vgl. Koliander-Bayer 1998). Die Probleme resultierten demnach nicht nur aus den sprachlichen Mängeln der Kinder, sondern auch aus deren kultureller Andersartigkeit, und es sollte ihnen bei der Bewältigung von Kultur- und Identitätskonflikten geholfen werden (vgl. Czock 1993; Schmölzer-Eibinger 1999). Diese dritte Phase bzw. dieser Ansatz wird *Differenzansatz* genannt. KritikerInnen des Konzepts bemerken, dass der Differenzansatz eine Beschränkung insbesondere auf die reine Wissensvermittlung der kulturellen Eigenheiten der anderen bedeute und dass so die Grenzen zum traditionellen Geschichte- und Geografieunterricht nur unscharf auszumachen seien (vgl. Koliander-Bayer 1998).

Als weitere, vierte Phase „ausländerpädagogischer Problemkonzeptualisierung“ (Czock 1993, 75), als inhaltliche Opposition zur Ausländerpädagogik (Barkowski 1998) und definitive Abkehr von den vorherigen Konzepten wird schließlich die Hinwendung zu *Interkulturellen Ansätzen* angeführt. Dieser Prozess einer Abkehr von ausländerpädagogischen und Hinwendung zu interkulturellen Konzepten wurde nicht selten mit dem Begriff des ‚Paradigmenwechsels‘ beschrieben (vgl. Karakaşoğlu 2009) und fand hinsichtlich der Kritik an der Ausländerpädagogik auch einiges Echo (Nohl 2006). Ebenso identifizieren sich VertreterInnen der Interkulturellen Pädagogik nicht mehr mit dem Begriff der „Ausländerpädagogik“. Während es AutorInnen gab, die einfach für das, was bisher mit dem Terminus „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wurde „Interkulturelle Erziehung“ setzten, ohne inhaltlich etwas zu verändern, begannen die meisten aber doch, sich auf die neue Aufgabe der Vorbereitung auf ein Leben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Nieke 1992 und 2000; Paula 1994).

Nach einer ersten Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Auernheimer 1990) folgten in den 1990er Jahren weitere Ansätze zu einer systematischen Aufarbeitung des Fachbereichs, z. B. Nieke 1992, sowie zahlreiche kritische Beiträge zu Grundbegriffen einer Interkulturellen Pädagogik, die auch zum ersten Mal in

erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken mit eigenen Artikeln Berücksichtigung fanden.

Es war also verstärkt eine theoretische Fundierung und Reflexion der Interkulturellen Pädagogik zu beobachten, wobei bemerkt werden muss, dass in der pädagogischen Praxis und im öffentlichen Diskurs zur Einwanderung die ausländerpädagogische Denkweise in vielen Fällen noch andauerte (Nohl 2006, 50). Beispielsweise stellt auch Karakaşoğlu (2009) fest, dass eine Vielzahl an speziellen Förderangeboten für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Deutsch- und Alphabetisierungskurse ausländerpädagogische Elemente darstellten, die unverzichtbar und damit Teil interkultureller, pädagogischer Bemühungen seien. Insgesamt hat aber ein Perspektivenwechsel auf die Institutionen und ihr Integrationspotential stattgefunden und die Blickrichtung wurde verstärkt auf die Formulierung von Kriterien für interkulturelle Orientierung, sowie auf die Untersuchung von Innovationsstrategien gelenkt (Auernheimer 2004).

Diese soeben dargestellten Entwicklungen sind weitgehend für Deutschland gültig. Zu einem gewissen Grad können sie jedoch auch auf die österreichische Situation übertragen werden, nachdem die wissenschaftlichen Diskurse ja nicht unabhängig voneinander geführt werden und es auch sonst viele Parallelen in der Migrationsentwicklung zwischen Deutschland und Österreich gibt (vgl. Sprung 2010). Neben einigen älteren, österreichischen Arbeiten (vgl. Gstettner/Larcher 1985; Gstettner/Wakounig 1992) ist Sprung selbst eine jener AutorInnen, die aus österreichischer Perspektive zur theoretischen Aufarbeitung des Fachgebiets beiträgt. Aus ihrer Sicht steht abgesehen von einer ansatzweisen Aufarbeitung einzelner Teilbereiche der Interkulturellen Pädagogik (z. B. Jaksche 1998 mit einer Analyse von pädagogischen Zeitschriften oder Wakounig 2008 für das zweisprachige Schulwesen in Kärnten) eine systematische, historische Aufarbeitung der österreichischen Entwicklung noch aus, was vor allem mit einer fehlenden Institutionalisierung interkultureller Bildungsforschung zusammenhängen dürfte (ebd., 75 und 77ff). So gibt es in Österreich nur zwei Universitäten (Klagenfurt und Innsbruck), an denen Interkulturelle Pädagogik in Form einer Professur verankert ist. Auch sind für die Interkulturelle Pädagogik in den Studienplänen, z. B. für die Ausbildung von PflichtschullehrerInnen, „keine ausgeprägten einschlägigen Schwerpunktsetzungen erkennbar“ (Sprung 2010, 78). Etwas weiter ausgeprägt ist

laut Sprung die österreichische Migrations- und Integrationsforschung, mit ansatzweisen Querverbindungen zur pädagogischen Forschung.

2.1.4. Konzeption und Ziele der Interkulturellen Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik will die Folgen gesellschaftlicher Pluralisierung durch Zuwanderung für das Erziehungs- und Bildungssystem untersuchen und entsprechende Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit für die Herstellung von Chancengleichheit hin überprüfen (vgl. Karakaşoğlu 2009). In ihrer praktischen Ausrichtung versteht sie sich als pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft, oder in den Worten Niekies „als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multiethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 2000, 35). Nieke (2000, in Anlehnung an Hohmann) unterscheidet zwei Grundrichtungen Interkultureller Pädagogik: Der *konfliktorientierte Ansatz*, in dem Interkulturelle Pädagogik in erster Linie die Bekämpfung von Grundlagen gesellschaftlicher Ungleichbehandlung (Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung, Rassismus, Herstellung von Chancengleichheit etc.) zum Gegenstand hat, und der *begegnungsorientierte Ansatz*, in dem Interkulturelle Pädagogik die Zurkenntnisnahme der zugewanderten Kulturen und der Kultur der Aufnahmegesellschaft fordert. Neuere Ansätze orientieren sich stärker am konfliktpädagogischen Ansatz und sollen die Beteiligten befähigen, Konflikte auszuhalten und konstruktiv mit ihnen umzugehen (vgl. Nohl 2006; Karakaşoğlu 2009).

Innerhalb dieser zwei Grundrichtungen unterscheidet Nieke (1992) vier Ansätze: Kontakt und Information zum Abbau von Unkenntnis und daraus resultierender Distanz, kulturelle Bereicherung, vernünftiger Umgang mit der Befremdung und verantwortlicher Umgang mit ethnischen Minoritäten. Insbesondere den letzten Ansatz greift Nieke im Jahr 2000 noch einmal auf und stellt die aus seiner Sicht für Interkulturelle Pädagogik zentrale Frage, wie in Anbetracht der beiden Dimensionen „Macht“ und „Differenz“ zu einem verantwortlichen und vernünftigen Umgang der Angehörigen von Mehrheit und Minderheiten in einer Gesellschaft angeleitet werden kann. Damit grenzt er sich ab von jenen Ansätzen, die das Interkulturelle als Bereicherung identifizieren und Konflikte kaum thematisieren. Als Voraussetzung zur Beantwortung der Frage sieht Nieke die Notwendigkeit, den Kulturbegriff für den Kontext Interkultureller Pädagogik zu definieren. Somit kommt „Niekies Werk

das große Verdienst zu, in der Konsolidierungsphase der Interkulturellen Pädagogik deren Kulturbegriff gründlich reflektiert und auf die theoretisch festen Füße des Lebensweltbegriffs gestellt zu haben“ (Nohl 2006, 67).¹⁰ Niekies Lösungsansatz liegt schließlich im Appell nach Verantwortung und Vernunft.

Die Beschäftigung mit Bedingungen und Formen von Akkulturation, Integration, Assimilation sowie der Bewahrung, Herausbildung oder dem Wandel von kultureller Identität unter Migrationsbedingungen gehört zu den zentralen Forschungsfragen der Interkulturellen Bildungsforschung und somit der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Karakaşoğlu 2009). Die Leitmotive *Gleichheit der Sozialchancen* und Partizipationsmöglichkeiten, sowie die Anerkennung von Andersheit lassen sich laut Auernheimer (2004) in fast allen einschlägigen Publikationen zumindest implizit finden. Und tatsächlich wird das den interkulturellen Konzepten implizite Erreichen von Chancengleichheit von mehreren AutorInnen betont (vgl. z. B. Gstettner/Larcher 1985; Gauß et al. 1994; Luchtenberg 1999; Luchtenberg 1999a; Fleck 2001). Luchtenberg (1999) beispielsweise versteht unter Interkultureller Pädagogik die Vorbereitung aller auf eine durch Vielfalt geprägte Gesellschaft. Dies beinhaltet sowohl Maßnahmen zur Chancengleichheit, die Verankerung Interkultureller Pädagogik in allen Schulen, und zwar auch in solchen Regionen, in denen noch eine scheinbare Homogenität vorherrscht.

Der Unterricht muss so gestaltet werden, dass allen SchülerInnen eine bestmögliche Schulkarriere offen steht, unabhängig von ihrer Erstsprache oder Herkunft, die besonderen Ausgangsbedingungen der Migrantenkinder müssen Berücksichtigung erfahren. Neben der Aufhebung sozialer, geografischer und zeitlicher Grenzen (vgl. Rey-von Allmen 1989) bedeutet Interkulturelles Lernen für die Schule die Aufhebung institutioneller Grenzen, d. h. die Zusammenführung getrennter Schulformen, sowie die Durchmischung von normalen Klassen und Sonderklassen. (Räumliche) Separierung soll aufgehoben, die Vielfalt der SchülerInnen als pädagogische Chance gesehen werden und sich durch die Dialektik von Gemeinsamkeit und Individualisierung auszeichnen (vgl. Koliander-Bayer 1998).

¹⁰ Vgl. zu neueren Konzepten zum Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis beispielsweise Yıldız/Khan-Svik (2011).

Zur Chancengleichheit zu ergänzen wären nach Auernheimer (2004) interkulturelles Verstehen und interkultureller Dialog.

Eine weitere Zielperspektive in der Interkulturellen Pädagogik wird laut Karakaşoğlu (2009) oft mit dem Begriff der *Handlungskompetenz* umschrieben, d. h. es ist das Hauptziel der Interkulturellen Pädagogik, interkulturelle Handlungskompetenz aufzubauen. Die Autorin stellt fest, dass die Meinungen darüber, was mit interkulturellen Kompetenzen gemeint sei, auseinander gingen. Einen Beitrag zur Klärung dieser Frage hat Nieke (2000) geleistet. Grundsätzlich enthält die Zielvorstellung der interkulturellen Kompetenz die Anforderung, achtungsvoll, einfühlsam und kundig auf kulturelle oder lebensweltliche Differenzen von Kommunikations- und Handlungspartnern eingehen zu können sowie die Betonung von sozialem Lernen und der Erziehung zur Toleranz. Nieke formuliert zehn Ziele, indem er bestehende Positionen aufgreift und in eine systematische Ordnung bringt. Die Ziele gelten grundsätzlich für jeden Umgang der Mehrheit mit der Minderheit und für den Umgang der Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb der einheimischen Mehrheitskultur miteinander (2000, 204ff):

- (1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus
- (2) Umgehen mit der Befremdung
- (3) Grundlegen von Toleranz
- (4) Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten
- (5) Thematisierung von Rassismus
- (6) Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus
- (7) Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten
- (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung - Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
- (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
- (10) Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?

Leiprecht (1999) fordert, zu diesen zehn Zielen Niekies noch die Anerkennung der *positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit* hinzuzufügen - hier kommt also die Sprache ins Spiel. In der Interkulturellen Pädagogik wird diese hauptsächlich in Verbindung mit der Förderung von Zweisprachigkeit angeführt und es wird auch betont, dass es sich hier um zwei verschiedene Zielsetzungen handle (Nieke 2000).¹¹

Zwischen den oben angeführten Zielen und den *spezifischen Aufgaben der Schule* zeigen sich zusammenfassend also drei Entsprechungen (vgl. auch Nieke 2000):

- Förderung bis zur Chancengleichheit als Konkretisierung von Solidarität
- Förderung von Handlungsfähigkeit in zwei Kulturen
- Förderung von Zweisprachigkeit

Grundsätzlich muss angemerkt werden, dass das Thema Sprache erst ins Blickfeld rückt, wenn es um spezifische Anforderungen an die Schule geht. Dieser Umstand zeigt, dass das Thema Sprache innerhalb der Interkulturellen Pädagogik nur am Rande reflektiert wird, und macht das Missverhältnis zwischen theoretischer Konzeption und praktischer Umsetzung deutlich. Neben dem Fehlen der theoretischen Aufarbeitung von Sprache innerhalb der Interkulturellen Pädagogik wurde dieser Umstand bereits von mehreren AutorInnen kritisiert, wie das nächste Kapitel zeigt.

2.1.5. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

Seit Beginn der 1980er Jahre sind zwei Tendenzen rund um den Begriff „interkulturell“ entstanden: Einerseits hat er sich in vielen Bereichen des Bildungswesens etabliert, andererseits nahm auch die Kritik an der Tragfähigkeit des Begriffs und des Konzepts zu (vgl. Steiner-Khamsi 1992 und 1994; Krumm 2003, 139).

Mehrfache Kritik richtet sich gegen die *Abwälzung von Problemen im Migrationsbereich auf die Institution Schule*: In fortschrittlichen Kreisen glaubte man mit dem Begriff eine Zauberformel gefunden zu haben, wie Gstettner/Wakounig im Jahr 1992 feststellen (vgl. auch Fischer/Buttaroni 2001). Dennoch betonen die

¹¹ In welcher Form die Interkulturelle Pädagogik konkret auf die Förderung von Zweisprachigkeit eingeht, dazu ausführlich das Kapitel 2.2.

AutorInnen schon damals, dass Interkulturelles Lernen kein Ersatz für das Scheitern von politischen Strategien und Handlungen sei. Chancengleichheit sei zunächst eine (bildungs)politische, nicht eine pädagogische Aufgabe.

Ein weiteres Problem ist das gesellschaftliche Umfeld Interkulturellen Lernens - eine „nicht nationalistische Pädagogik in einer mehrsprachigen, multiethnischen und multikulturellen Gesellschaft, die sich gleichwohl mehrheitlich noch immer als einsprachig, national und monokulturell versteht.“ (Merdian 1996, 83f; vgl. auch Lambeck 1984; Gogolin et al. 1991; Paula 1994; Khan-Svik 1999; Jaitner 2006; Ehlich 2007). Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Konzepte in der Erziehung ist die Akzeptanz von kulturellen und ethnischen Minoritäten als dauerhafter Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft. Des Weiteren ist es Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik, dem Ethnozentrismus entgegen zu wirken. Bis heute gilt Homogenität aus schulischer Sicht als wünschenswert und wird immer wieder durch verschiedene Maßnahmen der Klassen- und Kursneubildungen nach Alter, Geschlecht, Sprachstand oder Lernfähigkeit herbeigeführt (vgl. Luchtenberg 1999; vgl. auch Gröpel 1999a). Vor allem aus *sprachlicher Sicht* beschränken sich öffentliche Schulsysteme in Deutschland sowie in Österreich bis in die Gegenwart auf die Standardsprache der eigenen Nation - aus der Normalität einsprachiger Schulen entstand eine allgemein anerkannte Norm schulischer Erziehung. Zweisprachigen Konzepten wird eine schulpädagogische Randposition zugewiesen:

„Es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit die deutsche Schulverwaltung Hunderttausenden von Schülern nichtdeutscher Herkunft von ihrem ersten Schultag an einen Unterricht in der Zweitsprache zumutet (...). Die gleichzeitige Zurückhaltung, deutschen Schülern nicht einmal einen kleinen Teil dieser Lernleistung zuzumuten, ist daher nicht zu verstehen.“ (Graf 1997, 31)

Neumann (2009) spricht von einer Widersprüchlichkeit in der Frage zweisprachigen Unterrichts - während in Deutschland etwa ein Viertel aller Grundschulkinder zweisprachig aufwächst, gebe es kaum Bildungsangebote, die bei Schuleintritt die sprachliche Ausgangslage der Kinder als Zweisprachige berücksichtigen. Der Muttersprachliche Unterricht werde immer stärker zurückgedrängt. In Zusammenhang damit richtet sich ein weiterer Kritikpunkt gegen die fehlende oder *zu geringe Berücksichtigung von Aspekten der Chancengleichheit* bzw. gegen Diskriminierung.

Der vom begegnungsorientierten Ansatz (vgl. Kapitel 2.1.4.) geforderte Kulturrelativismus („Kulturen sind unterschiedlich, haben aber in ihrer je spezifischen Ausprägung das gleiche Recht auf Bewahrung und Entfaltung“, vgl. Karakaşoğlu 2009) wird als im konkreten pädagogischen Handeln für nicht durchführbar kritisiert. Gleichzeitig werden sprachliche (und andere) Aspekte oft kulturellen untergeordnet bzw. werden als solche diskutiert (*Kulturalisierungsthese*, vgl. Barkowski 1998; vgl. dazu auch Mayer 1994; Gröpel 1997; Maas 2008 oder Nieke 2000). Durch die Fokussierung auf die Identität und den kulturellen Hintergrund der Kinder (schon allein durch den Begriff „Interkulturell“, vgl. Karakaşoğlu 2009) wird der sprachliche Austausch für nebensächlich erachtet. Gomolla/Radtke (2002) stellen fest, dass Kulturalisierung ein unbeabsichtigter Nebeneffekt der Implementierung des Programms der Interkulturellen Pädagogik gewesen wäre. Mit Hilfe des Programms der Interkulturellen Pädagogik werden neue normative Zielsetzungen in die Praxis der Grundschule eingeführt. Differenz wird positiv bewertet, schließlich in interkulturell angelegten Unterrichtseinheiten („wir kochen türkisch“, Gomolla/Radtke 2002, 276) realisiert (vgl. auch Nieke 2000; Auernheimer 2004). Dadurch versorgt das Programm die Schule mit einer offiziell gültig gemachten Semantik zur statischen, kulturalisierenden Beschreibung ihrer Probleme mit den Migrantenkindern. Und weiter:

„Die Schwierigkeiten, dem Programm der Interkulturellen Pädagogik in den Schulen Platz zu schaffen, sind nicht mit moralischen Appellen zu überwinden. Die Reformer übersehen dabei das Schicksal aller Programme, die in eine Organisation von außen eingeführt werden sollen: sie werden nach den eigenen Regeln der Organisation rezipiert.“ (Gomolla/Radtke 2002, 277)

Das Programm der Interkulturellen Pädagogik kann nach Gomolla/Radtke als ein Versuch interpretiert werden, eine Umorientierung der Organisation Schule an einer neuen Leitidee zu bewirken. Nur wird die Organisation Schule nicht passiv durchdrungen von äußeren Ordnungsmustern, sondern sie eignet sich institutionelle Muster im Prozess des Organisierens an. Diese Muster „werden aktiv in die eigenen Operationen dann eingearbeitet, wenn sie gebraucht werden - aber auch nur dann.“ (Gomolla/Radtke 2002, 257).

Hieraus folgt die Frage, ob sich diese positive Bewertung von Differenz, die schließlich in interkulturell angelegten Unterrichtseinheiten realisiert wird, wie von

Gomolla/Radtke (2002 und 2009) beklagt wird, auf die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik an sich zurückgeführt werden kann, oder ob es nicht eher an den fehlenden Rahmenbedingungen der Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik liegt, die letztendlich Ursache dafür sein könnten, dass die Interkulturelle Pädagogik nach den eigenen Regeln der Organisation rezipiert wird. Im Endeffekt müsste man sich fragen, ob ein solches Konzept der Interkulturellen Pädagogik für die Schule überhaupt *pragmatisch durchführbar* ist und ob es möglich ist, ein von außen an die Schule herangeführtes Konzept zu internalisieren. Nach Häusler (1994) erfordert Interkulturelles Lernen nämlich eine Umstrukturierung des Bildungssystems bzw. zumindest einiger organisatorischer Rahmenbedingungen. Dabei sind mehrere Probleme fest zu stellen:

„Die Tendenz, am ‚Alten‘ festzuhalten, ist in der Regel sehr stark vertreten und kann dazu führen, daß man vorerst Unstimmigkeiten vertuscht, das Vorhandene beschönigt oder abwertet bzw. verkleinert, d. h. den neuen Sachverhalt verdrängt, um sich **die Mühe einer Umstrukturierung zu ersparen**. (...) Die Tendenz, eine Störung möglichst klein zu halten, damit sie ein bestehendes System nicht gefährdet, kann auch in bezug auf die Minderheiten aufgezeigt werden: Damit eine Umstrukturierungsnotwendigkeit im Bildungssystem als solche gar nicht erst zur Debatte steht, werden Verdrängungsmechanismen bereits im gesellschaftlichen Vorfeld wirksam.“ (Häusler 1994, 47; fett im Original)

Die Institution Schule selbst verhält sich also sperrig gegenüber der Umsetzung interkultureller Zielsetzungen. Anzumerken ist auch, dass für die Akzeptanz von Lehrplanveränderungen von Bedeutung ist, wie viele Lehrplannovellen in welcher Zeit den LehrerInnen zugemutet werden können, da in der Lehrerfortbildung jede Lehrplanänderung mit erheblichem Aufwand von Schulungen verbunden ist (vgl. Wolf 2004). Wolf spricht daher von bis zu zehn Jahren, bis eine Innovation in der Schule wirksam werde.

Ähnliche Befunde liefert die *Mehrsprachigkeitsforschung*, die als Merkmale des aus Mehrsprachigkeit hervorgehenden Sprachbegriffs nach der Definition von Vetter (2008, 91) beispielsweise auch die Integration von Interkulturalität oder die besondere Vernetztheit von Sprachen beschreibt. In der Unterrichtsrealität würden auf die Wissensbestände keine systematischen Handlungen folgen, wie Vetter (2008, 273) feststellt. De Cillia betont beispielsweise den *Migrationskontext*, in dem Interkulturelles Lernen angesiedelt sei. So könne das „Reden über Halloween oder

Absingen englischer Weihnachtslieder“ (2000, 72) nicht einfach als Interkulturelles Lernen bezeichnet werden, zumal dies im Kontext von Migration an der Sache vorbeigehe. Interkulturelle Pädagogik sei zwar ihrem Anspruch nach an alle SchülerInnen adressiert, müsse aber durch die Anwesenheit von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch und die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf sie legitimiert werden.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass auch die Institution der Schule auf das Konzept der Interkulturellen Pädagogik reagieren muss. Die Interkulturelle Pädagogik wiederum muss geeignete, inhaltliche Konzepte zur Umsetzung zur Verfügung stellen. Maas (2008) bemängelt, dass die Diskussionsvorschläge der Interkulturellen Pädagogik in dieser Hinsicht „recht blass“ blieben (2008, 616). So bliebe es letztlich bei der Forderung der Anerkennung der bestehenden Mehrsprachigkeit, ohne sie mit den Aufgaben der Schule, insbesondere der schriftkulturellen Förderung, zu vermitteln.

Roth (1994) schreibt in einem Aufsatz zum *Verhältnis von Theorie und Praxis in der Interkulturellen Pädagogik*, dass sich die Frage stelle, ob die Vorstellung vom interkulturellen Menschen als autonomem Subjekt nicht blinde und weltfremde Idealität bleibe und nicht mehr als „blanke Theorie“ sei - eine Diskrepanz also zwischen Theorie und Praxis vorliege. Roth spricht sich vor diesem Hintergrund für eine verstärkte Berücksichtigung von Didaktik-Konzepten im Bereich der Interkulturellen Pädagogik aus. Diese könnten einen wesentlichen Ansatzpunkt bieten, im Zustand eines auseinandergefallenen Verhältnisses von Theorie und Praxis sowie wissenschaftlicher Forschung und realem, pädagogischem Handeln zu vermitteln, und Annäherungen herbei zu führen¹².

Darüber hinaus schreiben mehrere AutorInnen auch in den Folgejahren, dass die Praxis, abgesehen von einigen Modellversuchen, nicht an die theoretischen Entwürfe heranreicht (z. B. Larcher 1991; Steiner-Khamsi 1994; Merdian 1996; Auernheimer 1996a; Auernheimer et al. 1996; de Cillia 1998 und 2000; Fillitz 2003; Fleck 2003; Furch 2003 und 2005; Wojnesitz 2010). Laut Steiner-Khamsi (1994) stellt die

¹² Im Band „Fachdidaktik interkulturell“ bringen Reich/Holzbrecher/Roth (2000) Konzepte zur verstärkten Berücksichtigung von Didaktik-Konzepten im Bereich der Interkulturellen Pädagogik. Damit sollen Wege aufgezeigt werden, die Interkulturelle Pädagogik verstärkt in den Unterricht mit einzubeziehen.

Theorie der Interkulturellen Pädagogik keine ausreichende Grundlage dar, um dringliche bildungspolitische Fragen der nationalen und ethnischen Minderheiten in Europa systematisch anzugehen. So klappt „letztlich eine große Kluft zwischen der bildungspolitischen Diskussion, die der schulischen Realität weit vorausprescht, einigen wenigen gelungenen ‚Herzeigeschulversuchen‘ und Prestigeprojekten und dem bildungspolitischen und schulischen Alltag.“ (de Cillia 1998, 277 für Österreich).¹³

2.1.6. Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik und Forderungen

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1.5. beschriebenen Kritikpunkte schließen sich einige Forderungen bezüglich der Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik an.

Zum Thema Missverhältnis Theorie - Praxis reklamiert Auernheimer (2004) die weitere Untersuchung und Unterstützung der Implementation der Interkulturellen Pädagogik in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern. So sollte am Beispiel des Bildungswesens verdeutlicht werden, auf welchen Ebenen weitere Bemühungen zur breiteren und angemessenen Umsetzung des Programms notwendig sind. Ein laut Auernheimer vielversprechender Ansatzpunkt ist hier die Diskussion über und

¹³ Für Österreich bestätigt sich dieser Kritikpunkt des Missverhältnisses zwischen Theorie und Praxis anhand der empirischen Befunde einiger Untersuchungen, die zur österreichischen, schulischen Entsprechung der Interkulturellen Pädagogik, dem Interkulturellen Lernen, gemacht wurden. Interkulturelles Lernen wurde im Jahr 1991 in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen als Unterrichtsprinzip und als Allgemeines Bildungsziel verankert (vgl. BGBl. Nr. 439/1991; vgl. ausführlich zum Unterrichtsprinzip Kapitel 3.2.1.3.). Die durchgeführten Untersuchungen, wie z. B. Fillitz (2003), Binder (2003 und 2004), Binder/Daryabegi (2003), Furch (2003 und 2005), Fleck (2003 und 2010), Wojnesitz (2010) oder ÖSZ/BMUKK/BMWF (2009), beschäftigten sich vor allem mit der Umsetzung des Unterrichtsprinzips in der Praxis, wobei gesagt werden muss, dass die Anzahl dieser Untersuchungen nicht besonders groß ist. Ein durchgängiges Ergebnis der Untersuchungen ist, dass die Implementierung des Unterrichtsprinzips nicht nach Wunsch funktioniert. Es scheint, als ob der Kritikpunkt des Missverhältnisses zwischen theoretischen Entwürfen und praktischer Umsetzung für Österreich bestätigt werden kann. Zu kritisieren in diesem Zusammenhang ist der unverbindliche Charakter des Unterrichtsprinzips, der von zwei Seiten betrachtet werden muss: Einerseits dürfte das Unterrichtsprinzip aufgrund des unverbindlichen Charakters keine großen Konsequenzen haben, auf der anderen Seite gibt es Rückhalt für jene, die sich in diesem Bereich wirklich engagieren wollen (Fleck 2003 und 2010; eine Zusammenstellung einiger österreichischer Projekte „aus der Praxis“ findet sich beispielsweise in Erziehung und Unterricht 2011). Eine verstärkte Berücksichtigung von Didaktik-Konzepten im Bereich der Interkulturellen Pädagogik sowie eine damit verbundene institutionalisierte Lehrerbildung sind Forderungen, die sich an diese Ergebnisse der in Österreich durchgeführten Untersuchungen anschließen (vgl. ausführlich Kapitel 4.1.).

Forschung zur Schulqualität, zumal hier die Verknüpfung mit einem allgemeinen schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs möglich ist. Beispielsweise würden bildungspolitische Vorgaben wie die Verpflichtung zur Formulierung eines Schulprofils gute Ansatzpunkte bieten.

Auernheimers zweite Forderung ist, dass Mehrsprachigkeit in der Interkulturellen Pädagogik wieder mehr Gewicht erhalten und in den Schulalltag integriert werden soll (vgl. auch Jaksche 1998; Gogolin 2002). Es gelte, die Erstsprachen der Migrantenkinder in der Schule zu fordern und den Muttersprachlichen Unterricht gegenüber BildungspolitikerInnen mit Gründen zu verteidigen. In der Sicht Auernheimers sind zweisprachige Schulen Modelle für die Zukunft. Des Weiteren wären pädagogische Konsequenzen hinsichtlich der Verstetigung der Einwanderung über mehrere Generationen als auch neue Formen der Migration zu prüfen und das Kulturkonzept müsste weiter ausgereift werden. Immer noch nicht ganz geklärt sei auch die Frage nach der Verortung der Interkulturellen Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft. Dabei sollte die Interkulturelle Pädagogik weniger Themen für sich reklamieren, sondern vielmehr Themen in den allgemeinen Diskurs einspeisen.

Karakaşoğlu (2009) bemängelt, dass eine Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Fragestellungen und dem Aspekt der Behinderung bis dato kaum stattfinde. In Bezug auf die überproportionale Repräsentanz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen für Lernbehinderte werde auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. u. a. Gomolla/Radtke 2002; Kapitel 1.1.) verwiesen.

Nieke (2000) fordert, generell bei der Konzeptualisierung von Interkultureller Pädagogik genauer und empirischer als bisher die Perspektive der Betroffenen zu ermitteln und zu berücksichtigen.

In Bezug auf das Schulsystem werden hauptsächlich drei Veränderungen gefordert: Die Schaffung geeigneter schulorganisatorischer Rahmenbedingungen (Schulsystem), die Neudefinition der Lerninhalte des Unterrichts (Lehrplan, Curriculum, Lehrbücher) sowie die Verbesserung der Situation der LehrerInnen, die fachlicher und persönlicher Unterstützung bedürfen (vgl. Gauß et al. 1994; Merdian 1996; Jaksche 1998; Haferkamp 2003). Gomolla/Radtke (2002) empfehlen, die Wahrnehmung der beteiligten Personen auf die Ergebnisse und Folgen ihrer Praxis

zu lenken. Außerdem eine Überarbeitung der rechtlichen Bestimmungen und der Schulentwicklungsplanungen und letztendlich ein Monitoring-System, mit dem regelmäßig Bildungsbeteiligungsdaten bezogen auf einzelne Schulen und Stadtteile miteinander verglichen werden könnten.

2.1.7. Erste Zusammenfassung und offene Fragen

Hinsichtlich der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit geht es darum, inwieweit die Kriterien und Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis implementiert und umgesetzt sind. Es wurden in den soeben dargestellten Kapiteln zusammenfassend zwei Aspekte genannt, die für die Beantwortung zielführend scheinen: Die nicht ausreichende Behandlung des Themas Sprache und Mehrsprachigkeit innerhalb der theoretischen Konzeption der Interkulturellen Pädagogik und ein Missverhältnis zwischen Theorie und praktischer Umsetzung. Es ist auch anzunehmen, dass sich dieses Missverhältnis bei einer fehlenden theoretischen Konzeption bezüglich Sprache innerhalb der Interkulturellen Pädagogik (im Vergleich zum schon weit ausgearbeiteten Kulturbegriff) noch verstärkt. Damit ergibt sich für die vorliegende Untersuchung bereits ein Hinweis zur weiteren Vorgehensweise: Es liegt nahe, insbesondere das Verhältnis der Interkulturellen Pädagogik zur Mehrsprachigkeit sowie die Implementation derselben in die schulische Praxis genauer zu beleuchten. Zuerst ist Auernheimers (2004), Gogolins (2002), Jaksches (1998) oder Roths (2008) Forderung der Integration von Mehrsprachigkeit in die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik Gegenstand der weiteren Ausführungen. Dazu wird die Verbindung zwischen Interkultureller Pädagogik und schulischer Mehrsprachigkeit unter die Lupe genommen. Inwieweit geht die Interkulturelle Pädagogik auf die schulische Mehrsprachigkeit ein und inwieweit nimmt sie diese in ihre eigene Konzeption auf? Antwort auf diese Frage liefert das nächste Kapitel.

Bisher orientiert sich die vorliegende Arbeit an keinen der angeführten AutorInnen. Grund dafür ist die fehlende, ganzheitliche Konzeption der Interkulturellen Pädagogik, die auch schulische Mehrsprachigkeit umfasst und die der Arbeit zugrunde gelegt werden soll. Doch dazu später mehr.

2.2. Interkulturelle Pädagogik und ihr Verhältnis zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit

2.2.1. Theoretische Ansätze aus der Sprachwissenschaft

Das seit den 1980er Jahren aus der Kritik an der Ausländerpädagogik (vgl. Kapitel 2.1.3.) entstandene Konzept der Interkulturellen Pädagogik geht davon aus, dass die europäischen Staaten Einwanderungsländer sind, deren multikulturelle Zusammensetzung unumkehrbar ist und in denen Mehrsprachigkeit zur kommunikativen Normalsituation wird. Daraus ergibt sich „eine vernunftgemäße Perspektive allgemeiner sprachlicher Bildung am Leitbild des mehrsprachigen, metasprachliche Kompetenz innehabenden Menschen“ (vgl. Gogolin 1994, 21). Die Interkulturelle Pädagogik will auch auf die faktische Diskriminierung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund reagieren, eine Anerkennung und Valorisierung der Erstsprachen bewirken und deren unzureichender Förderung in der Schule gegensteuern (Maas 2008, 603). Die Förderung von Mehrsprachigkeit wird deshalb innerhalb der Interkulturellen Pädagogik bereits seit einigen Jahren als Bildungserfordernis in den Fokus genommen.

Welchen Beitrag leistet nun die Interkulturelle Pädagogik konkret, um auf die in den Schulen vorhandene Mehrsprachigkeit angemessen zu reagieren? Der Beobachtung von Sprache und Sprachpraxis sowie der sprachlichen Bildung gilt von Beginn an die besondere Aufmerksamkeit der Interkulturellen Pädagogik, schreiben Gogolin/Krüger-Potratz (2006). Eine umfassende Literaturrecherche zur Interkulturellen Pädagogik und ihrem Verhältnis zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit inklusive einer Analyse zweier Einführungswerke zur Interkulturellen Pädagogik (Gogolin/Krüger-Potratz 2006 und Auernheimer 2007) zeigt jedoch auch, dass sich die Interkulturelle Pädagogik zwar mit einigen sprachbezogenen Forschungsbereichen beschäftigt, es ein Konzept zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, das genuin aus der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik stammt und alle schulischen Ebenen umfasst, meines Wissens nicht gibt. Ähnliche Stimmen finden sich beispielsweise in Ulich/Oberhuemer (2003), Roth (2008) oder Auernheimer (2007). Ulich/Oberhuemer (2003, 166; zitiert nach Karakaşoğlu/ Kordfelder 2004) stellen fest, dass die fehlende Erweiterung des Diskurses auf die Notwendigkeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit zum Erhalt bzw. Ausbau der

Erstsprache und die fehlende Einbettung von Sprachförderprogrammen und Maßnahmen in ganzheitliche, interkulturelle, pädagogische Ansätze immer wieder bemängelt werde. Auch Roth (2008) tritt dafür ein, das Thema Sprache eingehender zu reflektieren, denn im Umgang mit den Erstsprachen der MigrantInnen werden die Leitprinzipien der Anerkennung und der Gleichheit (vgl. auch Auernheimer 2007) konkret. Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik sei es, die Fragen des Umgangs mit Zwei- und Mehrsprachigkeit stärker und systematischer einzubeziehen und somit für eine rechtliche und eine ressourcenorientierte Sicht auf Zweisprachigkeit zu plädieren und gegen die nach wie vor vorherrschende Defizitperspektive aufzuklären. Hier herrsche sogar eine systematische Lücke, da in den zur interkulturellen Diskussion herangezogenen Ansätzen Theorien der Sprache häufig ausgeklammert blieben.

„Der Gedanke interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe ist inzwischen in fast allen Curricula implementiert, aber bleibt reine Lyrik, wenn er auf der Ebene der Begegnung oft nicht weiter konkretisierter ‚Kulturen‘ stehen bleibt und die Diskussion um den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit ausblendet.“ (Roth 2008, 192).

Eventuell sei dieser Aspekt auch mit der Wendung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik aus dem Blick geraten. Die Zahl derjenigen, die sich in den 1980er und 1990er Jahren mit Interkultureller Sprachlicher Bildung auseinandergesetzt haben, sei gut überschaubar, so Roth.

Was bedeutet diese Tatsache für die vorliegende Arbeit und das Vorhaben, herauszufinden, inwiefern die Interkulturelle Pädagogik auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit reagiert? Nachdem sich die Interkulturelle Pädagogik mit einigen sprachbezogenen Forschungsbereichen beschäftigt und Anleihen aus diesen sprachwissenschaftlichen Disziplinen nimmt, gilt es, in einem interdisziplinären Ansatz herauszufinden, welche theoretischen Ansätze die Sprachwissenschaft zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellt und inwiefern die Interkulturelle Pädagogik hieraus Anleihen nimmt bzw. welche Aspekte sie aufgreift. Die folgenden Kapitel geben einen umfassenden Einblick in die für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit besonders einflussreichen Konzepte aus der Sprachwissenschaft, mit denen sich auch die Interkulturelle Pädagogik beschäftigt.

Im Konkreten sind dies Konzepte aus der Spracherwerbsforschung, Sprachförderansätze bzw. Modelle der zweitsprachlichen Förderung, Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen aus der Sicht der Mehrsprachigkeit und schulische Rahmenbedingungen einer Kultur der Mehrsprachigkeit - anhand der Auflistung dieser Konzepte zeichnet sich bereits ab, dass sich die Interkulturelle Pädagogik in einem thematisch sehr breiten und divergierenden Rahmen mit schulischer Mehrsprachigkeit befasst. Die Gemeinsamkeit dieser Bereiche ist auf der anderen Seite unübersehbar: Ihnen kommt eine große Bedeutung für schulpolitische Fragestellungen, für die schulischen Rahmenbedingungen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und für das pädagogische Handeln im schulischen Alltag zu, nicht zuletzt deshalb, da sie sich in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis befinden. Muttersprachlicher Unterricht, der innerhalb eines bestimmten Sprachförderansatzes und unter bestimmten Rahmenbedingungen verordnet wird, beeinflusst wiederum den Spracherwerb sowie die interkulturelle Arbeit an einer Schule usw. Vor allem der Spracherwerb ist eng mit der Interkulturellen Pädagogik verknüpft, da über die Sprache ein Sensibilisierungsprozess in Gang gesetzt werden kann und die Sprache zum Instrument Interkultureller Bildung wird (Dossier des Sekretariats des Europarates 1992, 105).

Eine kritische Beleuchtung der dazugehörigen sprachpolitischen Debatte sowie eine kritische Zusammenschau in Bezug auf die Frage, welche pädagogischen Konzepte und Forschungsperspektiven die Interkulturelle Pädagogik letztendlich zur Verfügung stellt bzw. aus welchen Konzepten sie Anleihen nimmt, rundet das Kapitel ab. Daran anschließend wird ein eigenes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt, das als Grundsatz der Interkulturellen Pädagogik jenes von Leiprecht (1999) geforderte Ziel der Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.1.4.) berücksichtigt.

Dieses Untersuchungsmodell dient letztendlich der Einordnung von Qualitätskriterien, die es ermöglichen, Rückschlüsse auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Institution Schule aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik zu ziehen.

2.2.1.1. Die zentralen Theorien des Zweitspracherwerbs und ihr Einfluss auf Konzeptionen zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit

Der erste für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit besonders einflussreiche Bereich, aus dem die Interkulturelle Pädagogik Anleihen nimmt, ist die Forschung zu den Theorien des Zweitspracherwerbs, da sich ja viele Migrantenkinder in der Situation wiederfinden, schnell die Sprache des Aufnahmelandes, wie z. B. Deutsch, lernen zu müssen. Seit den 1970er Jahren wird versucht, die Schul- und Integrationsprobleme dieser Kinder linguistisch bzw. sprachdidaktisch zu fundieren. Dabei geht es vor allem um die Erforschung verschiedenster Einflussfaktoren auf den Spracherwerb, die *Rolle, die die Erstsprache in Bezug auf den Erwerb der Zweitsprache spielt*, und die Frage, wie auch die Schule angemessen darauf reagieren kann.

Die anfangs als Problembegründung verwendeten Spracherwerbsannahmen beschäftigten sich hauptsächlich mit der *Rolle der Struktur der Erstsprache im Erwerb der Zweitsprache*. Czock (1993) bemerkt, dass diese allesamt lediglich hypothetischen Charakter beansprucht hätten.

Die erste und älteste der Hypothesen ist die *Kontrastivhypothese* und entstammt der behavioristischen Lerntheorie (vgl. auch Henrici/Riemer 2003; Kniffka/Siebert-Ott 2007). Lado (1957) gelang der Nachweis, dass SprecherInnen einer bestimmten, korrelativ zuzuordnenden Erstsprache bestimmte Fehler in der Zweitsprache machten. Die Kontrastivhypothese besagt, dass ähnliche Sprachstrukturen in Erst- und Zweitsprache den Erwerb der Zweitsprache erleichtern (positiver Transfer), während unterschiedliche Sprachstrukturen ihn erschweren (negativer Transfer). Der Erwerb der Zweitsprache wird also sehr stark von der Struktur der Erstsprache bestimmt. Man hoffte ursprünglich, aus dem Vergleich zweier Sprachen Lernschwierigkeiten und Erwerbsreihenfolgen systematisch ableiten zu können (vgl. Klein 1992; Kniffka/Siebert-Ott 2007). Klein bezeichnet die Kontrastivhypothese als schlichtweg falsch (1992, 38). So gebe es Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen würden; solche Strukturen würden manchmal aber auch sehr leicht gelernt werden und umgekehrt. Auch Czock (1993) befindet die Erklärungsreichweite dieser Hypothese als trivial, trotzdem hätte sie über Jahre

hinweg die sprachdidaktische Diskussion um die Spracherwerbsprobleme der Migrantenkinder bestimmt.

Eine weitere Hypothese, die der nativistischen Theorie entstammt, war die *Identitätshypothese* (vgl. z. B. Dulay/Burt 1976). Dulay et al. (1982, 118f) versuchten, die Kontrastivhypothese zu widerlegen und führten dazu die zentralen Forschungsergebnisse aus der Psycholinguistik an: So würden Kinder, die eine Zweitsprache bereits in der zweitsprachlichen Umgebung erlernen, nur sehr wenige Fehler machen, die die grammatische Struktur der Erstsprache reflektieren, darüber hinaus aber andere Fehler, die mit der Erstsprache nicht zusammenhängen. Dieselben Ergebnisse konnten bei Erwachsenen beobachtet werden. Einflüsse der Erstsprache auf die Zweitsprache wurden eher im Bereich der Aussprache gefunden, nicht so sehr im Bereich der Grammatik. Die verfügbaren empirischen Daten würden zeigen, dass LernerInnen nicht automatisch auf Strukturen der Erstsprache zurückgreifen, wenn die Zweitsprache verwendet wird. Mögliche Interaktionen zwischen Erst- und Zweitsprache seien durch die Umgebung beeinflusst oder auf Phänomene wie Anleihen aus anderen Sprachen („Borrowing“; Dulay et al. 1982, 119) oder Code-Switching zurückzuführen. Dulay et al. entwickeln in Folge auf der Grundlage von kognitivistischen und nativistischen Erklärungsansätzen die Identitätshypothese. Bei der Identitätshypothese ist es nicht von Bedeutung, ob schon eine Sprache vorher gelernt wurde, da angenommen wird, dass der Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache weitgehend identisch verläuft (vgl. auch Kniffka/Siebert-Ott 2007). Die Autorinnen gehen davon aus, dass LernerInnen einer Zweitsprache über angeborene mentale Prozesse verfügen (vgl. 1982, 8), die bewirken, dass Regeln und Elemente einer Zweitsprache in gleicher Abfolge (Erwerbssequenzen; vgl. Henrici/Riemer 2003, 40) erworben werden wie beim Erwerb dieser Sprache als Erstsprache.

Die von Selinker (1972) entwickelte *Interlanguagehypothese* ist eine Weiterentwicklung der Kontrastiv- und der Identitätshypothese, da sie der Erstsprache beim Zweitspracherwerb weder einen derart starken Einfluss wie bei der Kontrastivhypothese beimisst, noch annimmt, dass der Erstspracherwerb völlig unabhängig vom Zweitspracherwerb verläuft, sondern beide Ansätze vereint. Die Interlanguagehypothese besagt, dass die Zweitsprache über eine Interimssprache

erworben wird (Interlanguage; der Begriff ist im Deutschen heute noch gebräuchlich als Lernersprache, Interimssprache oder Intersprache, vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007). Die Interimssprache setzt sich aus Elementen, die aus der Erstsprache oder auch aus der Zielsprache kommen, zusammen, sie kann aber auch neue, von beiden Sprachen unabhängige Elemente enthalten (Gass/Selinker 1994, 11). Gass/Selinker heben hervor, dass die LernerInnen selbst es sind, die den verfügbaren linguistischen Daten Struktur verleihen und ein internalisiertes System bilden. Auf dieses System sind Äußerungen in einer Zweitsprache zu jedem Zeitpunkt ihres Lernens zurückzuführen (Reich 2007), es besteht also ein dynamisches Kontinuum zwischen Erstsprache und Zielsprache, auf dem sich die SprachlernerInnen auf unterschiedlichen Stufen bewegen (vgl. auch Oksaar 2003). Sobald man mit dem Sprachenlernen aufhört bzw. sich bestimmte Strukturen stabilisiert haben und somit die Entwicklung der Zielsprache stagniert, spricht man von Fossilisierung (Gass/Selinker 1994, 11). Nach Reich (2007) konnten durch diese These ältere Ansätze, die sich auf Fehleranalysen konzentrierten, überwunden werden.

Ein vielfach verwendetes Argument gegen die schulische Förderung in der Erstsprache ist die von Carroll 1963 eingeführte *Time on Task-Hypothese*. Ausschlaggebend hierbei ist, wie lange Kinder einer Lern- und Kommunikationssituation ausgesetzt sind - einzig von Bedeutung ist also die Zeit, die man mit dem Erlernen einer Zweitsprache verbringt. Die Time on Task-Hypothese hätte vor allem dazu gedient, gegen zweisprachige Programme zu argumentieren „because it seems intuitively logical that academic and linguistic outcomes will be influenced by the amount of instructional time spent through a language.“ (Cummins 2003, 8).

Anfang der 1980er Jahre hat sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die zweisprachige Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem auf zwei Hypothesen konzentriert, die sich mit der *Rolle der Sprachkompetenz im Spracherwerb* beschäftigen: Die *Schwellenniveauhypothese* und die *Interdependenzhypothese* (vgl. Cummins 1984; 2000; 2001 und 2003). Entwickelt wurden diese beiden Hypothesen aus dem Vergleich von Beschulungsprogrammen von Migrantenkindern. Die Schwellenniveau-Hypothese besagt, dass vorerst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache vorhanden sein muss, bevor eine Zweitsprache erlernt werden kann. Nach der Interdependenz-Hypothese ist der

Zweitspracherwerb wiederum von der ausreichenden Entwicklung der Erstsprache abhängig¹⁴. Dies bedeutet, dass der Erwerb der Erst- bzw. der Muttersprache bis zu einem gewissen Grad abgeschlossen sein muss, damit auch der Erwerb der Zweitsprache gut funktioniert.

Hiermit eng verknüpft ist die Frage des *Zusammenhangs zwischen Zweisprachigkeit und kognitiver Entwicklung*. Cummins (1984 und 2001) unterscheidet zwischen Sprachfähigkeiten im Alltagssprachlichen (basic interpersonal communicative skills: BICS) und im kognitiv-akademischen Bereich (cognitive/academic language proficiency: CALP)¹⁵ und kommt zu dem Schluss, dass zunächst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein müsse, bevor der Zweitspracherwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung und die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit des Kindes haben könne. Cummins spricht von einer „common underlying proficiency“, von deren Niveau der Erwerb jeder weiteren Sprache abhängt, wobei dieses Modell keine fixen Parameter aufweist, sondern eher als dynamisches Modell zu sehen ist (vgl. Cummins 2001). Drei Stufen werden unterschieden: Die dritte und höchste Stufe, auf der die Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen ausreichend entwickelt sind und wo Vorteile für die kognitive Entwicklung zu erwarten sind, die zweite Stufe, auf der eine Sprache ausreichend entwickelt ist und die andere nicht, was weder Vor- noch Nachteile für die kognitive Entwicklung bringt, und die erste Stufe, auf der die Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen unter einem gewissen Niveau bleibt. Das zu erreichende Schwellenniveau kann nicht ein für allemal festgelegt werden, da es sich nach den schulischen Anforderungen richtet. Wird eine bestimmte Schwelle nicht überschritten (erste Stufe), ist das Ergebnis eine „doppelte Halbsprachigkeit“ oder auch „Semilingualismus“¹⁶ mit den damit ver-

¹⁴ Die Interdependenz-Hypothese wurde von Cummins ursprünglich auf die Lesefähigkeit angewandt, d. h., dass es eine allgemeine sprachübergreifende Lesefähigkeit gibt, die auf eine zweite Sprache transferiert (vgl. Ehlers 2003, 288).

¹⁵ Später wurden diese Begriffe durch „academic language proficiency“ und „conversational language proficiency“ ersetzt (Cummins 2001). Gogolin (2007, 5) schlägt für den Begriff „academic language proficiency“ im Deutschen den Begriff „Bildungssprache“ vor im Vergleich zur „conversational language proficiency“, der mündlichen Alltagssprache.

¹⁶ Der Begriff Semilingualismus wurde in einem Radiogespräch im Jahr 1968 von Nils Erik Hansegård zum ersten Mal verwendet (vgl. Skutnabb-Kangas 1981; Reich 1996). Der Begriff wird häufig benutzt, insgesamt aber wegen seiner abwertenden Konnotation heute eher abgelehnt, vor allem, weil die Veränderung von Spracherwerbs- und Bildungsbedingungen nicht mitgedacht wird und Spracherwerbsprobleme zur Gänze dem Versagen des Kindes zugeschrieben werden. So besteht z. B. die Gefahr, sprachliche Rückstände im Vergleich zur monolingualen Norm als permanentes Merkmal des zweisprachigen Kindes zu sehen und nicht als vorübergehende Phase, was durchaus auch möglich sein könnte (vgl. Olechowski et al. 2002; Daller 1999).

bundenen negativen Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Zwei verschiedene Phänomene werden darunter verstanden: Erstens eine Übergangsphase bei Verlust der Erstsprache und (noch) unvollständigem Erwerb einer Zweitsprache und zweitens ein dauerhafter Zustand, in dem Zweisprachige keine ihrer Sprachen ausreichend beherrschen (vgl. Daller 1999).

Gerade bei MigrantInnen der zweiten Generation kommt es häufig zum Phänomen des „Semilingualismus“. Aufgrund eines ungünstigen Verlaufs der sprachlichen Sozialisation kann weder die eine noch die andere Sprache voll entwickelt werden, „weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt.“ (de Cillia 1998, 237) Die Entwicklung einer ausreichenden Kompetenz in der Erstsprache kann also nicht stattfinden, negative Auswirkungen auf beide Sprachen, auf die schulischen Leistungen allgemein aber auch Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich sind zu erwarten.

„To sum up, it seems that an instruction in an L2 which at the same time prevents the CALP of the L1 (...) from developing or does not support it, produces poor results in both languages, and, accordingly, in school in general.“ (Skutnabb-Kangas 1981, 135)

Skutnabb-Kangas (1981) nennt vor allem den Bereich des Wortschatzes, der besonders anfällig für Störungen sei und wesentlich mehr Zeit zum Erwerb brauche. Ähnlich dazu auch Fthenakis et al., die Studien verglichen, die die Sprachleistungen von Migrantenkindern bei verschiedenem Einwanderungsalter untersuchten. Es zeigte sich, dass „je besser die Muttersprache entwickelt war, desto besser der Zweitspracherwerb verlief (...)“ (1985, 110). Dies vor allem in Hinblick auf die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit, die die AutorInnen als „Denkbasis“ (1985, 111) bezeichnen. Eine unterentwickelte „Denkbasis“ behindere den Erwerb der Sprache, ein Teufelskreislauf setze nun bei zweitsprachiger schulischer Erziehung ein. Und auch der Umkehrschluss erwies sich als bestätigt:

„Es herrscht weitgehende Übereinstimmung darüber, daß Nichtförderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten zu unzulänglicher Zweitsprachenbeherrschung führt.“ (Fthenakis et al. 1985, 83; vgl. auch Merdian 1996; Thomas/Collier 1997 und 2001)

Der Erwerb der Erstsprache darf nicht unterbrochen werden, da dann das Phänomen des „Semilingualismus“ eintreten kann und auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten leidet. Gerade Migrantenkinder sind von dem Phänomen des abrupten Abbrechens der Entwicklung der Erstsprache häufig betroffen. SeiteneinsteigerInnen sind demnach umso begünstigter, je später sie einwandern (vgl. de Cillia 1998; vgl. auch Herzog-Punzenberger 2003). Ältere Migrantenkinder, die bereits einen Teil ihrer Schulausbildung in der Erstsprache erhalten haben, haben also Vorteile gegenüber jüngeren.

Anzumerken ist, dass Cummins Schwellen- bzw. Interdependenzhypothese bis jetzt nur teilweise bestätigt worden ist bzw. großer Kritik ausgesetzt war. In Bezug auf die Begriffe BICS und CALP wird bemängelt, dass den Migrantenkindern ein Defizit unterstellt werde, das durch das Anlegen der falschen Sprachnorm der Mittelschicht konstruiert werde (vgl. Daller 1999). Daller merkt auch an, dass gerade Unterschiede im Schul- und Bildungssystem mit berücksichtigt werden müssten: CALP in der Türkei sei etwas anderes, als z. B. CALP in Deutschland. Die Schwellenhypothese betreffend ist nicht gesagt, dass es nicht auch umgekehrt eine Kausalitätsbeziehung zwischen mangelnden kognitiven Fähigkeiten und sprachlicher Entwicklung geben könnte (vgl. Daller 1999; Portes/Rumbaut 2001).

Verhoeven (1994) kritisiert, dass Cummins Interdependenzhypothese vor allem soziale Faktoren außer Acht lasse. Das Kind, die Familie und institutionelle Faktoren müssen mit Spracherwerbsprozessen in Verbindung gebracht werden. Söhn (2005) untersuchte mit Hilfe einer Metaanalyse bereits vorhandener Evaluationsstudien zu zweisprachigen Programmen für Migrantenkinder, welchen Effekt zweisprachige Unterrichtsformen auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen haben. Die Autorin stellt fest, dass sich speziell für die sprachwissenschaftliche Hypothese, dass Kinder zuerst in ihrer Erstsprache und erst darauf aufbauend in der Zweitsprache alphabetisiert werden sollten, keine verlässlichen Belege finden würden (vgl. hierzu auch Esser 2006; 2006a; vgl. auch Kapitel 2.2.1.1.2.). Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Cummins im Jahr 2000 (2000, 176) explizit davor warnt, die Schwellen- und Interdependenzhypothese zu „vermischen“, d. h. dass damit nicht gemeint sei, dass Kinder zuerst in ihrer Erstsprache und erst darauf aufbauend in der Zweitsprache alphabetisiert werden sollen. Diese „Vermischung“ sei z. B. in den USA und in Neuseeland sogar als Rechtfertigung dafür verwendet

worden, dass die Unterrichtung in der Zweitsprache verspätet einsetzt, d. h. erst nachdem die Erstsprache zu einem gewissen Grad aufgebaut wurde.

Die von Cummins aufgestellte Erklärung ist bis heute nicht zu widerlegen, da es nicht möglich ist, zu prüfen, dass kein Zusammenhang zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung besteht (vgl. Graf 1997; Reich/Roth 2002; Hopf 2005). So gibt es auch keine Anzeichen dafür, dass sich eine zweisprachige Unterrichtsform negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache auswirkt (vgl. dazu Cummins 2003; Söhn 2005a; Esser 2006).

Anzumerken ist auf jeden Fall, dass die Hypothesen von Cummins sehr kontrovers diskutiert werden (vgl. dazu Auernheimer 1990; Czock 1993; Ekstrand 1994; Verhoeven 1994; Daller 1999; Olechowski et al. 2002; Söhn 2005; zur in diesem Zusammenhang entstandenen Diskussion zwischen Sprachwissenschaft und Soziologie vgl. Kapitel 2.2.1.1.2. der „Streitfall Zweisprachigkeit“).

Cummins Theorie kann als Meilenstein in der Spracherwerbsforschung bezeichnet werden, der die Diskussion um eine erstsprachliche Erziehung von Sprachminderheiten nachhaltig bestimmt hat. Trotzdem muss gesagt werden, dass die Spracherwerbsforschung im Kontext von Migration noch Forschungslücken aufweist. An dieser Stelle sei beispielsweise auf die Arbeiten von Brizić (2003; 2003a; 2005; 2006; 2006a; 2006b und 2007 sowie Brizić/Hufnagl 2011) hingewiesen.

Ausgangspunkt ihrer Arbeiten war die Frage, worin die Gründe für das immer wieder dokumentierte sprachlich und schulisch so schwache Abschneiden der MigrantInnen türkischer Herkunft liegen. Die Autorin bezieht die verschiedenen sprach(en)-politischen, gesellschaftlichen, familiären und individuellen Faktoren, die beim Spracherwerb eine mehr oder weniger große Rolle spielen können, mit ein. Faktoren auf der Ebene des einzelnen Individuums, Faktoren auf familiärer Ebene und Faktoren auf gesellschaftlich-politischer Ebene (Mikro-, Meso- und Makrofaktoren) werden unterschieden, wobei vor allem auch die schulische Sozialisation der Eltern im Herkunftsland, also Faktoren auf gesellschaftspolitischer Ebene des Herkunftslandes, eine Rolle in Bezug auf die Qualität des Spracherwerbs spielen. Hat sich die Forschung lange Zeit sehr stark auf individuelle Faktoren konzentriert, versucht die Autorin vor allem Faktoren auf einer Makroebene ins Blickfeld zu rücken, die z. B. das Prestige der Sprachen, den sozioökonomischen Status oder das Bildungssystem (auch im Herkunftsland) umfassen. In Anlehnung an Bourdieus

Kapital-Begriff (vgl. Bourdieu 1983; zitiert nach Brizić 2007) widmet sich die Autorin in Bezug auf die Sprache dem Thema, welches Kapital Sprachgemeinschaften insgesamt bzw. Migranteneltern an die nächste Generation weitergeben können und entwickelt in einem interdisziplinären Ansatz das so genannte Sprachkapitalmodell (LCM - Language Capital Model). Eltern „besitzen“ und „verwenden“ (2007, 183) ein sprachliches Kapital, bedingt durch die jeweilige Sprachenpolitik und Sprachenplanung im Herkunftsland. Davon wiederum abhängig ist die sprachliche Ausgangslage ihrer Kinder. Es wird also ein Zusammenhang zwischen den Herkunftsländern und deren Sprachenpolitik und der Sprachplanung und dem Spracherwerb in der Migrationssituation hergestellt. Ein Ergebnis der Untersuchungen ist, dass diejenigen Kinder, deren Eltern ihre eigene Erstsprache weitergeben können, in der Zweitsprache Deutsch tendenziell besser abschneiden als die Kinder, deren Eltern diese nur teilweise weitergeben können, wie dies beispielsweise bei der türkischen Landbevölkerung der Fall ist, die durch niedriges Prestige oder durch Zwangsassimilation dazu tendiert, sowohl ihren (erst)sprachlichen Hintergrund zu verheimlichen, als auch einen so genannten Sprachwechsel durchzuführen und mit ihren Kindern in der Migration (fehlerhaft) Deutsch zu sprechen. Kinder, deren Eltern ihre eigene Erstsprache weitergeben können schneiden außerdem hochsignifikant besser ab als jene Kinder, deren Eltern ihre Erstsprache gar nicht weitergeben können (vgl. Brizić 2006b). Kinder schneiden also gut in der Zweitsprache Deutsch ab, wenn sie mit ihren Eltern in der Erstsprache kommunizieren. Wichtig sei, dass die Eltern eine positive Haltung zu sich selbst und zur eigenen Herkunft hätten und ihre eigene Sprache, die sie am besten beherrschen, weitergeben würden, da ein Kind Sprache ganzheitlich lerne, so Brizić. Die Arbeiten von Brizić zeigen, dass sich Einflussfaktoren auf den elterlichen Spracherwerb auf die Weitergabe der Erstsprache und somit auch auf den weiteren Spracherwerb der Kinder auszuwirken scheinen.

Generell haben sich in den letzten Jahren neben der „klassischen“ Spracherwerbs- und Zweitspracherwerbsforschung zahlreiche innovative Forschungsansätze in der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung etabliert. Neben schulisch vermittelten und eher elitären Formen von Zweisprachigkeit finden immer mehr Facetten von arbeitsmigrations- oder fluchtbedingter Zwei- und Mehrsprachigkeit Beachtung. Im Allgemeinen ist ein Trend von Zweisprachigkeit hin zu

Mehrsprachigkeit zu erkennen (vgl. Hu 2003), ein Paradigmenwechsel zeichnet sich ab (Hufeisen 2005). So hat sich in den letzten Jahren die Mehrsprachigkeitsforschung als ein stark soziolinguistisch geprägter, weiterer Bereich herausgebildet, der sich mit der Erforschung von Mehrsprachigkeit und bi- bzw. multilingualer Sprachaneignung befasst, die sowohl aus linguistischer und sprachpsychologischer, als auch aus pädagogischer Sicht vorangetrieben wurde (Ehlich 2007, 26). Eine konzeptionelle und terminologische Stabilisierung hat sich laut Ehlich (2007) bisher jedoch nicht eingestellt. Ehlich sucht die Probleme dafür in der einsprachigen, sprachhomogenen Grundauffassung von Gesellschaften in der Sichtweise von Migrantenkindern als „Problemfälle“ (ebd., 28) verbunden mit Adaptierungsaufforderungen und der Grundannahme, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei (vgl. auch Jaitner 2006). Ehlich bemängelt vor allem auch das Fehlen von Langzeitstudien, die die zwei- und mehrsprachige Sprachaneignung und -entwicklung untersuchen. Bereits vorliegende Untersuchungen würden zeigen, dass die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Erstsprache und der Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die weitere Sprachaneignung der Kinder zeitigen als eine ungleichgewichtige Förderung nur der Zielsprache.

Neuere *Ergebnisse aus anderen Disziplinen* scheinen die Annahme zu bestätigen, dass der Zweitspracherwerb von der ausreichenden Entwicklung der Erstsprache abhängig ist. Bialystok (2009) führte eine Metaanalyse von Untersuchungen durch, die die Auswirkungen von lebenslanger Zweisprachigkeit auf die kognitive und linguistische Leistung beschreiben. Dabei gelangt sie zu dem Ergebnis, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu Nachteilen bei sprachlichen Fähigkeiten führen kann (z. B. verwenden zweisprachige SprecherInnen ein kleineres Vokabular in jeder Sprache als einsprachige; auch Ahrenholz (2008, 48) weist auf Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung hin, die eklatante Beschränkungen im Wortschatz zeigen), auf der anderen Seite aber kommt es zu Vorteilen bei der ausübenden Kontrolle („executive control“; Bialystok 2009, 53), die eine entscheidende kognitive Fähigkeit darstellt.

Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass Mehrsprachige Einsprachigen beim Erlernen von Drittsprachen überlegen sind (Riehl 2006).¹⁷ Weitere Ergebnisse aus der Kognitionspsychologie und der Hirnforschung belegen, dass beispielsweise Wörter der Zweitsprache zunächst an bedeutungsähnliche oder -gleiche Wörter der Erstsprache angehängt werden, so dass ein Zugriff auf das konzeptuelle System über die Erstsprache erfolgen muss (Apeltauer 2007). Individuen können vor allem dann klug handeln, wenn sie über ausreichendes „intelligentes Wissen“, d. h. Wissen, das vom Lernenden auf der Grundlage seiner vorausgehenden Erfahrungen selbst konstruiert wird, für eine Problemlösung verfügen. In unterschiedlichen Situationen und u. a. auch in der Migrationssituation könnte es möglich sein, dass „intelligentes Wissen“ nicht ausreichend angeeignet werden kann. Der Zugriff auf die angeeigneten Wissensstrukturen erfolgt dann über Wörter und zwar über die Erstsprache (Apeltauer 2007, 18ff).

Aus psycholinguistischer Sicht ist es „oberstes Gebot“ (Schaner-Wolles 2010, 184), dass die Erstsprache von Migrantenkindern nicht vernachlässigt werden darf. Dies aus mehreren Gründen: Zum einen sei erwiesen, dass an die 8% der deutschsprachigen Kinder genuine Auffälligkeiten in der Entwicklung ihrer Erstsprache aufweisen würden. Es ist anzunehmen, dass für Migrantenkinder mindestens derselbe Prozentsatz gilt. Gerade bei mehrsprachigen Migrantenkindern stellt sich die Diagnostik einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES; ebd., 182) als ein großes Problem heraus.

Eventuell auftretende Sprachentwicklungsauffälligkeiten sollen bei Migrantenkindern nach Möglichkeit bereits in deren Erstsprachen diagnostiziert und therapiert werden. Des Weiteren ist die Erstsprache als Familien-, Gruppen- und Kultursprache Teil der kindlichen Identität. Und zum anderen ergeben Untersuchungen zur Entwicklung des Gehirns, dass falls der Kontakt mit einer zweiten Sprache erst

¹⁷ Eine in Deutschland unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2001 in Auftrag gegebene Schulleistungsstudie „DESI - Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ untersuchte die sprachlichen Leistungen von ca. 11.000 Jugendlichen am Anfang und am Ende des Schuljahres 2003/04 in den Fächern Deutsch und Englisch, wofür eigene Messinstrumente entwickelt wurden. In Bezug auf den Lernerfolg von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zeigte sich, dass denjenigen Kindern, die bereits Deutsch als zweite Sprache gelernt hatten, das Erlernen von Englisch vergleichsweise leichter fiel und diese besser abschnitten, als der Durchschnitt aller Gruppen. Insgesamt konnte ein Leistungsvorsprung von mindestens einem halben Schuljahr beobachtet werden. Dies lässt darauf schließen, dass SchülerInnen, die bereits eine Sprache erworben haben, das Erlernen einer weiteren Fremdsprache leichter fällt (vgl. Klieme 2006; Gogolin 2007).

später im Kleinkindalter beginnt, die Erstsprache unter keinen Umständen vernachlässigt werden dürfe (ebd., 195).

De Angelis (2007) fokussiert auf die kognitiven und psycholinguistischen Prozesse beim Erwerb einer dritten oder zusätzlichen Sprache. Die Autorin bietet einen Überblick über theoretische Modelle und empirische Befunde für den Erwerb von mehr als zwei Sprachen und über die in der Forschungsliteratur unstrittigen Befunde, die zeigen, wie Information über Prozesse bei Mehrsprachigen zum Wissen über Zweitspracherwerb und Sprachproduktion beitragen kann. So werden u. a. mehrsprachige LernerInnen beim Lernen einer weiteren Sprache sowohl von der Erstsprache als auch von ihren anderen Sprachen beeinflusst (und zwar abhängig vom Gebrauch der Sprachen und der Frage, wie lange dieser zurückliegt), der Abstand zwischen den Sprachen wirkt sich auf die Beziehungen bzw. den Einfluss unter den Sprachen aus, sprachliche Vorkenntnisse und Sprachlernerfahrungen wirken sich positiv auf das Lernen weiterer Fremdsprachen aus und auch die Reihenfolge des Erwerbs bestimmt die Beziehungen der Sprachen untereinander, worin sich für den gesamten Sprachenunterricht die Bedeutung der Alphabetisierung in der Erstsprache zeigt (vgl. de Angelis 2007, 131f; Vetter 2008).

Diese soeben dargestellten Forschungsergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung, der Hirnforschung sowie der Psycholinguistik deuten darauf hin, dass die Erstsprache von Migrantenkindern nicht vernachlässigt werden sollte. Im Anschluss wird dargestellt, welchen Einfluss diese Theorien auf die bildungspolitische Diskussion zur zweisprachigen/mehrsprachigen Unterrichtung, v. a. im deutschsprachigen Raum, gehabt haben. Wie werden Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in wissenschaftlichen Kreisen diskutiert? Worauf beschränkt sich die bildungspolitische Diskussion und welche Themen werden von ihr fokussiert? Und welchen Einfluss hat sie auf die bildungspolitische Umsetzung und schließlich auf die Interkulturelle Pädagogik?

2.2.1.1.1. Einfluss der Theorien des Zweitspracherwerbs auf die bildungspolitische Diskussion: Pro und Kontra mehrsprachiger Unterrichtung

Nachdem sich die bildungspolitische Diskussion hauptsächlich um die Theorien des Zweitspracherwerbs dreht, wird den unterschiedlichen Argumentationslinien breiterer Raum gegeben.

Mouw/Xie (1999) heben zwei Sichtweisen bezüglich zweisprachigen Unterrichts hervor, die in der Diskussion vorherrschend seien: Die kognitive Perspektive, die im Grunde den Argumenten der Spracherwerbsforschung, im Speziellen der Interdependenzhypothese von Cummins, entspricht, und die kulturelle Perspektive, die die kommunikativen und sozialen Folgen, die für die schulischen Leistungen förderlich sind, behandelt. Beide Perspektiven gehen davon aus, dass der Effekt zweisprachigen Unterrichts ein positiver sei. Dagegen steht die Position, dass ein Unterricht in der Erstsprache nur auf Kosten des Zweitspracherwerbs möglich ist. Vor allem das Modell des Muttersprachlichen Unterrichts, d. h. der Förderung in der Erstsprache, ist nicht unumstritten. In der Argumentationsführung finden sich konkret mehrere Für und Wider, die z. B. Söhn (2005), Driessen (1996 und 2005) oder auch der von Gogolin/Neumann (2009) herausgegebene Band „Streitfall Zweisprachigkeit“, der einen Einblick in den Stand der derzeitigen Kontroversen bietet, ausführlich dargestellt haben. Grund für die Kontroversen ist, dass einzelne Forschungsdisziplinen immer wieder zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen.

2.2.1.1.2. Der Streitfall Zweisprachigkeit

Bildungspolitisch wird sowohl in Österreich als auch in Deutschland über den Sinngehalt des Muttersprachlichen Unterrichts und damit auch mehrsprachiger Erziehung gestritten - wirft man einen Blick ins Nachbarland Deutschland, liefern sich die BefürworterInnen und GegnerInnen des Muttersprachlichen Unterrichts hitzige Debatten. Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass man sich gegenseitig häufig methodische Unzulänglichkeiten vorwirft, auch wird bemängelt, dass keine aussagekräftigen Studien vorhanden seien. Wissenschaftliche Untersuchungen zu den Erfolgen des Erstsprachenunterrichts würden in Deutschland fehlen, dass zu den Erfolgen einer zusätzlichen Deutschförderung auch keinerlei Evaluationen vorliegen

würden, sei ein besonders schwerwiegendes Versäumnis (vgl. dazu Reich/Roth 2002; Rossell/Kuder 2005; Driessen 2005; Hopf 2005).

Während in Österreich die wissenschaftliche Diskussion von einem Favorisieren des Muttersprachlichen Unterrichts und zweisprachiger Erziehung geprägt ist, auch wenn meist die unzureichenden Rahmenbedingungen beklagt werden (vgl. z. B. Fischer 1995; Gröpel 1997; de Cillia 1998; Waldrauch 1998; Çınar/Davy 1998; Jaksche 1998; Englisch 1999; Olechowski et al. 2002; Binder/Daryabegi 2003; Furch 2003; Fleck 2001 und 2003; Krumm 2007; Fleck 2011), hat sich in Deutschland eine Kontroverse in der Debatte um zweisprachige Erziehung entzündet. Als „eine der profiliertesten Kritikerinnen zweisprachiger Schulprogramme“ bezeichnet Söhn (2005, 11) Christine Rossell, für die das von Carroll (1963, zitiert nach Söhn 2005; Hopf 2005) eingeführte „Time on Task“-Prinzip (vgl. Kapitel 2.2.1.1.) entscheidend ist und auf die sich auch KritikerInnen aus Deutschland immer wieder beziehen. Im Juni 1998 wurde in Kalifornien die so genannte „Proposition 227“ (Rossell 2003, 44) umgesetzt. D. h., nichtenglischsprachige Kinder erhalten in eigenen Klassen „Sheltered English Immersion“-Unterricht, was bedeutet, dass ausschließlich in Englisch unterrichtet wird. Nach einer anfänglichen Phase des Lesen- und Schreibenlernens in Englisch werden nach und nach andere Fächer eingeführt. Rossell (2003) berichtet von ersten positiven Erfolgen solcher Programme. Zu viele Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung zweisprachiger Programme hätten eher gegen diese und für Sheltered English Immersion gesprochen:

„(...) bilingual education was a good theory, but in practice it just didn't work very well.“ (Rossell 2003, 50)

Konkret erwähnt die Autorin, dass viele Programme zwar als zweisprachig bezeichnet würden, die Bedingungen für zweisprachige Programme meist aber nicht erfüllt seien. Probleme seien der Mangel an entsprechend ausgebildeten LehrerInnen, an ausreichendem Material bzw. dass es keine positiven Effekte bringen würde, wenn Kinder z. B. zuerst auch noch ein anderes als das romanische Alphabet lernen müssten.

In Deutschland führt beispielsweise Hopf (2005) den mangelnden Schulerfolg von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ebenso auf die Time on Task-Hypothese bzw. die ungenügende Zeit, die diese Kinder in der Zweitsprache Deutsch unterrichtet werden, zurück. Muttersprachlichem Unterricht komme - entgegen der

verbreiteten Ansicht - keine oder nur minimale fördernde Funktion für das Erlernen der Zweitsprache zu. Hopf betont dennoch, dass der Wert der Erstsprachen und Herkunftskulturen nicht verkannt werden dürfe. Wichtig sei, den hohen Wert explizit und auch für die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund sichtbar herauszustellen. Der Einsatz des Muttersprachlichen Unterrichts könne teilweise sogar sinnvoll sein, z. B. am Schulanfang oder bei SeiteneinsteigerInnen.

Der Soziologe Hartmut Esser ist im deutschsprachigen Raum einer der schärfsten Kritiker der zweisprachigen Erziehung in der Migration. Esser (2006) geht überhaupt so weit, das Misslingen von Programmen zur zweisprachigen Erziehung nicht nur auf die manchmal schwierig umzusetzenden Rahmenbedingungen zurückzuführen, sondern es sei durch die bislang durchgeführte empirische Forschung nicht erwiesen, dass Programme zweisprachiger Erziehung eine besondere Wirkung auf das Erlernen der Landessprache und die schulischen Leistungen hätten. Im Gegenteil, Esser meint, dass die Bedingungen, die den Zweitspracherwerb fördern, zumeist einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Erstsprache entgegenwirken würden und umgekehrt. Zweisprachigkeit sei somit gegenüber der einsprachigen Assimilation eher nachteilig.

Ohne die sprachwissenschaftlichen Theorien widerlegen zu können, pocht er auf den Umstand, dass es „für die bilingualen Programme (...) bisher keinen wirklich belastbaren Nachweis ihrer erwünschten Wirkungen“ (Esser 2006a, 14) gebe. Der Rückgriff auf eine international deutlich überwiegende Tendenz zur einsprachigen Assimilation und auf die große Bedeutung der Sprache des Aufnahmelandes für die Chance auf Beschäftigung bei einer gleichzeitig nicht weiter kontrollierten Möglichkeit einer Scheinbeziehung zwischen der Entwicklung einer Erst- und Zweitsprache über gemeinsam darauf wirkende Drittvariablen, wie vor allem die Intelligenz, ist für Esser Grund genug festzustellen, dass sich Zweisprachigkeit für MigrantInnen normalerweise nicht lohne (Esser 2006, 93). In einer Analyse des Sozio-Ökonomischen Panels (GSOEP) kommt er wieder zum Ergebnis, dass „sich weder für die Cummins-Hypothese, noch für die Förderung des Zweitspracherwerbs noch für die schulischen Leistungen allgemein, noch für die Effekte der zweisprachigen Programme und auch nicht für den Arbeitsmarkt die postulierten Effekte, jedenfalls nicht in dem Maße und der Stabilität wie sie für eine grundlegende (Um-)Orientierung der entsprechenden Maßnahmen erforderlich wäre“ (Esser 2009, 78f) finden würden. Das was bei der kognitiven Mobilisierung, dem

leichteren Erlernen weiterer Sprachen, den schulischen Leistungen und dem Bildungserfolg sowie bei den Arbeitsmarktchancen zählen würde, ist die Beherrschung der Zweitsprache und im Hintergrund davon eine gewisse Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft (ebd., 79).

Gogolin et al. (2006) kritisieren wiederum Esser und Hopf. Die AutorInnen bemängeln, dass Esser mit durch die Forschung keinesfalls gedeckten Parolen in deutschen Zeitungen um sich werfe¹⁸. Diese würden den Zusatznutzen und die Bildungschancen, die in diesem Unterricht bei durchdachter didaktischer Anlage enthalten sind, ignorieren. Methodische Kurzsichtigkeit wird dem Autor ebenfalls vorgeworfen. Gogolin et al. betonen, dass nicht der Muttersprachliche Unterricht dem Deutschlernen abträglich sei, sondern die qualitativ und quantitativ unzureichenden Rahmenbedingungen.¹⁹

Die mittlerweile so genannte „Esser-Debatte“ entbehrt teilweise der Grundlagen. Denn, wie Gogolin (2007) feststellt, ist die Förderung der Zweitsprache und die Förderung der Zweisprachigkeit ja kein Gegensatz. Eher steht im Zentrum der Überlegungen, wie der Spracherwerb am Besten funktionieren kann. Während beispielsweise Gogolin gemäß dem derzeitigen Stand der Wissenschaft einräumt, „dass die muttersprachliche Förderung wenigstens nicht schade, wenn sie schon den Erwerb der Zweitsprache nicht merkbar fördere“ (Gogolin auf einem Workshop beim Wissenschaftszentrum Berlin im November 2004, zitiert nach Esser 2006a; vgl. auch Neumann 2009, 317), bezeichnet Esser den Muttersprachlichen Unterricht überhaupt als „Placebo“. Durch die Platzierung seiner Theorien in diversen Medien hat sich so in den letzten Jahren eine öffentliche Streit-Debatte zwischen SoziologInnen und SprachwissenschaftlerInnen herausgebildet, die nicht nur nicht zur

¹⁸ Vgl. beispielsweise ein Interview mit Hartmut Esser in der „Welt am Sonntag“ (Schlagenwerth 2006): „Muttersprachlicher Unterricht oder ähnliches ist vor diesem Hintergrund nicht mehr als ein teures Placebo“.

¹⁹ Die Debatte schließlich auf Österreich ausgeweitet kritisiert Boeckmann (2008) in Bezug auf Esser, dass mit wirtschaftlichen Argumenten sprachliche Assimilation befürwortet werde. Unter Assimilation werde hier das Aufgeben eigener kultureller Merkmale inklusive der Erstsprache verstanden, wonach MigrantInnen ihre Erstsprache erst aufgeben, um dann nach dem Erlernen der Zweitsprache zu kompetent Zweisprachigen zu werden. Dies entbehre einfachen, logischen Grundprinzipien (vgl. Boeckmann 2008, 12). Brizić (2009) empfiehlt, den ausschließlich quantitativ-soziologischen Zugang, der die Untersuchungen Essers auszeichnet, durch einen qualitativen Zugang sowie durch Ansätze der Interdisziplinarität zu ergänzen, was z. B. in ihrer Untersuchung erst eine veränderte Perspektive ermöglicht hätte.

konstruktiven Weiterentwicklung der Forschungsarbeit beiträgt, sondern auch die bildungspolitische Diskussion unverhältnismäßig beeinflusst und leider wahrscheinlich auch „unausgegorenen“ Nährstoff für die eine oder andere Parteiposition, auch in Österreich, bietet. Der von Gogolin/Neumann (2009) herausgegebene Band „Streitfall Zweisprachigkeit“ gibt ein Bild über die kontroversen Forschungsergebnisse in diesem Bereich. Dabei soll abschließend die Zusammenstellung von Tracy (2009, 185ff, in demselben Band) skizziert werden, die beschreibt, worauf man sich im Streitfall Zweisprachigkeit im Sinne eines Minimalkonsenses verständigen könne: Die Landessprache muss gut beherrscht werden, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu eröffnen, und sie soll möglichst früh erworben werden. Frühe sprachliche Förderung ist aber nur möglich, wenn es gelingt, das Vertrauen und die Kooperation der Eltern zu gewinnen. Guter Muttersprachlicher Unterricht kann darüber hinaus explizites Sprachwissen und damit auch Mehrsprachigkeit im Allgemeinen fördern. Es existiert das Problem einer potentiellen Diskrepanz zwischen Erstsprache und der im Muttersprachlichen Unterricht gelehrt Sprache, die manchmal in die Nähe einer Fremdsprache rückt.

Dies ist wie gesagt der Minimalkonsens, auf den sich die Wissenschaft bislang ohne Zweifel einigen kann. Das wichtigste Desiderat scheint jedoch zu sein, die Forschungslücken in diesem Bereich auszufüllen, idealerweise in Längsschnittstudien und in einer gemeinsamen, interdisziplinären Anstrengung, um die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts auch wissenschaftlich eindeutig vertreten zu können.

2.2.1.1.3. Die Interkulturelle Pädagogik und ihr Verhältnis zur Spracherwerbsforschung

Wie geht nun die Interkulturelle Pädagogik mit diesen Ergebnissen der Spracherwerbsforschung und den oben angeführten Theorien des Zweitspracherwerbs sowie der zugehörigen Diskussion um? Vorwegzunehmen ist, dass sich die Interkulturelle Pädagogik nur am Rande mit der Spracherwerbsforschung befasst, das folgende Kapitel auch dementsprechend kurz ausfällt.

Hinsichtlich Spracherwerb und Sprachentwicklung überwog in der Interkulturellen Pädagogik bis in die frühen 1980er Jahre und analog zur ausländerpädagogischen Sicht eine Defizitperspektive. Die damaligen Arbeiten waren auf die Probleme und

Schwierigkeiten fokussiert, die mit zwei- und mehrsprachigem Aufwachsen verbunden waren. Mittlerweile konzentriert man sich darauf, neben den Schwierigkeiten auch die Potenziale zu beobachten, um daraus Rückschlüsse auf das pädagogische Handeln schließen zu können, hauptsächlich aus zwei Perspektiven: Einerseits können Aussagen darüber gemacht werden, mit welchen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen bei Beginn eines Prozesses gesteuerter Sprachvermittlung gerechnet werden muss, und andererseits ermöglichen diese Forschungsergebnisse, den Prozess der Sprachentwicklung im Verlauf einer Schülerbiografie angemessener einzuschätzen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik gibt es in Bezug auf die Spracherwerbsforschung verschiedene Dimensionen, um Mehrsprachigkeit in der Schule zu unterstützen und zu fördern (vgl. Auernheimer 2007). Vor allem besteht die Forderung, die Erstsprachen der Migrantenkinder zu berücksichtigen (vgl. auch Nieke 2000) und in Form einer zweisprachigen koordinierten Alphabetisierung am Beginn der Schullaufbahn zu fördern.

2.2.1.1.4. Modelle der zweitsprachlichen Förderung

Eine weitere Einflussgröße auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, aus dem die Interkulturelle Pädagogik auch Anleihen nimmt, sind unterschiedliche Modelle zweitsprachlicher Förderung. Vorwegzunehmen ist, dass es eine Vielzahl von Modellen gibt, die aber immer im Kontext der Geschichte, Sprachenverhältnisse und Politik eines Landes betrachtet werden müssen. Im Folgenden werden verschiedene Formen zweisprachiger Schulprogramme dargestellt, die sich auf die jeweils etwas variierenden Darstellungen bei Skutnabb-Kangas (1981), Fthenakis et al. (1985), Larcher (1991), Huber-Kriegler (1994), ausführlich bei de Cillia (1998), Barkowski (1998), Reich/Roth (2002), Cummins (2003), Söhn (2005), Rösch (2007) und Kniffka/Siebert-Ott (2007) beziehen. Zu bemerken ist, dass nicht nur die theoretische Beschreibung der Modelle, sondern auch deren Implementierung von Land zu Land differieren, deshalb ist eine Zuordnung zu einem Modell oft nur bedingt möglich.

De Cillia (1998) unterscheidet drei Grundtypen zweisprachiger Programme: Bereicherungsmodelle, Assimilationsmodelle und Emanzipationsmodelle (vgl. auch Barkowski 1998). In einem so genannten *Bereicherungsmodell* wird die Zweit-

sprache von Beginn an als Medium des Unterrichts eingesetzt, oft unterrichten sogar zweisprachige Lehrkräfte. Sprachliches Ziel ist der so genannte additive Bilingualismus, die Erweiterung des Sprachrepertoires um eine weitere Sprache unter Beibehaltung der Sprachkenntnisse in der Erstsprache auf gleichem Niveau. Beispiele für Bereicherungsmodelle sind die kanadischen Immersionsprogramme (Immersionsprogramme verfahren nach dem Prinzip „lerne mit Hilfe geeigneter Unterstützung schwimmen“; vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 183), die vor allem durch das so genannte St. Lambert Experiment bekannt geworden sind. Englischsprachige Eltern wollten dabei ihren Kindern die volle Beherrschung des Französischen ermöglichen. Dass die Zweitsprache in diesem Fall keine Bedrohung für die Erstsprache darstellt, ist auf die sozioökonomische Position der SprecherInnen zurückzuführen, die hauptsächlich aus der Mittel- und Oberschicht stammen. Werden Minderheiten in ihrem Status nicht als gleichrangig wahrgenommen, können Bereicherungsmodelle nicht wirksam werden (Barkowski 1998).

In so genannten *Assimilations-* oder auch *Submersionsprogrammen* werden die Kinder ausschließlich in der Zweitsprache unterrichtet, die Erstsprache findet geringe bis gar keine Berücksichtigung (Submersionsprogramme verfahren nach dem Prinzip „lerne (wie auch immer) schwimmen oder gehe unter“; vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 183). Das Ziel auf sozialpolitischer Ebene ist Assimilation, es wird darauf vertraut, dass die Kinder die Sprachen durch den Kontakt mit anderen gleichsprachigen MitschülerInnen lernen. Demzufolge haben Submersionsprogramme keine interkulturellen Qualitäten, vielmehr können sie Lebenswelten von Minderheiten zerstören. Vorübergehend kann spezielle Sprachförderung in der Landessprache hinzutreten. Dies geschieht vor allem in Ländern, in denen kultureller Pluralismus nicht unterstützt, sondern eher als Bedrohung für die Einheit des Landes angesehen wird. Zu beachten ist aber, dass „these programmes educate future assembly line workers and future unemployed, future losers.“ (Skutnabb-Kangas 1981, 128; vgl. auch Kniffka/Siebert-Ott 2007).

Submersionsprogramme werden dann eingesetzt, wenn eine negative Einstellung zur anderen Kultur und zur anderen Sprache vorherrscht (vgl. Larcher 1991). Huber-Kriegler (1994) merkt an, dass es vor allem unter Submersionsbedingungen zu subtraktivem Bilingualismus (oder auch „Semilingualismus“; vgl. Kapitel 2.2.1.1.) kommen könne. Das Kind erlebe zusätzlich eine Situation, in der seine

Herkunftskultur und Erstsprache als weniger wertvoll und unerwünscht erscheine. Ähnlich dazu berichtet Apeltauer (2007) von Forschungsergebnissen, die zeigen, dass Kinder, die Submersionsprogramme durchlaufen, den Unterricht als eine permanente Überforderung erleben würden. Anstatt Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln zu können, entwickeln sie Minderwertigkeitsgefühle, die ihnen das Lernen erschweren:

„School was a nightmare. I dreaded going to school and facing my classmates and teacher. (...) My self-image was a serious inferiority complex. I became frustrated at not being able to do anything right.“
(MacKay 1988, 341; zitiert nach Apeltauer 2007, 12)

Ebenfalls zu den Assimilationsprogrammen werden Übergangsprogramme²⁰ gezählt. Sie sind kompensatorische Programme, die das Ziel verfolgen, einen möglichst raschen Zweitspracherwerb sicherzustellen, indem die Erstsprache kurzfristig eingesetzt wird. Einem anfänglich überwiegenden Unterricht in der Erstsprache folgt zunehmend Unterricht in der Zweitsprache, bis dann der Übergang in die Regelklasse erfolgen kann.

„Die Klassenlehrer verstehen die Muttersprache mit wenigen Ausnahmen nicht, die Qualität derartiger Programme ist meist unzureichend. Kennzeichen sind z. B., dass die muttersprachlichen LehrerInnen Hilfskräfte sind, dass meist mit selbstgestricktem Unterrichtsmaterial gearbeitet wird. Das Lesen wird oft in beiden Sprachen gelernt, die Kultur der Kinder wird aber eher ignoriert.“ (de Cillia 1998, 245)

Drittens unterscheidet man *Emanzipationsmodelle*, die Spracherhaltungsprogramme und zweisprachige Programme umfassen. Diese Modelle entstanden aus Protest gegen die Unterdrückung von Minderheiten. Bei den Spracherhaltungsprogrammen findet der Muttersprachliche Unterricht während der gesamten Schulzeit statt, als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums. Formen der Segregation sind aber nicht auszuschließen. Bei zweisprachigen Programmen ist die Gefahr der Segregation im Übrigen nicht so stark gegeben (vgl. Skutnabb-Kangas 1981).

²⁰ In der Zeit der österreich-ungarischen Monarchie wurden Übergangsprogramme „utraquistische“ Modelle genannt. In utraquistischen Schulen wurden einzelne Fächer in einer Sprache und die übrigen Fächer in einer anderen Sprache gelehrt oder die Unterrichtssprache war für ein und dasselbe Fach verschieden (vgl. Budach et al. 2008).

Die Literatur spricht sich vor allem für eine zweisprachige Beschulung von Migrantenkindern aus (vgl. z. B. Skutnabb-Kangas 1981; Fthenakis et al. 1985; Koliander-Bayer 1998; Graf 1997 oder Kniffka/Siebert-Ott 2007). Dabei ist die Gleichrangigkeit beider Sprachen von absoluter Wichtigkeit. Sowohl Submersionsprogramme (die Migrantenkinder werden sprachlich überfordert, weil von der fremden Sprache „überschwemmt“), als auch Immersionsprogramme (die Kinder werden in sprachhomogenen Gruppen in die für sie fremde Sprache „eingetaucht“) sind auch aus spracherwerbstechnischer Sicht völlig untauglich (vgl. Cummins 2003).

2.2.1.1.5. Die Interkulturelle Pädagogik und Modelle der zweitsprachlichen Förderung

Die Interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich insofern auch mit den Modellen der zweitsprachlichen Förderung, als sie versucht, diese durch interkulturelle Ansätze zu bereichern. So bestehen z. B. Vorschläge, die Sprachen der Migrantenkinder als gleichberechtigte Fremdsprachen, auch für die einheimischen SchülerInnen, anzubieten (vgl. Nieke 2000). Rösch (2007) führt mit dem Modell der „*Interlingualen Erziehung*“ einen elaborierteren, interkulturellen Ansatz zur Nutzung von Mehrsprachigkeit an. Ziel ist es, eine interkulturelle Sprachreflexion und die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen, herbeizuführen. Unterrichtssprache ist in diesem Programm die Landessprache, aber unter Einbeziehung der Sprachen der Minderheiten. Dies reicht vom Zulassen der Erstsprache der MigrantInnen als Kommunikationsmittel zwischen SchülerInnen über die Erstsprache als Unterrichtsgegenstand bis hin zur Schaffung von Sprachbegegnungen, in denen SchülerInnen die Erstsprachen der MigrantInnen kennenlernen. Somit werden andere Sprachen für alle sichtbar wertgeschätzt, als Lernmedium zugelassen und für Sprachvergleiche genutzt (vgl. Rösch 2007, 290). Meines Wissens ist Rösch die erste, die ein solches Modell der institutionalisierten Mehrsprachigkeitserziehung anführt. Vor allem in Kombination mit anderen Modellen der zweitsprachlichen Förderung könnte die Interlinguale Erziehung durchaus ein wirkungsvolles Modell zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit und eine Ergänzung herkömm-

licher Modelle darstellen. Aufbauend auf diesen Modellen der Sprachförderung geht es im nächsten Abschnitt um die Sprachförderung selbst.

2.2.1.2. Sprachförderansätze

Vor allem die großen Schulleistungsstudien wie PISA haben in Bezug auf die Sprachförderung eine Trendwende eingeleitet und den Forschungsschwerpunkt auf Fördermaßnahmen und Lernangebote für Migrantenkinder verlagert (dies gilt zumindest für Deutschland - eine Verlagerung des Forschungsschwerpunkts steht in Österreich noch fast gänzlich aus). Die von der OECD in Zusammenarbeit mit den meisten OECD-Mitgliedsstaaten durchgeführten PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) sind internationale Schulleistungsstudien, die alle drei Jahre zur regelmäßigen Erfassung und zum internationalen Vergleich der Grundkompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) von 15- und 16-jährigen SchülerInnen, also am Ende der Pflichtschulzeit, durchgeführt werden. Die schlechten Ergebnisse dieser Studie²¹ haben verstärkt die Frage aufgeworfen, welche *Sprachförderansätze* hilfreich sind, wie die Umsetzung solcher Konzepte erfolgen kann, welche weiteren Faktoren den Lernweg wesentlich beeinflussen und auch wie die Evaluierung diverser Projekte durchgeführt werden kann (vgl. Ahrenholz 2011; vgl. zu PISA Schwantner/Schreiner 2010 und 2010a).

Abgesehen von den bereits bestehenden Modellen der zweitsprachlichen Förderung dienen vor allem Sprachstandfeststellungen als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung. Diese sind Bestandteil von diagnosegestützten Sprachförderansätzen, die seit ca. zwei Jahrzehnten wieder vermehrt in den Vordergrund rücken und sich auf die Untersuchung der Wirkung von Sprachförderung konzentrieren (im Gegensatz zu Ansätzen, die sich auf den Input konzentrieren, den die Lernenden durch die Lehrpersonen erhalten; vgl. hierzu zusammenfassend Pepelnik 2011 und Gusenbauer 2011). Ehlich (2007) beispielsweise empfiehlt in Bezug auf Fördermaßnahmen ein individuell-biografisches

²¹ Die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 zeigten, dass Österreich bei der Fähigkeit, sinnerfassend lesen zu können, deutlich unter dem OECD Schnitt liegt. 28% aller getesteten österreichischen SchülerInnen sind so genannte Lese-RisikoschülerInnen und können gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen (Deutschland liegt über dem OECD Schnitt und schneidet somit besser ab). Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden mit einer Differenz von 68 Punkten zu den Einheimischen besonders schlecht ab. Österreich gehört somit zu den drei letztplatzierten OECD-Ländern (vgl. Schwantner/Schreiner 2010a).

Förderkonzept (IBFK), das sowohl die Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes mit einbezieht, als auch institutionelle Konsequenzen nicht außer Acht lässt. Die Forschungsarbeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache²² weisen darauf hin, dass die Altersphasen, in denen der Deutscherwerb beginnt, einen starken Einfluss haben dürften (vgl. Ahrenholz 2008). Je nach Phase des Spracherwerbs liegen andere Erwerbsbedingungen vor, was nicht nur für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder relevant ist, sondern auch für unterschiedliche Fördermaßnahmen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass im Bereich Deutsch als Zweitsprache und hier wiederum bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund viel zu wenige Untersuchungen vorliegen (Ahrenholz 2008; vgl. hierzu auch Thoma/Tracy 2007, 58). Insbesondere die Rolle der Ausgangssprache ist noch nicht geklärt (vgl. Kapitel 2.2.1.), auch in Bezug auf Erwerbsverläufe bedarf es weiterer Forschung, da sich diese grundsätzlich individuell und nicht geradlinig gestalten (vgl. die Forschungsergebnisse zu Wortschatz, Syntax oder Genus und Kasus bei Ahrenholz 2008).

Daran schließt sich die Frage nach der Qualität der Sprachfördermaßnahmen. An dieser Stelle ist beispielsweise der Kieler Modellversuch zu nennen, der auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus den Bereichen Hirnforschung und früher Zweitspracherwerb konzipiert wurde (vgl. Apeltauer 2011) und der sich als Schwerpunktthema das Anbahnen von Literalität gesetzt hat, d. h., sich um eine Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit durch erhöhten Input bemüht. Die Evaluation des Modellversuchs deutet darauf hin, dass eine Frühförderung, die sich über den Zeitraum im Kindergarten erstreckt (z. B. zweieinhalb Jahre), unzureichend ist und die Fördermaßnahmen in der Grundschule unbedingt fortgeführt werden müssten (vgl. Apeltauer 2011, 131).

Spezifische Anforderungen ergeben sich aber auch an die Institution Schule und an die schulische Sprachförderung. Gefordert ist eine Umstellung der Sprachbeurteilung und des Sprachgebrauchs im Regelbetrieb der Schule im Sinne einer Inklusion der Sprachenvielfalt als Voraussetzung und Anschlussstelle für ein übergreifendes Sprachbildungsmodell europäischen Zuschnitts (ebd., 30). Weitere Forderungen sind die entsprechende Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen für die

²² Ahrenholz (2008) bemerkt, dass in Anlehnung an die einschlägige psycholinguistische Forschung von Deutsch als Zweitsprache gesprochen werde, obwohl es sich bei einigen Kindern bereits um Formen der Mehrsprachigkeit handelt.

Fördermaßnahmen, die Einbettung der Förderung in den pädagogischen Kontext, die Bereitstellung räumlicher, zeitlicher und materieller Ressourcen sowie eine bildungspolitische Koordination der unterschiedlichen Projekte verbunden mit einer systematischen Auswertung und Verwaltung der Daten. Insgesamt sollen Sprachstandfeststellungen der Sprachförderung dienen. Hier ist die Anschließbarkeit von Sprachstandfeststellungen zur Sprachförderung zu gewährleisten und ein dringendes Desiderat für die Zukunft. Als ein darauf aufbauender Bereich ist die Erstellung von Curricula zu nennen, die Migrantenkinder auf die sprachlichen und sprachbezogenen Anforderungen der Schule vorbereiten soll (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007) oder in Bezug auf den Unterricht die Portfolio-Arbeit für Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke 2007).

Ein Beispiel für ein Projekt, das Fördermaßnahmen unterstützt und versucht, all diese Aspekte aufzugreifen, ist in Deutschland das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). FörMig lief unter der Schirmherrschaft des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg bis 2009 und koordinierte eine große Anzahl an Projekten in zehn Bundesländern (vgl. Gogolin 2008; Ahrenholz 2011). FörMig wurde als Reaktion auf die schwachen Leistungen deutscher Schulen bei der Erzeugung von Lesekompetenz unter den SchülerInnen ins Leben gerufen. Die am Programm beteiligten Einheiten arbeiten zu zwei Themenfeldern: „Sprachdiagnostik“ (z. B. „Umgang mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose“) und „Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen“ (z. B. „Durchgängige Sprachbildung“ oder die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenz).

Für die Schweiz kann QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) als ein diverse Fördermaßnahmen unterstützendes Projekt angeführt werden, ein Qualitätssicherungskonzept des Kantons Zürich (Truniger 2001). Dabei wird auf die demografische Situation an den Zürcher Volksschulen Rücksicht genommen. QUIMS ist dabei als Teil des Schulprogramms einer Schule zu verstehen und es werden Maßnahmen in insgesamt drei Handlungsfeldern umgesetzt: Sprachförderung, individuelle Förderung des Schulerfolgs und Integration und Zusammenarbeit mit Eltern. Aus dem Projekt resultierte sogar eine Änderung im Volksschulgesetz des Kantons Zürich - alle Volksschulen, die einen Anteil fremdsprachiger Kinder von mindestens 40% aufweisen, erhalten zusätzliche Mittel von der

Bildungsdirektion (Bossart/Weidinger 2011). Besonders interessant zeigt sich QUIMS, da die Umsetzung oder die Implementierung von Maßnahmen gefördert wird. Somit kann sichergestellt werden, dass die Maßnahmen auch wirklich Eingang in den schulischen Alltag finden.

Für Österreich ist beispielsweise auf das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm/Reich (2011) zu verweisen, das als Zielsetzung die Integration der sprachlichen Bildung unter Berücksichtigung der tatsächlichen Vielsprachigkeit definiert hat (vgl. ausführlicher Kapitel 2.2.1.3.). Ein Qualitätssicherungskonzept für die Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts bzw. der Fördermaßnahmen, das an dieses Curriculum anknüpfen würde, gibt es bis dato für Österreich nicht.

2.2.1.2.1. Die Interkulturelle Pädagogik und Sprachförderansätze

In Form von Sprachförderansätzen, gibt es vielfältige organisatorische Alternativen, um schulische Mehrsprachigkeit zu unterstützen (z. B. Muttersprachlicher Unterricht, traditioneller Fremdsprachenunterricht oder auch Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bis hin zu zweisprachiger Unterrichtung). Aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik werden speziell Sprachförderansätze zum Deutschen als Zweitsprache für die Adressatengruppe der ZuwanderInnen entwickelt, hauptsächlich in Form von Entwicklungsarbeiten, Lehrbüchern und Unterrichtsmaterial. Theoretische und begriffliche Auseinandersetzungen in diesem Feld betreffen überwiegend die Abgrenzung zwischen dem Deutschen als Zweitsprache und als Fremdsprache und sind wiederum eher dünn gesät. Darüber hinaus befasst man sich mit Fragen des Sprachkontakts, also dem Problem, ob und in welcher Weise die mitgebrachten (erst)sprachlichen Erfahrungen im Unterricht thematisiert werden könnten oder sollten. In einigen Ansätzen wird eine interkulturelle - also sprachenübergreifende - Perspektive als besonders geeignet angesehen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006).

Nach der Darstellung der zentralen Theorien des Zweitspracherwerbs, der Modelle der zweitsprachlichen Förderung und der Sprachförderansätze folgt der vierte für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit besonders einflussreiche Bereich, mit

dem sich die Interkulturelle Pädagogik beschäftigt - mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen.

2.2.1.3. Mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen

Im Anschluss werden vier Konzepte näher beschrieben, die das Thema Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt zum Lehren und Lernen von Sprachen nehmen und Möglichkeiten aufzeigen, dieses Thema schulisch umzusetzen.

Multiperspektivische Sprachbildung

Die multiperspektivische Sprachbildung hat sich aus der Didaktik der Interkulturellen Bildung herausgebildet (vgl. z. B. Luchtenberg 1995; Reich/Roth 2002), ist also eher aus der Praxis entstanden. Multiperspektivische Sprachbildung bedeutet, Sprache aus einer umfassenden Perspektive zu bearbeiten und einen Entdeckungsprozess über Sprachen anzuregen, sollte aber aus wissenschaftlicher Sicht keineswegs ausschließlich auf den Sprachunterricht beschränkt werden. Im Sinne einer interdisziplinären Kooperation sind verschiedene fachliche Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Roth 2008, 195; Auernheimer 2007):

- Historisch: Sprachgeschichte(n), Bedeutung von Sprache(n) im Zuge des *nation building*
- Soziologisch: Gesellschaftliche Funktionen und Bedeutungsaufladung, Sprachenprestige, Sprachenpolitik, Recht auf Sprache
- Erziehungswissenschaftlich: Sprachliche Bildung (ein-, zwei- und mehrsprachig), Bildungssprache
- Psycholinguistisch: Entwicklung und Erwerb von Sprachen
- Linguistisch: Sprachstrukturen und Wortschatz, Sprachhandeln
- (Zweit)sprachdidaktisch: Lernen und Steuerung von Sprachlernprozessen, Zusammenhang und Transfer zwischen Sprachen

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Lebenswelt“ wird im sprachphilosophischen und sprachwissenschaftlichen Kontext als Gegenbegriff zu einer scholastischen Sicht von Sprache benutzt, um die Faktizität und Praxis des Sprachgebrauchs zum Ausdruck zu bringen (vgl. Hu

2003, 38). Als erste im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit verwendete Gogolin den Begriff im Jahr 1988:

„‘Lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll bedeuten, dass dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“ (Gogolin 1988, 10)

Konkret verweist der Begriff auf die besonderen Umstände des sprachlichen Aufwachsens und Lebens, er besagt aber nichts darüber, welchen Stellenwert welche Sprache in der Praxis eines Menschen besitzt, und ebenso wenig über die Art oder den Grad der Beherrschung der beteiligten Sprachen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Das von Gogolin entwickelte Konzept der „Lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ meint die reale, in der Gesellschaft insbesondere durch die Zuwanderung entstandene Sprachenvielfalt und damit die vor allem bei den ZuwanderInnen existierende, individuelle Mehrsprachigkeit und das subjektive Erleben derselben (vgl. auch Gogolin 2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als schulisches Konzept befürwortet eine Präsenz der Sprachenvielfalt im gesamten Unterricht (vgl. auch Hu 2003).

Language Awareness²³

Im Jahr 1975 wurde in England der so genannte „Bullock-Report“ von der National Foundation for Educational Research veröffentlicht. Diese Untersuchung wurde 1972 als Studie unter dem Titel „Teaching of reading and other uses of English“ in Angriff genommen, nachdem man entdeckt hatte, dass der damals als „disaster area“ bezeichnete Sprachunterricht (vgl. Hawkins 1987, 1) nicht imstande war, Kindern zu helfen, die ungenügende, verbale Fähigkeiten vom Elternhaus mitbrachten. Es sollte

²³ Für Language Awareness haben sich im Lauf der Zeit unterschiedliche Definitionen entwickelt, wobei gesagt werden muss, dass es eine allgemeingültige nicht gibt. De Cillia (2007) weist allein auf die unterschiedlichen Bedeutungen des Terminus „Language Awareness“ im Deutschen hin: Sprachbewusstheit (vgl. z. B. die Unterscheidung zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstheiten bei Knapp-Potthoff 1997), Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit oder Sprachsensibilisierung. Für den schulischen Kontext ist jedoch eine breitgefasste Arbeitsdefinition ausreichend, die inkludiert, welche Fähigkeiten im Schulkontext entwickelt und gefördert werden müssen (vgl. de Cillia 2007, 45).

herausgefunden werden, ob der Englischunterricht an den Schulen seinen Zweck erfüllte.

Eric Hawkins (1987) empfiehlt in seinem Buch „Awareness of Language. An Introduction.“ das damals noch sehr neue Konzept als einen Weg, das im Bullock-Report vorgeschlagene „language across the curriculum“ zu verwirklichen, das einen großen Beitrag dazu leisten kann, Erfahrungen mit Sprache zu vermehren, vor allem auch im Fremdsprachenbereich. Hawkins schlägt vor, das Konzept der Language Awareness als eigenes Element in den Lehrplan einzubauen. Es ist vor allem für Kinder im Alter von 10-11 bzw. 13-14 Jahren gedacht und soll den Übergang von der Volksschule zur nächst höheren Schulstufe sowie den Beginn des Fremdsprachenlernens erleichtern. Die Sprache im Unterricht soll als Ganzes gesehen werden, d. h., „eine Brücke zu schlagen“ zwischen den verschiedenen Formen des Sprachunterrichts (z. B. Muttersprachlicher Unterricht, Fremdsprachenunterricht, Latein, Migrantensprachen).

Fairclough (1992) setzt sich im Anschluss insofern kritisch mit Hawkins Konzept auseinander, als er davor warnt, Language Awareness als Mittel zu begreifen, um soziale Probleme in der Schule zu lösen. Es könne lediglich auf Probleme hingewiesen werden bzw. die SchülerInnen könnten dazu angehalten werden, Probleme zu verstehen. Er schlägt daher das Konzept der Critical Language Awareness (CLA) vor.

Hervorzuheben im Zusammenhang mit Language Awareness im schulischen Bereich sind jedenfalls die Forschungsarbeiten unter der Bezeichnung „Eveil aux langues“, dem sich in den 1990er Jahren mehrere Forschergruppen aus Frankreich, Deutschland und Österreich anschlossen. Die Evaluierung wurde von 1998 bis 2000 unter der Federführung von Michel Candelier im Rahmen des Sokrates-Lingua Programms Evlang und danach im Rahmen des französischen Zweigs von Janua Linguarum durchgeführt. Der Fokus des Projekts liegt auf einer Sensibilisierung von SchülerInnen für Sprachenvielfalt und ihrer Vorbereitung auf kulturell und linguistisch heterogene Gesellschaften (vgl. Vetter 2008).

Im Großen und Ganzen soll also das Language Awareness Konzept ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und dem Umgang mit Sprache und Sprachen wecken (vgl. auch Gogolin 1996; Paula 1994). Insbesondere sollen mit Language Awareness metasprachliche

Kompetenzen gefördert werden, die bei zweisprachigen Kindern den Erwerb einer dritten Sprache erleichtern sollen, bei einsprachigen Kindern sollen Fähigkeiten erworben werden, die ihr intuitives Wissen auf die Stufe von Bewusstheit heben (Neumann 2009, 321).

Curriculare Mehrsprachigkeit/ Gesamtsprachenkonzept

Zuletzt wird der Bereich der Curricularen Mehrsprachigkeit bzw. des Gesamtsprachenkonzepts dargestellt. Dieser zeichnet sich durch eine Zusammenschau der unterschiedlichen Ansätze und durch die Betrachtung des Themas auf einer Metaebene aus.

Die Relevanz von Zwei- und Mehrsprachigkeitskonzepten für den schulischen Bereich hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Als Beispiel kann das Verständnis von Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angeführt werden. Ziel des Sprachunterrichts ist nicht mehr die Beherrschung einer, zweier oder dreier Sprachen, die isoliert gelernt werden und bei denen der/die ideale Erstsprachige als höchstes Vorbild betrachtet wird (vgl. Trim/Butz 2002, 17). Ziel ist es, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben, was eine Diversifikation des sprachlichen Angebots der Bildungseinrichtungen beinhaltet. Weitere europäische Zielvorstellungen werden im Aktionsplan 2004-2006 der Europäischen Kommission „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ festgeschrieben. So sollten die Erstsprachen der MigrantInnen auch für deutschsprachige, europäische BürgerInnen offenstehen (vgl. Krumm 2004). Im Jahr 2005 und 2008 wurden von der Europäischen Kommission Strategiepapiere zur Mehrsprachigkeit veröffentlicht.

Aufgrund der Tatsache, dass Gesellschaften und Schulen von einer „Vielsprachigkeitsrealität“ (Bausch 2003, 442) gekennzeichnet sind, ist es nun generell ein Ziel, dass die Kluft zwischen der Weiterentwicklung der europäischen Mehrsprachigkeitsrhetorik und einem einsprachigen Bildungswesen in den einzelnen Ländern nicht größer wird (Krumm 2004) und dass, in weiterer Folge, die Institution Schule trotz - in der Regel - individueller Mehrsprachigkeit der SchülerInnen keinen „monolingualen Habitus“ an den Tag legt. Dieses Ziel könnte durch die Entwicklung eines adäquaten Gesamtsprachencurriculums für den Bereich Schule erreicht werden. Krumm spricht sich gegen ein „isolierend-additives Konzept“ (2004, 105) von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit aus (zu nennen wären an dieser Stelle die

Sprachenfolgen in schulischen Curricula, mit denen ein öffentliches Bewusstsein von wichtigen und weniger wichtigen Sprachen korrespondiert), das dazu führe, dass die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (vgl. Gogolin 1988 und 2004), d. h. die reale durch die Zuwanderung entstandene und auch individuelle Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, trotz des politischen Rufs (z. B. durch die EU) keine Anerkennung findet. Krumm geht es vordergründig um ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als menschlichen „Sprachbesitz“ (2004, 106) im Sinne einer dynamischen Verfügbarkeit über verschiedene Sprachen, die - dies zulassende Rahmenbedingungen vorausgesetzt - je nach Situation und Kommunikationsraum genutzt werden können.

Ein solcher Paradigmenwechsel im schulischen Sprachenlernen, wie er sich in der Wissenschaft zum Teil schon vollzogen hat, würde erlauben, die gesellschaftlichen sprachlichen Ressourcen optimal zu nutzen und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (vgl. de Cillia 2010). Dabei geht es vor allem um Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit, eine Vernetzung der Sprachen in den Schulen und eine Integration aller Sprachen in ein Gesamtsprachenkonzept. Speziell in Bezug auf den Migrationskontext reicht es laut Hu (2004, 69) nicht aus, dass Kinder und Jugendliche über genügend Deutschkenntnisse verfügen und dass an einzelnen Schulen Muttersprachlicher Unterricht (als meist randständiges Angebot ohne Kontakt zu anderen sprachlichen Fächern) angeboten wird. Der Anspruch auf Interkulturelle Pädagogik und die Ausbildung von Interkultureller Kompetenz ist ernst zu nehmen, und somit sind die sprachlichen und kulturellen Biografien der SchülerInnen als eine Bereicherung und als Potential in den Unterricht mit einzubeziehen. Dies bedeutet gleichzeitig eine kulturelle Anerkennung.

Auch die Lehrerbildung ist ein Bereich, der unter dem Blickwinkel eines übergreifenden Gesamtsprachenkonzepts gesehen werden muss, der aber nach wie vor durch eine Isolierung der Sprachen voneinander charakterisiert ist (Krumm 2004). Wer sich zu einem Fremdsprachenstudium mit dem Ziel Lehramt entscheidet und zwei Fremdsprachen studiert, tut dies in der Regel in einem Nebeneinander der Sprachen (ausgenommen sei hierzu das multilinguale Ausbildungsmodell für Studierende des Lehramts für Fremdsprachen „IMoF“ an der Universität Innsbruck; vgl. Kapitel 3.2.4.).

Ein Beispiel für ein relativ weit vorangeschrittenes Gesamtsprachenkonzept im deutschsprachigen Raum ist jenes, das im Auftrag der EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) für die Schweiz entwickelt wurde und dieser als Grundlage zur

Formulierung von politischen Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts dient. Dieses Konzept versucht, einen Konnex zwischen der lokalen Unterrichtssprache, der Erstsprache von SchülerInnen und zwischen den an den Schulen gelehrteten verschiedenen Fremdsprachen herzustellen. Neben der grundsätzlichen Prämisse, dass alle SchülerInnen mindestens drei Sprachen lernen sollen, wird im Konzept vorgeschlagen, für die Förderung der Migrantensprachen, die in der Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen in die Lehrpläne und Stundentafeln zu integrieren (vgl. Mettler 2005).²⁴

Einen etwas allgemeineren Ansatz verwirklichte mittlerweile Krumm/Reich (2011) für Österreich mit dem so genannten „Curriculum Mehrsprachigkeit“. In dem vom BMUKK finanzierten Projekt wurde ein Curriculum für Mehrsprachigkeit entwickelt. Dabei richtet sich das Curriculum an alle, die Bildungsprozesse planen oder organisieren, also Lehrkräfte, Produzenten didaktischer Materialien oder auch Einrichtungen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Explizites Ziel ist es, den Blick über die fachliche Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit zu lenken (vgl. Krumm/Reich 2011, 2). Adressiert werden vier Bereiche: Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen, Wissen über Sprachen, Vergleichen von Sprachen und Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen sowie Sprachlernstrategien, wobei diese vier Bereiche je nach Schulstufe angepasst werden können. Krumm/Reich wollen mit diesem Curriculum explizit nicht den Bereich interkultureller Bildung abdecken, sondern als Teil eines umfassenderen Feldes interkultureller Bildung an der Schule sich auf die sprachliche Dimension konzentrieren. Unterrichtsorganisatorisch könnte das Fach entweder fächerintegrativ oder auch als eigenes Fach im Rahmen von ein bis zwei Wochenstunden gelehrt werden.²⁵

²⁴ Dieser Vorschlag ist deutlich auf Ablehnung gestoßen. Gegenargumente waren die Finanzierbarkeit, die Organisationsschwierigkeiten und zusätzliche Belastung für Lehrpersonen oder auch ideologische Gründe z. B. der politischen Rechten (vgl. Mettler 2005). Es besteht die Gefahr, dass aufgrund der Kosten und der nötigen Ressourcen, die dafür aufgewendet werden müssten, der Bereich der Migrationssprachen vernachlässigt werden wird.

²⁵ Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es mittlerweile einige weitere in Österreich entwickelte Konzepte gibt, in denen konkrete Vorschläge zur Beachtung schulischer Mehrsprachigkeit gemacht werden. Hierbei wäre zu verweisen auf die Schulsprachenprofile (Busch 2011; vgl. Kapitel 2.2.2.1.1.), die Mehrsprachige Alphabetisierung (Englisch-Stölner/Özcan 2013; vgl. Kapitel 4.2.6.), die so genannten Sprachateliers (ausführlicher in Bständig 2011) oder auch die Sprachenporträts (Krumm/Jenkins 2001; vgl. Kapitel 4.2.5.).

Diese Tendenzen zeigen, dass sich generell eine curriculare Trendwende abzeichnet, die mit Modellen der Mehrsprachigkeit und der Spracherwerbsforschung einhergeht - zumindest auf europäischer Ebene werden Mehrsprachigkeitsansätze bereits diskutiert, propagiert und empfohlen. Verschiedene Sprachen in einem Lernumfeld werden immer weniger getrennt betrachtet, sondern als Teile eines Ganzen wahrgenommen (vgl. Hufeisen 2005). Die Entwicklung eines Gesamtsprachen-curriculums oder einer integrierten Sprachendidaktik für die Schule sind derzeit in Arbeit und relevante Forschungsbereiche.

2.2.1.3.1. Die Interkulturelle Pädagogik und mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen

Im Gegensatz zur Spracherwerbsforschung bzw. den Modellen der zweitsprachlichen Förderung bzw. Sprachförderansätzen fällt dieser Bereich aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik schon etwas üppiger aus.

Der Interkulturellen Pädagogik geht es um die Forderung nach mehrsprachiger Bildung. Für die Interkulturelle Pädagogik speziell von Interesse ist dabei das Motiv der Anerkennung durch Berücksichtigung der Migrantensprachen, die Erweiterung der Weltansichten durch andere Sprachen und die Förderung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, um die Interkulturelle Kommunikation zu erleichtern (vgl. Auernheimer 2007, 148). Konkret beschäftigt sich die Interkulturelle Pädagogik vor allem mit der multiperspektivischen Sprachbildung, der Lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, sowie dem Language Awareness Konzept. Auernheimer (2007) nennt diese Bereiche *Konzepte der Sensibilisierung* gegenüber anderen Sprachen und Kulturen.

Gogolin/Krüger-Potratz (2006) nennen zwei Hauptbereiche, denen aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik immer schon die besondere Aufmerksamkeit galt: Erstens die sprachwissenschaftliche Forschung zum *Lehren und Lernen von Sprachen* sowie Ansätze zur *Didaktik sprachlichen Unterrichts*. In Bezug auf „mit dem Lehren von Sprachen befasste Forschung“ führen Gogolin/Krüger-Potratz Ansätze zur interkulturellen Sprachbildung im Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, interkulturelle Ansätze in der Forschung zum Lehren und Lernen der Schulfremdsprachen sowie Modelle zweisprachiger Erziehung an.

Bezüglich der Ansätze zur *interkulturellen Sprachbildung im Deutschunterricht* rücken Untersuchungen zu Lehrplänen und Curricula bzw. Lehrbüchern des Faches Deutsch in den Vordergrund. Vorschläge für das so genannte interkulturelle Lernen im Deutschunterricht geben einerseits Ratschläge zur Berücksichtigung von Literatur der Herkunftsländer (nach Gogolin/Krüger-Potratz sind diese eher ausländerpädagogischer Prägung) im Unterricht. Auf der anderen Seite wird vor allem der Bereich der Reflexion über Sprache (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 185) bearbeitet. Die Autorinnen ordnen diese Ansätze einer reflexiven Perspektive Interkultureller Pädagogik zu - anhand der vergleichenden Befassung mit Sprachgebrauchsmustern, grammatischen oder anderen formalen Strukturen der Sprache, literarischen Formen, Bedeutungen von Sprichwörtern etc. soll die Sprachbewusstheit angeregt werden und somit die allgemeine Fähigkeit zum sprachlichen Lernen. Ansätze interkultureller sprachlicher Bildung richten sich auch immer an die Schülerschaft insgesamt und haben das Klassenzimmer vor Augen, in dem Lernende mit Erfahrungen in verschiedenen Sprachen zusammenkommen. Trotz des Anregungsreichtums dieser Vorschläge zeichnet sich jedoch in der Praxis bis dato keine konsistente Konzeption sprachlicher Bildung im Deutschen unter den Bedingungen der Vielsprachigkeit ab. Ebenso liegen, abgesehen von punktuellen, regionalen Beobachtungen der praktischen Erprobung einiger Vorschläge, keine wissenschaftlichen Untersuchungen über ihre Reichweite und Wirkungen vor (Gogolin/Krüger-Potratz 2006).

Darüber hinaus sind unterschiedliche interkulturelle Ansätze in der Forschung zum Lehren und Lernen der Schulfremdsprachen entstanden. Hier rücken Ansätze der sprachlichen Bildung ausgehend von sprachlicher Vielfalt in den Vordergrund. Empfohlen wird eine Abkehr vom Leitbild des/der erstsprachlichen Sprechers/in als Zielperspektive und von der Gleichsetzung landeskundlicher Inhalte mit Interkulturellem Lernen. Stattdessen bietet sich z. B. die Suche nach Annäherungsmöglichkeiten an fremde Sprachen, die nicht nur Unterschiede, sondern auch Ähnlichkeiten in den Formen, den Gebrauchsweisen oder in den mitschwingenden Bedeutungen betonen, an. Auch hier bleibt es nach Gogolin/Krüger-Potratz (2006) eine Zukunftsaufgabe, die verschiedenen diskutierten Ansätze zusammenzuführen und eine Gesamtkonzeption sprachlicher Bildung zu entwickeln.

Zwar nicht genuin aus der Interkulturellen Pädagogik hervorgegangen, aber trotzdem einen Anknüpfungspunkt an die Interkulturelle Pädagogik liefert beispielsweise auch das Mehrsprachigkeitskonzept des Europarates, das als Ziel die Ausbildung der kulturell geprägten mehrsprachigen Kompetenz verfolgt, in der alle Sprachen miteinander interagieren und derer sich die SprecherInnen flexibel bedienen (Conseil de l'Europe 2000, 11; zitiert nach Vetter 2008, 92; vgl. auch Bausch 2003). Als Gegenentwurf zum additiven Nebeneinander von Sprachen betont es die interkulturelle Erfahrung und die Vernetztheit der Sprachen.

2.2.1.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden jene sprachwissenschaftlichen Forschungsbereiche dargestellt, die von jeher auch im Blickpunkt der Interkulturellen Pädagogik sind: Die zentralen Theorien des Zweitspracherwerbs, Modelle der zweitsprachlichen Förderung, Sprachförderansätze, mehrsprachige Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen sowie Rahmenbedingungen der Umsetzung einer schulischen Kultur der Mehrsprachigkeit. Jeweils daran anschließend wurde dargestellt, inwiefern sich die Interkulturelle Pädagogik mit diesen Konzepten befasst.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, ob die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit in die Volksschulen Wiens überhaupt Einzug gehalten hat und wenn ja, in welcher Form. Um diesem Ziel näherzukommen, schien ein interdisziplinärer Ansatz geeignet: Erstens anhand des erziehungswissenschaftlichen Fachgebiets der Interkulturellen Pädagogik und zweitens anhand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen der Sprachwissenschaft, die die schulsprachenpolitische Diskussion beeinflussen und mit denen sich die Interkulturelle Pädagogik auch beschäftigt.

Dabei hat sich die in Kapitel 2.1.5. aufgeworfene Annahme der *nicht ausreichenden Behandlung des Themas Sprache und Mehrsprachigkeit innerhalb der theoretischen Konzeption der Interkulturellen Pädagogik eindrucksvoll bestätigt*. Nur wenige Ansätze sind genuin aus dem Fachbereich der Interkulturellen Pädagogik entstanden - diese warten auch noch immer auf eine thematisch umfassende Zusammenführung. Es zeigte sich auch, dass die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf Sprachförderansätze und -modelle sowie Mehrsprachigkeitskonzepte hauptsächlich

unterstützend wirken kann und möchte. Jedoch scheint die Form, in der die Interkulturelle Pädagogik unterstützend wirken kann, bisher auch noch nicht theoretisch fundiert dargestellt worden zu sein - DEN Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, der die wissenschaftliche Diskussion bestimmt und auf dem man aufbauen könnte, gibt es in Bezug auf Mehrsprachigkeit nicht.

An dieser Stelle sollte sich die Interkulturelle Pädagogik gerade NICHT als Querschnittsaufgabe verstehen, sondern Anleitungen zum interkulturellen Umgang in einer schulischen Umgebung sprachlicher Vielfalt vor dem Hintergrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen entwickeln, indem sie sowohl konkrete theoretische Konzepte als auch praktische Umsetzungsvorschläge²⁶ zur Verfügung stellt, anstatt unterschiedliche Disziplinen „für sich zu reklamieren“. Dringend notwendig erscheint eine theoretische Konzeptualisierung des Themas „Mehrsprachigkeit“ aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik. Der Interkulturellen Pädagogik als Fachrichtung zugute zu halten ist, dass sie eine Zusammenstellung der für die schulische Mehrsprachigkeit einflussreichen Konzepte anbietet, die sowohl die wissenschaftliche, als auch die bildungspolitische Diskussion für sich nutzen kann. Auch hat sich die Interkulturelle Pädagogik bereits intensiv mit dem Kulturbegriff auseinandergesetzt, der einen wertvollen Beitrag zu einer Konzeption eines Mehrsprachigkeitskonzepts leisten kann.

2.2.2. Zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik in die schulische Praxis

Der (neben der nicht ausreichenden Behandlung des Themas Sprache und Mehrsprachigkeit) zweite Kritikpunkt an der Interkulturellen Pädagogik, der im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und näher beleuchtet werden sollte (vgl. Kapitel 2.1.7.), ist das Missverhältnis zwischen Theorie und praktischer Umsetzung (vgl. Roth 1994; Häusler 1994; Vetter 2008; Maas 2008; vgl. Kapitel 2.1.5.), in dem Sinne, dass eine Verbindung zwischen Theorie und praktischer Umsetzung geschaffen wird. Diese Aufgabe bezieht sich sowohl auf die Interkulturelle Pädagogik allgemein, als auch auf ihr Verhältnis zur schulischen Mehrsprachigkeit.

²⁶ Ein Ansatz zur schulischen Umsetzung könnte beispielsweise die von Krumm (2009) vorgeschlagene Arbeit mit Sprachenporträts und Sprachenbiografien sein oder der Ansatz von Belke (2003), die das Generative Schreiben als Sprachdidaktik in multinationalen Regelklassen entwickelt hat.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die theoretischen Konzepte ausführlich dargestellt. Einen Blick auf das Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis innerhalb der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit zu werfen, ist folglich Aufgabe des nächsten Kapitels:

2.2.2.1. Praktische Empfehlungen der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Auffällig ist, dass die Interkulturelle Pädagogik hauptsächlich Empfehlungen hinsichtlich der schulischen Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit gibt. Diese scheinen im Kern jedoch nicht theoriegeleitet zu sein, sondern praxisgetrieben, und werden im Sinne eines qualitätsvollen Umgangs mit schulischer Mehrsprachigkeit ausgesprochen.

Das Postulat der Schulqualität²⁷ wurde in den letzten Jahren von der Öffentlichkeit und den Behörden vermehrt geäußert, nicht zuletzt, wie Capaul/Seitz (2011) für die Schweiz feststellen, aufgrund der schlechten Resultate in internationalen Vergleichstests wie PISA (vgl. auch Kapitel 2.2.1.2.).

Eine ausführliche Literaturrecherche zur Interkulturellen Pädagogik zeigte, welche *Qualitätskriterien* die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf die schulische Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellt. Diese werden meist im Zusammenhang mit *schulischen Rahmenbedingungen*²⁸ in Verbindung gebracht. Faktoren, die hinsichtlich schulischer Rahmenbedingungen eine Rolle spielen können, sind beispielsweise Lehrpläne, Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien, die Zusammensetzung der Schülerpopulation, der Standort der Schule (z. B. in Regionen mit sehr hohem Immigrantenanteil), die Schulart, der Schulerhalter (öffentliche Schule oder Privatschule), Freundschaften mit MitschülerInnen und die innerbetriebliche Organisation der Schule. Vor allem auch die Curricula sowie die

²⁷ Nach Capaul/Seitz (2011) stammt der Begriff Schulqualität aus einer Tradition der Bildungsforschung, die versucht, Unterschiede der organisatorischen und pädagogischen Gestaltung und der Wirkungen von Schulen zu beschreiben, zu bewerten und auf ihre Bedingungen hin zu untersuchen. Die Definition von Schulqualität hängt davon ab, welche Aufgaben man der Schule zuschreibt und welche Ziele definiert werden. Da sich die Diskussion über die Qualität einer Schule innerhalb des Rahmens bewegen muss, der durch den Lehrplan vorgegeben ist, kommt der Bildungspolitik eines Landes erhöhte Bedeutung zu (vgl. Mächler 2001).

²⁸ Rahmenbedingungen im Sinne von „Strukturqualität“ nach Knapp et al. (2009), der Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität unterscheidet. Strukturqualität bedeutet demnach die materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachförderung (2009, 88).

Auswahl der Themen aus den Rahmencurricula sind von Bedeutung (vgl. Gröpel 1997 und 1999a; Krumm 2004), des Weiteren der Lehrstil vor allem hinsichtlich kommunikativer Kompetenzen (Luchtenberg 1999).

Als Sozialisationsinstanz kann die Schule innerhalb dieser Faktoren auf Mehrsprachigkeit auf verschiedene Arten reagieren. Wird Mehrsprachigkeit unterdrückt oder gefördert? Inwieweit geht die Schule auf vorhandene Mehrsprachigkeit ein und was tut sie dafür? Fthenakis et al. (1985) verdeutlichen die Wichtigkeit der schulischen Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb: In den von ihnen untersuchten Studien gab es einzelne Fälle, in denen sich Muttersprachlicher Unterricht nicht in besseren zweitsprachigen Ergebnissen auswirkte. Dieses Ergebnis veranlasste sie, mögliche interferierende Variablen in den Rahmenbedingungen, unter denen die SchülerInnen die Zweitsprache erwerben, zu suchen:

„Wir sehen also hier, wie Merkmale der Programmqualität mit der positiven Wirkung bilingualer Erziehung interferieren können. Die bloße Einführung der Muttersprache ist keine Erfolgsgarantie unter allen Umständen.“ (Fthenakis et al. 1985, 75).

Es geht also nicht nur darum, dass Muttersprachlicher Unterricht bzw. sonstige Fördermaßnahmen überhaupt stattfinden, sondern auch um qualitätsvolle Merkmale des Unterrichts, und zwar im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik, die eine große Rolle als Erfolgsgarant eines schulpolitisch implementierten Programms zum Zweitspracherwerb spielt (vgl. auch Reich/Roth 2002).

Die konkreten Qualitätskriterien und Rahmenbedingungen werden von verschiedenen AutorInnen (vgl. beispielsweise Luchtenberg 1999; Gogolin 2002; Auernheimer 2005 u.v.m.) zum Teil angerissen, erscheinen jedoch unvollständig - eine umfassende Auflistung mit Bezug Schule wurde bisher noch nicht angestellt. Nach Durchsicht entsprechender Literatur muss auch festgestellt werden, dass in den meisten der dargestellten Konzepte der Interkulturellen Pädagogik die schulischen Rahmenbedingungen, die die Grundlage für die Umsetzung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit darstellen, eher theoretisch unfundiert diskutiert werden. So gibt es nach Nieke (2000) wenige, ambitionöse Vorschläge, die die Präsenz der Minderheitensprachen als Begegnungssprachen fordern. Einzig Luchtenberg (1999)

stellt einen Ansatz vor, der versucht, die Empfehlungen und Kriterien in ein ganzheitlicheres Konzept zu fassen. Sie geht davon aus, dass Mehrsprachigkeit in der Institution Schule auch interkulturelle Kommunikation bedeutet und dass sich Interkulturelle Pädagogik immer auch mit interkultureller Kommunikation im Sinne der Anleitung zur Interaktion in der mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft und Schule beschäftigt (vgl. hierzu beispielsweise auch Rehbein 2010 in Bezug auf kulturelle Elemente der sozialen Organisation einer Stadt: Orte mehrsprachiger Kommunikation sind immer auch Orte interkultureller Kommunikation).

Luchtenberg unterscheidet drei Konstellationen und somit Ebenen interkultureller Kommunikation in Schule und Unterricht: Direkte interkulturelle Kommunikation (Gespräche mit Personen der Institution Schule), indirekte interkulturelle Kommunikation (Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit) und die Lernziele (Bildungssystem bzw. die bildungspolitischen Konzepte eines Landes). Diese drei Ebenen sind von den äußeren Rahmenbedingungen, unter denen sich interkulturelle Kommunikation vollzieht, abhängig.

Das Ziel des nächsten Kapitels ist es, die im Zuge eines eigenen intensiven Literaturstudiums recherchierten Qualitätskriterien und Rahmenbedingungen ausführlich darzustellen. Es wird also der Versuch einer theoretischen Zusammenstellung von Qualitätskriterien unternommen, die aus der Interkulturellen Pädagogik stammt und die über die bisherigen Auflistungen bei weitem hinausgeht.

2.2.2.1.1. Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik

Qualitätskriterium 1: Bildungsziel und Leitbild der Schule

Die Entwicklung eines schuleigenen *Leitbildes*, in dem eine Kultur der Mehrsprachigkeit als Bildungsziel definiert und Mehrsprachigkeit als grundlegender Wert und Bildungsziel festgelegt wird, ist von großer Wichtigkeit (Wintersteiner 2003). Speziell Mehrsprachigkeit und sonstige Migrationsfolgen wie neue Formen der sozialen Benachteiligung sollen in einem Leitbild berücksichtigt werden. Daraus lassen sich schließlich Aufgabenschwerpunkte und ein Schulprogramm ableiten (vgl. Auernheimer 2005). „Respekt, Achtung und Selbstvertrauen“ fordert Brizić (2006a) als Leitwert in einem Radiointerview in Bezug auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Damit meint die Autorin Dinge wie z. B. die Stärkung des

Selbstvertrauens von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch, gezielte Förderung in der Erstsprache, bessere Bedingungen für Muttersprachliche LehrerInnen und keine Abkapselung, d. h. getrennte Unterrichtsformen. Letztendlich würde sich das auch positiv auf den Spracherwerb der deutschen Sprache auswirken. Jaitner (2006) fordert ein Schulprogramm bzw. ein schulisches Leitbild, das von einer Kultur der Anerkennung geprägt ist und in dem das Umgehen mit Vielfalt als Voraussetzung für das Funktionieren von Schule angesehen wird. Heterogenität wird somit zum Ausgangspunkt des gesamten schulischen Handelns, wozu gehört, dass die Sprachenvielfalt der Schülerschaft neue Möglichkeiten für das Erlernen weiterer Sprachen schafft, Unterricht sprachsensibel gestaltet wird und der interkulturelle und interreligiöse Dialog mit all seinen Möglichkeiten und notwendigen Konflikten im Klassenzimmer praktisch eingeübt wird.

Ein schulisches, sprachliches Curriculum im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts, das auf eine Differenzierung des Unterrichts und eine angemessene Leistungsbeurteilung ausgerichtet ist und auch den Muttersprachlichen Unterricht mit einbezieht (vgl. de Cillia 2008), wäre ebenso eine Grundlage, worauf ein schulisches Leitbild aufbauen könnte.

Den schon sehr konkreten Ansatz der so genannten Schulsprachenprofile stellt Busch (2011) vor. Dabei geht es darum, sprachliche Heterogenität in der Schule sichtbar zu machen und als Potenzial zu nutzen. Busch wählt den so genannten „heteroglossischen Zugang“ (2011, 51), wobei die Schule als Raum wahrgenommen wird, in dem verschiedenartige sprachliche Praktiken aufeinander treffen. Die Mitglieder der Schulgemeinschaft werden als Menschen wahrgenommen, die über ein vielfältiges sprachliches Repertoire verfügen. In dem von Busch entwickelten Instrumentarium für die Erhebung von Schulsprachenprofilen werden folgende Aspekte berücksichtigt:

Projektvorbereitung:

- Umgangssprachen der SchülerInnen in der Schule
- Miteinbeziehen der Sprachen in den Unterricht
- Akzeptanz schulsprachlicher Angebote, wie z. B. Entwicklung der Anmeldungen zum Muttersprachlichen Unterricht
- Auswertung der Volkszählungsdaten zu Umgangssprachen im Einzugsbereich der Schule

Sprachliche Ressourcen der SchülerInnen:

- Multimodaler, sprachbiografischer Zugang, um sprachliche Ressourcen zur Geltung zu bringen: Zeichnen von Sprachenporträts (vgl. Krumm/Jenkins 2001; Kapitel 4.2.5.)

Das Sprachregime in der Schule:

- Beschreibung der Schule als sozialer Raum: Analyse der Räumlichkeiten als Linguistic Landscape (vgl. Kapitel 6.6.)
- Beobachtung linguistischer Praktiken in allen Dimensionen: hier führt Busch hauptsächlich unterschiedliche Kommunikationssituationen an.

Einbeziehen von LehrerInnen und Eltern:

- Miteinbeziehen der LehrerInnen und Eltern in alle Stufen des Projekts
- Ergründen sprachlicher Voraussetzungen, Ressourcen und Wünsche

Diese Aspekte eines Schulsprachenprofils könnten als Untersuchungsmaßstäbe für ein schulisches Leitbild, das Mehrsprachigkeit berücksichtigt, gelten.

Zum schulischen Leitbild gehören schließlich auch die *Projekte*, die eine Schule veranstaltet - sozusagen die konkret gesetzten Maßnahmen, die auch auf die Höhe des Stellenwerts, den eine Schule Interkulturalität beimisst, schließen lassen.

Qualitätskriterium 2: Anteil mehrsprachiger Personen in der Schule

Für Fechner/Kaletsch (2003) bzw. auch Luchtenberg (1999) steht außer Zweifel, dass der Anteil mehrsprachiger SchülerInnen in einer Klasse bzw. an einer Schule einen gewissen Einflussfaktor auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit darstellt (oder darstellen sollte). Ein hoher Anteil an mehrsprachigen Personen ist für Formen interkultureller Kommunikation, die sich im Klassenzimmer bzw. in der Schule ergeben können, ausschlaggebend. Laut Auernheimer (2005) hat der Anteil mehrsprachiger Personen speziell in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen einen Sozialisationseffekt, da Multikulturalität als Normalität erfahrbar wird.

In der schulischen Realität ist der Anteil mehrsprachiger SchülerInnen oft sehr hoch, der *Anteil mehrsprachiger Personen unter den unterrichtenden LehrerInnen* fällt hingegen oft sehr gering aus. Lehrerkollegien setzen sich meist ausschließlich aus Lehrkräften zusammen, die einen deutschsprachigen Hintergrund haben und denen - u. a. in ihrer Ausbildung zum/zur LehrerIn - „das hegemoniale Prinzip der Mono-

lingualität als selbstverständlich und nicht in Frage zu stellend vermittelt wird.“ (Fechler/Kaletsch 2003, 54). Auernheimer (2005) hält unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit auch eine ausgewogene Zusammensetzung des Personals für wichtig für die bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse von MigrantInnen, für bessere Verständigungsmöglichkeiten, Anerkennung und damit den Abbau von Zugangsbarrieren. Zu empfehlen ist eine ausgewogene Zusammensetzung des Personals unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit.

Qualitätskriterium 3: Sprachenangebot der Fördermaßnahmen

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit manifestiert sich u. a. in der *institutionellen Verankerung verschiedener Sprachen*. Gogolin (2002) z. B. fordert überhaupt eine Veränderung des Schulsprachenangebots, was einer Aufnahme aller Sprachen, die auf einem Territorium tatsächlich gesprochen werden, in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen gleichkäme, so wie es z. B. auch in Schweden praktiziert wird. Zugleich sollte ein Verzicht auf die prinzipielle Einsprachigkeit des gesamten Unterrichts erfolgen. Mehrsprachigkeit sollte als Bildungsvoraussetzung aufgegriffen und als Bildungsziel eingeführt werden. Merdian (1996; vgl. auch Wintersteiner 2003) plädiert ebenso für eine Gleichbehandlung aller Sprachminderheiten:

„Es kann nicht das Ziel einer interkulturellen Erziehung sein, die einseitige Orientierung auf westeuropäische Sprachen an den Schulen zu forcieren und gleichzeitig Sprachminderheiten weiter zu benachteiligen. Andere Möglichkeiten zur Förderung einer Vielzahl von Herkunftssprachen müssen gefunden werden, und zwar sowohl was deren kommunikative Funktion mit Blick auf die psychosoziale Entwicklung anbelangt, als auch bezogen auf deren Bedeutung für die kognitive Gesamtentwicklung.“ (Merdian 1996, 95)

In Bezug auf das Angebot der Erstsprachen der MigrantInnen wird vor allem eine Einengung der sprachlichen Vielfalt in eine z. B. deutsch-türkische Zweisprachigkeit kritisiert (vgl. Luchtenberg 1999). In der Praxis würden die anderen Sprachen häufig nur an Schwerpunktschulen und nachmittags unterrichtet, so dass sie noch weniger als Türkisch ins Gewicht fallen und von den übrigen SchülerInnen und LehrerInnen fast nicht wahrgenommen würden. Luchtenberg spricht von einem heimlichen Lehrplan der Segregation. Von Bedeutung ist auch das Angebot zum Erlernen der Erstsprachen der MigrantInnen für Angehörige der Mehrheit (vgl. Wintersteiner 2003).

Fthenakis et al. (1985) führen in diesem Zusammenhang die Einstellung der sprachlichen Minderheit zur Schule und umgekehrt auch die Einstellungen von den die Schule repräsentierenden Personen gegenüber den gesprochenen Sprachen als Rahmenbedingung an. Eine jeweils positive Einstellung stelle die Voraussetzung für den Schulerfolg dar. Deshalb komme auch dem Prestige der Sprachen, die an den Schulen unterrichtet würden, eine gewisse Bedeutung zu. Diese Annahme wird von Schaner-Wolles (2010) bestätigt: Die im deutschsprachigen Raum neben Deutsch gesprochenen Sprachen würden sehr unterschiedliches Prestige genießen. So gelte z. B. Englisch als besonders nützlich für Beruf, Alltag und Urlaub, was auf viele andere Sprachen nicht zutreffe.

Qualitätskriterium 4: Praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse

In Einrichtungen, in denen Sprachen wie Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch einen derart hohen Stellenwert im Praxisfeld haben, ist es laut Marburger et al. (1998) negativ zu vermerken, wenn nur ein geringer Anteil von Lehrkräften mit deutscher Erstsprache über *praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse* verfügt. Den Muttersprachlichen LehrerInnen ist zugute zu halten, dass sie im Gegensatz zu den deutschsprachigen KlassenlehrerInnen zwei Sprachen im täglichen Schulalltag ständig präsent haben müssen. Dies deutet auf eine Mehrqualifikation dieser LehrerInnen hin. PädagogInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch müssen zwei Sprachen gut sprechen, während deutschsprachige LehrerInnen keinerlei zweitsprachdidaktische Kompetenzen nachweisen müssen. Diesem Problem wird laut Marburger et al. wohl nur bei einer konzeptionellen Verankerung der Erstsprachen der MigrantInnen beizukommen sein:

„Nur in Einrichtungen, in denen die Minderheitensprache konzeptionell verankert ist, haben die minderheitensprachlichen Teammitglieder innerhalb des Teams einen hohen Status. Ihre Expertenfunktion ist für die interkulturelle, zweisprachige Arbeit unabdingbar und wird auch als solche anerkannt.“ (1998, 118)

Marburger et al. weisen in diesem Zusammenhang auf eine Verschleierung der Mehrqualifikation hin. Von „fragwürdiger Unterrichtsqualität“ (in Bezug auf zweisprachige Programme) sprechen Fthenakis et al. (1985) dann, wenn LehrerInnen der Erstsprache der Kinder nicht mächtig sind, die Muttersprachlichen LehrerInnen außerdem die Sprache der Mehrheit nicht sehr gut beherrschen und einen inkorrekten

Sprachgebrauch an den Tag legen, der, wie die AutorInnen feststellen konnten, auch bei den Kindern im Lauf der Jahre zunahm. Wintersteiner (2003) fordert zumindest die Aneignung von Elementarkenntnissen der Erstsprachen der SchülerInnen durch die deutschsprachigen Lehrkräfte.

Qualitätskriterium 5: Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch

Sobald in der Literatur vom *Stundenausmaß der Fördermaßnahmen* gesprochen wird, geschieht dies in Zusammenhang mit dem Spracherwerb bzw. mit den Modellen zweitsprachiger Förderung (vgl. Kapitel 2.2.1.). Gleichsam von selbst versteht sich aber, dass das Ausmaß bzw. das schulische Modell der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch auch einen Einfluss auf den täglichen Umgang mit Mehrsprachigkeit haben kann, vor allem wenn der Muttersprachliche Unterricht integrativ, also im Klassenzimmer stattfindet und so mehrere Sprachen im Unterrichtsgeschehen präsent sind. Auernheimer/Gstettner (1996) betonen, dass die Stellung, die vor allem der Muttersprachliche Unterricht im Stundenplan einnimmt, einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Unterrichts aller SchülerInnen habe. Es ist daher wichtig, dass der Muttersprachliche Unterricht nicht nur in Kursform stattfindet, d. h. dass SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht nur herausgenommen werden.

Qualitätskriterium 6: Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan

Werden Fördermaßnahmen angeboten, unterscheidet man zwei *organisatorische Modelle*: Der Unterricht im Kurs und der Unterricht im Team. Beim Unterricht im Kurs kann unterrichtsparallel (Unterricht außerhalb des Klassenverbands in kleinen Gruppen, auch gemeinsam mit SchülerInnen aus anderen Klassen) oder additiv (zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag) unterrichtet werden. Beim integrativen Unterricht werden Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch gemeinsam mit einheimischen Kindern in Form von Teamteaching im Klassenverband betreut.

Die wissenschaftliche Diskussion dreht sich um die Frage, ob der Förderunterricht in Kursform oder im Team angeboten werden soll. Mayer stellt fest, dass der Unterricht in Kursform oder die „Kammerltherapie“ (1994, 246), wie er sie treffenderweise bezeichnet, noch ein Relikt der Ausländerpädagogik sei. Es wurde nach

SpezialistInnen gesucht und gerufen, die sich den Schwächen der lern- und/oder verhaltensauffälligen Kinder annehmen sollten. Wie selbstverständlich wurden (und werden) die Kinder abseits der Klasse von speziell ausgebildeten LehrerInnen „therapiert“. Die fehlenden Fähigkeiten sollten „nachgeliefert“ werden.

„Fremdsprachige Kinder gehen dementsprechend mit der Begleitlehrerin/dem Begleitlehrer in einen räumlich separaten Deutschkurs. Was gerade bei ihnen ins Leere führt, ist die schlichte Tatsache, dass soziale Integration durch Spracherwerb angestrebt wird, als Unterrichtsform aber die Regelklasse verlassen wird, in die integriert werden soll.“ (Mayer 1994, 246)

Auch Volf (2001; vgl. auch Wintersteiner 2003) plädiert für den Muttersprachlichen Unterricht im Team, der verstärkt in den Vormittagsunterricht eingegliedert ist und in dem der/die KlassenlehrerIn und der/die Muttersprachliche LehrerIn gleichberechtigt unterrichten.

Wird der Muttersprachliche Unterricht integrativ geführt, kommt den LehrerInnen eine gewisse Vorbildfunktion zu - kontinuierlich zusammenarbeitende Teams oder Tandems von LehrerInnen sollten ein Vorbild gleichberechtigter Arbeit der einheimischen und der Muttersprachlichen LehrerInnen im Unterricht darstellen. Wichtig sind die „atmosphärischen Verhältnisse“ in den Klassen bzw. in den Schulen insgesamt, unter denen SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch lernen (vgl. Fischer 1998). Eine randständige Position der Muttersprachlichen LehrerInnen ist demnach zu vermeiden.

„So wirkt die demokratische und kollegiale Zusammenarbeit des Lehrkörpers bzw. der Teams als Vorbild für die Herausbildung eines kooperativen und sozialen Lernklimas in den Klassen und befördert den Lernprozeß der SchülerInnen.“ (vgl. Fischer 1998, 87).

Für die *Förderung in der Landessprache* geht es ebenso darum, ob der Unterricht parallel, integrativ oder additiv erfolgen soll. Die Strukturen des Schulsystems müssen flexibel sein, um auf notwendige Maßnahmen für den Erwerb der deutschen Sprache eingehen zu können, damit die angebotene Deutschförderung keine Zusatzbelastung für alle Beteiligten darstellt, die auf Dauer nur schwer durchzuhalten ist.

An dieser Stelle sei auf Reich (2007) verwiesen, der die Lösung auf die Frage nach der passenden Organisationsform in der individuellen Sprachdiagnose sieht. Anhand einer Nachzeichnung der Geschichte der Migrationspädagogik in Deutschland

bemängelt er, dass eine Sprachdiagnostik mittels Sprachstandfeststellung anscheinend zu keiner Zeit als für notwendig erachtet worden wäre, diese aber die Grundlage für konkrete Unterrichtsplanung sei.

Qualitätskriterium 7: Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Gebrauch der Erstsprachen als Verständigungsmittel im Unterricht

„Aus unserer Sicht gilt es weniger, Deutsch als Schulsprache in Frage zu stellen, als vielmehr die Akzeptanz anderer Sprachen sicherzustellen, indem ihnen ein selbstverständliches Recht als Kommunikationssprache und partieller Unterrichtssprache zugestanden wird, wobei partielle Unterrichtssprache meint, dass ihr Gebrauch nicht diskriminiert, sondern in den Unterricht einbezogen wird, ohne dass ihre Sprachen von allen Schülern beherrscht werden müssten.“ (Luchtenberg 1999, 87)

Es geht um die bewusste Förderung des Gebrauchs aller in der Klasse vertretenen Sprachen.²⁹ Dabei müssen LehrerInnen nicht unbedingt umfassende Kenntnisse der Sprachen der Kinder haben, vielmehr geht es um das Bekanntmachen mit neuen Perspektiven (vgl. Fischer 1998; Wintersteiner 2003). Nicht zu vernachlässigen ist auch der Aspekt, dass sich der/die LehrerIn in einer *Vorbildrolle* befindet, in der er/sie sich im täglichen Unterricht nicht ausschließlich als WissensvermittlerIn und Belehrender, sondern auch als Lernender verstehen darf (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010; vgl. auch Paula 1994). EinE LehrerIn kann also durchaus auch zugeben, eine Sprache nicht zu kennen. Die Kritik muss sich auf alle Fälle dagegen richten, dass die Erstsprache nur in Form von Übersetzungstätigkeiten als Hilfe zum Zweitspracherwerb akzeptiert wird (vgl. Luchtenberg 1995).

Nach Siebert-Ott (2006) überwiegt in der Öffentlichkeit auch die Skepsis gegenüber dem *Gebrauch der Erstsprachen als Verständigungsmittel im Unterricht* zwischen SchülerInnen untereinander einerseits, und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen andererseits.

Gespräche in der Erstsprache der Kinder untereinander rufen Kritiken der LehrerInnen hervor, die unterschiedlich motiviert sein können. So haben die LehrerInnen Sorge, dass die Zweitsprache Deutsch zu kurz kommt, Bedenken, dass

²⁹ Ein sehr schönes und „bewegendes“ Beispiel dazu findet man in Form eines Berichts einer englischen Grundschullehrerin in Reich (1996).

sich die Kinder durch den Gebrauch der Erstsprache von den anderen Kindern absondern oder auch Angst, da sie den Gebrauch der Erstsprache nicht kontrollieren können (vgl. Luchtenberg 1995; Gomolla/Radtke 2002; Krumm 2006). In der fachwissenschaftlichen Diskussion überwiegt die Ansicht, dass eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit generell - sofern sie professionell organisiert und praktiziert wird - keine Belastung, sondern vielmehr eine Bereicherung bedeutet (vgl. de Cillia 2005; Krumm 2006 und 2007). De Cillia (2005) betont, dass das Miteinbeziehen der verschiedenen Sprachen der Kinder in Form von Pausengesprächen, bei Gruppen- und Partnerarbeiten etc. nicht den Erwerb der Zweit- und Landessprache behindere, sondern gegenteilig förderlich dafür sei. Insgesamt sollte im Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und speziell auch in der Sprachförderung darauf geachtet werden, dass die Wahl einer bestimmten Sprache von situations-, themen- und personenbezogenen Präferenzen abhängt (Schaner-Wolles 2010, 187). Das Kind sollte entscheiden dürfen, wann es welche Sprache benutzt. Zu fragen ist, ob es sogar Silentionen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch gibt (Hofmann et al. 1993), also Verbote, die jeweiligen Erstsprachen zu verwenden.

Eine Berliner Realschule mit einem Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch von über 90% verbot im Jahr 2005 ihren SchülerInnen, bei Schulveranstaltungen und am Pausenhof in ihrer Erstsprache zu sprechen und verpflichtete somit die SchülerInnen zur Verwendung der deutschen Sprache, was zirka ein Jahr später zu großer medialer Aufmerksamkeit führte. Stimmen wurden laut, dass es sich hierbei um „Sprachrassismus“ handle (vgl. Krumm 2006, 10) oder dass SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch diskriminiert würden³⁰. In den Jahren 2009 und 2010 gab es in Österreich ähnliche Kontroversen: So empfahl eine Oberösterreichische Schule den SchülerInnen, auch in der Pause Deutsch zu sprechen, ein Jahr später verbot eine Salzburger katholische Privatschule, auf dem Schulhof in der Erstsprache zu sprechen³¹. Von einigen politischen Parteien wurde dieser Entscheid größtenteils positiv aufgenommen und befürwortet. In jedem Fall ist die Vorgehensweise dieser Schulen ein Beispiel für die oben beschriebene

³⁰ Vgl. z. B. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,396842,00.html> (eingesehen am 31.10.2013). Darüber hinaus erhielt die Schule für dieses umstrittene Projekt den mit €15.000 dotierten Jahrespreis 2006 der Helga und Edzard Reuter-Stiftung (siehe <http://www.zeit.de/online/2006/13/reuterpreis>).

³¹ Vgl. z. B. „Am Schulhof nur noch Deutsch?“ Kleine Zeitung, 15.6.2010, Ressort: Bundesland; „Keine Fremdsprachen in den Schulpausen“, <http://ooev1.orf.at/stories/322782> (eingesehen am 31.10.2013)

Verunsicherung des Lehrpersonals durch die Anwesenheit verschiedener Erstsprachen im täglichen Schulalltag. De Cillia (2011, 10) spricht gar von Ausgrenzung über Sprache bzw. von sprachlicher Assimilation und Unterdrückung.

Auch der Gebrauch der Erstsprache zu Hause wird von vielen Menschen als eine entscheidende Ursache für die offenkundig bei vielen SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorhandenen „Sprachprobleme“ und mangelnden Deutschkenntnisse angesehen. Dies lässt sich zum Teil auch auf das Lehrerkollegium übertragen und erfordert noch viel Aufklärungsarbeit (vgl. Luchtenberg 1995; Krumm 2006). Vor allem KlassenlehrerInnen kommt jedoch die Aufgabe zu, die Eltern zum Gebrauch der Erstsprache im häuslichen Sprachgebrauch zu ermutigen (Brizić 2003a; vgl. zum Thema auch Mouw/Xie 1999 oder Portes/Hao 2002; vgl. aus psycholinguistischer Sicht Schaner-Wolles 2010, 188f. Anstatt mit den Kindern in einem Pidgin-Deutsch zu sprechen sollten die Kinder in ihrer eigenen Erstsprache erzogen werden, gleichzeitig früh Kontakte zu Deutschsprachigen pflegen. Untersuchungen über den Spracherwerb hörender Kinder von gehörlosen Eltern zeigen, dass dafür fünf bis zehn Stunden pro Woche bereits ausreichen würden.).

Laut Fthenakis et al. (1985) nimmt insbesondere der/die LehrerIn die Funktion des/der Integrationshelfers/in ein. Dies beinhaltet eine grundsätzliche Vertrautheit mit der Sprache und Kultur des Gastlandes, des Herkunftslandes und der dortigen Situation der Minorität, sowie einen regen Austausch mit dem/der Muttersprachlichen LehrerIn. Die AutorInnen weisen darauf hin, dass „formale Qualifikationen nicht ausreichen und womöglich sekundäre Bedeutung einnehmen gegenüber der Eignung dafür, eine Erfolgssituation für das Kind zu schaffen und darüber hinaus den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus herzustellen.“ (1985, 261)

Qualitätskriterium 8: Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung, Language Awareness und Interkulturelles Lernen

Ein Unterrichtskonzept, das den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag erfordert, ist das Konzept der *Language Awareness* (vgl. Kapitel 2.2.1.3.; de Cillia 2007, 43). Dieses ist im schulischen Kontext und im Speziellen für den Bereich der Sprachreflexion das am weitesten entwickelte Konzept, das sich auch zur Thematisierung interkultureller Inhalte anbietet (vgl. Wintersteiner 2003). Dies schließt Formen des offenen Lernens und projektartigen Arbeitens mit ein, die Sicherstellung eines pädagogischen Konzepts und Rahmenbedingungen für inneres

Differenzieren in der Klasse, die das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Lernwege erlauben. De Cillia (2007, 47) schlägt die Einbeziehung aller in der Schule existierenden und gesprochenen Minderheiten- und Fremdsprachen vor, was zu einer kritischen Sensibilität gegenüber Mehrsprachigkeit, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen und Sprachlernprozessen führen kann. Ähnlich dazu plädieren auch Krumm (2004; vgl. auch das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm/Reich 2011 in Kapitel 2.2.1.3.) oder Kniffka/Siebert-Ott (2007) dafür, den Muttersprachlichen Unterricht für eine Sprachsensibilisierung zu nutzen. Ob ein solches Konzept der Language Awareness tatsächlich implementiert werden kann, ist laut de Cillia von zwei Faktoren abhängig: Erstens, inwieweit der Schulentwicklungsprozess sowie die jeweilige Schulorganisation von Beginn an in ein umfassendes Prinzip der Language Awareness involviert ist und in welchem Ausmaß eine Förderung von Language Awareness in Bezug auf die Entwicklung der Schulstunden angestrebt wird. Und zweitens spielt die Ausbildung der LehrerInnen sowie ein Monitoring durch MehrsprachigkeitsexpertInnen eine Rolle.

Qualitätskriterium 9: LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Kommunikation, Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit

In einer mehrsprachigen Schule sind Formen interkultureller Kommunikation naturgemäß häufig anzutreffen. Verfügt man erst einmal über die Strukturen einer oder mehrerer Sprachen, kommt es auch darauf an, damit Kommunikation zu gestalten. Gerade in Institutionen ist dies keine willkürliche Angelegenheit, normative Erwartungen hinsichtlich des Sprachgebrauchs und eine damit verbundene Abhängigkeit von Machtverhältnissen beschränken die Sprachenwahl der zweisprachigen SprecherInnen (vgl. Reich/Roth 2002).

Interkultureller Kommunikation im Schulalltag wird eine eindeutig hierarchische Struktur gegeben, da hauptsächlich die Sprache der Mehrheit zugelassen wird, der Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit aber besonders relevant für *die in der Schule stattfindende interkulturelle Kommunikation* ist. Auch wird die Untersuchung von Sprachverwendung in der Schule oft auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen eingeschränkt, mit dem Ziel der Verbesserung der Lern- und Lehrsituation. Dadurch wird ein nicht unbeträchtlicher Teil an Kommunikation, der nicht im Unterricht stattfindet, vernachlässigt (vgl. Luchtenberg 1999).

Fälle gestörter Kommunikation zwischen MigrantInnen und InländerInnen können zur Gettoisierung von MigrantInnen führen (vgl. Slembek 1997). Besonders betroffen von einer solchen Gettoisierung sind Kinder, die den Ausschluss aus der eigenen Kultur erleben können. An ihnen wirken sich die unterschwelligen Konflikte aus. Slembek meint, dass die Kinder im Spannungsfeld ständiger Kommunikationsstörungen leben würden. Ebenso Ladmiral/Lipiansky (2000), die schreiben: „(...) die Sprachen, die sich gegenseitig ‚konfrontieren‘ (wie zwei Ringer vor einem Kampf), lassen einen Fixpunkt entstehen, an dem sich die Konflikte einer ganzen Gesellschaft kristallisieren.“ (2000, 30)

Generell geht es um einen interkollegial zu verbessernden Status der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. Hofmann et al. 1993). Die AutorInnen stellen fest, dass es ein Qualitätskriterium für die mehrsprachige Schule ist, ob die Muttersprachlichen LehrerInnen wie ihre deutschsprachigen KollegInnen im Lehrerzimmer anzutreffen seien und ob es außer in den Pausen Kontakte zwischen deutschsprachigen und muttersprachlichen LehrerInnen gebe (vgl. auch de Cillia/Çinar 1998). Die Frage, die Oksaar (2005) stellt, ist, ob LehrerInnen, die mit Lernenden aus anderen Kulturen zu tun haben, hinreichend auf ihre Aufgabe vorbereitet seien. Oksaar plädiert für eine Verankerung der Schaffung von Sensibilität für interkulturelle Begegnungen in der Lehrerbildung, denn gerade multiethnische, multilinguale und multikulturelle Klassen bergen großes kommunikatives Potential (vgl. auch Fischer 1998). Als Grundvoraussetzung für einen gelungenen Umgang mit der multikulturellen Realität sieht Jaitner (2006) vor allem die Kooperation der Lehrkräfte untereinander und die Einbeziehung von Lehrenden mit Migrationshintergrund sowie den gezielten Einsatz ihrer besonderen Kompetenzen.

Qualitätskriterium 10: Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht

Werden die Kinder aus dem Klassenverband herausgenommen, ist eine *inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht* zu empfehlen. Arbeitsteilung kann zu einem tragenden Element werden, wenn die Übernahme von Aufgaben für den Unterricht sehr sensibel vorbereitet werden kann (vgl. Mayer 1994a). So könnte Teamteaching auch beständig räumlich getrennt stattfinden, wenn gemeinsame Planung, Aufgabenteilung und Beteiligung an der Herstellung der Unterrichtsmaterialien gegeben sind. Auernheimer (2001; 2005) spricht sich für eine Institutionalisierung

inhaltlicher Koordination aus, da ansonsten von einem „heimlichen Lehrplan“ der Segregation gesprochen werden könne. Arbeitsteilung und Aufgabendelegation seien kritisch zu überprüfen, denn sie würden meist verhindern, dass sich das ganze Kollegium für die interkulturelle Bildung und generell für die Migrationsfolgen verantwortlich wisse. Eine Koordinierung des Muttersprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht ist darüber hinaus wünschenswert, weil Deutschlernen eng mit sprachlichem Lernen verbunden ist und eine enge Wechselwirkung zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch besteht (Jaitner 2006).

Qualitätskriterium 11: Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)

Perry und Stewart (2005, 564) unterscheiden verschiedene Typen des Teamteachings, indem sie ein Kontinuum an Zusammenarbeit annehmen. Auf der unteren Stufe der Zusammenarbeit wird der Unterricht zwar gemeinsam geplant, es wird aber nicht gemeinsam im Team unterrichtet. Auf der oberen Stufe der Zusammenarbeit findet Unterricht statt, der von zwei oder mehreren LehrerInnen gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Mit anderen Worten: Alle Aspekte des Kurses sind gemeinschaftlich angelegt.

In Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht ist es meist so, dass sich ein Team die Aufgaben teilt, dass einE LehrerIn den Regelunterricht führt und einE andereR Spezialaufgaben übernimmt, die zur Integration notwendig sind. Zusätzliche Qualifikationen für besondere Aufgaben der Integration werden auch ausschließlich von dem/der „zusätzlichen“ LehrerIn erwartet, woraus klar die gezeigte *Arbeitsteilung* zwischen Regelunterricht und spezieller Betreuung folgt (vgl. Mayer 1994a). Der Autor stellt fest, dass der Ansatz des Teamteachings relativ rasch seine ursprüngliche Absicht aus den Augen verloren hätte, da die Angebote einer speziellen Betreuung „zu verlockend und zu beruhigend“ (Mayer 1994a, 12) erscheinen würden.

Schnell findet sich eine Reihe von LehrerInnen, die eine solche Spezialbetreuung übernehmen können, was aber organisatorische Belastungen, die durch das Teamteaching entstehen (Herausnehmen der Kinder, etc.) mit sich bringt. So kann wohl die Diskrepanz einiger Kinder zum Standard der Regelklasse gemildert werden, die KlassenlehrerInnen sind aber versucht, sich dadurch zu entlasten - all diese Faktoren sind nicht förderlich für das Teamteaching an sich und auch nicht für den Fortschritt des Zweitspracherwerbs (vgl. Mayer 1994a). Und Mayer weiß sich mit

diesen Überlegungen in guter Gesellschaft. Zur Zeit der Ausländerpädagogik arbeiteten die ursprünglich eingesetzten BegleitlehrerInnen meistens unterrichtsparallel, da ihnen viele KlassenlehrerInnen „die Tür vor der Nase zuschlugen“ (Jindra/Wallner 1994, 20). Personen, die ihnen bei der Arbeit über die Schulter schauen konnten, waren ungewohnt und nicht gewollt. Gleichzeitig nahmen sie oft großen Einfluss auf die Arbeit der BegleitlehrerInnen, die nicht immer im gewünschten Ausmaß an der Entwicklung der deutschen Sprache arbeiten durften, sondern zunehmend Auftragsarbeiten übernehmen und mit den Kindern für Gedächtnisübungen, Ansagen und Schularbeiten lernen mussten. Bezogen auf die unterrichtsbegleitenden Formen entwickelten sich in der konkreten Arbeit unterschiedliche Spielarten. So waren einige BegleitlehrerInnen beliebte HilfslehrerInnen, die von SchülerIn zu SchülerIn eilten, um diesen näher zu bringen, was sie nicht verstehen konnten oder einfach Fehler auszubessern. Daneben gab es die völlig „degradierten“ (Jindra/Wallner 1994, 21), die zum Hefte-Korrigieren, zum Tafellöschen, zum Zuschneiden von Bastelmaterialien oder als Supplieurreserven herangezogen wurden (vgl. auch de Cillia/Çinar 1998).

„Die beschriebenen Arbeitsformen stellten aber weder die LehrerInnen zufrieden, noch brachten sie den SchülerInnen das entsprechende Maß an Förderung.“ (Jindra/Wallner 1994, 21)

In die gleiche Kerbe schlägt Auernheimer (2005), wenn er feststellt, dass Migrationsanforderungen gerne mit Aufgabendelegation beantwortet würden. Dies bewahre Institutionen davor, sich verändern zu müssen.

Auch ist nicht geklärt, welche LehrerInnen die Fördermaßnahmen umsetzen sollen: „Etwa die KlassenlehrerInnen, die auch beurteilen? Oder doch die BegleitlehrerInnen, die speziell qualifiziert sind, Lehrstoffe an die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache heranzutragen, aber nicht beurteilen?“ (Hoffelner 1994, 251) Die Gefahr besteht - ähnlich zum Muttersprachlichen Unterricht - Fördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache voll an BegleitlehrerInnen abzutreten. Folge ist auch, dass oft andere Stunden zweckentfremdet werden, um diesen Unterricht stattfinden zu lassen (vgl. Englisch 1999; Binder 2003).

Die Forderungen, die die verschiedenen AutorInnen anschließen, sind, dass Teamteaching freiwillig erfolgen muss. Den Mitgliedern der Teams muss eine regelmäßige und bezahlte Planungszeit zur Verfügung stehen (vgl. Hoffelner 1994).

Teamteaching muss außerdem mit gleichberechtigten Lehrkräften der Muttersprachen der SchülerInnen stattfinden (Auernheimer/Gstettner 1996). Diese unterrichten nicht nur die Kinder ihrer eigenen Nationalität, sondern generell alle SchülerInnen. Von Bedeutung ist auch, ob deutschsprachige Lehrkräfte bei dem in Kursform geführten Muttersprachlichen Unterricht anwesend sind (Hofmann et al. 1993).

Qualitätskriterium 12: Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten

Luchtenberg (1999), Auernheimer (1996a), Auernheimer et al. (1996), Hoffelner (1994), Hofmann et al. (1993), Binder (2003) oder auch Auernheimer (2001) heben explizit die Bedeutung der *Räumlichkeiten* für den Muttersprachlichen Unterricht hervor. Zu vermeiden sind laut Auernheimer/Gstettner (1996) Formen der Segregation, die entstehen können: Einerseits durch eigene Fachräume, wenn z. B. nur in diesen Räumen Materialien und Bilder aus den Herkunftsländern anzutreffen sind und wenn Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im sonstigen Unterricht nicht berücksichtigt wird. Eine andere Form der Segregation findet statt, wenn ein Mangel an Räumlichkeiten herrscht, d. h. wenn Unterricht und auch die Kooperation mit den deutschsprachigen Lehrkräften aufgrund fehlender Räumlichkeiten nur in eingeschränkter Form (z. B. am Gang) stattfinden kann (vgl. auch Binder 2003).

Gauß/Lau (1994) räumen ein, dass nachdem das Schulorganisationsgesetz durch Definition eines „besonderen Förderunterrichts“ erweitert wurde, auch die architektonischen Bedingungen zu schaffen seien, wie dies z. B. bei der Einführung der Informatik geschehen ist.

Qualitätskriterium 13: Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit

Die *Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit* in der Schule ist die Voraussetzung, um ein Bewusstsein für Differenz und Vielfalt zu schaffen, auf dessen Basis interkulturelle Kommunikation aufgebaut werden kann. Das Wissen um Mehrsprachigkeit kann zu einer erhöhten Sensibilität für mögliche soziokulturelle Unterschiede im Sprechen und Verhalten führen. Aber nicht nur der kommunikative Aspekt spielt bei der Gestaltung des äußeren Erscheinungsbilds der Schule eine Rolle, sondern auch der emotionale, denn eine interkulturell gestaltete Lernumgebung hilft vor allem den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, einen emotional positiven Zugang zum Lernen zu finden (vgl. Luchtenberg 1999; BMBWK 2002). Es geht um

symbolische Handlungen - Signale der ganzen Schule, dass Mehrsprachigkeit gewollt und gefördert wird (Wintersteiner 2003). Eine Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit dokumentiert sich nach Luchtenberg (die darin auch eine Form der indirekten interkulturellen Kommunikation sieht) in der allgemeinen Präsenz der Erstsprachen, der Klassenbibliothek, oder in Schulbüchern und -materialien:

„Es stellt sich also die Frage, wo sich in Schulen Mehrsprachigkeit zeigt bzw. zeigen könnte, die nicht an die Sprecher gebunden ist und demnach bei einem Schulbesuch am Nachmittag ‚sichtbar‘ werden müsste, wenn die Schüler nicht mehr anwesend sind (...)“ (Luchtenberg 1999, 101)

Wie bei Luchtenberg (1995 und 1999), Auernheimer (2001) bzw. BMBWK (2002) beschrieben, kann sichtbare Mehrsprachigkeit überall dort gesucht werden, wo in einer Schule Sprache in schriftlicher Form anzutreffen ist³². Dies umfasst:

- Beschriftungen, die einsprachig deutsch sind, aber auch in den in der Schule gesprochenen Sprachen angebracht werden können:
 - Schilder am Rektorat, Sekretariat, Lehrerzimmer etc.
 - Informationstafeln und Wegweiser
 - Informationshinweise in der Klasse wie z. B. Tafeldienst, Pflanzendienst etc.
- Ausstellungsbeschriftungen im Schulgebäude
- Klassenmappen, Wandbilder, etc. in den Klassen
- Übersichten im Schulgebäude und/oder den Klassen, welche Sprachen hier gesprochen werden
- Anregungen zur Beschäftigung mit anderen Sprachen oder Schriften
- Zweisprachige Broschüren und Produkte aus dem Unterricht (Arbeiten mit interkulturellem Aspekt, fächerübergreifende Projekte; vgl. auch Auernheimer 2005)

³² Insbesondere die „Linguistic Landscape“-Forschung erfreut sich einem wachsenden Interesse in der Soziolinguistik und Angewandten Linguistik. Dabei werden Sprachtexte, die im öffentlichen Raum präsent sind, untersucht, um Schlüsse auf den Status einer bestimmten Migrantengruppe oder auf den symbolischen, ökonomischen Wert einer Sprache ziehen zu können (vgl. Dorner/Vasiljev 2010; vgl. ausführlicher Kapitel 6.).

- Sichtbarmachung von interkulturellem Zusammenleben und Mehrsprachigkeit in den Räumen
- Schaukästen in und außerhalb des Schulgebäudes mit mehrsprachigem Informationsmaterial

Zu vermeiden in diesem Zusammenhang sind laut Auernheimer (2001) jedoch:

- rassistische Sprüche an den Wänden des Schulgebäudes

Qualitätskriterium 14: Schul- und Klassenbibliotheken

In Bezug auf die *Schul- und Klassenbibliotheken* ist es ein Zeichen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit, wenn es Bücher in Sprachen gibt, die in der Klasse oder Schule gesprochen werden, wenn es Migrantenliteratur gibt, Kinder- und Jugendbücher aus den Herkunftsländern in der Originalsprache oder in deutscher Übersetzung, Kinder- und Jugendbücher, die sich mit Migration, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität befassen, zweisprachige Wörterbücher etc. (vgl. Luchtenberg 1999). Der Zugang zu mehrsprachigen Schul- oder Klassenbibliotheken fördert das eigenständige und eigenverantwortliche Arbeiten (Ein LehrerInnenteam an den HAK/HAS des bfi 1997).

Qualitätskriterium 15: Lehreraus- und -fortbildung/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen

Volf (2001) sieht als ein entscheidendes Kriterium die *Lehreraus- und -fortbildung*, die eine Ausbildung in den Bereichen Teamteaching, Projektunterricht, Gruppenarbeit, Zweisprachigkeit und Interkulturellem Lernen als Standard umfassen sollte. Der Beruf des/der Lehrers/in sollte vor allem für Angehörige von ethnischen Minderheiten und Muttersprachliche LehrerInnen attraktiv gemacht und gefördert werden. Von Bedeutung ist nach Auernheimer (2005) auch die Fortbildung des Personals und Supervision, da interkulturelle Kommunikationssituationen großes Fingerspitzengefühl erfordern. In Supervisionsverfahren könnten solche Situationen gemeinsam aufgearbeitet werden, so Auernheimer (2005). Die Gefahr bestehe, dass Unsicherheit in sehr ambivalenten oder gar konflikthaften Situationen sonst auf problematische Weise bewältigt wird (Assimilationsforderungen, Ethnisierungstendenzen, Leugnung kultureller Differenzen, unterschwellige Rassismen).

Ein wichtiges Desiderat ist laut de Cillia (1998, vgl. auch de Cillia et al. 1998; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009) eine adäquate Aus- oder Zusatzausbildung in Österreich und die Anstellung zweisprachiger LehrerInnen, die in Österreich ein Lehramtsstudium absolvieren können.

Qualitätskriterium 16: Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern

Als ganz zentralen Bereich bezeichnen Fthenakis et al. (1985) den *Kontakt zwischen Schule und Elternhaus*. Wichtig sei die bewusste Anstrengung seitens der Schule, den Eltern einer Minorität das Erziehungssystem vertraut zu machen.

Das Miteinbeziehen von Eltern in den Lernprozess der Kinder empfehlen auch Mayer (1994), Gauß/Lau (1994), sowie Merdian (1996), Brizić (2003a) oder Jaitner (2006). Adäquate Maßnahmen wären: Flexible Sprechstundenzeiten oder private Besuche im Elternhaus, Elternveranstaltungen, zu denen alle Eltern eingeladen sind und bei denen auch das Programm von den Kindern und den Eltern gestaltet wird oder Alphabetisierungskurse für Mütter mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Wie die Literatur zeigt, gestaltet sich die Kommunikation mit Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Realität für viele Lehrkräfte als besonders schwierig, weil die gewohnten Sprach- und Verhaltensmuster nicht immer greifen oder weil Eltern sich der Kommunikation entziehen (vgl. Merdian 1996; Häusler 1994). Beim Kontakt mit den Angehörigen der Migrantenkinder, der von schriftlichen Mitteilungen über Briefe bis zur Gestaltung der Sprechstunden und Elternabende reicht, muss zu arbeitsintensiven Mitteln, wie die Übersetzung von Briefen, das Heranziehen von DolmetscherInnen (zum Teil auch durch Kinder und Jugendliche, vgl. Ahamer 2011) oder das Durchführen von Hausbesuchen, gegriffen werden. Deshalb sollten DolmetscherInnen bzw. ÜbersetzerInnen beschäftigt werden, um nicht die Unterrichtszeit der Muttersprachlichen LehrerInnen dafür verwenden zu müssen (vgl. Hofmann et al. 1993; Luchtenberg 1995 und 1999).

Die Öffnung der Schule nach außen bedeutet auch die Vernetzung mit anderen Institutionen. Auernheimer (2001) betont außerschulische Aktivitäten, die für soziales und daher auch interkulturelles Lernen besonders günstige Bedingungen bieten würden. Der Autor führt Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften, Klubs, Theater-AGs, Musikbands oder auch befristeten Komitees an. Hier könnten Kooperation und Miteinanderleben stärker als im Unterricht gelernt werden. Die

SchülerInnen seien mehr genötigt, sich aufeinander einzulassen, sich miteinander auseinander zu setzen und zu arrangieren. Jaitner (2006) sieht ein zielgerichtetes, systematisches Vorgehen der Schulen in diesem Bereich als unerlässlich an.

Qualitätskriterium 17: Unterrichtsmaterialien

Zweisprachige und interkulturelle Lernmaterialien sind ein positives Zeichen der Akzeptanz von Zweisprachigkeit. Die Anschaffung von zweisprachigen Wörterbüchern und die Aufforderung zum Umgang mit ihnen ist unverzichtbar, da dies Ausdruck der Einstellung zur Mehrsprachigkeit ist. Ein wichtiges Desiderat ist, dass die herkömmlichen Unterrichtsmaterialien dem aktuellen Forschungsstand der Interkulturellen Pädagogik angepasst werden, gleichzeitig aber auch genügend Spielraum für situationsbezogene Entscheidungen vor Ort erlauben (vgl. Merdian 1996; Nieke 2000). Entsprechende Unterrichtsmaterialien können dazu beitragen, dass Kinder auf lustbetonte, spielerische, aber nicht oberflächliche Weise Sprachen „entdecken“, d. h. einerseits Zusammenhänge und Prinzipien verschiedener Sprachen erkennen und ein Gefühl für das „Phänomen Sprache“ an sich entwickeln. Eine positive Haltung sowohl gegenüber der eigenen als auch gegenüber der Nachbarsprache oder dem Sprachenlernen an sich soll mit Hilfe dieser Materialien zur Grundvoraussetzung werden (vgl. Kerschbaumer 1998, 12 im Kontext des KIESEL Projekts; vgl. auch Kapitel 3.2.4.).

2.3. Zweite Zusammenfassung und Ableitung eines eigenen Untersuchungsmodells zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Im Kapitel 2.1. der vorliegenden Arbeit wurde die Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik näher beschrieben. Ausgehend von einer Definition und Begriffsbestimmung sowie Abgrenzung zu anderen Bereichen wurde näher auf die Entstehungsgeschichte der Interkulturellen Pädagogik eingegangen. Einige Kritikpunkte an der Interkulturellen Pädagogik, die sich schließlich im Rahmen von Forderungen zur Weiterentwicklung der Disziplin manifestieren, wurden hervorgehoben. Zwei davon, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind, wurden priorisiert: Das Verhältnis der Interkulturellen Pädagogik zur Mehrsprachigkeit sowie das Missverhältnis zwischen theoretischer Konzeption und Umsetzung in die schulische Praxis.

In Kapitel 2.2. wurde folglich ein besonderer Schwerpunkt auf das Verhältnis zwischen Interkultureller Pädagogik und der Förderung von schulischer Mehrsprachigkeit gelegt. Es hat sich gezeigt, dass es ein Konzept zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, das genuin aus dem Fachbereich der Interkulturellen Pädagogik stammt, nicht gibt. Vier Bereiche scheinen für die Interkulturelle Pädagogik im Zusammenhang mit schulischer Mehrsprachigkeit von besonderer Bedeutung, in dem Sinne, dass sie sich dieser pädagogischen Konzepte und Forschungsperspektiven „bedient“ bzw. sich damit auch beschäftigt: Die zentralen Theorien des Zweitspracherwerbs und ihr Einfluss auf Konzeptionen zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit, Modelle der zweitsprachigen Förderung, Sprachförderkonzepte sowie Konzepte zum Lehren und Lernen von Sprachen aus der Sicht der Mehrsprachigkeit. Diese Bereiche dürften den größten Einfluss auf wissenschaftliche und bildungspolitische Debatten und hieraus wiederum auf die schulische, mehrsprachige Gestaltung haben. Es wurde auch dargestellt, inwiefern sich die Interkulturelle Pädagogik mit diesen Bereichen beschäftigt. Vermisst wird an dieser Stelle die Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik, ihrer „Querschnittsaufgabe“ gerecht zu werden, und andere Disziplinen mit eigenen, theoretisch fundierten Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit zu beliefern.

Der zweite Kritikpunkt an der Interkulturellen Pädagogik, der im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und näher beleuchtet wurde, ist das Missverhältnis zwischen Theorie und praktischer Umsetzung. Es zeigte sich, dass die Literatur zur Interkulturellen Pädagogik insbesondere Empfehlungen hinsichtlich der schulischen Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und deren Rahmenbedingungen macht. Nachdem diese Empfehlungen meist unvollständig sind, wurde eine umfassende Zusammenstellung von Qualitätskriterien unternommen, die über die bisherigen Auflistungen bei weitem hinausgeht.

Wie gestaltet sich nun die weitere Vorgehensweise? Nachdem die Interkulturelle Pädagogik bis dato kein theoretisch fundiertes Gesamtkonzept in Bezug auf schulische Mehrsprachigkeit entwickelt hat, ist es auch nicht möglich, Untersuchungskriterien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit daraus abzuleiten, die dem Anspruch dieser Arbeit genügen könnten. Auf der anderen Seite stehen Qualitätskriterien aus der Praxis zur Verfügung, die die Interkulturelle Pädagogik für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit anbietet. Es bleibt also die

Notwendigkeit, diese Lücke der fehlenden theoretischen Konzeption der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf schulische Mehrsprachigkeitskonzepte ein Stück weit zu schließen. Dazu wird ein eigenes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt:

2.3.1. Ein neues Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Als einer der Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik und gleichzeitig Ausgangspunkt des Modells zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wird noch einmal jenes von Leiprecht (1999) geforderte Ziel der Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit genannt (vgl. Kapitel 2.1.4.). Darüber hinaus werden die Ziele der Interkulturellen Pädagogik bezogen auf die sprachwissenschaftlichen Bereiche, aus denen die Interkulturelle Pädagogik Anleihen nimmt, mit einbezogen, die in Kapitel 2.2.1. ausgeführt und an dieser Stelle zusammengefasst werden:

- (1) Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen aller SchülerInnen
- (2) Die Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen
- (3) Die interkulturelle Sprachreflexion
- (4) Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen
- (5) Die Sichtbarmachung anderer Sprachen
- (6) Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik

Diesen sechs Grundsätzen können nun zur Vervollständigung des theoretischen Modells die einzelnen Qualitätskriterien (vgl. Kapitel 2.2.2.1.) zugeordnet werden. Hieraus ergibt sich ein Untersuchungsmodell zur Analyse des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, das auch als Grundlage für die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit dient:

(1) Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen
Qualitätskriterium 1: Bildungsziel und Leitbild der Schule
Qualitätskriterium 2: Anteil mehrsprachiger Personen in der Schule
Qualitätskriterium 3: Sprachenangebot der Fördermaßnahmen
Qualitätskriterium 4: Praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse
(2) Die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen
Qualitätskriterium 5: Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
Qualitätskriterium 6: Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan
(3) Die interkulturelle Sprachreflexion
Qualitätskriterium 7: Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Gebrauch der Erstsprachen als Verständigungsmittel im Unterricht
Qualitätskriterium 8: Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung, Language Awareness und Interkulturelles Lernen
(4) Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen
Qualitätskriterium 9: LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit
Qualitätskriterium 10: Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
Qualitätskriterium 11: Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)
(5) Die Sichtbarmachung anderer Sprachen
Qualitätskriterium 12: Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
Qualitätskriterium 13: Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit
Qualitätskriterium 14: Schul- und Klassenbibliotheken
(6) Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik
Qualitätskriterium 15: Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
Qualitätskriterium 16: Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
Qualitätskriterium 17: Unterrichtsmaterialien

Abbildung 1: Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Dieses Untersuchungsmodell wird der weiteren Analyse der Qualitätsmerkmale als konzeptioneller Rahmen zugrunde gelegt, da es verdeutlicht, auf welchen schulischen Ebenen der Umgang mit Mehrsprachigkeit Bedeutung erhält.

Nach dieser theoretischen Analyse der Qualitätskriterien des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und dem Entwurf eines eigenen, theoretischen Modells, das sich aus der Interkulturellen Pädagogik ableitet, konnte die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung, nämlich inwieweit die Kriterien und Vorgaben der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der alltäglichen, schulischen Praxis implementiert und umgesetzt sind, bereits ein Stück weit beantwortet werden - insofern, als die Problemstellung in vorhandene theoretische Kenntnisse eingeordnet werden konnte. Somit konnte die Forschungsfrage 1, nämlich welche Kriterien die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellt, beantwortet werden.

Als nächstes geht es darum, zu prüfen, ob die vorhandenen Vorkenntnisse ausreichend sind, um das in diesem Kapitel ausgearbeitete Modell im Rahmen einer eigenen, empirischen Untersuchung an österreichischen Schulen anzuwenden. Um ein entsprechendes Untersuchungsdesign ableiten zu können, fehlt in jedem Fall noch die Ausarbeitung zweier Bereiche: Erstens die spezifischen Einschränkungen bzw. Rahmenbedingungen, die das österreichische Schulsystem mit sich bringt (vgl. Kapitel 3.). Diese können nämlich gegebenenfalls einen Einfluss auf die Implementation und Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik in der schulischen Praxis haben. Und zweitens gilt es, die bereits bestehenden Untersuchungen aufzuarbeiten (vgl. Kapitel 4.): Wurden bereits ähnliche Untersuchungen durchgeführt? Welche Methoden wurden angewandt und zu welchen Ergebnissen ist man bereits gekommen? Die Antworten auf diese Fragen würden darauf schließen lassen, wie die schulrechtlichen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch die Schulqualität in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der österreichischen Praxis beeinflussen, welche Untersuchungen bereits durchgeführt wurden und in welche Richtung, darauf aufbauend, das eigene Untersuchungsdesign entworfen werden muss.

3. Schulsprachenpolitische Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Österreich

3.1. Sprachensituation und sprachenpolitische Regelungen in Österreich

Vor dem Hintergrund der Interkulturellen Pädagogik im Zusammenhang mit der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit konzentriert sich das dritte Kapitel auf die Rahmenbedingungen des „österreichischen“ Umgangs mit Mehrsprachigkeit, d. h. auf die schulsprachenpolitischen Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Migration nach Österreich, verschiedenen Aspekten der österreichischen Integrationspolitik, der sprachenpolitischen Regelungen und einer Darstellung der bildungspolitischen Konzepte für die Pflichtschulen wird anhand einer Analyse der schulrechtlichen Rahmenbedingungen in einem ersten Schritt untersucht, inwieweit die Qualitätskriterien, die die Interkulturelle Pädagogik formuliert hat, „auf österreichische Art und Weise“ und noch vor ihrer tatsächlichen Umsetzung in der Praxis geregelt werden und inwieweit die Interkulturelle Pädagogik, zumindest theoretisch, Einzug in Österreichs Pflichtschulen gehalten hat. Um ein besseres Verständnis für die schulrechtlichen Rahmenbedingungen erhalten zu können, ist es notwendig, die Situation von Anfang an darzustellen:

3.1.1. Geschichte der Migration nach Österreich

Statistisch gesehen hatten im Jahr 2010 rund 18,6% der österreichischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund, d. h. sowohl Mutter als auch Vater wurden im Ausland geboren (vgl. Stadler/Wiedenhofer-Galik 2011). Die zahlenmäßig größten Herkunftsgruppen stammen mit knapp 227.000 Personen (Geburtsort bzw. Staatsbürgerschaft) aus Deutschland, gefolgt von 209.000 Personen aus Serbien, Montenegro und dem Kosovo, der Türkei (186.000), Bosnien und Herzegowina (133.000), Rumänien (75.000), Kroatien (70.000), Polen (63.000), Ungarn (46.000), Tschechische Republik (44.000) und Italien (30.000; vgl. Statistik Austria 2013, 9).

Bereits im 19. und 20. Jahrhundert kam es innerhalb der österreich-ungarischen Monarchie zu großen Ein- und Auswanderungswellen. Das ständig steigende

Wirtschaftswachstum und die Abwanderung österreichischer Arbeitskräfte in benachbarte Länder mit höherem Lohnniveau führte Ende der 1950er Jahre zu einem Arbeitskräftemangel. Schließlich wurde im Jahr 1961 das Raab-Olah-Abkommen zwischen Gewerkschaften und der Wirtschaftskammer abgeschlossen, das die Zulassung eines jährlich zu bestimmenden Kontingents an zeitlich befristeten ArbeitsmigrantInnen regelte (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Es begann also ein durch Arbeitskräftemangel initiiertes Anwerben von ArbeitsmigrantInnen, das auf Anwerbeabkommen mit dem damaligen Jugoslawien, der Türkei, Spanien und Tunesien beruhte (vgl. Krumm 2007). Zeigten die Anwerbeaktionen in Spanien keine signifikanten Erfolge, wurden hingegen in der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien eigene Anwerbebüros eingerichtet (vgl. Hemetek/Kaiserrainer 2000; Jandl/Kraler 2003). Die Zeit der „Gastarbeiter“-Migration (Urbanek 1999, 78) nahm ihren Anfang. In den 1970er Jahren versuchte man über die arbeitsmarktpolitische Maßnahme der Beschäftigungsbewilligungen die Zahl der neu einwandernden GastarbeiterInnen zu reduzieren bzw. die Heimkehr von Rückkehrwilligen zu fördern, andererseits Bleibende zu integrieren. Entgegen allen Erwartungen richteten sich die meisten der angeworbenen ArbeitsmigrantInnen auf einen längeren Aufenthalt in Österreich ein - hauptsächlich deshalb, weil viele Firmen das Rotationsprinzip, d. h. Arbeitskräfte nach einigen Jahren wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren zu lassen und durch neue MigrantInnen zu ersetzen, nicht begrüßten. Zweitens waren diejenigen, die mit dem Vorhaben nach Österreich gekommen waren, genügend Geld zu verdienen, schnell mit den hohen Lebenskosten in Österreich konfrontiert, die den Zeitraum des Aufenthalts wesentlich verlängerten (vgl. Fleck 2002; Rom 2004). Drittens wünschte sich die Wirtschaftskammer mehr bleibende Kräfte anstelle der Arbeitskräfterotation aus dem Ausland (Herzog-Punzenberger 2003a). Und viertens verstanden viele betroffene MigrantInnen den Anwerbestopp von 1973/74 als Signal, im Land zu bleiben, da eine spätere Rückkehr nicht mehr möglich sei (Münz 2008). Somit entstand eine „tolerierete, aber eigentlich nicht gewollte Einwanderung“ (Tazi-Preve et al. 1999, 35). Seit dieser in den 1960er Jahren in Gang gesetzten Zuwanderung ist Österreich vor allem für die Anwerbeländer zu einem Einwanderungsland geworden (vgl. Fassmann/Stacher 2003).

Eng verbunden mit der Arbeitsmigration ist die Familienzusammenführung, die in den meisten Fällen einen Übergang von einer intendierten, vorübergehenden

Migration zu einer dauerhaften zur Folge hat (vgl. Rom 2004; Čović 2006). Mit der dauerhaften Niederlassung jener direkt angeworbenen ArbeitsmigrantInnen in Österreich musste nun auch der Nachzug von Familienangehörigen gestattet werden, was eine nicht unbedeutende Auswirkung auf das Migrationsgeschehen hatte und Anfang der 1980er Jahre zu einer neuen Zuwanderungsphase führte. Trotz einiger Restriktionen im Bereich des Familiennachzugs stand Österreich Problemen der Einschulung, Ausbildung und Integration nachgeholter oder bereits im Land geborener Kinder nichtösterreichischer Herkunft gegenüber (vgl. Tazi-Preve et al. 1999; Urbanek 1999; Krumm 2007), noch dazu meist aus bildungsferneren Schichten. Vor allem Volks- und Hauptschulen in städtischen Ballungsräumen waren in den frühen 1970er Jahren erstmals mit so genannten „Gastarbeiterkindern“ konfrontiert (vgl. Fleck 2002).

Die Geschichte der Migration nach Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigt, dass Österreich durch Anwerbeaktionen in verschiedenen Ländern GastarbeiterInnen nach Österreich geholt, jedoch zum großen Teil nicht mit deren dauerhaften Niederlassung gerechnet hat. Inwieweit diese absehbar gewesen wäre, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Vielleicht bezeichnen Jandl/Kraler (2003) deshalb die österreichische Immigrationspolitik als ambivalent - Maßnahmen, die Immigration gleichzeitig willkommen heißen und abstoßen. Seit Beginn der 1990er Jahre kann eine zunehmende politische Steuerung von Migration konstatiert werden, die ihren Blick vor allem auf die einer weiteren Zuwanderung eher skeptisch gegenüberstehenden, öffentlichen Meinung gerichtet hat (vgl. auch Tazi-Preve et al. 1999). Insbesondere im Hinblick auf EinwanderInnen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien scheint es, dass diese nicht willkommen sind und sich in benachteiligten Regionen oder Stadtteilen konzentrieren (vgl. auch Herzog-Punzenberger 2003). Fritz (2010) geht davon aus, dass Menschen mit Migrationshintergrund, die über gleichwertige Qualifikationen wie österreichische StaatsbürgerInnen verfügen, „schlechtere Berufschancen haben, vielleicht weil sie die falschen Namen tragen“ (2010, 204). Eine von der AK Wien in Auftrag gegebenen Studie (Riesenfelder et al. 2011) bestätigt tatsächlich die vorwiegende Beschäftigung (ca. 60%) von ArbeitnehmerInnen mit Migrationshintergrund auf niedrigen beruflichen Tätigkeitsniveaus, wie z. B. Hilfstätigkeiten. Eine Analyse der Statistik Austria (Stadler/Wiedenhofer-Galik 2011) beschreibt darüber hinaus die so genannte

„Dequalifizierung“ von MigrantInnen am österreichischen Arbeitsmarkt. Dabei hätten vor allem Angehörige der 1. Generation Schwierigkeiten, eine ihrem formalen Bildungsabschluss entsprechende Beschäftigung zu finden (vgl. hierzu auch Biffl 2012).

Nicht immer werde in Österreich dem Umstand der hohen Immigrantenzahlen auch auf gesetzlicher Basis genügend Rechnung getragen, wie Çınar (2004) bemängelt. So halte sich im Gegensatz zur offiziellen Rhetorik der politische Wille zur Integration in Grenzen und die gesetzlichen Rahmenbedingungen am Prinzip der Segregation fest. Die Verweigerung rascher Gleichstellung und Gleichbehandlung, z. B. in Form der Anerkennung als sprachliche Minorität seitens des Staates, in Form rechtlicher Diskriminierung oder in Form vertraglicher Verpflichtungen zum Besuch von Deutschkursen gekoppelt mit der Androhung von Verwaltungsstrafen und des Verlusts des Aufenthaltsrechts ließen darauf schließen, dass Integration in Österreich kein wechselseitiger Prozess sei. Laut Herzog-Punzenberger (2003a) gehört Österreich neben der Schweiz zu den beiden Ländern mit der restriktivsten Politik in der Frage der Einbürgerung von ZuwanderInnen.

3.1.2. Die sprachenpolitischen Regelungen in Österreich

Interessant an dieser Stelle sind auch die sprachenpolitischen Regelungen der österreichischen Immigrationspolitik.³³ Hinsichtlich der Umgangssprachen der österreichischen Wohnbevölkerung verwendeten im Jahr 2001 88,6% ausschließlich Deutsch als Umgangssprache, 8,6% neben Deutsch noch eine andere Sprache und 2,8% ausschließlich eine andere Umgangssprache als Deutsch. Insgesamt also rund 11,4%. Davon gaben rund 6,7% an, eine der Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens bzw. der Türkei zu sprechen. Betrachtet man den Bevölkerungsanteil mit österreichischer Staatsbürgerschaft gaben nur 4,5% eine andere Umgangssprache neben Deutsch an. Konkret sind dabei die Sprachen des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, d. h. die Sprachen der Zuwanderungsminderheiten, mit rund 40% am

³³ Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Plutzar (2013). Plutzar verweist auf die Tatsache, dass kein anderes Gesetz in den letzten zehn Jahren so häufig novelliert wurde wie das Fremden-gesetz (heute Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz; ebd. 44).

stärksten vertreten (vgl. Statistik Austria - Volkszählung 2001³⁴; eigene Berechnungen).

Die für Österreich existierenden sprachenpolitischen Regelungen umfassen die Staatssprache Deutsch auf der einen und die autochthonen Minderheitensprachen auf der anderen Seite (de Cillia/Wodak 2006; de Cillia 2012). Deutsch ist die Staatssprache der Republik Österreich, wie im Bundesverfassungsgesetz in Artikel 8, Abs. (1) geregelt. Der Status und die Förderung der Regional- und Minderheitensprachen schließt die Österreichische Gebärdensprache mit ein, die durch die Novelle 2005 in Artikel 8, Abs. (3) B-VG als Minderheitensprache anerkannt wurde. Des Weiteren sind darin die Sprachen der autochthonen Volksgruppen (Ungarn, Slowenen, Tschechen, Slowaken und Roma) enthalten, die im Jahr 2000 im Artikel 8, Abs. (2) des B-VG verfassungsmäßig als schützenswert und förderungswürdig festgelegt wurden (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Neben der Festlegung des Deutschen als Unterrichtssprache in den österreichischen Schulen, der gesetzlichen Verankerung des österreichischen Deutsch als eigene Varietät im so genannten „Protokoll 10“, das die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der EU regelt, sowie der Rolle, die das Deutsche in Bezug auf die Einbürgerung der zugewanderten Minderheiten spielt, gibt es jedoch kaum andere sprachenpolitische Regelungen, die die Staatssprache Deutsch betreffen (vgl. de Cillia/Wodak 2006). De Cillia/Wodak (2006, 56) bemerken, dass die Sprachenpolitik hinsichtlich der Sprachen der offiziell nicht anerkannten, zugewanderten Minderheiten nach wie vor in wenigen Worten zusammengefasst werden könne: Es gebe weder gesetzliche Regelungen, die sprachliche Rechte (etwa vor Ämtern und Behörden etc.) garantierten, noch existiere in der Praxis der Sprachenpolitik - außer in den Schulen - eine nennenswerte Förderung der sprachlichen und kulturellen Identität der Zuwanderungsminderheiten. Lediglich eingebürgerte MigrantInnen, die eine der autochthonen Minderheitensprachen sprechen würden, kämen in den Genuss der entsprechenden sprachlichen Rechte und Fördermaßnahmen. Somit nehmen die Sprachen der ZuwanderInnen eine

³⁴ Die Volkszählung 2011 war keine Totalerhebung mehr und die Umgangssprachen wurden nicht mehr erhoben.

ganz andere sprachenrechtliche Stellung ein als die lange in Österreich ansässigen, so genannten autochthonen Minderheiten.

Die sprachenpolitischen Maßnahmen, die gesetzt wurden, um auf der anderen Seite die Rolle der deutschen Sprache als Staatssprache zu stärken und auch im öffentlichen und politischen Diskurs ein zunehmend sprachnationales Selbstverständnis österreichischer Identität zu forcieren, werden von de Cillia/Wodak (2006, 33) oder Blaschitz/de Cillia (2009, 105) ausführlich beschrieben. So wurde im Juli 1998 das Staatsbürgerschaftsrecht mit einer Bestimmung dahingehend novelliert, wonach KandidatInnen Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen müssen. Seit 2003 müssen sich alle nach Österreich Zuwandernden aus Drittstaaten (im Fremdenrechtsgesetz mit „Fremde“ bezeichnet), zum Eingehen und zur Erfüllung einer Integrationsvereinbarung verpflichten. In dieser wurde die Erteilung einer längerfristigen Aufenthaltsbewilligung an den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache gebunden, was den Besuch eines „Deutsch-Integrationskurses“ beinhaltet, in dem bei 100 Unterrichtseinheiten das Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens³⁵ erreicht werden soll.

Seit dem Jahr 2006 ist die Integrationsvereinbarung binnen fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels zu erfüllen, wobei ZuwanderInnen u. a. den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses im Ausmaß von 300 Stunden zum Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens absolvieren müssen. D. h., die Integrationsvereinbarung wurde gemeinsam mit dem Staatsbürgerschaftsgesetz verschärft, das ab 2006 den „Nachweis der Kenntnis der deutschen Sprache“ sowie „Grundkenntnisse der demokratischen Ordnung sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes“ erfordert (vgl. de Cillia/Wodak 2006; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008). Im Juli 2011 wurde die Integrationsvereinbarung neuerlich novelliert, sodass das Niveau A1 vor Zuzug und das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Modul 1) nunmehr spätestens zwei Jahre nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung erfüllt sein muss, andernfalls Geldstrafen oder sogar die Ausweisung aus Österreich drohen. Modul 2 beinhaltet den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbstständigen Sprachverwendung (Stufe B 1 des

³⁵ Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ wurde im Jahr 2001 durch den Europarat veröffentlicht. Auf ihn sollen sich Sprachprüfungen beziehen (vgl. Schmitt 2008).

Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) und ist Voraussetzung für die Erteilung eines unbefristeten Aufenthaltstitels sowie für die österreichische Staatsbürgerschaft. Modul 2 ist innerhalb von fünf Jahren zu erfüllen (vgl. de Cillia 2012; vgl. auch Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012).

3.2. Österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext der Migration

In den österreichischen Schulen ist die Zahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den letzten 15 Jahren kontinuierlich, d. h. beinahe um die Hälfte angestiegen. Im Schuljahr 2004/05 besuchten insgesamt 13,3% SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch österreichische Schulen (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2011 und 2/2013), im Jahr 2006/07 waren es bereits 15,5%, im Jahr 2008/09 16,9% und im Jahr 2011/12 19,3%³⁶ (das sind 214.794 SchülerInnen und somit fast ein Fünftel der Gesamtanzahl aller SchülerInnen). Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die Erfassung des Merkmals der Erstsprache, die routinemäßig bei der Ersteinschreibung durch die SchulleiterInnen wahrgenommen wird, in ihrer Brauchbarkeit umstritten ist (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Ebenso sind starke regionale Unterschiede festzustellen (Kärnten mit 8,8% im Vergleich zu Wien mit 42,7%, vgl. Fleck 2010, 139). A propos Wien: Im Schuljahr 2008/09 wurde für Volksschulen Wiens eine umfassende Erhebung der in den Familien gesprochenen Sprachen durchgeführt, nach der insgesamt 110 unterschiedliche Sprachen gezählt wurden (vgl. Brizić/Hufnagl 2011, 27). Neben Deutsch sind dabei Türkisch, Serbisch, Englisch, Bosnisch und Kroatisch die am häufigsten gesprochenen Sprachen. Für urbane Gebiete bedeutet dies folglich, dass eine Schulklasse grundsätzlich mehrsprachig zusammengesetzt ist, manche Klassen sogar nur mehr von ein oder zwei deutschsprachigen Kindern, wie die vorliegende Arbeit in Bezug auf Wien später noch zeigen wird (vgl. Kapitel 7.1.), besucht werden.

In den österreichischen Schulen ist gesetzlich festgelegt, dass Deutsch Unterrichtssprache ist (§16 Abs. 1 SchUG). Diese Bestimmung kommt dann nicht zum Tragen, wenn im Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen für

³⁶ Zahlen für das Schuljahr 2012/13 sind noch nicht vorhanden.

Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, anderes vorgesehen ist (z. B. Schulen der slowenischen Minderheit in Kärnten oder der kroatischen Minderheit im Burgenland). Laut Schulunterrichtsgesetz gibt es auch noch die Möglichkeit, eine lebende Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache) einzusetzen (§16 Abs. 3 SchUG). Ausführlich geregelt ist der Unterricht des Deutschen als Zweitsprache, der Unterricht in den jeweiligen Muttersprachen und das Interkulturelle Lernen (vgl. de Cillia/Wodak 2006). Grundsätzlich ist im österreichischen Bildungswesen ein breites Fremdsprachenangebot vorhanden, auch die Sprachförderung für MigrantInnen ist in vielfältigen Formen möglich (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008), es dominiert jedoch eindeutig der Trend zu Englisch. Dies umfasst auch den Bereich des Frühbeginns des Sprachenlernens und steht in einem ungleichen Verhältnis zur tatsächlichen sprachlichen Zusammensetzung an österreichischen Grundschulen, die sich durch die Zuwanderung der letzten 30 Jahre ergeben hat. Meist ist es so, dass die Sprachen der MigrantInnen im schulischen Kontext noch wenig wahrgenommen, von einzelnen Sprachgruppen sogar verschwiegen werden, um eventuelle Diskriminierung zu vermeiden.

Seit dem 1. Jänner 2006 müssen neu zugewanderte SchülerInnen ebenso die Integrationsvereinbarung zur Erteilung einer längerfristigen Aufenthaltsbewilligung erfüllen (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2011; Boeckmann et al. 2003; vgl. auch Kapitel 3.1.2.). Auch diese Bestimmung wurde im Jahr 2011 verschärft. Demnach müssen SchülerInnen, die ab dem 1. Juli 2011 neu zugewandert sind, Modul 1 der Integrationsvereinbarung erfüllen, außer sie haben zum Zeitpunkt ihrer Zuwanderung das 12. Lebensjahr noch nicht vollendet. Die Integrationsvereinbarung kann bei SchülerInnen auch durch den Schulbesuch ersetzt werden (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012)³⁷.

Sowohl von ExpertInnen als auch von Fachverbänden in Österreich wurde und wird die Integrationsvereinbarung aufgrund der zu geringen Anzahl an Unterrichtsstunden, die dem Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung stehen, der nicht ausreichenden Finanzierung der Kurskosten, der möglichen Sanktionierung

³⁷ Die Integrationsvereinbarung gilt für alle SchülerInnen, die nicht die Staatsangehörigkeit eines EU- oder EWR-Staates besitzen. Spezielle Regelungen gelten für SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012).

gekoppelt mit dem Entzug der Niederlassungsbewilligung und aufgrund der Androhung von Strafen kritisiert und abgelehnt. Der Integrationsvertrag als negatives Sanktionsmodell laufe darauf hinaus, rechtliche Ungleichheiten von und zwischen Zuwanderergruppen zu verstärken, so beispielsweise Boeckmann et al. (2003). Krumm (2009) bezeichnet die Integrations-Sprachprüfungen als „starres Zollstock-Modell“ (ebd., 237), das die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Schwellen nehme - eine derart standardisierte Normalitätsannahme ausschließlich in Bezug auf das Alter lasse sich aus der bisherigen Forschung nicht ableiten und dürfte empirisch kaum nachzuweisen sein. Dies sei vor allem vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich die kindliche Sprachentwicklung in größeren Entwicklungsphasen sehr individuell und in starker Abhängigkeit von den jeweiligen Lebenskontexten vollzieht. Die Erhebung negiere außerdem die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern und lasse keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen, sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern zu.

Als weitere Befürchtung wird genannt, dass eine schriftliche Prüfung schon lange in Österreich lebende Menschen mit keiner oder geringer Schulbildung sowie Menschen, die in einem anderen Schriftsystem scholarisiert wurden, und AnalphabetInnen de facto von der Staatsbürgerschaft ausschließe (de Cillia/Wodak 2006).

Starl (2008) geht noch einen Schritt weiter, indem er feststellt, dass das österreichische Bildungssystem in drei Punkten gegen das Recht auf Bildung verstoße:

„Das österreichische Bildungssystem verstößt in drei Punkten gegen das Recht auf Bildung, es diskriminiert nach rechtlichem Status, sozialem Status und ethnischer Zugehörigkeit sowie aufgrund der Sprache. (...) Das Bildungssystem benachteiligt ohne entsprechende Sprachförderung alle, die die deutsche Bildungssprache nicht schulextern erwerben können. Eine adäquate Sprachförderung in allen Fächern ist daher Gebot der Stunde.“ (2008, 91ff)

Tatsächlich ist die Integrationsvereinbarung vor dem Hintergrund der in Kapitel 2. ausgearbeiteten Aspekte des Spracherwerbs, der Modelle zur Sprachförderung und der Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit als kritisch zu betrachten. Erstens wird kein einziges der in der Forschung erbrachten Ergebnisse zum Spracherwerb mit einbezogen und zweitens scheint die Integrationsvereinbarung

durch die Verknüpfung mit möglichen Sanktionen als pädagogische Maßnahme an sich, die das Ziel des Erwerbs der deutschen Sprache hat, völlig ungeeignet. Tatsache ist, dass die zukünftigen Migrantengenerationen die österreichische Gesellschaft wesentlich mitprägen werden. Nicht zuletzt deshalb ist es an der Zeit, sich Gedanken über eine erfolgreiche Integration, über die Vermeidung von Benachteiligungen bestimmter Migrantengruppen und darüber, wie MigrantInnen eine bessere Startposition im Einwanderungsland einnehmen können, zu machen. Die Rolle als Einwanderungsland wird Österreich angesichts der sich in einem zusammenwachsenden Europa verstärkenden Migrationsbewegungen jedenfalls nicht ablegen können. Das österreichische Bildungssystem ist darüber hinaus von stark selektierenden Mechanismen gekennzeichnet. Es ist leichter, ab- als aufzusteigen, vor allem wenn Deutsch die Zweitsprache ist. Die Anwesenheit von Migrantenkinder in der Klasse bringt keine Nachteile für Kinder mit Deutsch als Erstsprache - im Gegenteil, deutschsprachige Kinder in Klassen mit Migrantenkinder haben günstigere Bedingungen zur Erlangung z. B. der AHS-Reifeklausel als jene, die rein deutschsprachige Klassen besuchen (vgl. Khan-Svik 1999; Herzog-Punzenberger 2003) und zwar nicht, weil etwa das Niveau in solchen Klassen allgemein niedriger wäre, sondern aufgrund einer systematischen Benachteiligung türkischer und ex-jugoslawischer Kinder. Herzog-Punzenberger (2003; vgl. auch Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009) stellt anhand eines Vergleichs der Verteilung von SchülerInnen verschiedener Staatsbürgerschaften auf die unterschiedlichen Schultypen fest, dass türkische und ex-jugoslawische Kinder nicht nur gegenüber österreichischen Kindern, sondern auch gegenüber nichtösterreichischen Kindern benachteiligt, d. h. zugleich in Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen überrepräsentiert seien. Auf die Frage, ob in Bezug auf Österreich von einer mehrheitlichen Benachteiligung der 2. Generation gesprochen werden kann, antwortet Herzog-Punzenberger:

„In so ferne als die 2. Generation jene Jugendliche und junge Erwachsene umfasst, die Nachkommen der zwei größten Herkunftsgruppen, nämlich EinwanderInnen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, meint, handelt es sich nicht um eine kleine Subgruppe, die von Benachteiligung betroffen ist, sondern es ist von einer mehrheitlichen Benachteiligung auszugehen. Diese Benachteiligung ist in Bildungsinstitutionen und auf dem Arbeitsmarkt so stark ausgeprägt, dass von ethnischer Segmentierung gesprochen werden kann.“ (Herzog-Punzenberger 2003, 48)

Auch innerhalb der beiden größten Sprachgruppen, Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), gibt es Unterschiede. So besuchen 40% der BKS sprechenden Jugendlichen eine höhere Schule, bei den türkischsprachigen Jugendlichen weniger als halb so viele. Ebenso dürften regionale Faktoren ausschlaggebend für die Teilnahme an Institutionen höherer Bildung sein. Im Schuljahr 2006/07 beispielsweise bekamen in Wien 1,6-mal so viele türkischsprachige wie deutschsprachige SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert, während dies in Niederösterreich 2,9-mal so oft zutraf (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, 170). Parallel dazu ist der Anteil der PflichtschulabsolventInnen besonders hoch, vor allem bei den ImmigrantInnen aus der Türkei (74%) im Gegensatz zu den ImmigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (39%) oder EinwanderInnen aus den 25 EU-Ländern (11%; vgl. de Cillia/Krumm 2009).

Migrantenkinder werden häufig zu Verlierern des Selektionssystems (vgl. Fechler/Kaletsch 2003), LehrerInnen sind sich der diskriminierenden Implikationen und Auswirkungen ihrer Tätigkeit nur selten bewusst. Hanisch et al. (2005) bedauern, dass es dem österreichischen Schulsystem nicht gelinge, den sozialen Benachteiligungen entgegen zu wirken. Von mehreren AutorInnen (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999; Pirstinger 1993; Lebhart 1999; Herzog-Punzenberger 2003 und 2003a) wird zudem kritisiert, dass die Zuweisung von SchülerInnen in Schultypen mit geringeren Leistungsansprüchen (z. B. Sonderschulen) nicht erlaubt sei, dennoch sei der Anteil an SchülerInnen an diesen Schulen in den letzten Jahren stark gestiegen, der Anteil an Allgemein bildenden höheren Schulen sei dementsprechend gering.³⁸ Angesichts der marginalen Repräsentation von MigrantInnen in höheren Schulen gibt es auch kaum Studierende aus dieser Gruppe an Pädagogischen Hochschulen, obwohl sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit im Pflichtschulbereich dringend erforderlich wären (vgl. Boeckmann et al. 2003; Herzog-Punzenberger 2003). Biffl/Skrivanek (2011) sprechen von einem Anteil an nichtösterreichischen StaatsbürgerInnen an den Pädagogischen Hochschulen von lediglich 7,4 Prozent. De Cillia/Wodak (2006) sehen die frühe Selektion kritisch: Sind in den Volksschulen

³⁸ Die Zahlen dürften sich mit der Einführung des „Wiener Modells der Sprachförderung 1+1“ im Schuljahr 2009/10 nochmal verschärft haben (vgl. ausführlich Kapitel 3.2.1.2.). Erste Evaluationen dieses Modells zeigen, dass sich Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch überproportional häufig in Vorschulklassen wiederfinden.

(1.-4. Klasse) noch alle Kinder im selben Schultyp versammelt, so trennt das österreichische Zweiklassen-Schulsystem (Hauptschule und Gymnasium) bereits im Alter von zehn Jahren die „guten“ und „schlechten“ SchülerInnen; letztere gehen in die Hauptschulen, wo der Anteil an Migrantenkindern besonders hoch ist (wie auch in den Sonderschulen).

Dem österreichischen Schulsystem scheint es nicht zu gelingen, türkischen und ex-jugoslawischen Kindern, d. h. Kindern aus ehemaligen Gastarbeiterfamilien, den Zugang zu höheren Schulen zu ermöglichen.³⁹ Es wird der Eindruck erweckt, als könne die österreichische Immigrations- und Integrationspolitik eins zu eins auf das Bildungssystem als Repräsentant der Gesellschaft übertragen werden. Jüngste in diesem Zusammenhang anzuführende Entwicklung ist das im Mai 2013 von der Bundesregierung vorgestellte Mehrstufen-Programm für die Sprachförderung⁴⁰, wonach nun die jeweilige Schulleitung nach einem vom Ministerium zur Verfügung gestellten Leitfaden entscheidet, welche Art der Förderung ein Kind mit sprachlichem Förderbedarf zukünftig erhalten soll. Besonders zu kritisieren ist hierbei die Verlagerung der Entscheidungskompetenz auf die einzelnen Schulen, da nun wieder nicht gewährleistet ist, dass etwaigen bewussten oder unbewussten Diskriminierungsmechanismen entgegengesetzt wird.

3.2.1. Bildungspolitische Konzepte und wie die Interkulturelle Pädagogik Einzug in österreichische Pflichtschulen gehalten hat

Die Geschichte der bildungspolitischen Konzepte und pädagogischen Maßnahmen, die als „Anpassung“ an die Migrantenkinder im österreichischen Schulwesen entwickelt wurden, gibt weiteren Einblick in die österreichische Situation und wie alles dazu kam. So zielten die ursprünglich gesetzten Maßnahmen auf den Ausgleich und die Behebung der vermeintlichen Defizite ab, die die Migrantenkinder mitbrachten. Die Vorstellung, einem Kind mit anderer Erstsprache als Deutsch so

³⁹ Eine anschauliche Gegenüberstellung der von der Regierung geplanten Maßnahmen in den Handlungsfeldern Bildung und Sprache und jenen von einem Alternativen ExpertInnenrat für Migrations-, Integrations- und Gleichstellungsfragen geplanten Maßnahmen bietet das Maßnahmenpapier Migration, Integration und Gleichstellung in Österreich (2013).

⁴⁰ Vgl. Mehr Sprachkompetenz - mehr Zukunft: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523.xml> (eingesehen am 31.10.2013)

schnell wie möglich die Unterrichtssprache Deutsch vermitteln zu müssen, um seine Beschulung zu ermöglichen, prägte die ersten zehn bis fünfzehn Jahre der Betreuung der Migrantenkinder (vgl. de Cillia 1998). Darüber hinaus ergriffene Maßnahmen waren auf eine Reintegration der Kinder in das türkische bzw. jugoslawische Schulsystem ausgerichtet, wodurch es zu erstsprachlicher Betreuung der Migrantenkinder an Pflichtschulen kam - den Erstsprachen der Kinder kam eine gewisse Bedeutung zu (vgl. Auernheimer 1990; Çınar/Davy 1998; de Cillia 1998). So wurden Lehrkräfte aus der Türkei sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien für einen Zeitraum von vier Jahren nach Österreich entsandt und zur Unterrichtstätigkeit verpflichtet. Nachdem sich dieses Rotationsprinzip aber nicht bewährt hatte, übernahm man diese LehrerInnen in den Landes- bzw. Bundesschuldienst (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999; Fleck 2002), womit nun nicht mehr die Entsendeländer, sondern das Aufnahmeland Österreich zuständig war. Es entwickelten sich hauptsächlich kooperative Lernformen - eine Klasse wurde von mehr als einem/einer LehrerIn zur selben Zeit unterrichtet. Dies wurde dort gewährt, „wo eine zu integrierende Schüler/innen-gruppe die vorgebliche Homogenität der Lerngruppe allzu deutlich störte“ (Mayer 1994a, 10). Mayer meint hiermit Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sowie behinderte Kinder.

Die schulpolitischen Maßnahmen zur sprachlichen und soziokulturellen Integration von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch waren in Österreich zwei Jahrzehnte lang (ab dem Schuljahr 1971/72 in Wien, ein Jahr später in Salzburg und Vorarlberg und ab 1974/75 in den Bundesländern; vgl. Häusler 1994; Jaksche 1998) als Schulversuche organisiert. Es wurden Deutschförderkurse eingerichtet, in denen acht bis zwölf SchülerInnen, die der deutschen Sprache noch nicht ausreichend mächtig waren, zusammengefasst und unterrichtet wurden (vgl. Herzog-Punzenberger 2003a). Bezogen auf die Förderung in der Erstsprache wurden Kurse eingeführt, die auf bilaterale Kooperationsformen zwischen Österreich und der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien bzw. der Türkei basierten (vgl. Çınar 1998; de Cillia et al. 1998; de Cillia/Wodak 2006). Die Schule als Institution reagierte auf in welcher Art auch immer auftretende Fördernotwendigkeiten primär mit integrativ geführten „Besonderen Fördermaßnahmen“ und erst im Falle des Scheiterns eventuell mit Segregation in Form des

Anwendens von Sonderschullehrplänen oder der Wiederholung von Schulstufen etc. (vgl. Gröpel 1997).⁴¹

Abgesehen von einzelnen schon vor dem Jahr 1970 und in den Folgejahren eingeführten Maßnahmen zur Deutschförderung (z. B. Erteilung von Deutsch-Förderstunden außerhalb des Unterrichts, Schulversuch „Zweistündiger sprachlicher Förderkurs für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“) und dem „Projekt Begleit-lehrer/innen“ (vgl. Pirstinger 1991) wurden ab dem Schuljahr 1971/72 in Wien (vgl. Häusler 1994; Jaksche 1998) und 1972 im Bundesland Vorarlberg erstmals Sprachkurse in BKS, Slowenisch und Türkisch angeboten. Im Jahr 1974 wurden so genannte Sonderklassen für nichtösterreichische Kinder verschiedener Herkunft eingerichtet (so genannte „Bunte Klassen“ in Salzburg, „Auffangklassen“ in Vorarlberg, „Offene Sprachklassen“ in Oberösterreich, „Asylantenklassen“ in Niederösterreich, etc.; vgl. Pirstinger 1991). Im Jahr 1975 wurde schließlich „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ angeboten, insbesondere um die Rückkehrfähigkeit der Kinder zu erhalten.

Im Schuljahr 1980/81 wurde als Reaktion auf den merklich angestiegenen Anteil der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch das Begleitlehrermodell implementiert. Dieses Modell sah vor, die Kinder von einem/r BegleitlehrerIn fünf Stunden pro Woche in eigenen Gruppen während der Unterrichtszeit in Deutsch zu unterrichten. Außerdem wurde der Status „außerordentlicher Schüler“ eingeführt, den Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen erhielten, um für eine gewisse Zeit nicht benotet zu werden (vgl. Jaksche 1998).

Im Jahr 1986 kam es zu einer großen Änderung des Lehrplans für die Volksschulen, auf die u. a. das aus der Interkulturellen Pädagogik stammende Prinzip Interkulturelles Lernen „aus gesellschaftlicher Notwendigkeit“ (Wolf 2004, 70) maßgeblichen Einfluss hatte. Im Regelschulwesen hätte sich vorsichtig der Gedanke niedergeschlagen, dass der kulturellen Vielfalt auch positive Seiten abzugewinnen sein könnten, wie Çınar/Davy (1998) die Situation beschreiben. So wurden Methodenfreiheit, Methodengerechtigkeit und die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, schulischen und außerschulischen Einrichtungen stärker betont: „Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie

⁴¹ Dies steht im Gegensatz zur schulischen, alltäglichen Praxis, in der LehrerInnen SchülerInnen mit Migrationshintergrund (unbewusst) schlechter beurteilten und somit Einfluss auf die Selektion bei Übertritten in die nächsthöhere Schulstufe nehmen (vgl. Khan-Svik 1999a; Gomolla/Radtke 2002).

interkulturelles Lernen österreichischer und ausländischer Kinder ermöglichen kann“ (vgl. BGBl. Nr. 441/1986). Dies trifft im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und nichtösterreichische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

Im Lauf der Zeit wurden Vorbereitungen getroffen, um die seit Mitte der siebziger Jahre durchgeführten Schulversuche zur Förderung der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in das Regelschulwesen zu übertragen (vgl. Gröpel 1997; Çınar/Davy 1998; de Cillia 2000). Die Diskussion um bildungspolitische Maßnahmen gewann in Österreich an Brisanz, als zwischen 1974 und 1980 der Anteil nichtösterreichischer Kinder an österreichischen Schulen stark zunahm (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999). In den Jahren 1991 und 1992 erreichte dann die mediale öffentliche Aufmerksamkeit für die Probleme der Integration und der schulischen Förderung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch einen Höhepunkt in Österreich⁴², die zu gesetzlichen Regelungen führte, wodurch Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch offiziell als Realität in der österreichischen Schule wahrgenommen wurden (vgl. auch Jaksche 1998). In Folge wurde im Jahr 1991 „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen als Unterrichtsprinzip und als Allgemeines Bildungsziel verankert (vgl. BGBl. Nr. 439/1991). Man hatte erkannt, dass die Mehrheit der eingewanderten Familien, deren Kinder bereits in Österreich geboren und aufgewachsen sind, mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr in das Heimatland zurückkehren würde und dass die Arbeitsmigration nicht nur ein vorübergehendes Phänomen war.

Die Fördermaßnahmen bzw. das Konzept, das mit den Schuljahren 1991 bzw. 1992/1993 schließlich ins Regelschulwesen der Pflichtschule übernommen wurde (und damit in die Verantwortung der österreichischen Behörden übergang), stützt sich vorrangig auf drei Säulen und beinhaltet das Erreichen von Zweisprachigkeit, die Förderung von Bikulturalität, die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Erstsprache, die Stützung der Persönlichkeitsentwicklung sowie allgemeine Hilfestellung bei der Integration in Österreich als bildungs- und gesellschaftspolitische Zielsetzungen.

⁴² Vgl. beispielsweise: „Über multikulturelles Lernen zu sprechen ist eine Mode geworden“, Salzburger Nachrichten, 27.11.1991

„Auch Ausländer lieben Multi-Kulti noch nicht“, Kurier, 13.7.1992

„Ausländer: Gute Deutschkenntnisse bei Ausländerkindern“, APA, 14. November 1992

- (1) die sprachliche Förderung in der Muttersprache (Muttersprachlicher Unterricht)

Der Muttersprachliche Unterricht umfasst die Festigung der Muttersprache, die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland und die Auseinandersetzung mit dem Leben am Schnittpunkt von bzw. in zwei Kulturen.

- (2) die sprachliche Förderung in der Unterrichtssprache (Deutsch als Zweitsprache)

Im Pflichtgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bzw. „Deutsch, Lesen“ wurde ein Lehrplan-Zusatz geschaffen („Deutsch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache“), der beim raschen Erlernen der deutschen Sprache behilflich sein soll und in engem Zusammenhang mit den Teilbereichen des Pflichtgegenstandes steht.

- (3) Interkulturelles Lernen als Bildungsziel und als Unterrichtsprinzip (Interkulturelles Lernen)

Auf der Basis des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die offene und vorurteilsfreie Begegnungen zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft ermöglichen.

Im Schuljahr 2005/06 wurden diese Maßnahmen um die „Vorgezogene Schülereinschreibung - Frühe Sprachförderung“, ein spezielles Förderangebot für den Kindergarten, sowie seit dem Schuljahr 2006/07 um die so genannten Sprachförderkurse, d. h. Deutschförderkurse für die Vorschulstufe und für die ersten vier Volksschuljahre⁴³, erweitert. Beide Maßnahmen zielen auf das rasche Erlernen der Zweitsprache Deutsch ab.

⁴³ Zu Recht bemerkt Fleck (2010, 149), dass die Bezeichnung „Sprachförderkurse“ irreführend sei, da es sich nicht um Sprachförderung, sondern um Deutschförderung handelt.

Im Folgenden werden die gesetzlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch dargestellt.

3.2.1.1. Muttersprachlicher Unterricht

Für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wurde Muttersprachlicher Unterricht mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an den Allgemein bildenden Pflichtschulen (Volks-, Haupt-, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) als Freigegenstand oder unverbindliche Übung ins Regelschulwesen übergeleitet und ein entsprechender sprachunspezifischer Rahmenlehrplan wurde verordnet (vgl. BGBl. 528/1992). Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Im Gegensatz zum besonderen Förderunterricht in Deutsch spielt die Schulbesuchsdauer in Österreich keine Rolle (vgl. Fleck 2002). Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Von der ursprünglich vorgesehenen Rückkehr der Kinder in die Herkunftsländer der Eltern ist der Lehrplan vollständig abgegangen (vgl. Fleck 2002). Insbesondere soll die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden, ausgehend vom Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Die Kinder sollen eine positive Einstellung zur Erstsprache gewinnen, die prinzipielle Gleichwertigkeit der Erstsprache und Deutsch soll im Unterricht für die SchülerInnen erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und Bikulturalität einsichtig gemacht werden. Drei Aufgabenbereiche werden dem Muttersprachlichen Unterricht zugeordnet: Die Festigung der Erstsprache als Grundlage für den Bildungsprozess, die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland und die Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess. Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist die Erreichung der Zweisprachigkeit (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010).

3.2.1.2. Die sprachliche Förderung in der Unterrichtssprache (Deutsch als Zweitsprache)

Die sprachliche Förderung in der Unterrichtssprache (Deutsch als Zweitsprache) ist unterteilbar in vorschulische Förderung (Frühe Sprachförderung und Frühe sprachliche Förderung) sowie in schulische Förderung (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache und Sprachförderkurse):

Frühe Sprachförderung

Ab dem Schuljahr 2005/06 wurden die Kinder, deren Deutschkenntnisse noch nicht altersgemäß entwickelt waren, im letzten Jahr vor Schuleintritt durch KindergartenpädagogInnen sprachlich gefördert, um sie auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten. Den Kindern wurden so genannte Sprachtickets im Ausmaß von 120 bis 250 Stunden zur Verfügung gestellt, die zum Ziel hatten, die Deutschkompetenz bis zum Schuleintritt so weit zu verbessern, dass die Kinder dem Unterricht folgen können (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; de Cillia/Blaschitz 2009; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2011). Dazu wurde mit der vorgezogenen Schülereinschreibung zwischen Oktober und Jänner des Jahres, also noch im Kindergarten, in einer Sprachstandfeststellung geprüft, ob sich das Kind bereits in der deutschen Sprache ausreichend verständigen kann. Wenn dies nicht der Fall war, erhielten die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Empfehlung, das spezielle Förderangebot und somit die vom Bund ausgegebenen Sprachtickets im Wert von €80 als Zuschuss pro Kind pro Jahr anzunehmen. Dieses Projekt „Frühe Sprachförderung“ war eine bundesweite Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).⁴⁴ Insgesamt wurden für die Anfangsphase €640.000 zur Verfügung gestellt (vgl. European Commission 2007, 9). Das Projekt lief bis zum Jahr 2008, die Sprachtickets zeigten jedoch nicht den gewünschten Erfolg. Eine Evaluationsstudie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (Breit 2007) kam zu dem Ergebnis, dass es letztlich egal ist, ob die Eltern das Sprachticket einlösen. In einer Sprachstanduntersuchung an 350 Kindern aus den Bundesländern Oberösterreich, Salzburg und Wien wurde festgestellt, dass diejenigen Kinder, deren Eltern das Sprachticket eingelöst hatten, nicht an die

⁴⁴ Heute BMUKK.

Vergleichsgruppe der Kinder herankamen, an die aufgrund ausreichender Sprachfähigkeiten kein Ticket ausgegeben wurde. Aber auch innerhalb der Gruppe, die ein Sprachticket bekam, machte es keinen Unterschied, ob das Ticket eingelöst wurde oder nicht. Die Kinder jener Eltern, die das Sprachticket *nicht* eingelöst hatten, waren sogar eine Spur besser als die Kinder derjenigen Eltern, die das Ticket eingelöst hatten.

Gefragt werden muss, worauf diese Untersuchungsergebnisse zurückzuführen sind. Eventuell problematisch war in diesem Zusammenhang die Verlagerung der Entscheidung über das Ausmaß der Fördermaßnahmen in Richtung Eltern. Als mögliche Lösung schlägt Breit (2007) u. a. vor, die Zusammenarbeit zwischen Volksschule, Kindergarten und Eltern zu intensivieren. Außerdem sollte der Förderzeitraum auf sechs Monate ausgeweitet werden. Schaner-Wolles (2010, 177) stellt fest, dass diesen Initiativen ohne Ausnahme die unabdingbare, weil den Erfolg determinierende, linguistische, psycholinguistische und neurolinguistische Fundierung fehlte. Diese Feststellung kann, unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Kapitel 2., nur bestätigt werden.

Frühe sprachliche Förderung

Mit dem Schuljahr 2008/09 wurde eine Sprachförderung ins Leben gerufen, die auf der Grundlage des Bildungsplan-Anteils Sprache basiert und spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes beginnt. Diese Sprachförderung zeichnet sich durch ein neues Modell der Sprachstanderhebung aus, die 15 Monate vor Schuleintritt anfängt und eine längerfristige und flächendeckende Beobachtung der Kinder durch die KindergartenpädagogInnen ermöglichen soll (vgl. de Cillia/Krumm 2009).

Diese Sprachförderung wird bundesländerweise umgesetzt. Zur Implementierung gemeinsamer Rahmenrichtlinien wurde im Jahr 2007 eine Steuerungsgruppe im BMUKK eingerichtet, um zusammen mit den Ländern bundesweite Maßnahmen zu entwickeln (vgl. de Cillia/Krumm 2009). Gesetzlich geregelt werden die Zuständigkeit und die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern durch die seit Dezember 2008 geltende §15-a-Vereinbarung gemäß Bundesverfassungsgesetz (B-VG). In dieser Vereinbarung verpflichtet sich der Bund, Deutschstandards für den Eintritt in die Volksschule und die Feststellung der Schulreife zu entwickeln. Die Länder wiederum verpflichten sich, den Sprachförderbedarf zu erfassen und entsprechend zu

fördern (Blaschitz/de Cillia 2009). Erste Evaluationsstudien (vgl. Stanzel-Tischler 2011, 39ff) zeigen, dass sich etwa die Hälfte aller LehrerInnen und ca. 40% der SchulleiterInnen bezüglich der Wahrnehmung der Auswirkungen dieser Fördermaßnahmen unsicher sind.

Weitere Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im vorschulischen Bereich ist die Aktion „Sprachbaum“ aus dem Jahr 2005 und die Nachfolgeaktion „Sprich-mit-mir“⁴⁵, in der in im Auftrag des Bundes erstellten Sprachstandfeststellungsverfahren der Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch erhoben wird (erhoben wird mit BESK 4-5, SSFB 4-5 und seit 2010 mit BESK-DaZ, ein Sprachstanderhebungsverfahren, das sich an Deutsch als Zweitsprache orientiert; vgl. de Cillia 2012; vgl. auch Gusenbauer 2011)⁴⁶. Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt (vgl. auch Schaner-Wolles 2010).

Ein weiteres Beispiel, das von der Wiener Landesregierung bis zum Schuljahr 2005/06 durchgeführt wurde, ist das Projekt „Vorlaufgruppen“. Bei Feststellung einer unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache wurde den Kindern in diesem Projekt unentgeltlich ein wöchentlicher „Spielenachmittag“ angeboten, wo in ungezwungener Atmosphäre sprachliche Kommunikation in der deutschen Sprache stattfinden konnte (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009).

Für Wien kommt für Deutsch als Zweitsprache mittlerweile das „Wiener Modell der Sprachförderung 1+1“ zum Einsatz.⁴⁷ Dieses Modell sieht beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 vor, SchülerInnen, die vor Schulantritt noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, separiert in Vorschulklassen zu beschulen, was leider stark an die Sonderklassen für Kinder verschiedener Herkunft aus den 1970er Jahren erinnert.⁴⁸

⁴⁵ Weitere Informationen über die Darstellung des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ gibt es auf der Website: <http://www.sprich-mit-mir.at> (eingesehen am 31.10.2013)

⁴⁶ Doubek/Wondraczek (2010) setzen sich kritisch mit den Sprachstanderhebungsverfahren auseinander. „Testung“ statt Beobachtung sowie die Nichterfüllung der Forderung, alle Sprachen eines mehrsprachigen Kindes zu berücksichtigen, sind Hauptkritikpunkte. Es ist darüber hinaus dringend empfehlenswert, über BESK-DaZ hinaus weitere Verfahren zur diagnosegestützten Sprachförderung im schulischen Bereich zu entwickeln (vgl. Döll/Dirim 2011).

⁴⁷ Weitere Informationen zum Projekt finden sich hier: <http://www.wien.gv.at/rk/msg/2008/0226/013.html> (eingesehen am 31.10.2013)

⁴⁸ Kritisch hierzu vgl. de Cillia/Krumm 2009. Erste Evaluationen dieses Modells zeigen, dass sich Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch überproportional häufig in Vorschulklassen wiederfinden. Im Jahr 2009/10 wurden rund 55% der Kinder auf der Vorschulstufe weiter gefördert. Österreichweit hat das Wiener Modell Auswirkungen auf die schulstatistischen Daten insofern, als im selben Schuljahr ein Anstieg des Anteils der VorschulstufenschülerInnen um einen halben Prozentpunkt zu verzeichnen war (vgl. Stanzel-Tischler 2011, 40). Eine parlamentarische Anfrage der

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache

Die Deutsch-Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an Allgemein bildenden Pflichtschulen wurden zur gleichen Zeit wie der Muttersprachliche Unterricht ins Regelschulwesen übernommen und ein entsprechender Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ verordnet (vgl. BGBl. 528/1992), auf dessen Grundlage sowohl die Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen als auch der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht für ordentliche SchülerInnen mit anderen Erstsprachen abgehalten wird (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012). Lehrplan-Zusätze waren damals insofern neu, als sie nicht wie in allen vorangegangenen Lehrplänen bestimmte Versuchsmodelle normativ für die Regelschule festlegten, sondern ab nun ein offenes Konzept boten, das den LehrerInnen viel Freiraum ließ, auch um auf die speziellen Bedürfnisse der Migrantenkinder eingehen zu können (vgl. Schmölzer-Eibinger 1999).

Der Lehrplan-Zusatz ist nicht nach Schulstufen gegliedert, sondern versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von SchülerInnen mit keinen oder nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch unabhängig von der Schulstufe, in die der/die SchülerIn eingestuft wird, jeweils von Beginn an durchlaufen wird, das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann. Zielgruppe dieses Unterrichts sind alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die auch nach Ablauf des außerordentlichen Status einer Förderung in der Unterrichtssprache bedürfen, unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012).

Der Lehrplan-Zusatz ist als Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der in Verbindung mit dem Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bzw. „Deutsch, Lesen“ Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache ist. Eine detaillierte Berücksichtigung der zum Teil sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der

ÖVP vom 10. Oktober 2012 an das BMUKK wurde im Dezember 2012 folgendermaßen beantwortet: „Die Bestimmung des § 6 Abs. 2b des Schulpflichtgesetzes 1985 definiert die ‚Schulreife‘ und stellt dabei auf ‚körperliche oder geistige Überforderung‘ ab. Eine Interpretation des § 6 Abs. 2b des Schulpflichtgesetzes 1985, wonach Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen ‚geistig überfordert‘ wären, dem Unterricht in der ersten Klasse zu folgen, und aus diesem Grund nicht schulreif wären, ist im Licht der klaren Regelung des § 4 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes nicht zulässig.“ (http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_12531/fnameorig_279762.html) Im Rückschluss bedeutet dies, dass das „Wiener Modell der Sprachförderung 1+1“ gesetzeswidrig ist.

SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch erfolgt nicht im Lehrplan, sondern nur auf der Ebene der klassenbezogenen Jahresplanung unter Berücksichtigung des jeweiligen lernorganisatorischen Modells (Besondere Fördermaßnahmen in Deutsch, FörderlehrerInnen, Förderunterricht), das in der Schule verwirklicht wird. Die Betreuungsmaßnahmen sind graduell abgestuft nach der Anzahl der zu betreuenden Kinder in der Klasse bzw. auf der Schulstufe oder aber auch am Schulstandort und nach dem Stand ihrer Deutschkenntnisse. Es wird versucht, von der Bedürfnislage des/der einzelnen Schülers/In auszugehen und ein individuelles Förderangebot zu erstellen. Die sprachliche Förderung der Kinder zielt darauf ab, die Entwicklung einer bikulturellen Identität zu unterstützen, die SchülerInnen sollen unter Wahrung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität in die neue Sprach- und Kulturgemeinschaft als aktives Mitglied hineinwachsen. Der Deutschunterricht für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch hat die Aufgabe, die SchülerInnen im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen der sprachlichen und kulturellen Sozialisation ihres Herkunftslandes in ihrer Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit so zu fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Mit zunehmender Lernzeit sollen ein fließender Übergang und eine unterrichtspraktische Verklammerung zwischen einzelnen Teilbereichen des Lehrplans für Deutsch und jenen des Lehrplan-Zusatzes erfolgen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010).

Sprachförderkurse

Obwohl der Lehrplan zusätzliche Förderstunden in Deutsch für außerordentliche SchülerInnen im Ausmaß von zwölf Wochenstunden vorsieht, wurden im Schuljahr 2006/07 erstmals per Gesetz Sprachförderkurse für den Volksschulbereich (inklusive Vorschule) eingeführt⁴⁹. Im Schuljahr 2008/09 trat eine Gesetzesnovelle in Kraft, die

⁴⁹ Noch im Lehrplan enthalten ist der spezielle Förderunterricht, der für außerordentliche SchülerInnen zum Erwerb der Unterrichtssprache angeboten werden kann (was laut Fleck 2010 unter VolksschullehrerInnen vielfach Verwirrung ausgelöst hat, da es sich um eine Parallelstruktur zu den schon bisher möglichen Angeboten handelt). Dieser Förderunterricht kann sowohl parallel als auch mit dem übrigen Unterricht gemeinsam geführt werden, ermöglicht allenfalls auch Kürzungen in anderen Unterrichtsgegenständen, sieht für ordentliche SchülerInnen insgesamt höchstens fünf und für außerordentliche SchülerInnen zwölf Wochenstunden vor und kann ganzjährig geführt werden (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010; Wolf 2004).

Nachdem sich die im Schuljahr 2006/07 eingeführten Sprachförderkurse ebenso an außerordentliche SchülerInnen richten, ist dieser spezielle Förderunterricht, zumindest für die außerordentlichen SchülerInnen, hinfällig geworden. Für ordentliche SchülerInnen kann nach wie vor ein

die Sprachförderkurse auch auf Hauptschulen und Polytechnische Schulen ausweitete und darüber hinaus die Möglichkeit der integrativen Förderung durch Teamteaching vorsieht (vgl. BGBl. I Nr. 116/2008). Die Kurse richteten sich ursprünglich an außerordentliche SchülerInnen (vgl. § 9 Abs. 4 SchOG). Mittlerweile wurde der Geltungsbereich auf die Sekundarstufe I ausgeweitet und die Besuchsdauer von einem auf zwei Unterrichtsjahre erhöht. Innerhalb dieser Zeit sollen jene Sprachkenntnisse vermittelt werden, die die SchülerInnen befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.

Die mit dem Schuljahr 2006/07 implementierten Sprachförderkurse (2. Schulrechtspaket 2005) an Grundschulen orientieren sich nicht an der vorhandenen Vielsprachigkeit der Kinder, sondern zielen ausschließlich auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ab (vgl. BMBWK: Schulrechtspaket II: Sprachförderkurse lt. §§ 9 Abs. 4, 10 Abs. 5 und 14a SchOG, 2006; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; Schaner-Wolles 2010). Die Kurse finden im Ausmaß von elf Wochenstunden anstelle der für die jeweilige Schulart vorgesehenen Pflichtgegenstände statt, werden nach dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ geführt und können ab einer Mindestzahl von acht SchülerInnen auch schulstufen- oder schulübergreifend eingerichtet werden. Eine integrative Führung der Kurse bzw. eine Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung ist möglich. Seitens des Bundes werden ca. 400 zusätzliche, zweckgebundene Lehrerdienstposten österreichweit zur Verfügung gestellt (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012; Fleck 2010). Ziel der Sprachförderkurse ist „sicherzustellen, dass Kinder, die während des Jahres oder ohne entsprechende Förderung im Kindergarten in die Volksschule eintreten, so rasch wie möglich die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen.“ (Gehrer et al. 2005, 5). Die Kurse waren ursprünglich also vor allem für SeiteneinsteigerInnen und Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben⁵⁰, vorgesehen.

Förderunterricht im Ausmaß von 3 bis 5 Stunden bei einer gleichzeitig möglichen Kürzung der Gesamtwochenstundenzahl bei den Pflichtgegenständen bis zu 3 Wochenstunden eingerichtet werden.

⁵⁰ Ab dem Schuljahr 2010/11 wurde ja das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt eingeführt, die Zielsetzung der Sprachförderkurse dürfte sich also dementsprechend verändert haben.

3.2.1.3. Interkulturelles Lernen (IKL)

Interkulturelles Lernen kann sozusagen als die österreichische Entsprechung der Interkulturellen Pädagogik bezeichnet werden und wurde im Jahr 1992 in Form eines Unterrichtsprinzips in den österreichischen Lehrplänen der Allgemein bildenden Schulen, der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und der BAKIP⁵¹ verankert. Zielsetzung des Unterrichtsprinzips ist eine Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut, was Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Traditionen und Liedgut usw. umfasst. Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Es geht um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt soll als wertvoll erfahrbar gemacht werden. Das Unterrichtsprinzip soll durch das Kennenlernen anderer Kulturen einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis und zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten (BGBl. Nr. 441/ 1986). Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die SchülerInnen sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004). D. h., dass das Unterrichtsprinzip alle SchülerInnen in einer Klasse anspricht, ungeachtet ihrer sprachlichen und geografischen Herkunft und ihrer Deutschkompetenz, denn auch wenn keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse vertreten sind, ist das Unterrichtsprinzip anzuwenden (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012; Fleck 2010). Unterrichtsprinzipien sollen sich wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen und automatisch in diesen einfließen, was eine Koordination der Unterrichtsgegenstände erfordert (vgl. Fleck 2003). Querverbindungen sollten ausgenutzt werden, außerdem sollen der Einsatz geeigneter zusätzlicher Unterrichtsmaterialien und die gelegentliche Heranziehung außerschulischer ExpertInnen gegeben sein. Zur konkreten Umsetzung bieten im Rahmen der Aktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance!“⁵² die

⁵¹ BAKIP bedeutet Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik und ist an 29 Standorten in Österreich vertreten.

⁵² Die vom BMUKK unterstützte Aktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance!“ fördert Projekte, die Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen unterstützen (vgl. hierzu ausführlicher Lasselsberger 2011).

vom BMUKK zur Verfügung gestellten Homepages <http://www.projekte-interkulturell.at> oder <http://ikl.bmukk.gv.at> einen Einblick in schulische Projekte zum Thema Interkulturelles Lernen.

3.2.2. Schulrechtliche Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch

Nach dieser Darstellung der österreichischen, bildungspolitischen Konzepte für die Pflichtschulen werden im Anschluss die konkreten schulrechtlichen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch beschrieben.

Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch

Die Sprachförderkurse finden im Ausmaß von elf Wochenstunden an Stelle der für die jeweilige Schulart vorgesehenen Pflichtgegenstände statt.

Das Ausmaß des besonderen Förderunterrichts für Deutsch (Deutsch als Zweitsprache-Unterricht) darf für außerordentliche PflichtschülerInnen bis zu zwölf Wochenstunden und für ordentliche SchülerInnen bis zu fünf Wochenstunden betragen. Untergrenzen gibt es nicht. Bei zusätzlicher Führung des besonderen Förderunterrichts in Deutsch ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen zeitlich nicht zu sehr belastet werden. Für ordentliche SchülerInnen kann die Gesamtwochenstundenzahl der Pflichtgegenstände um bis zu drei Wochenstunden gekürzt werden, sofern der besondere Förderunterricht in Deutsch mehr als zwei Wochenstunden umfasst. Für außerordentliche SchülerInnen darf die zusätzliche Belastung fünf Wochenstunden nicht überschreiten. Hierzu kann entweder das Ausmaß des Förderunterrichts beschränkt oder eine entsprechende Kürzung in den Pflichtgegenständen vorgenommen werden.⁵³

⁵³ Wie bereits in Kapitel 3.2.1.2. beschrieben, sind diese Lehrplanbestimmungen für außerordentliche SchülerInnen seit Einführung der Sprachförderkurse in der Praxis obsolet geworden (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2011).

Muttersprachlicher Unterricht wird an Volksschulen als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten. Seit dem Schuljahr 2001/02 obliegt die Festlegung des Ausmaßes der Fördermaßnahmen und die Entscheidung über den konkreten Personaleinsatz im Rahmen des vom Bund genehmigten Planstellenkontingents den jeweiligen Bundesländern, die Landesverordnungen erlassen und das Stundenausmaß flexibel festlegen können (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012; Fleck 2002 und 2010). Somit haben die jeweiligen Landesschulräte das Stundenausmaß im Rahmen der vorgesehenen Grenzen zu bestimmen oder die Bestimmung den Schulforen der betreffenden Schulen zu übertragen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010). Fleck (2010) bemerkt, dass es seit diesem Zeitpunkt zu einem deutlichen Rückgang des Angebots des Muttersprachlichen Unterrichts gekommen ist.

Im Zeitraum davor (1991/92 bis 2000/01) wurden Lehrerwerteinheiten⁵⁴ zur Verfügung gestellt, die nach einem bestimmten Zuteilungsmodus von Lehrerstunden verteilt wurden und sich nach dem Status und der Anzahl der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in einer Klasse richteten (pro außerordentlichem/r SchülerIn 0,86 Werteinheiten und pro ordentlichem 0,33 Werteinheiten, vgl. Pirstinger 1993; Stoik 1994; Schmölzer-Eibinger 1999, 133; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012). Befanden sich also drei ordentliche SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch im Klassenzimmer, konnte eine Stunde besonderer Förderunterricht in Deutsch bzw. Muttersprachlicher Unterricht durchgeführt werden. Basis für die Festlegung dieser Werteinheiten waren die im Jahr 1992 in Österreich vorhandenen Muttersprachlichen LehrerInnen - es wurde also vom Status Quo ausgegangen und nicht von einer bestimmten Zielvorstellung. Die Ressourcen waren damals zweckgebunden, seit 2001/02 können die verschiedenen Bundesländer sowohl die Werteinheiten als auch den Verwendungszweck der Ressourcen selbst festlegen. Folge ist, dass Bundesländer, die keinen Muttersprachlichen Unterricht anbieten wollen, diesen kürzen können, wie es beispielsweise im Jahr 2001/02 in Kärnten geschehen ist, wo eine Kürzung um 50% stattgefunden hat (Interview Fleck, vgl. Kapitel 11.5.).

⁵⁴ Die Unterrichtsstunden in den einzelnen Unterrichtsgegenständen sind grundsätzlich mit verschiedenen Werteinheiten anzurechnen.

Sprachenangebot der Fördermaßnahmen

Grundsätzlich ist die Erteilung des Muttersprachlichen Unterrichts in jeder Sprache möglich, sofern Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind. Da der Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht sprachneutral formuliert ist, lässt er sich auf alle Sprachen anwenden, was die Einführung neuer Sprachen erleichtert. So konnte in den vergangenen Jahren auch eine deutliche Ausweitung des Sprachenangebots stattfinden (vgl. Fleck 2003). Folgende Sprachen wurden beispielsweise im Schuljahr 2012/13 angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Kurdisch (Kurmanci und Zazaki), Pashto, Persisch (Farsi-Dari), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch, wobei österreichweit der weitaus größte Teil auf BKS und Türkisch entfällt (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012; Garnitschnig 2011 und 2013).

Organisationsform der Fördermaßnahmen

Die Schulen haben hinsichtlich der Wahl der Organisationsform der Fördermaßnahmen (additiv, parallel oder integrativ) eine relativ große Autonomie. Bei unterrichtsparalleler Führung ist zu gewährleisten, dass dadurch kein Pflichtgegenstand versäumt wird. Z. B. kann der Muttersprachliche Unterricht während des katholischen Religionsunterrichts angeboten werden vorausgesetzt, die angemeldeten SchülerInnen gehören nicht dem katholischen Religionsbekenntnis an. Eine parallele Führung ist auch dann zulässig, wenn der Muttersprachliche Unterricht dazu benützt wird, die gleichen Unterrichtsinhalte in der Erstsprache zu bearbeiten (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012). Grundsätzlich ist in jedem Fall eine Koordination mit dem deutschsprachigen Unterricht und nach Möglichkeit die Durchführung von Teamteaching eine Vorgabe des Lehrplans der Volksschule (2010, 246).

Die Sprachförderkurse können integrativ oder in einer Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung geführt werden. Für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht „wird das Erlernen der Sprache teilbereichsübergreifend bzw. integrativ erfolgen, gelegentlich auch unter Rückgriff auf die jeweilige

Muttersprache“ (Lehrplan der Volksschule 2010, 143), dort wo es sachlich möglich und gerechtfertigt ist.

Bei nichtintegrativer Führung (Kursform) gelten die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen (§12, Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz - SchUG), die von Bundesland zu Bundesland variieren (zwischen fünf und zwölf TeilnehmerInnen, vgl. Fleck 2010, 152), da für Landesschulen die entsprechenden Landesausführungsgesetze und für Bundesschulen die bundesweit einheitlichen Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnungen anzuwenden sind (vgl. BGBl. 86/1981, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012). Muttersprachlicher Unterricht findet also nur statt, wenn eine Mindestanzahl von Anmeldungen erreicht wird. Wird sie nicht erreicht, können SchülerInnen mehrerer Klassen, einer oder mehrerer Schulen zusammengefasst werden (vgl. BGBl. 86/1981), d. h., es können auch klassen-, schulstufen-, schul- und schularten-übergreifende Gruppen gebildet werden.

Seit dem Beschluss des 2. Schulrechtspakets 2005 gibt es eine vom/von der SchulleiterIn zu bestimmende Anmeldefrist für unverbindliche Übungen bzw. Freigegegenstände von mindestens drei Tagen bis zu maximal einer Woche zu Beginn des 2. Semesters der vorangegangenen Schulstufe. Nach dieser Frist ist eine Anmeldung zulässig, sofern sie keine Teilung der Unterrichtsveranstaltung zur Folge hat (§ 12, Abs. 1, SchUG).⁵⁵

Leistungsbeurteilung

Schulpflichtigen SchülerInnen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können, stehen folgende Möglichkeiten zur Verfügung: Sie sind für die Dauer von maximal 12 Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen und in der Regel altersgemäß einzustufen (§4 Abs. 2 und 3 SchUG). Kann der/die SchülerIn die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden

⁵⁵ Der Passus, dass eine Anmeldung nach der Anmeldefrist zulässig ist, sofern sie keine Teilung der Unterrichtsveranstaltung zur Folge hat (§ 12, Abs. 1, SchUG, geändert durch 2. Schulrechtspaket 2005), ist durchaus kritisch zu betrachten. SeiteneinsteigerInnen, die beispielsweise kurz nach der abgelaufenen Anmeldefrist, die maximal eine Woche beträgt, nach Österreich kommen und sich für den Muttersprachlichen Unterricht anmelden möchten, können dies nur, sofern durch ihre Anmeldung keine Teilung der Unterrichtsveranstaltung zustande kommt (sofern der Unterricht nicht integrativ geführt wird).

nicht ausreichend erlernen, kann eine Verlängerung um weitere zwölf Monate bewilligt werden. Anzumerken ist, dass eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe rechtfertigt (vgl. Stoik 1994; BMBWK 2002; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012).

Die Leistungsbeurteilung von Schulpflichtigen, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen werden, hat überhaupt unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu erfolgen. Sofern jedoch auf Grund von Sprachschwierigkeiten die erforderliche Leistung nicht erbracht werden kann, ist bei dem betreffenden Gegenstand der Vermerk „nicht beurteilt“ anzubringen, d. h. eine Leistungsbeurteilung ist dann nicht vorzunehmen. Dies trifft insbesondere auf Pflichtgegenstände „mit besonderer verbaler Komponente“ zu. Auch bei ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können Schwierigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch bei der Beurteilung berücksichtigt werden.

Die Teilnahme an der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ ist im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht oder in der Schulbesuchsbestätigung zu vermerken (vgl. vgl. §18 Abs. 9 SchUG; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012).

Problematisch zu sehen ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass es durch diese bestehende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) nicht möglich ist, den individuellen Lernfortschritt von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zu bewerten. Als ausschließliche Bewertungsform gelten derzeit die Deutschkenntnisse einsprachig Deutschsprachiger, was natürlich eine „defizitäre“ Kennzeichnung der Migrantenkinder mit negativen Auswirkungen auf Sprachlernmotivation und Selbstbewusstsein mit sich bringen kann (de Cillia/Krumm 2009, 22).

Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen

Um die Sprachförderkurse zu bewerkstelligen und somit Kinder bis zu elf Stunden pro Woche in kleinen Gruppen unterrichten zu können, wurden im Jahr 2006/07 der Volksschule 1.964 LehrerInnenposten zugeteilt. Damit wurden die bestehenden 1.600 Posten um 330 erhöht (vgl. European Commission 2007, 9). Die Zahl der

Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht ist in den vergangenen Jahren ebenso leicht gestiegen: 1998/99 waren es noch 291, 2007/08 bereits 336, im Jahr 2012/13 sind bundesweit über 420 LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht im Einsatz, wobei manche nur wenige Stunden unterrichten oder auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt sind (vgl. APA 2010; de Cillia/Krumm 2009; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012).

Anstellungserfordernis für die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012). Die Lehrkräfte werden von den österreichischen Behörden angestellt und bezahlt und stehen in einem privatrechtlichen Dienstverhältnis zu den jeweiligen Bundesländern, in denen sie unterrichten (im Gegensatz zu den meisten anderen LehrerInnen, die in einem öffentlich-rechtlichen Beamtenverhältnis stehen). In erster Linie werden diejenigen Muttersprachlichen LehrerInnen, die sich durch ihre Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Teamarbeit in der pädagogischen Arbeit bewährt haben, weiterverwendet bzw. wiedereingestellt (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2011). Seit dem Jahr 2012 werden auch Lehrkräfte, die ihre Erstausbildung in Österreich absolviert haben, eingestellt (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012).

Mit einem großen Teil der LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht werden keine regulären Dienstverträge, sondern Sonderverträge gemäß § 36 Abs. 1 VBG abgeschlossen, wobei diese Dienstverträge auf ein Jahr befristet sind und jeweils zum 1. September neu geschlossen werden. D. h., es erfolgt eine Zuteilung in das Entlohnungsschema II L, das für VertragslehrerInnen vorgesehen ist, die ausschließlich in nicht gesicherter Verwendung stehen (vgl. § 42b Abs. 1 VBG), wie es für Freigegegenstände und unverbindliche Übungen grundsätzlich zur Anwendung kommt.⁵⁶ Grund für die Einführung der Sonderverträge war, dass die Ausbildung der Muttersprachlichen LehrerInnen nicht der österreichischen Ausbildung entsprach.⁵⁷

⁵⁶ Für eine ausführliche Darstellung siehe Çınar/Davy (1998; in der Form heute noch gültig, Anm. d. Verf.).

⁵⁷ Bis zum Jahr 1982 wurden GrundschullehrerInnen in der Türkei an so genannten „Lehrerschulen“ (Aydın/Çoşkun 2005, 4), vierjährige Schulen, die an die Mittelschule anknüpften, ausgebildet. Laut Auskunft des Referats für Migration und Schule können diese Lehrerschulen mit Berufsbildenden Höheren Schulen verglichen werden (Interview Fleck 21.2.2007). Im Jahr 1982 wurde in der Türkei

Im Schuljahr 2007/08 erging ein Schreiben des BMUKK an die Bundesländer, in dem erlaubt wurde, die befristeten Verträge in unbefristete umzuwandeln, wenn eine Lehrkraft seit mehr als zehn Jahren im Einsatz ist. Im Schuljahr 2008/09 wurde diese Frist auf eine fünfjährige Beschäftigungsdauer herabgesetzt, so ist derzeit ein Großteil der Muttersprachlichen LehrerInnen mit unbefristeten Sonderverträgen angestellt (vgl. Fleck 2010; 2011 und 2013).⁵⁸

Wie Çınar/Davy (1998; vgl. auch de Cillia 1998; de Cillia et al. 1998) feststellen, gebe es keine Möglichkeit, eine im Ausland erworbene Lehrbefähigung als dem Lehramt für Volks- und Hauptschulen verbindlich anerkennen zu lassen.⁵⁹ Muttersprachliche LehrerInnen können sich zwar zum „Begleitlehrer“ ausbilden lassen, verlieren aber dann die Berechtigung, Muttersprachlichen Unterricht zu erteilen (vgl. Englisch 1999; Interview Bständig, 13.9.2007). Dasselbe gilt für die Ablegung der Lehramtsprüfung - auch dann sind Muttersprachliche LehrerInnen berechtigt, normale Schulklassen zu führen, nicht mehr jedoch Muttersprachlichen Unterricht. Für Wien wurde im Jahr 1989-1991 unter der Leitung von Manfred Pinterits vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien eine fachdidaktische Ausbildung für damals im Dienst befindliche Muttersprachliche LehrerInnen angeboten, angeblich aus finanziellen Gründen jedoch wieder eingestellt (vgl. BMUKK/BMWF/ ÖSZ 2008).

Für einen Lehrereinsatz für den besonderen Förderunterricht in Deutsch in der Volksschule wird auf die Notwendigkeit eines/einer Lehrers/Lehrerin mit entsprechender Zusatzausbildung hingewiesen, „da die Bewältigung der besonderen Erziehungsbedürfnisse dieser Kinder von einem Lehrer mit Normausbildung nicht

die Lehrerausbildung den Universitäten unterstellt (vgl. Aydın/Çoşkun 2005). Das Ausbildungssystem für VolksschullehrerInnen in den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens ist in etwa mit unserem vergleichbar - im Anschluss an die Gymnasialzeit kann eine Lehrbefähigung für Volksschulen an einer dreijährigen Pädagogischen Akademie erworben werden (Interview Özcan, vgl. Kapitel 11.5).

⁵⁸ Dieser Umstand hat natürlich auch zur Folge, dass die Position der Muttersprachlichen LehrerInnen nicht optimal ist - weder in den Schulen und wahrscheinlich auch von der persönlichen Befindlichkeit her. Man versetze sich nur einmal in die Position, nach 10 oder gar 20 Jahren Unterrichtstätigkeit Jahr für Jahr damit rechnen zu müssen, dass die Anstellung nicht verlängert wird. Zumindest die Verankerung des Muttersprachlichen Unterrichts als verbindliche Übung wäre ein erster Schritt zur Verbesserung dieser Situation.

⁵⁹ Ist mittlerweile im §68 des Hochschulgesetzes 2005 geregelt. Demnach ist ein Antrag auf Nostrifizierung für Nicht-EU-Länder an der PH zu stellen, für EU-Länder auf Bundesländerebene. Kriterien sind u. a. die Vergleichbarkeit der Ausbildungen im Herkunftsland bzw. in Österreich.

erwartet werden kann.“ (vgl. §13 Abs.1 SchOG; zitiert nach Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012).

Zwischen 1986 und 1999 wurde Interkulturelles Lernen unter dem Titel „Ausländerpädagogik“ als Zusatz- bzw. Wahlangebot der Pädagogischen Akademien angeboten (vgl. Boeckmann et al. 2003). Im Jahr 1994 endete erstmals ein dreisemestriger Lehrgang „Interkulturelles Lernen“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien mit der Qualifikation „Begleitlehrer“.

Ab dem Schuljahr 1996/97 standen für österreichische StudentInnen der damaligen Pädagogischen Akademien, also angehende KlassenlehrerInnen, folgende Möglichkeiten zur Auswahl: Von vier „Fächerübergreifenden Schwerpunkten“ musste im fünften Studiensemester eine Semesterwochenstunde „Interkulturelle Pädagogik“ belegt werden. Im sechsten Semester wählte man aus vier einstündigen Angeboten (Freizeitpädagogik, Integrative Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik oder Reformpädagogik) zwei aus. Im Anschluss oder auch parallel dazu bestand die Möglichkeit, ein zweisemestriges Zusatzstudium (Akademielehrgang, vgl. Boeckmann et al. 2003, 53; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008) „Interkulturelle Pädagogik“ zu absolvieren, das zur Tätigkeit in diversen interkulturellen Berufsfeldern berechtigt (BegleitlehrerIn, Integrationsberatung, Nachmittagsbetreuung, VorlaufgruppenbetreuerIn). Abgesehen von der im 5. Semester verpflichtend zu belegenden Semesterwochenstunde „Interkulturelle Pädagogik“ verstanden sich die anderen Angebote der Pädagogischen Akademie als fakultativ.

Seit 1. Oktober 2007 wurden gemäß dem Hochschulgesetz 2005 die 51 Institutionen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung zu acht Öffentlichen und fünf Privaten Pädagogischen Hochschulen (PH) und einer Öffentlichen Hochschule für Agrar- und Umweltpolitik zusammengefasst. Damit wurden im Wintersemester 2006/07 zum Großteil nur mehr bereits bestehende Akademielehrgänge zu Ende geführt, neue Zusatzlehrgänge kaum mehr angeboten, da bereits auf die neue Struktur gewartet werden musste (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Boeckmann (2009) stellt nach einer Analyse der Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich fest, dass „sich alles (...) im (...) sehr bescheidenen Rahmen abspielt und die Analyse der Angebote eigentlich nur darauf abheben kann, ob im Bereich der nachhaltigen Sprachförderung gar nicht oder immerhin ein wenig angeboten wird“ (2009, 66). Angebote zu Fachunterricht in der Zweitsprache und eine interkulturelle Ausrichtung seien selten.

Im Studienjahr 2011 gibt es an der Pädagogischen Hochschule Wien⁶⁰ in der Ausbildung zum „Bachelor of Education“, mit dem alle StudentInnen abschließen, Pflichtfächer im Ausmaß von ca. 7,5 Semesterstunden, die mit den Themen „Einführung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, „kulturelle und sprachliche Diversität“, „Unterricht in mehrsprachig und kulturell heterogenen Klassen“, „Musik als Anstiftung zum Interkulturellen Lernen“ oder „Minderheiten - eine Bereicherung“ die Bereiche Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und Interkulturelles Lernen beinhalten. In einem umfassenden Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Wien können weitere, zahlreiche Wahlfächer zu den Bereichen Interkulturelles Lernen, Frühe sprachliche Förderung, Sprachförderkurse, Muttersprachlicher Unterricht oder Interkulturelle Kompetenzen belegt werden (vgl. hierzu detailliert Dannerer et al. 2013). Generell war und ist diese Qualifikation von Seiten des Stadtschulrates für Wien bei der Anstellung von JunglehrerInnen im Wiener Pflichtschulbereich sehr gefragt und vor allem jüngere KlassenlehrerInnen würden Ausbildungen in diesem Bereich häufiger nützen (vgl. Furch 1998 und 2003).

Grundsätzlich müsste die Möglichkeit der Erstausbildung und Nachqualifikation für die Muttersprachlichen LehrerInnen an österreichischen Ausbildungseinrichtungen geschaffen werden, um deren dienstrechtliche Gleichstellung erreichen zu können (vgl. auch Wojnesitz 2010). Dazu gehört die Möglichkeit einer Nostrifikation von Lehrbefähigungsprüfungen (Ablegung von Differenzprüfungen oder Möglichkeiten des Absolvierens entsprechender Ausbildungslehrgänge in Österreich).⁶¹

Öffnung der Schule nach außen/ Gestaltung Elternsprechtage, Formulare, Übersetzungen

Im Lehrplan der Volksschule (2010) wird im Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ gefordert, dass der Bezug zur jeweiligen Erstsprache und Herkunftskultur des Kindes (Vergleich von Sprachen und Kulturen) hergestellt werden soll, wo immer es sich anbietet. Dazu werden Kontakte, Kooperationen und Absprachen mit dem/der Muttersprachlichen LehrerIn, aber auch mit den Eltern des Kindes als sehr hilfreich erachtet (ebd., 143).

⁶⁰ Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf Wien konzentriert, wird das Lehrerausbildungsangebot für Wien an dieser Stelle exemplarisch dargestellt.

⁶¹ Vgl. Hochschulgesetz 2005: §68 Nostrifizierung

Ebenso wird im Lehrplan der Volksschule sowohl für den Muttersprachlichen Unterricht als auch für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen die Durchführung interkultureller Projekte gefordert. Um dies umzusetzen, würden sich vor allem projektorientierter Unterricht und Formen des offenen Unterrichts anbieten (Lehrplan der Volksschule 2010, 17).

Unterrichtsmaterialien

Im Lehrplan der Volksschule findet sich für den Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ die Anweisung, den verschiedenen Lösungshilfen beim Rechtschreiben besondere Beachtung zu schenken: „Nachschlagen in verschiedenartigen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern und Lexika, Erstellen und Gebrauchen von Wortlisten, Arbeit mit muttersprachlichen Paralleltexten u.a.m.“ (2010, 143). Für den Muttersprachlichen Unterricht sollen deutsch-muttersprachliche Paralleltexte verwendet werden, um strukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und der Muttersprache bewusst zu machen (2010, 244), ebenso soll auch hier zur Arbeit mit dem (einsprachigen bzw. zweisprachigen) Wörterbuch hingeführt werden.

Unabhängig von der Staatsbürgerschaft und dem Status als ordentliche oder außerordentliche SchülerInnen haben alle Kinder das Recht auf Schulbücher im Rahmen der Schulbuchaktion die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache die Schule besuchen (vgl. § 4 SchuG; zitiert nach Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 4/2013). Die in der Schulbuchliste des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur angeführten Bücher für Deutsch als Zweitsprache und den Muttersprachlichen Unterricht können im Rahmen eines dafür in der Limitverordnung genannten Höchstbetrags bestellt werden.

Für alle anderen Sprachen werden nach Maßgabe der budgetären Möglichkeiten Unterrichtsmaterialien vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur angekauft und den LehrerInnen zur Verfügung gestellt. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, dürfen außerdem einmal ein zweisprachiges Wörterbuch erhalten. In der Schulbuchliste für das Jahr 2011/12 finden sich Lehrwerke für den besonderen Förderunterricht in Deutsch, für den Muttersprachlichen Unterricht und Deutsch als Zweitsprache-Wörterbücher. Für den besonderen Förderunterricht in

Deutsch gibt es in der Schulbuchliste eine Fülle an Materialien diverser Verlage, die u. a. Spiele, Ergänzungen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sowie Lese- und Arbeitsbücher umfassen.

Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Miteinbeziehen anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht

In Bezug auf den Förderunterricht für Deutsch wird das Miteinbeziehen der Erstsprachen der Kinder in den Unterricht konkret gefordert (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010, 142f). Auf die Bedeutung von Sprachvergleichen mit der Erstsprache bei unterschiedlichen Sprachstrukturen soll verwiesen, das jeweilige erstsprachliche Lautinventar beachtet werden - allgemein sollen SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch Interesse am bewussten Umgang mit der Zweitsprache und am Vergleichen der Zweitsprache mit der eigenen Erstsprache entwickeln. Der Spracherwerb erfolgt möglichst unter Rückgriff auf bereits verfügbare Kenntnisse der Erstsprache und auf eventuell vorhandene Kenntnisse in der Zweitsprache. Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen. Einzelne Themen des Lehrstoffs sollten immer die kulturellen und soziokulturellen Aspekte aller in der Klasse vertretenen Kulturen umfassen.

Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung, Language Awareness und Interkulturelles Lernen

Im Lehrplan-Zusatz Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache wird erwähnt, dass bei der Unterrichtsarbeit anzustreben sei, dass die SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch Interesse am bewussten Umgang mit der Zweitsprache und am Vergleichen der Zweitsprache mit der eigenen Erstsprache entwickeln. Dazu gehört wiederholtes Betrachten, Entdecken und Vergleichen von anschaulich vorliegendem Sprachmaterial, um erste grundlegende Einsichten in die deutsche Sprache zu gewinnen (Lehrplan der Volksschule 2010, 141).

Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht

In Bezug auf die unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ ist bei parallel geführtem Muttersprachlichem Unterricht bzw. Muttersprachlichem Unterricht in Kursform die ausreichende inhaltliche Abstimmung eine ausdrückliche

Forderung des österreichischen Lehrplans, um den Unterricht für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die sich in der speziellen Situation befinden, immer wieder aus der Klasse herausgenommen zu werden, kohärent zu gestalten (vgl. Lehrplan der Volksschule 2010, 244). Insbesondere wird Wert auf eine Koordination mit dem Deutschunterricht gelegt. Ähnlich dazu wird für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen eine Koordination der Unterrichtsgegenstände gefordert, da sich Unterrichtsprinzipien „wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen und automatisch in diesen einfließen“ sollen (vgl. Fleck 2003; Lehrplan der Volksschule 2010, 17).

3.2.3. Österreich im internationalen Vergleich

Nach dieser Darstellung der sprachenpolitischen Regelungen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen ist von Interesse, wie Österreich hinsichtlich der Umsetzung von Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache im internationalen Vergleich abschneidet. Österreich schneidet gemeinsam mit Deutschland in Bezug auf die Integration von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in die jeweiligen Bildungssysteme meist nicht so gut ab (vgl. Crul/Vermeulen 2003 und Crul 2004; Schmid 2004; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Die Pflichtschuldauer ist mit neun Jahren eher im unteren Bereich, der Schulbeginn im 6. Lebensjahr außerdem relativ spät angelegt. Beide Faktoren wirken sich nicht förderlich auf einen hohen Anteil an Bildungsabschlüssen aus. Im Sonderband der International Migration Review (vgl. Crul/Vermeulen 2003) wird anhand türkischer und marokkanischer ImmigrantInnen der Integrationsprozess der 2. Generation in sechs verschiedenen europäischen Ländern verglichen, mit besonderem Fokus auf das Bildungssystem und den Übergang zum Arbeitsmarkt. Vergleicht man das Alter, in dem schulische Bildung beginnt, liegen Österreich und Deutschland, wo Kinder mit sechs Jahren schulpflichtig sind, am hinteren Ende.

In Bezug auf die Selektivität gilt: Je früher selektiert wird, desto geringer die Chance für Angehörige der 2. Generation, in die oberen Bildungsinstitutionen zu gelangen. In Deutschland und Österreich finden Schulselektionsmechanismen in einem schon sehr frühen Alter statt, nämlich zum ersten Mal mit zehn Jahren (vgl. Crul 2004). Dadurch sind besonders Kinder sozial benachteiligter Gruppen, z. B. Migrantenkinder, unterprivilegiert (vgl. Furch 2006a).

Die Wochenstundenanzahl fällt auch vergleichsweise gering aus. Während der Unterricht in Deutschland und Österreich halbtags erfolgt und teilweise erwartet wird, dass Hausaufgaben wenn möglich mit Hilfe der Eltern zu erledigen sind, verbringen z. B. niederländische SchülerInnen bis zu zehn Wochenstunden mehr mit ihren LehrerInnen (vgl. Herzog-Punzenberger 2003; Crul 2004).

Der späte Schulbeginn, gekoppelt mit kurzer Pflichtschuldauer, früher Selektion bzw. Laufbahnentscheidungen (verbunden mit „Sprachlastigkeit“ der Auswahlkriterien an den Übertrittspunkten in der Bildungslaufbahn; vgl. Starl 2008, 96) und wenigen Schulstunden lässt die Bildungsbeteiligungszahlen der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch eher niedrig ausfallen. Starl führt außerdem die Vernachlässigung der Arbeits- und Bildungsintegration der Vorgeneration, die Abwesenheit von Rollenvorbildern, unzureichende Ausbildung und kulturelle Sensibilität von Lehrpersonal und Lehrplänen sowie die zunehmende Segregation in den Hauptschulen an (vgl. 2008, 96). Schmid (2004) stellt fest, dass viele Kinder aus Migrantenfamilien nach dem Pflichtschulbesuch ihre Bildungslaufbahn nicht weiter fortsetzen würden. Sehr später Einsatz des Fremdsprachenunterrichts und die Tatsache, dass weniger prestigereiche Sprachen wie die Erstsprachen der MigrantInnen überhaupt keine Rolle spielen, würden dazu beitragen (vgl. auch BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Anzumerken an dieser Stelle ist, dass mit der Neuen Mittelschule, die einen gemeinsamen Unterricht aller 10 bis 14-Jährigen ermöglicht und im Schuljahr 2008/09 an 67 Schulen in fünf Bundesländern als Modellversuch begann, eine spätere Selektion erreicht werden könnte (de Cillia/Krumm 2009). Weitere Standorte sind in den Folgejahren dazugekommen, mit dem Ziel, die Schulen flächendeckend zu installieren - eine generelle Evaluation des Schulmodells steht noch aus.

Die Entwicklung der Implementierung von Maßnahmen zur zweisprachigen Erziehung verlief in vielen europäischen Ländern parallel zu jener in Österreich. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es kaum in einem Land ausgewogene Zweisprachigkeitsmodelle gibt, auch kann fast überall ein Abfallen der Angebote von der Mittelstufe zur Oberstufe beobachtet werden (vgl. de Cillia et al. 1998). Herzog-Punzenberger (2003) stellt fest, dass das österreichische Schulsystem im internationalen Vergleich relativ spät, nämlich 1992, von der Rückkehrorientierung Abstand genommen hätte, „um systematisch, d. h. nicht nur in Form von

Schulversuchen, auf die Heterogenität im Klassenzimmer zu reagieren.“ (Herzog-Punzenberger 2003, 36f; vgl. auch ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009). Allerdings würden sich diese Unterstützungsangebote mehr auf die Pflichtschulen als auf weiterführende Bildungsinstitutionen konzentrieren, die vergleichsweise Schlechterstellung dieser Maßnahmen in den weiterführenden Bildungsinstitutionen korreliere auffällig „mit dem beinahe gänzlichen Nichtvorhandensein von SchülerInnen, die diese Angebote benötigen würden bzw. in Anspruch nehmen wollten“ (2003, 37).

Als wichtigste und im internationalen Vergleich als fortschrittlich einzuschätzende gesetzliche Rahmenbedingung nennen Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009) die in Österreich seit Beginn der 1990er Jahre verankerten drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern: Förderung der Unterrichtssprache, Förderung der Erstsprache und Interkulturelles Lernen.

Betrachtet man die praktische Umsetzung, hat das österreichische Schulsystem jedoch schwerwiegende Defizite aufzuweisen (vgl. de Cillia et al. 1998). Dabei ist die Beurteilung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern noch als günstiger zu bewerten. Der Muttersprachliche Unterricht kann bis zu sechs Wochenstunden angeboten werden und er ist, gemeinsam mit Schweden, Großbritannien, Dänemark, Finnland, den Niederlanden und einigen Bundesländern Deutschlands (vgl. Wojnesitz 2010) in der Verantwortung des Aufnahmelandes. Fleck (2002 und 2010) bezeichnet diese Tatsache als enormen Fortschritt, da Österreich mit der Übernahme der Verantwortung des Muttersprachlichen Unterrichts ein deutliches Zeichen setze. Europaweit sei dies keine Selbstverständlichkeit.

Außerdem ist die Tatsache positiv einzuschätzen, dass eine Form von Rahmenlehrplänen existiert und es eine nennenswerte Anzahl von Schulen gibt, in denen zumindest theoretisch zweisprachige Alphabetisierung angeboten wird. In jedem Fall als problematisch anzusehen sind die Eröffnungszahlen, die im Allgemeinen 12 bis 15 Anmeldungen für den Muttersprachlichen Unterricht erfordern sowie der Status des Faches als unverbindliche Übung bzw. Freigegenstand. Nicht zu unterschätzen sind auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern, die den Zugang zu diversen Ausbildungsformen ermöglichen oder auch erschweren können (vgl. Schmid 2004).

Seit mehreren Jahren beteiligt sich Österreich an Internationalen Schulleistungstudien, wodurch weitere Aussagen zur internationalen Vergleichbarkeit des österreichischen Bildungssystems gemacht werden können. Die Ergebnisse des PISA-Lesetests aus den Jahren 2000 bis 2009 fielen für Österreich nicht besonders gut aus (vgl. Kapitel 2.2.1.2.) und haben die bildungspolitische Debatte über die unterschiedliche Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme wieder eröffnet. Bei der PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study), in der die Leistungen der Zehnjährigen am Ende der Volksschulzeit⁶² international verglichen werden, landete Österreich unter 19 teilnehmenden EU-Ländern im Jahr 2006 auf dem 12. und unter 23 teilnehmenden EU-Ländern im Jahr 2011 auf dem 16. Platz (das Ergebnis hat sich von 2006 bis 2011 verschlechtert und liegt mittlerweile signifikant unter dem EU Schnitt). Betrachtet man die Differenz in der Leseleistung zwischen den ein- und mehrsprachigen SchülerInnen, so war Österreich im Jahr 2006 unter den bei der PIRLS-Studie teilnehmenden Ländern auf dem letzten Platz, d. h. die mehrsprachigen SchülerInnen schnitten signifikant schlechter ab als die einsprachigen. Im Jahr 2011 hat sich der Leistungsabstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund etwas verringert⁶³, laut Suchań et al. (2012) sprechen 23% der österreichischen Kinder der vierten Schulstufe zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch und erreichen im Schnitt 36 Punkte weniger im Lesen als einsprachige. Auf diese Ergebnisse reagiert die Schulpolitik vor allem mit verstärkten Ressourcen für die Deutschförderung (vgl. dazu Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; de Cillia/Krumm 2009; Suchań et al. 2012).

⁶² Im Gegensatz zur PISA-Studie, welche ausschließlich die Leistungen der SchülerInnen am Ende der Pflichtschulzeit, also mit 15/16 Jahren untersucht, untersucht PIRLS die Leseleistung von SchülerInnen am Ende der vierten Schulstufe.

⁶³ Generell ist an PIRLS kritisch anzumerken, dass ausschließlich die Leseleistung in der Bildungssprache erfasst wird. Migrantenkinder sind oft mehrsprachig. Dieser Aspekt wird weder berücksichtigt (und somit wird dieses mehrsprachige Kapital auch nicht wertgeschätzt), noch in die Leseleistung mit einbezogen.

3.2.4. Österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit: Zusammenschau und Diskussion

Die österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit kann treffend mit den Worten Herzog-Punzenbergers (2003a) zusammengefasst werden:

„(...) positive reactions to the multilingual and multicultural reality in the classroom took place at a very slow pace in Austria. (...) Especially unfavourable for the goals to be reached is that the organization is ad hoc and many times only meets minimum requirements.” (Herzog-Punzenberger 2003a, 1137)

Im Jahr 1998 bezeichnet Jaksche die gesetzten Maßnahmen als „pädagogische Reflexe“ (1998, 44), mit denen die Schulverwaltung auf äußere Ereignisse - sehr spät - reagiert hätte. Laut Jaksche beschränken sich die Maßnahmen auf das unbedingt Nötige und lassen ein Gesamtkonzept vermissen. Ein kontinuierliches Interesse, das sich in einem bildungspolitischen Konzept niederschlagen hätte können, zeigt sich nicht, da mit dem Rückgang des Medieninteresses auch die Begeisterung der PolitikerInnen und TheoretikerInnen wieder abgeflaut ist. Zwölf Jahre später betitelt Wojnesitz (2010) die Maßnahmen, die das österreichische Bildungswesen gesetzt hätte, immer noch als „Anpassung an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ (ebd., 108). Die Ausgangsbedingungen der Zielgruppe finde keine ausreichende Berücksichtigung, was zum Teil mit der mangelnden Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese spezielle Aufgabe einhergehe. Positiv zu bemerken sei, dass bei der Beschulung von Migrant*innen die Integration in den Klassenverband und die altersgemäße Einstufung vorgenommen werde. Abgesehen davon finden die Maßnahmen in der täglichen Praxis unter wenig vorteilhaften organisatorischen Bedingungen statt (vgl. auch BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Vergleicht man dieses österreichische Bildungskonzept mit jenen anderer europäischer Länder, befindet sich Österreich laut de Cillia (1998 und 2003) dennoch im guten Durchschnitt. So sind die drei (oben angeführten) Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik für ein Aufnahmeland neuer Minderheiten prinzipiell gegeben:

Muttersprachlicher Unterricht, Zweitsprachenunterricht, Interkulturelles Lernen. Trotzdem ist zu bemerken:

„Wie eingangs skizziert, hat das österreichische Bildungswesen mit den entsprechenden Lehrplanverordnungen die Voraussetzungen zur Verwirklichung dieser Ziele geschaffen. Das ist erfreulich, aber noch lange kein Grund zur Selbstzufriedenheit. Denn um die Lehrplanvorgaben erfolgreich in die schulische Praxis umzusetzen, bedarf es einer laufenden Anpassung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (...).“ (Fleck 2003, 69f)

Im Jahr 2010 konkretisiert Fleck die „schulorganisatorischen Rahmenbedingungen“, die es laufend anzupassen gilt: ein qualifiziertes Lehrpersonal und ausreichende (Personal)Ressourcen seien die beiden Bereiche, die die Voraussetzung dafür seien, Lehrplaninhalte zum Leben zu erwecken. Dass in den Jahren zwischen 1992 und 2006 keine gesetzliche Basis für die Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen angesichts der weiter und weiter steigenden Migrantenzahl geschaffen wurde, könnte ein Versäumnis sein. Österreich hat zwar Maßnahmen gesetzt, um ein Angebot von qualitätsvollen Fördermaßnahmen für Migrantenkinder im Elementarbereich zu schaffen (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009, 23). Im Länderbericht zur Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008) wird auch festgehalten, dass es hervorragende Best-Practice Beispiele gibt. Dennoch ist eine gesamtösterreichische Koordination dieser qualitätsvollen Einzelinitiativen dringend erforderlich. Im Großen und Ganzen betreibt Österreich eine auf Förderung der Mehrsprachigkeit hin orientierte Schulsprachen- und Bildungspolitik und hat wirksame Strukturen für die Planung und Diskussion sprachenspolitischer Fragestellungen erfolgreich entwickelt und auch konsequent weiterentwickelt. Im Widerspruch dazu steht, dass der Sprachenreichtum der MigrantInnen wie auch die Minderheiten- und Nachbarsprachen in der Bildungspraxis kaum genutzt werden. So ist das österreichische Schulwesen eher auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit (v. a. Englisch) und nicht auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet (vgl. de Cillia 2010).

MigrantenschülerInnen haben außerdem keinen Rechtsanspruch auf Förderunterricht aus Deutsch. Einzelpersonen haben kein Recht, Stützunterricht aus Deutsch für ihr Kind zu fordern. Stützunterricht aus Deutsch basiert auf den Erfordernissen des Lehrplans und dem Schulorganisationsgesetz. Außerdem haben regionale Behörden

freie Hand in ihrer Entscheidung, welche Art und auf welcher Niveaustufe sie Förderung anbieten (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009).

Diese Tatsachen sind eventuell skeptisch zu betrachten, da nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass regionale Behörden die Notwendigkeit der Sprachförderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erkennen. Kritisch anzumerken ist auch, dass die Maßnahmen, die für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch gesetzt wurden, hauptsächlich auf den Erwerb der deutschen Sprache abzielen. Das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in ein Mehrsprachigkeits-Gesamtkonzept wäre an dieser Stelle ein dringendes Desiderat.

Ähnlich dazu Krumm (2007; vgl. auch Ehlich 2007 oder de Cillia 2012), wenn er schreibt, dass sich in Österreich eine nicht unerhebliche Divergenz zwischen einer Reihe von ministeriellen Vorgaben und den institutionellen Möglichkeiten und Umsetzungen finde. Dies zeige, dass eine bloße rechtliche Verankerung von Maßnahmen nicht ausreiche, was gerade das Beispiel Österreich eindrucksvoll beweist. Somit habe die lange Tradition des Bildungswesens im Umgang mit der Koexistenz von Sprachen und der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen keine nennenswerten Spuren in der Schulsprachenpolitik hinterlassen, was den Umgang mit den zugewanderten Minderheiten betrifft. Krumm kritisiert, dass viele der vorgesehenen Maßnahmen von der Bereitschaft der einzelnen Schulen abhängig seien, Ressourcen dafür einzusetzen. Aufgrund nicht ausreichender Ressourcen und einer Marginalisierung des Unterrichts und der LehrerInnen (vgl. hierzu auch de Cillia/Çinar 1998) kann der Muttersprachliche Unterricht die in ihn gesetzten Erwartungen bisher nicht erfüllen. Der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht zeigt aufgrund fehlender Lehrkapazitäten, der Verwendung des Unterrichts für andere Stunden, der nichtzwingenden integrativen Führung und der fehlenden Qualifikation der Lehrkräfte begrenzte Wirkung (vgl. Krumm 2007, 206ff). Krumm fordert an dieser Stelle zwei Maßnahmen: Zum einen eine verstärkte Öffnung des Zugangs zu den Erstsprachen der MigrantInnen für die deutschsprachigen SchülerInnen und zum anderen zweisprachige Angebote.

Gefordert wird außerdem ein integratives Sprachlernkonzept, das in der Bildungspraxis alle von den SchülerInnen mitgebrachten Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht mit einbezieht und die unterschiedlichen Sprachniveaus und das Sprachpotenzial einer Kindergruppe beachtet. Die Klagenfurter Erklärung zur

österreichischen Schulsprachenpolitik aus den Jahren 2001 und 2011 empfiehlt beispielsweise die Entwicklung eines umfassenden Schulsprachenkonzepts⁶⁴ als Rahmenvorgabe für das mögliche Angebot zum Sprachenlernen, in dem die Rolle und Bedeutung sowohl der Erstsprachen als auch der Zweit- und unterschiedlichen Fremdsprachen definiert wird und sinnvoll aufeinander Bezug nimmt, um die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Sprachunterricht zu schaffen. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt ist auch die Anerkennung des Spracherwerbs als langjähriger Prozess, der, trotz sprachlicher Frühförderung, mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Schule noch nicht abgeschlossen ist. Konzepte einer ganzheitlichen Sprachförderung müssten daher für die gesamte Schullaufbahn konzipiert werden (vgl. auch Fleck 2011).

Angemerkt werden muss, dass die Zuwandererfrage immer wieder politisch instrumentalisiert wurde und somit auch die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskonzepten und die diesbezügliche Gesetzgebung beeinflusst wurde. Anderssprachigkeit, besonders im Zusammenhang mit den Schulen, wurde zunehmend als Bedrohung wahrgenommen bzw. im Politikerdiskurs als solche dargestellt, speziell die Anwesenheit von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Schulen. Ein Höhepunkt war der Nationalrats-Wahlkampf 1999 (vgl. de Cillia/Wodak 2006). Derzeit ist die österreichische bildungspolitische Debatte hauptsächlich von einem Favorisieren von Deutschkursen für MigrantInnen geprägt. Beide österreichische Bundesministerien⁶⁵ sehen die Deutsch-Kenntnisse der MigrantenschülerInnen als Thema von sehr hohem Stellenwert (ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; de Cillia/Krumm 2009). Fleck spricht sogar von einer „beispiellosen Germanisierungsoffensive“ (2011, 6), Krumm von einer „Monokultur“ (2004, 106), die Länder wie Österreich in Bezug auf das Sprachenangebot betreiben würden⁶⁶ und von einem „Skandal“ (2004, 110) in Bezug auf die Art und Weise, wie die Frage der sprachlichen Integration von MigrantInnen und ihren Kindern unter einer

⁶⁴ Vgl. Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik vom 27. Oktober 2001 bzw. in der Klagenfurter Erklärung „revisited“ aus dem Jahr 2011 die Bereitstellung von Mitteln und Maßnahmen zur möglichst raschen Umsetzung des „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Fleck 2011; de Cillia/Vetter 2013).

⁶⁵ Gemeint sind das BMUKK sowie das BMWF.

⁶⁶ Roth (2006) stellt Ähnliches für Deutschland fest, wenn er schreibt, dass sich das deutsche Bildungswesen wieder stärker auf eine einsprachige Position zurückziehe.

weitgehenden Ausklammerung vorliegender Erkenntnisse politisch diskutiert und geregelt wird.

Einige Maßnahmen zur Umsetzung eines Mehrsprachigkeitskonzepts wurden auf der anderen Seite bereits gesetzt:

Im Schuljahr 2004/05 sind zwar nicht für die Pflichtschulen, dafür für die Oberstufe, ab 2006/07 auch für die Unterstufe der österreichischen Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) Ansätze eines Gesamtsprachencurriculums in Kraft getreten. Darin werden explizit Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung bzw. Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit einbezogen (vgl. „Reflektierender Sprachenvergleich“, Lehrplannovelle AHS-Oberstufe 2004, 9; „Zweisprachigkeit als Sonderfall der Mehrsprachigkeit“, ebd., 77, etc.; vgl. auch Hinger/Unterrainer 2008). Die Kompetenzen, die die SchülerInnen erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Der durch den Europarat begleitete Prozess Language Education Policy Profile (LEPP), in dem in den Jahren 2006 bis 2008 durch das Unterrichts- und Wirtschaftsministerium in Zusammenarbeit mit dem Europarat ein Länderprofil für Österreich im Sinne einer sprach- und sprachunterrichtspolitischen Bestandsaufnahme entwickelt wurde, stellt eine Basis dar, um gezielte und umfassende Maßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit bzw. ein Gesamtsprachenkonzept zu entwickeln, sowie einen Gesamtüberblick über die österreichische Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik zu geben (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; de Cillia/Krumm 2011). Einer der Befunde des LEPP-Prozesses war, dass das österreichische Schulwesen vor allem auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit und nicht auf Mehrsprachigkeit ausgelegt ist. Bereits auf Basis dieser Ergebnisse entwickelt das BMUKK in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) erste Maßnahmen zur Förderung des Sprachenlernens, die beispielsweise die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts bzw. Sprachencurriculums, die

Frühförderung sowie die Förderung zweisprachiger Schul- und Unterrichtsformen umfassen.⁶⁷

Ein in Österreich und anderen europäischen Staaten durchgeführtes SOKRATES/LINGUA D Projekt mit dem Titel „Èveil aux langues dans l'enseignement primaire“, das in Österreich von 1997 bis 2000 unter dem Namen „Kinder entdecken Sprachen - Entwicklung und Erprobung von Lehrmaterialien (KIESEL)“ lief, hatte als Ziel, eine Reihe von Unterrichtshilfen, die besonders für den mehrsprachigen Unterricht acht- bis zehnjähriger Kinder geeignet sind, zu erstellen, auszuprobieren und anschließend zu evaluieren.

Dabei sollen die Kinder auf lustbetonte, spielerische, aber nicht oberflächliche Weise Sprachen „entdecken“ und eine positive Haltung sowohl gegenüber der eigenen als auch gegenüber der Nachbarsprache oder dem Sprachenlernen an sich entwickeln (vgl. Kerschbaumer 1998, 12). Das KIESEL Projekt wurde in Österreich vom ÖSZ (vormals Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III) in Graz koordiniert und geleitet. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Unterrichtsmaterialien wurden vom ÖSZ mit Unterstützung des BMUKK neu aufgelegt, sind für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren konzipiert und bieten Unterrichtsmaterialien, Spiele, Sprachvergleiche und Hörbeispiele. Der Band „Sprachenportraits“ enthält Hintergrundinformationen zu 38 Sprachen, inklusive der Schulsprachen, der Sprachen des Muttersprachlichen Unterrichts, der anerkannten Volksgruppen, der Nachbarsprachen etc. Eine weitere Reihe des ÖSZ, „ZOOM“, beinhaltet ein- und mehrsprachige Materialien zum integrierten Sprachenunterricht (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008, 57).

Ein anderes Projekt ist MARILLE (Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung) des EFSZ in Graz, in dem ein plurilingualer Mehrheitssprachenunterricht in den Klassenzimmern und die Strategien der Lehrkräfte, mit einer multilingualen Schülerschaft umzugehen, untersucht werden (vgl. de Cillia 2010). Das Europaratsprojekt „Language of School Education“, an dem Österreich teilnimmt, hat das Ziel, die Rolle der Unterrichtssprachen durch das gesamte Curriculum zu berücksichtigen (vgl. de Cillia/Krumm 2009).

⁶⁷ An dieser Stelle sei auch noch einmal auf das für Österreich entwickelte „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm/Reich (2011) verwiesen, das als Zielsetzung die Integration der sprachlichen Bildung unter Berücksichtigung der tatsächlichen Vielsprachigkeit definiert hat (vgl. Kapitel 2.2.1.3.).

Ein Beispiel für ein multilinguales Ausbildungsmodell für Studierende des Lehramts für Fremdsprachen ist „IMoF - Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, das auf Initiative des Romanistikinstituts der Universität Innsbruck im Zuge der Erarbeitung der neuen Lehramtsstudienpläne im Jahr 2000 erarbeitet wurde. In Kooperation mit externen Lehrbeauftragten wurde ein für alle lebenden Fremdsprachen gemeinsames Ausbildungsmodell entworfen. Das Konzept besteht darin, gemeinsame, sprachenübergreifende Kurse (so genannte umbrella-Kurse), zum Teil in Teamteaching anzubieten, wobei gleichzeitig die aus der Zusammenarbeit gewonnen Synergien für eine den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik verpflichtete Ausbildung genutzt werden (Hinger/Unterrainer 2008). Mehrere Synergieeffekte stellten sich durch den Einsatz dieses Modells ein: Erstens kam es zur Zusammenarbeit im Bereich von Forschung und Fortbildung, zweitens konnte beobachtet werden, dass sich die Einstellung der Auszubildenden zu ihrem Berufsbild und damit auch zu einem mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht veränderte und dass sich eine Sensibilisierung für sprachenübergreifende und mehrsprachige Phänomene der Fremdsprachendidaktik einstellte. Drittens konnten auch budgetäre Synergieeffekte erwirkt werden (ebd., 329f; vgl. auch Hinger 2009). Insbesondere das Konzept der Language Awareness/ Cultural Awareness würde sich anbieten, um interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen zu erwerben. Voraussetzung dafür wäre natürlich die Entwicklung von Modulen in neuen Aus- und Fortbildungscurricula zu Themen wie Language Awareness, Cultural Awareness, Bewusstheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; de Cillia/Krumm 2009). Ein bereits vorhandenes, ausgearbeitetes Konzept zum Thema „Cultural Awareness in Europe“ (SOKRATES-CDA-Projekt CANE) konnte aus finanziellen Gründen bis dato nicht angeboten werden (vgl. Furch 2003; zitiert nach BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Die vom BMUKK finanzierte Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance!“ unterstützt schulische Projekte (vgl. Kapitel 3.2.1.3.).

In Österreich wurde außerdem das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) eingerichtet. Das ÖSKO unterstützt die nationale Umsetzung der europäischen, sprachenpolitischen Entwicklungen und wurde von ExpertInnen als Einrichtung einer sprachenpolitischen Koordinationsstelle sowie eines Expertengremiums für Sprachenpolitik, das bei entsprechender Ausweitung der Zuständigkeiten die Entwicklung eines österreichischen Gesamtsprachenkonzepts sowie die Kontrolle

seiner Umsetzung in die Praxis übernehmen könnte, vorgeschlagen (vgl. auch BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Eine weitere Einrichtung, die die Umsetzung europäischer Programme auf nationaler Ebene zur Aufgabe hat, ist das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). Konkret sollen internationale, sprachenpolitische Entwicklungen implementiert und Innovationen im Sprachunterricht an den Schulen gefördert werden.

In Anlehnung an die Aufforderung der Europäischen Kommission sollte „die Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfelds“ (vgl. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006) unterstützt werden, auch außerhalb des Bildungssystems müssen Maßnahmen und Initiativen geschaffen werden, die das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt in der Bevölkerung stärken. Beispiele hierzu wären das Europäische Jahr der Sprachen 2001 oder der Europäische Tag der Sprachen⁶⁸ (ETS, BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Zusammenfassend heißt das, dass zwar (europäische) Programme und Projekte in Österreich in vielfältiger Form mitgetragen werden, dass es aber immer noch Handlungsbedarf gibt, wenn es darum geht, die Öffentlichkeit in Bezug auf die Sprachenwahl zu sensibilisieren. In BMUKK/BMWF/ÖSZ (2008) werden insgesamt drei Handlungsfelder identifiziert, in denen aus österreichischer Sicht hinsichtlich der Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten immer noch besonderer Diskussions- und Beratungsbedarf besteht: Das frühe Sprachenlernen, die Nahtstellenproblematik und Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen.

Auch in Bezug auf die einschlägige Forschung konstatieren Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009) beispielsweise, dass diese bisher weder universitär noch außeruniversitär langfristig verankert und ausreichend abgesichert sei. Dabei sei aus ihrer Sicht vor allem die fehlende Grundlagenforschung insbesondere zu Mehrsprachigkeit zu vermissen. Von bildungspolitischer Relevanz sei auch die Untersuchung, warum SchülerInnen je nach Herkunftsländern unterschiedlichen Erfolg zeigen und wie dies mit dem unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund zusammenhänge. Auf die Dringlichkeit dieses Themas

⁶⁸ Vgl. hierzu <http://www.oesz.at/ets> oder <http://www.coe.int/edl> (eingesehen am 31.10.2013)

werde sogar im Grünbuch der Europäischen Kommission „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“ (2008) hingewiesen. Gerade im Bereich Migration und Mehrsprachigkeit wäre von großem Interesse, in welcher Weise die zusätzlichen Mittel, die den Schulen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugewiesen wurden, eingesetzt werden, um so das Verhältnis zwischen Input und Output bzw. Outcome sowie kurz-, mittel- und langfristige Auswirkungen des Mitteleinsatzes analysieren zu können. Bisher würden in unmittelbar gemessener Form nur internationale Schulleistungsstudien (z. B. PISA und PIRLS in Bezug auf Lesen; vgl. zu PISA Kapitel 2.2.1.2., zu PIRLS Kapitel 3.2.3.) vorliegen, die aufgrund ihrer Ergebnisse in Form von deutlichen Leistungsdifferenzen zwischen den verschiedenen Kategorien von SchülerInnen die Notwendigkeit aufzeigen würden, sich mit dem Themenbereich Migration und Mehrsprachigkeit schul- und unterrichtsorganisatorisch intensiver auseinander zu setzen (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009). De Cillia/Krumm sprechen von der „inneren Mehrsprachigkeit Österreichs“ (2009, 38), die eine Veränderung der öffentlichen Diskussion über Sprachen erfordere. Solange der Eindruck erweckt werde, Deutsch sei die einzige legitime Sprache in Österreich, solange würden sich Mehrsprachigkeitskonzepte nicht durchsetzen lassen.

3.3. Dritte Zusammenfassung und weitere Vorgehensweise

In diesem Kapitel wurden die schulsprachenpolitischen Konzeptionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Österreich dargelegt. Nach einem kurzen Umriss der Geschichte der Migration nach Österreich, der österreichischen Immigrations- und Integrationspolitik sowie der Darstellung der sprachenpolitischen Regelungen, wurde die österreichische Schulsprachenpolitik im Kontext Migration beschrieben, was die bildungspolitischen Konzepte für die Pflichtschulen - Muttersprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen - umfasst.

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ kann als die österreichische Entsprechung der Interkulturellen Pädagogik angesehen werden (somit ist davon auszugehen, dass die Interkulturelle Pädagogik auch in Österreichs Schulen Einzug gehalten hat). In Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit bietet das Unterrichtsprinzip abgesehen von der Vorgabe, eine allenfalls vorhandene Zwei-

oder Mehrsprachigkeit positiv zu besetzen oder die SchülerInnen zu ermuntern, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004; vgl. auch Kapitel 3.2.1.3.) keine weiteren oder konkreteren Vorschläge zur Umsetzung in die Praxis. Davon abgesehen gibt es unterschiedliche schulrechtliche Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die das Thema „Mehrsprachigkeit“ implizit regeln. In Kapitel 2. dieser Arbeit wurden, ausgehend vom Konzept der Interkulturellen Pädagogik, ein Untersuchungsmodell sowie Qualitätskriterien zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgearbeitet. Ziel des Kapitels 3. war es, u. a. aufzuzeigen, welchen schulrechtlichen Rahmenbedingungen diese Qualitätskriterien unterliegen. Mit anderen Worten: Es wurde die schulrechtliche „Ausgangslage“ einer Umsetzung der Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit beschrieben. Zu beachten ist, dass es nicht zu allen Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik schulrechtliche Regelungen gibt - sei es im Schulunterrichtsgesetz, im Schulorganisationsgesetz oder im Lehrplan der Volksschule. Konkrete schulrechtliche Rahmenbedingungen finden sich hinsichtlich: Stundenausmaß, Sprachenangebot, Organisationsform und LehrerInnen für die Fördermaßnahmen, Öffnung der Schule nach außen, Unterrichtsmaterialien, der Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag sowie der inhaltlichen Abstimmung der sprachlichen Fördermaßnahmen zum Regelunterricht.

Dabei sind die folgenden Aspekte hervorzuheben: Die Stundenanzahl der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache ist genau festgelegt und orientiert sich nicht am individuellen Bedarf der SchülerInnen. Das Angebot an Sprachen, in denen der Muttersprachliche Unterricht angeboten werden kann, ist auf der anderen Seite nicht beschränkt und richtet sich nach dem Bedarf unter der Voraussetzung, dass die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind. Hinsichtlich der Wahl der Organisationsform der Fördermaßnahmen haben die Schulen eine relativ große Autonomie.

Unterrichtsmaterialien sind zwar vorhanden, ein ganzheitlich durchkonzipiertes Lehrwerk, das sich am Sprachstand der Zielgruppe der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch orientiert, fehlt jedoch.

Kontakte und Kooperationen mit den LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht, das Miteinbeziehen der Muttersprachen der Kinder in den Unterricht,

Sprachvergleiche sowie eine ausreichende inhaltliche Abstimmung werden im Lehrplan der Volksschule (2010) gefordert.

Diese erste Analyse zeigt bereits, dass die schulrechtlichen Rahmenbedingungen durchaus einen Einfluss auf die in Kapitel 2.2.2.1.1. ausgearbeiteten Qualitätskriterien haben können. Inwieweit ein Einfluss vorhanden ist, wird im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit genau analysiert werden. Zuvor lässt sich basierend auf dem bisher ausgearbeiteten Informationsstand die weitere Vorgehensweise ableiten. Konkret geht es nun darum, den Stand der Forschung zu analysieren. Welche Untersuchungen wurden in Österreich bereits durchgeführt und mit welchen Methoden? Inwieweit reiht sich die vorliegende Arbeit in bestehende Untersuchungen ein?

4. Zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens: Stand der Forschung

Sievers (2012) erhob im Auftrag der Sicherheitsakademie (SIAK) des Bundesministeriums für Inneres auf einer Metaebene den Stand der Forschung zu den Themen Migration und Integration mit Bezug zu Österreich. Dabei ist hinsichtlich der thematischen Bereiche Bildung und Sprache eine starke Überschneidung festzustellen. Wichtigster Bereich beim Thema Bildung ist das Thema Sprache (und hierbei insbesondere empirische Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in Institutionen), gefolgt vom Bereich Interkulturelles Lernen. Rein bezogen auf die Sprache ist die meiste Literatur im Bereich Mehrsprachigkeit zu verorten oder im Bereich der Spracherwerbsforschung. Weniger Arbeiten beschäftigen sich mit dem Muttersprachlichen Unterricht (Sievers zählt insgesamt 15 Titel; 2012, 21f)

Im folgenden Kapitel wird der Stand der Forschung zu diesen beiden Bereichen (Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit in Institutionen sowie Interkulturelles Lernen) aufgearbeitet. Dabei wird insbesondere veranschaulicht, wie die schulrechtlichen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Praxis „funktionieren“. D. h. anhand bereits bestehender Untersuchungen für Österreich bzw. für den deutschsprachigen Raum werden die unterschiedlichen Forschungsergebnisse sowie Schlussfolgerungen der AutorInnen für die einzelnen Kriterien zur Bewertung der Schulqualität in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Praxis dargestellt. In manchen Fällen wurden Untersuchungen aus Deutschland ebenfalls mit einbezogen, da erstens die Forschungsarbeiten zu den Rahmenbedingungen der Umsetzung Interkultureller Pädagogik für Österreich nur vereinzelt zu finden sind und es kaum Evaluationsforschung gibt und zweitens die schulischen Systeme zu einem gewissen Grad und in Bezug auf bestimmte Aspekte vergleichbar sind. Angemerkt werden muss auch, dass die dargestellten Untersuchungen aufgrund der thematischen Breite keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Ziel des Kapitels ist es, einen weiteren Schritt in Richtung der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, nämlich inwieweit die Kriterien und Vorgaben der Programmatik der „Interkulturellen Pädagogik“ zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen

Praxis implementiert und umgesetzt sind, zu gehen. Mit der Aufarbeitung des Forschungsstands wird das Ziel verfolgt, ein Untersuchungsdesign zu entwerfen, das über die bisherige Forschung hinausgeht bzw. diese ergänzt.

4.1. Untersuchungen zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

Es gibt vereinzelte Untersuchungen zur österreichischen Entsprechung der Interkulturellen Pädagogik, dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Diese beschäftigen sich hauptsächlich mit der Wahrnehmung und Umsetzung des Unterrichtsprinzips in die schulische Praxis.

In einem von Fillitz (2003) durchgeführten Forschungsprojekt an zwölf Schulen (Hauptschulen und AHS) in Wien und Niederösterreich wurde untersucht, wie das Unterrichtsprinzip in der alltäglichen schulischen Praxis interpretiert und umgesetzt wird und welche Kontextbedingungen die Umsetzung unterstützen. Ein Ergebnis war, dass Interkulturelles Lernen hauptsächlich vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen sowie der Haltung der Schuldirektion abhängt. Insbesondere Aus- und Weiterbildungsaktivitäten oder persönliche Erfahrungen aufgrund einer kulturell heterogenen Familiensituation haben einen positiven Einfluss auf die Umsetzung des Unterrichtsprinzips (vgl. auch Binder/Daryabegi 2003, 81).

Binder (2003; 2003a und 2004) führte im Rahmen dieser Untersuchung eine vergleichende Untersuchung zum Interkulturellen Lernen in Wien und den Niederlanden durch. Die Ergebnisse von Binder zeigen kaum Unterschiede zwischen den niederländischen und österreichischen Lehrkräften, was Binder auf die fehlende Konkretisierung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in beiden Ländern zurückführt.

Viele AutorInnen zweifeln an der Wirksamkeit des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen. So hätten im Rahmen der Untersuchung von Binder/Daryabegi (2003) an AHS und Hauptschulen einige LehrerInnen bekannt, noch nie von dem Unterrichtsprinzip gehört zu haben. Weitere Untersuchungen zeigen, dass LehrerInnen dem Unterrichtsprinzip wenig Aufmerksamkeit schenken (vgl. Wojnesitz 2010) bzw. dass dem Unterrichtsprinzip zu wenig entsprochen wird (vgl. Furch 2003; 2005 und 2009). Auf Grund der weitgehend fehlenden Vermittlung interkultureller Inhalte in der Lehrererstausbildung seien in der Praxis die Vorstellungen der LehrerInnen, was Interkulturelles Lernen betrifft, oft sehr vage,

wie auch Fleck (2003 und 2010) oder auch Binder/Daryabegi (2003) feststellen. So fällt es eventuell leichter, Fragen der Interkulturalität in schulischen Projekten, etwa gegen Ende des Unterrichtsjahres, eigens zu thematisieren und sich auf gewisse „Oberflächenphänomene - wie fremde Speisen, fremde Tänze, fremde Lieder - zu beschränken“ (Fleck 2003, 69), als sie im Regelunterricht in der Klasse selbstverständlich mitzudenken. Im Language Education Policy Profile (LEPP; vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009 und Kapitel 3.2.4.) wurde ähnlich dazu festgehalten, dass aufgrund der Unverbindlichkeit des Unterrichtsprinzips LehrerInnen in ihrer Handhabung auch nicht entsprechend ausgebildet würden.

Mehrere in den letzten Jahren in Österreich durchgeführte Untersuchungen stellen insbesondere den Rahmenbedingungen, unter denen die drei Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern (Muttersprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und Interkulturelles Lernen) in den österreichischen Schulen stattfinden, ein schlechtes Zeugnis aus. Hier wären anzuführen: Fischer 1995, Gröpel 1997, de Cillia 1998, Waldrauch 1998, Çınar/Davy 1998, Jaksche 1998, Englisch 1999, Olechowski et al. 2002, Binder/Daryabegi 2003, Furch 2003, BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008, Wojnesitz 2010 um nur einige zu nennen. „Randkorrekturen“ (Çınar/Davy 1998), „Pädagogische Reflexe“ (Jaksche 1998), „Oberflächenphänomen“ (Fleck 2003) oder „Anpassung an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ (Wojnesitz 2010) sind Worte, die die AutorInnen dafür finden. Von „kompensatorischer Intervention in Form von Deutschfördermaßnahmen“ sprechen Englisch-Stölner/Özcan (2013, 142). Herzog-Punzenberger/Schnell (2012) sehen als wesentliche Schwachstelle die fehlende Verpflichtung der Schulen sowie die mangelnde Dokumentation und Qualitätssicherung.

4.2. Untersuchungen zu den Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis

Im Folgenden die Untersuchungen zu den sechs Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und den einzelnen, zugeordneten Qualitätskriterien, die im eigenen Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.3.1.) ausgearbeitet wurden.

4.2.1. Untersuchungen zur Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und zur Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen

In Bezug auf das *Bildungsziel und das Leitbild der Schule (Qualitätskriterium 1)* geht es um den institutionell verankerten Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die Untersuchungen und Projekte dazu sind in Österreich eher dünn angesiedelt. Grundsätzlich dürfte die Unterstützung durch die Schulleitung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag haben.

Bolz et al. (2000) führten im Zeitraum 1997-1999 eine Untersuchung zur Wahrnehmung vieler Kulturen bei zwölf LehrerInnen und DirektorInnen im 15. Wiener Gemeindebezirk durch. Dabei wurde festgestellt, dass gerade in Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zwar eine offene und freundschaftliche Atmosphäre herrscht, trotzdem aber die Handlungskonzepte „Verschieben“ oder „Ausklammern“ von Differenz das Schulmanagement bestimmend erscheinen lassen:

„Es gibt keine Indizien für positive Vorgaben des Schulmanagements, formulierte ‚Schulphilosophien‘ oder ‚Schulprofile‘, die einen konstruktiven Umgang mit Differenz vorsehen, anregen und stützen.“
(Bolz et al. 2000, 132)

Pepelnik (2011) führte im Schuljahr 2010/11 im Rahmen ihrer Diplomarbeit eine explorative Fallstudie an einer Volksschule im 16. Wiener Gemeindebezirk durch. Ein Ergebnis der Studie war, dass die Unterstützung der Schulleitung insofern von großer Bedeutung ist, als diese die Organisationstruktur steuern und die Einhaltung gewisser Regelungen einfordern kann.

Wie in Kapitel 2.2.2.1.1. erörtert wurde, stellt der *Anteil mehrsprachiger Personen (Qualitätskriterium 2)* in einer Klasse bzw. an einer Schule einen gewissen Einflussfaktor auf den generellen Umgang mit Mehrsprachigkeit dar. Für Österreich ist zu beachten, dass Schulen in manchen Bezirken mehr als 90% Migrantenkinder aufweisen (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009). Dieser Umstand wird in den gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht aufgegriffen. Somit wurde für Österreich auch die Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen in den Lehrkörpern an

den Schulen bisher nicht eingehend diskutiert, wenn überhaupt wahrgenommen (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008).

Eine Untersuchung beschäftigte sich exemplarisch mit dem Anteil mehrsprachiger Personen: Marburger et al. (1998) analysierten für Deutschland in einer empirischen Untersuchung zur interkulturellen Kommunikation anhand einer Videoanalyse zwölf Teamsitzungen, die sich aus Mehrheits- und Minderheitsangehörigen, d. h. aus multiethnisch zusammengesetzten Pädagogenteams, konstituierten. Die Analyse ergab u. a. ein ungleichgewichtiges Bild, nachdem mehrsprachige Personen äußerst selten Lehrkräfte waren (mit Ausnahme der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht bzw. Religionsunterricht, die aber jeweils nur einen Teil der SchülerInnenschaft unterrichten), dafür umso öfter SchülerInnen. Eine solche Situation zeigt, dass die Schule als staatliche Bildungsinstitution sich der gesellschaftlichen Multikulturalität nur zögernd öffnet.

Das ***Sprachenangebot der Fördermaßnahmen (Qualitätskriterium 3)*** scheint eng mit dem Prestige der Sprachen verknüpft zu sein. Krumm (2004) stellt für Österreich fest, dass sich die Einstellung zu Sprachen in den schulischen Curricula widerspiegelt: Es werden „Sprachenfolgen“ (2004, 105) eingehalten, denen ein öffentliches Bewusstsein von wichtigen und weniger wichtigen Sprachen korrespondiert.

Wojnesitz (2010) setzt sich in ihrer Dissertation in einer empirischen Studie an vier Wiener AHS u. a. mit dem Sprachbewusstsein und den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit auseinander. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund an einer mangelnden Wertschätzung ihrer Sprachen an den Schulen leiden und dass sich ein großer Teil der befragten LehrerInnen durch den Gebrauch der Erstsprachen der SchülerInnen sogar gestört fühlt. Außerdem wird das Thema Mehrsprachigkeit von manchen Schulen vor der Öffentlichkeit verborgen, um negative Reaktionen zu vermeiden (vgl. auch ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009 für den Förderunterricht für Deutsch, der von manchen Schulen verheimlicht wird oder BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008 bzw. de Cillia/Krumm 2010 hinsichtlich der geringen Nachfrage der Migrantensprachen bei der Fremdsprachenwahl). In Bezug auf die in Kapitel 2.2.2.1.1. erwähnte Einengung der sprachlichen Vielfalt in eine z. B. deutsch-türkische Zweisprachigkeit stellt de Cillia

(2000) für Österreich fest, dass andere Sprachen als Türkisch und BKS im regulären Stundenplan kaum berücksichtigt würden.

In der einheimischen Bevölkerung dürften das Interesse und die Bereitschaft, sich mit Erstsprachen von MigrantInnen auseinanderzusetzen, gering sein, wie Fischer bereits 1993 darlegt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt später Furch (2003; 2005 und 2009). Bei knapp 50% der von ihr befragten Personen bestand eine erkennbare Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Erstsprachen von MigrantInnen. Die Motivation zur Aneignung von *praxisrelevanten Fremdsprachenkenntnissen (Qualitätskriterium 4)* beruhe jedoch weniger auf der Vermittlung von Lerninhalten in den jeweiligen Erstsprachen als auf dem Wunsch nach einer möglichst effizienten und raschen Alphabetisierung in der Unterrichtssprache Deutsch, so Furch. Abgesehen von der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Erstsprachen von MigrantInnen verneint eine deutliche Mehrheit der KlassenlehrerInnen (64%) eine Präsenz dieser Sprachen im Unterricht eher bzw. gänzlich (vgl. Furch 2009, 113).

4.2.2. Untersuchungen zur Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen

Hinsichtlich des *Stundenausmaßes der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (Qualitätskriterium 5)* ergibt sich aus dem Umstand, dass die Fördermaßnahmen keine Pflichtgegenstände sind, das Problem, dass Schulen in manchen Fällen den Unterricht halten wollen, jedoch keine Lehrkräfte zur Verfügung gestellt bekommen. Schulen, die keinen Unterricht halten wollen, handeln außerdem nicht ungesetzmäßig, wie Gauß/Lau (1994) in der „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ die Schulsituation von Migrantenkindern in Österreich beschreiben. Dieses Problem hätte sich nach Gauß/Lau nur durch die Schaffung eines Pflichtgegenstandes vermeiden lassen. Çınar/Davy, die im Jahr 1998 die Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich untersuchten, stellten ebenso fest, dass die „große Idee der Bilingualität“ (1998, 58) durch die Einreihung des Muttersprachlichen Unterrichts unter die unverbindlichen Übungen bzw. Freigegegenstände mehr unterlaufen als zur Entfaltung gebracht werde. Der Lehrplan für die Allgemein bildenden Pflichtschulen erhebe Zweisprachigkeit

gleichsam zum Prinzip, in der konkreten Umsetzung müssten die Kinder erfahren, dass ihre Erstsprache den Rang einer unverbindlichen Übung bzw. eines Freigegegenstandes einnehme, deren Abhaltung von der Zahl der Anmeldungen abhängt. Und tatsächlich bestätigt Volgger (2011) im Rahmen ihrer Dissertation den Muttersprachlichen Unterricht als „Unterricht zweiter Klasse“ (2011, 350) in den subjektiven Theorien der von ihr befragten SchülerInnen.

Für Österreich kann gesagt werden, dass auf Grund mangelnder Personalressourcen das Höchstmaß an schulischer Förderung so gut wie nie in Anspruch genommen werden kann. So werden in der Regel nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden angeboten, wie Fleck (2002; 2003 und 2011; vgl. auch de Cillia 2003) feststellt, die in drei Aufsätzen den Muttersprachlichen Unterricht sowie die Situation von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch im österreichischen Regelschulwesen erörtert. Problematisch hierbei sei die Verlagerung der Entscheidung auf die Landesebene, was weiterhin zu einer unter den Ländern sehr unterschiedlichen Vorgehensweise führen kann (vgl. auch Wojnesitz 2010).

Mit der Einführung der Sprachförderkurse im Schuljahr 2006/07 wurde dieses Problem zum Teil gelöst, insofern, als für die Abhaltung von Sprachförderkursen seitens des Bundes jährlich zusätzliche, zweckgebundene Lehrerdienstposten bundesweit zur Verfügung gestellt wurden, womit garantiert ist, dass der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht für außerordentliche PflichtschülerInnen unabhängig von den Stellenplänen der einzelnen Bundesländer tatsächlich stattfinden kann (Fleck 2011).⁶⁹

Zusatzangebote, wie sie unverbindliche Übungen oder Freigegegenstände sind, fallen bei Kürzungen, die vorgenommen werden, aber immer noch als erstes zum Opfer. Der Muttersprachliche Unterricht konkurriert so mit anderen Angeboten, beispielsweise aus dem musischen oder sportlichen Bereich. Fleck (2010) berichtet, dass dieser Umstand fremdenfeindliche Tendenzen geradezu herausfordern würde.

⁶⁹ Im Regierungsprogramm vom November 2008 wurde eine Ausweitung des muttersprachlichen Unterrichts sowie der Deutschförderkurse vereinbart. Dies manifestierte sich im Ersuchen der Landesschulräte bzw. des Stadtschulrats von Wien, dafür Sorge zu tragen, dass bei Vorliegen der erforderlichen Teilnehmerzahl der Muttersprachliche Unterricht stattfindet (Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2011). Abgesehen davon wird im Language Education Policy Profile (LEPP; vgl. Kapitel 3.2.4.) empfohlen, Migrantenkinder flexibel je nach ihren Bedürfnissen Deutsch-Stützunterricht zu bieten, an Stelle einer Festlegung auf eine bestimmte Stundenanzahl (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009).

„Mein Kind darf nicht Basketball spielen, weil die ‚Ausländer‘ nicht Deutsch können.“ (Fleck 2010, 148). Dajeng (2011) schreibt in ihrer Diplomarbeit, in der sie den Muttersprachlichen Unterricht in einer Schule untersuchte, dass dieser einfach abgesagt wird, wenn eine KlassenlehrerIn „es gerade für ungünstig befindet“ (ebd., 74).

Zur Organisationsform der Fördermaßnahmen und der Frage, ob diese erstens überhaupt und wenn ja, im Kurs oder im Team abgehalten werden sollen, sowie deren Platzierung im Stundenplan (Qualitätskriterium 6), gibt es vergleichsweise viele Untersuchungen. In einer Studie des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, die den Fortschritt im Zweitspracherwerb von SchulanfängerInnen untersuchte, wurde im Jahr 1993 belegt, dass die integrative Unterrichtsform einen deutlich besseren Erfolg beim Erwerb der deutschen Sprache bewirkt:

„Kinder anderer Kulturen, mit anderen Muttersprachen, die gemeinsam mit österreichischen Kindern lernen und leben, eignen sich die Zweitsprache Deutsch wesentlich rascher und vor allem besser und präziser an, als Kinder, die keine Möglichkeit zum Kontakt mit Kindern deutscher Muttersprache haben.“ (Pinterits 1993).

Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch mit deutschsprachigen Kindern (in so genannten „Begegnungsklassen“, vgl. de Cillia 2003) ist also reinen „Ausländer-“, „Flüchtlings-“, „Offenen Sprachklassen“ bzw. den „Bunten Klassen“ (Klassen, in denen SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zusammengefasst und getrennt von deutschsprachigen SchülerInnen unterrichtet werden, vgl. Stoik 1994; Schmölzer-Eibinger 1999), vorzuziehen (vgl. auch Huber-Kriegler 1994).

Die Ergebnisse einer von de Cillia/Çinar (1998) veranstalteten Gruppendiskussion mit Muttersprachlichen LehrerInnen bzw. auch eines von Fischer (1995) durchgeführten Schulversuchs zeigen, dass bezogen auf den Muttersprachlichen Unterricht ein kombiniertes Modell anzustreben ist (vgl. auch BMBWK 2002; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012). In diesem kombinierten Modell sind die Erstsprachen der Kinder im normalen Unterricht präsent, z. B. durch Teamteaching, gleichzeitig findet paralleler Unterricht in der Erstsprache in sprachhomogenen Gruppen statt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Draxler/Mager (1999), Fthenakis et al. (1985), die getrennte Unterrichtseinheiten nur

bei stark sprachabhängigen Inhalten vorschlagen, Freigang et al. (1991), Koliander-Bayer (1998), Binder (2003; 2003a und 2004; vgl. Kapitel 4.1.), Çınar (1998a) oder Gstettner/Larcher (1985). In der Untersuchung von Binder wird deutlich, dass der segregative Unterricht, der während des Regelunterrichts stattfindet, oftmals vom Lehrpersonal kritisiert wird. Die KlassenlehrerInnen sprechen von einem „Ghetto“ (2003, 181), das durch die segregativen Maßnahmen erzeugt werde (vgl. auch Çınar 1998a; Gstettner/Larcher 1985). In der Untersuchung von Binder wird auch ein Grund für die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts in Kursform angegeben: Obwohl der Unterricht für viele SchülerInnen aufgrund der größeren Belastung unattraktiv wird, wenn er z. B. in Sammelklassen außerhalb der eigenen Schule und am Nachmittag stattfindet, ist ein vom Regelunterricht abgesonderter Muttersprachlicher Unterricht leichter zu organisieren als ein integrativer, wo die Muttersprachlichen LehrerInnen im Team mit deutschsprachigen Lehrkräften unterrichten (vgl. auch Czock 1993).

Gröpel stellt im Jahr 1997 fest, dass in Wien fast alle Fördermaßnahmen integrativ laufen würden, wobei dies am häufigsten durch Teamteaching geschehe. Im Jahr 2013 werden laut Garnitschnig (2013, 8) in Wien 63,8% aller Stunden des Muttersprachlichen Unterrichts im Team abgehalten, also integrativ geführt. Im restlichen Österreich wird der Förderunterricht aus Deutsch für gewöhnlich außerhalb des regulären Stundenplans angeboten (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; Garnitschnig 2013).

4.2.3. Untersuchungen zur interkulturellen Sprachreflexion

Qualitätskriterium 7 behandelt die *Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Gebrauch der Erstsprachen als Verständigungsmittel im Unterricht*. Wie wichtig eine Gleichstellung und ein Miteinbeziehen aller Sprachen in den Regelunterricht ist, bestätigt Akkuş (2006) bezugnehmend auf eine Untersuchung an Volksschulkindern (vgl. Akkuş et al. 2005). Kindern ist demnach die Nichtgleichstellung ihrer Sprachen sehr wohl bewusst. Die Kinder wurden durchwegs schüchtern und unsicher vorgefunden. Durch eine spezielle psychagogische Betreuung konnte das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt und letztlich konnten auch positive Effekte auf die sprachliche Kompetenz festgestellt werden.

Drei österreichische Dissertationen (Ahamer 2011; Wojnesitz 2010 und Volgger 2011) zeigen, dass ein der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenes Schulklima dem Wohlbefinden und der Motivation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zuträglich ist (vgl. auch Akar/Steiner 2002). Ist dies nicht der Fall, demonstriert Ahamer (2011) beispielsweise anhand 55 qualitativer Interviews im Raum Wien und Vorarlberg, dass das niedrige gesellschaftliche Prestige der Sprachen den Dolmetschprozess an Schulen erschwert. So würden Kinder mit türkischer Erstsprache beispielsweise leiser sprechen, da Türkisch „keine schöne Sprache“ sei (ebd., 324). Auch Volgger (2011) kommt zum Ergebnis, dass von den SchülerInnen selbst die Verwendung der Erstsprachen in der Schule nicht nur positiv bewertet wird.

Nach Luchtenberg (1999) gibt es an den von ihr untersuchten Schulen so etwas wie ein ungeschriebenes Gesetz, nach dem es den SchülerInnen verboten ist, im Unterricht die Erstsprache zu verwenden und zwar auch im Gespräch untereinander. Als Gründe dafür werden angeführt, dass die Lehrkräfte die Kinder nicht verstehen können, wenn sie ihre Erstsprache sprechen, und auch teilweise Angst davor haben. Die Lehrkraft ist nun nicht mehr diejenige, die ‚Bescheid weiß‘, sondern muss zugeben, dass sie etwas nicht beherrscht, was einige ihrer SchülerInnen sehr wohl können (vgl. auch Koliander-Bayer 1998a; Gogolin 1994 und 1996; Pepelnik 2011, 91). Indem diese Angst nun auch an die SchülerInnen weitergegeben wird, wird zugleich die Entwicklung von Neugierde auf andere Sprachen im natürlichen Umfeld verhindert. Luchtenberg spricht von einer Form „diskreter Mehrsprachigkeit“: Ausnahmen dazu sind Pausengespräche und die ersten Wochen eines/einer neuen Schülers/in. Außerdem werden im Unterricht gelegentlich Lieder in den Erstsprachen gesungen, bzw. werden Ausnahmen in informellen Situationen wie z. B. Gratulationen zum Geburtstag u. ä. gemacht. Gogolin/Neumann (1997) kommen ebenso zu dem Ergebnis, dass eine Art unausgesprochenes Arrangement zwischen Schule und zweisprachigen SchülerInnen besteht, nach dem die Erstsprache ihren Platz im „nichtöffentlichen“ Teil der Schulkommunikation habe, während schulöffentlich Deutsch unangefochten sei.

Ein oftmals von den LehrerInnen geäußertes Argument gegen den Gebrauch mehrerer Sprachen im Unterricht ist die Sprachenvielfalt in der Klasse, wie Mayer 1994 feststellt.

„Die Vorstellung, die ausländischen Kinder in der Klasse in ihrer Muttersprache zu begrüßen oder sich nach ihrem Befinden zu erkundigen, eine einfache Geste also, wurde immer prompt damit zurückgewiesen, daß in der Klasse zwei, drei, vier Sprachen vorkämen und man ja nicht zwei, drei, vier Sprachen ‚auf einmal‘ lernen könne...“ (Mayer 1994, 235)

Mayer (vgl. auch 2006) kommt zum Schluss, dass neben der Exklusivität der Unterrichtssprache Deutsch Beispiele für zweisprachigen Unterricht unter Einbeziehung einer weiteren Erstsprache vernachlässigbar selten seien - geschweige denn der Gedanke, eine der Erstsprachen an Stelle der Unterrichtssprache Deutsch zu stellen.

„So erheiternd das auch klingen mag: ‚Sprachlos‘ sind in erster Linie die LehrerInnen angesichts eines fremdsprachigen Neuankömmlings, und die Barriere überwinden in Wirklichkeit die Kinder. Genau diese Erstaunlichkeit ist aber nur wenigen AusländerpädagogInnen aufgefallen.“ (Mayer 1994, 235).

Hinzu kommt, dass weder die Lehrkräfte noch die Kinder Erfahrung oder gar Routine darin besitzen, sprachliche Vielfalt in der Klasse durch Besprechung im Unterricht in das Bewusstsein zu heben.

Hierbei dürfte die Ausbildung der LehrerInnen eine große Rolle spielen, wie Gogolin (1998) anhand eines Unterrichtsbeispiels in einer niederländischen Schule zeigt.

Eine Reaktion auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit ergibt sich auch durch Empfehlungen, die den Eltern zum häuslichen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit ihren Kindern gegeben werden (vgl. Cummins 1984; Luchtenberg 1995; Brizić 2007). So werden Migrantenkinder ihre Erstsprache als negativ ansehen müssen, wenn selbst ihre Eltern sie nicht gebrauchen sollen.

Hinsichtlich der ***Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung, Language Awareness und Interkulturelles Lernen (Qualitätskriterium 8)*** wurde im Jahr 2000 eine Fragebogenerhebung an ehemaligen SchülerInnen und LehrerInnen durchgeführt (Landsiedler 2003). Unter anderem wurde nach den theoretischen Ansätzen, die die Basis für den Fremdsprachenunterricht bilden, und nach deren Wichtigkeit gefragt. Das Thema Language Awareness reichten 35% unter den

„wichtigsten theoretischen Ansatz“, was bedeutet, dass mehr als ein Drittel der befragten Personen Language Awareness große Bedeutung beimisst.

Vetter (2008) führte an der Universität Wien eine Studie zu Sprachenbewusstheit von angehenden FremdsprachenlehrerInnen durch. Sie fragt, inwiefern SprachenlehrerInnen bereit sind, den Veränderungen, die sich aus der Forderung nach Mehrsprachigkeit ergeben, im Unterricht Gestalt zu geben. Die qualitative Auswertung von schriftlichen Texten von 250 LehrerInnen zeigt, dass Sprachenbewusstheit sowohl eine Chance für einen Paradigmenwechsel in Richtung Mehrsprachigkeit darstellen kann (betrachtet man die kognitive und Teile der affektiven Komponente), als auch ein Hindernis (die pragmatische Komponente betreffend). Dabei sind Sprachlernerfahrungen und die Fortbildungsfreudigkeit jene beiden Eigenschaften von LehrerInnen, die mit einer höheren Sprachenbewusstheit in Verbindung zu bringen sind.

Fleck (2010) berichtet, dass ein ungezwungener Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in der Klasse nicht nur den Stellenwert der Erstsprachen der MigrantInnen in der Klasse hebt, sondern auch die Sprachaufmerksamkeit aller SchülerInnen schärfen kann. Dabei kommt es nicht so sehr darauf an, dass die LehrerInnen die Sprachen der SchülerInnen beherrschen, sondern dass in einem Bottom-up-Prozess den SchülerInnen Raum gegeben wird, selbstständig Sprachvergleiche durchzuführen (vgl. auch Volgger 2011; zu ähnlichen Ergebnissen kommen Ulrich-Hinterecker/Großschmidt-Thierer 2011).

4.2.4. Untersuchungen zur Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen

Laut Luchtenberg (1999) sind Untersuchungen zur Unterrichtssprache ebenso wie Fragen schulischer Kommunikation zunächst im Kontext einer homogenen, einsprachig deutschen Schule angesiedelt gewesen, Untersuchungen zu interkultureller Kommunikation blieben eher die Ausnahme. Diese haben nach eigener Recherche erst in den letzten Jahren und in Verbindung mit Untersuchungen zur Mehrsprachigkeitserziehung und interkultureller Erziehung zugenommen.

Bezüglich der *LehrerInnen für die Fördermaßnahmen und deren Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit (Qualitätskriterium 9)* wurden laut Luchtenberg

(1999) LehrerInnen-LehrerInnen-Gespräche bisher kaum als Teil der schulischen Kommunikation berücksichtigt. Luchtenberg erklärt die Ursache dafür in dem Umstand, dass Lehrkräfte mit anderer Erstsprache als Deutsch bislang nur selten als gleichberechtigte Mitglieder der Lehrerkollegien anzutreffen gewesen seien, ganz abgesehen von der für viele Lehrkräfte noch nicht nachvollziehbaren Vorstellung eines Direktors spanischer oder arabischer Herkunft. Die meisten Lehrkräfte mit anderer Erstsprache sind Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht, durch deren Anwesenheit sich erste Ansätze interkultureller Kommunikation im Lehrerzimmer ergeben.

Diese Beobachtungen können von meiner Seite bestätigt werden. Nur einige wenige Werke beziehen sich auf die Interkulturelle Kommunikation auf der Lehrerebene, besonders hervorzuheben sind dabei für den deutschsprachigen Raum Jungmann (1991), de Cillia (1998) und de Cillia/Çinar (1998), Luchtenberg (1999), Marburger et al. (1998), Ladmiral/Lipiansky (2000) und Frank (2003).

Jungmann (1991) bezieht sich in seiner Untersuchung auf drei Schulen in Westberlin und kommt zu dem Schluss, dass sich die Gespräche zwischen deutschen und türkischen LehrerInnen auf kurze Pausenplaudereien im Lehrerzimmer oder auf dem Flur beschränken würden. Die Tatsache, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen nur zwei- bis dreimal pro Woche ihre eigenen SchülerInnen sehen und darüber hinaus keinen unterrichtlichen Bezug zu den deutschsprachigen SchülerInnen haben, lässt sie nicht oder nur eingeschränkt an Konferenzen teilnehmen.

De Cillia (1998; vgl. auch Cillia/Çinar 1998) sucht die Probleme, mit dem viele LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht zu kämpfen haben, ebenso im organisatorischen Bereich. So unterrichten diese meist an mehreren Schulen, am Nachmittag und ohne Kontakt zu den übrigen LehrerInnen. Frank (2003) bestätigt diese Einschätzung und kommt zum Schluss, dass die Kommunikation zwischen den (Muttersprachlichen) LehrerInnen und DirektorInnen meist dort besser sei, wo sich die DirektorInnen entschieden dafür einsetzen, den Kontakt mit den LehrerInnen herzustellen, sie z. B. im LehrerInnenzimmer aufsuchen.

Marburger et al. (1998) zeigen, dass vor allem Leitungspersonen mit direktivem Gesprächsstil unterschiedliche Kommunikationsstrategien anwenden: Es wurden ausschließlich Minderheitenangehörige infantilisiert, diskriminiert und paternalistisch behandelt. Der Gesprächsstil gegenüber Mehrheitsangehörigen war hingegen gewährend, erklärend und zum Teil ironisierend, aber niemals

gleichermaßen verletzend wie gegenüber Minderheitsangehörigen. Die AutorInnen konnten außerdem sehr unterschiedliche Partizipationschancen der an den Teamsitzungen beteiligten Personen feststellen.

Marburger et al. (1998) verweisen auf Probleme sprachbedingter interkultureller Kommunikation in PädagogInnenteams, nachdem Deutsch unhinterfragte Kommunikationssprache ist und damit Bringschuld der PädagogInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. In der Untersuchung wird deutlich, dass an immigrierte MitarbeiterInnen höhere Sprachanforderungen als an deutschsprachige MitarbeiterInnen gestellt werden, denn die erstgenannten sollen zwei Sprachen perfekt beherrschen, während den deutschsprachigen Personen DolmetscherInnen zur Seite gestellt werden. Anderssprachigen Mitgliedern des Lehrerkollegiums fällt es wiederum äußerst schwer, die Bitte einer Übersetzung auszusprechen, da dann ein bestehendes Defizit in der Beherrschung der deutschen Sprache eingestanden werden muss (vgl. Ladmiral/Lipiansky 2000). Eine wichtige Aufgabe der Muttersprachlichen LehrerInnen ist es, „sprachliche Barrieren“ zu überwinden, d. h. als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen zu fungieren und vor allem zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen zu vermitteln. Marburger et al. (1998) sehen darin eine regelrechte Festlegung von Personen mit besonderen Sprachkompetenzen auf Übersetzungstätigkeiten, was einer Reduktion und Diskriminierung gleichkommt, solange diese Tätigkeiten nur ein geringes Prestige besitzen und nicht akzeptiert wird, dass Kenntnisse der Sprachen der MigrantInnen eine Grundvoraussetzung für die Arbeit darstellen (vgl. auch Frank 2003). Werden den Muttersprachlichen LehrerInnen für diesen sehr wichtigen Bereich des Übersetzens keine zusätzlichen Stunden zur Verfügung gestellt, ergibt sich für die Betroffenen in vielen Fällen auch eine eindeutige Mehrbelastung (vgl. Marburger et al. 1998). Für Österreich konnte Ahamer (2011) diesen Sachverhalt bestätigen.

Nur selten werden in der Literatur die Probleme der Muttersprachlichen LehrerInnen thematisiert. Als österreichische Studien wären an dieser Stelle hauptsächlich Waldrauch (1998), Çınar/Davy (1998), de Cillia/Çınar (1998) oder auch Mayer (1994) zu nennen. Im Auftrag des BMUKKs⁷⁰ bzw. des Referats für Interkulturelles Lernen wurde im Schuljahr 1996/97 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Die Situation der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich“ durchgeführt, in dem

⁷⁰ Damals BMUK.

eine empirische Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen für den Muttersprachlichen Unterricht, der Arbeitssituation der LehrerInnen, der gesetzlichen Rahmenbedingungen Österreichs und anderer europäischer Länder, der schulischen Modelle etc. gemacht wurde. Eine Fragebogenerhebung zur Situation Muttersprachlicher LehrerInnen in Österreich (vgl. Waldrauch 1998), sowie eine Gruppendiskussion mit Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. de Cillia/Çinar 1998) waren Kernstück des Forschungsprojekts. Die sehr umfassenden Ergebnisse dienen heute noch als Grundlage zur Beschreibung der Situation der Muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich und finden sich in Çinar (1998), sowie zusammenfassend in de Cillia et al. (1998).

Ergebnisse des Projekts waren, dass die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts Jahr für Jahr davon abhängig ist, ob sich genügend Kinder zum Unterricht anmelden. Als Folge ist auch die Verlängerung des Dienstverhältnisses der LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht Jahr für Jahr mit Unsicherheit verbunden. Ein weiterer Unsicherheitsfaktor war viele Jahre lang die Einreihung in die Entlohnungsgruppen, die für die Betroffenen keinen hohen Verlässlichkeitsgrad aufwies. So passierte es z. B. im Schuljahr 1996/97, dass allein in Wien ein beträchtlicher Teil der LehrerInnen nicht mehr - wie vorher - in die Entlohnungsgruppe I2a1, sondern in die Entlohnungsgruppe L2b1 („LehrerIn ohne adäquate Ausbildung“, Englisch 1999, 77; vgl. auch de Cillia et al. 1998) eingereiht wurde, womit für die Betroffenen beträchtliche Einkommenseinbußen verbunden waren (vgl. Çinar/Davy 1998). Hätten Muttersprachliche LehrerInnen nach einem Jahr unbefristete Dienstverträge bekommen, wäre eine erneute Einstufung zu Beginn eines neuen Unterrichtsjahres gar nicht in Betracht gekommen. Die von de Cillia/Çinar (1998) veranstaltete Gruppendiskussion mit Muttersprachlichen LehrerInnen zeigte den „Zynismus der Kettenverträge, wenn der Vertrag von KollegInnen, die fünfzehn, zwanzig Jahre unterrichten, immer wieder nur um ein weiteres Jahr verlängert wird“ (de Cillia et al. 1998, 56f; vgl. auch Fleck 2001)⁷¹.

In der von Waldrauch (1998) an 330 Muttersprachlichen LehrerInnen durchgeführten Befragung zur beruflichen Situation Muttersprachlicher LehrerInnen in Österreich werden die Unsicherheit des Arbeitsplatzes, schlechte Bezahlung und Probleme bei

⁷¹ Der Kritikpunkt der schlechten vertraglichen Regelungen ist heute nicht mehr ganz aktuell wie in Kapitel 3.2.2. ausgeführt. So dürfte derzeit ca. ein Drittel aller Muttersprachlichen LehrerInnen unbefristete Verträge haben.

der Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen (Nostrifikation) als Problemfelder angeführt. Ein weiteres großes Problem ist jenes der mangelnden Anerkennung der Arbeit der Muttersprachlichen LehrerInnen, das 45% der Muttersprachlichen LehrerInnen angegeben haben. TürkischlehrerInnen empfinden außerdem ihr Ansehen als viel schlechter als LehrerInnen für BKS oder andere Sprachen. Laut Waldrauch (1998) sehen sich Muttersprachliche LehrerInnen meist nicht schlechter ausgebildet, aber dieser Ausbildung gemäß nicht gleichbehandelt bzw. -bezahlt an. Benachteiligungsgefühle entstehen vor allem dann, wenn „konkrete Vergleiche zu österreichischen KollegInnen, mit denen man häufig und gut zusammenarbeitet, in relativ konkreten Bereichen (Entlohnung bzw. ihre Grundlagen) angestellt werden können.“ (Waldrauch 1998, 170)

In der Literatur wird häufig bemängelt, dass die ***inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht (Qualitätskriterium 10)*** fehle und deutschsprachige Lehrkräfte auch nicht immer wüssten, was die Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts ausmachen würde (vgl. Mayer 1994a; Merdian 1996; Luchtenberg 1999 und 2000; Auernheimer 2001; Binder 2003; Frank 2003).

Gründe für das Fehlen inhaltlicher Abstimmung sind hauptsächlich in der fehlenden Zeit zur gemeinsamen Vorbereitung oder in der Organisationsform durch Nachmittagsunterricht zu suchen, vor allem jedoch im Mangel an Räumlichkeiten (vgl. Frank 2003). Auernheimer (2001) führt fehlende inhaltliche Koordination auch auf den Status der Lehrkräfte zurück. Lehrkräfte mit befristeten Verträgen, die selbst nicht ins Kollegium integriert sind, würden häufig Lerngruppen zur besonderen Förderung anvertraut bekommen, wobei eine inhaltliche Koordination zwischen dem Deutschförderunterricht und dem Regelunterricht oft nicht stattfindet, „von Kooperation ganz zu schweigen.“ (2001, 50; vgl. hierzu auch Pepelnik 2011, 96). So werde eine Entlastungsstrategie verfolgt, nach der Angebote für Migrantenkinder an eher randständige Mitglieder des Kollegiums delegiert würden. Dies habe darüber hinaus einen Einfluss auf die Wahrnehmung der anderen SchülerInnen, was im Übrigen auch Binder (2003) bemerkt, wenn sie dafür plädiert, eine inhaltliche Übereinstimmung der Unterrichtsinhalte sowohl im segregativen als auch im integrativen Muttersprachlichen Unterricht zu gewährleisten, die den interkulturellen Dialog vielleicht intensivieren würde.

Die Anwesenheit der Muttersprachlichen LehrerIn im integrativen Unterricht wird in Untersuchungen als Problembereich bezeichnet, da die *Aufgabendelegation bzw. die Art der Arbeitsteilung (Qualitätskriterium 11)* oft nicht geklärt ist. Immer wieder wird festgestellt, dass Muttersprachliche LehrerInnen als (übersetzende) Hilfskraft in der Klasse anwesend sind und ihnen keine tragende Rolle beim Unterrichten zukommt (vgl. Jindra/Wallner 1994; Bozolan 1994; de Cillia/Çınar 1998; Binder 2003; Frank 2003). Für Kinder, deren Erstsprachenkenntnisse nicht sehr gefestigt sind, bietet dies zwar eine wichtige Verständnishilfe in dieser Sprache, jedoch kaum ein weiterführendes Sprachangebot (vgl. Koliander-Bayer 1998; de Cillia/Çınar 1998). Frank (2003), die im Rahmen der von Fillitz (2003) durchgeführten Studie die Kommunikation zwischen Muttersprachlichen und deutschsprachigen LehrerInnen untersuchte, konnte beobachten, dass Muttersprachliche LehrerInnen im Unterricht sogar als störend empfunden werden:

„(...) *„In Deutsch brauche ich ihn nicht! In Deutsch sollen sie (...) drinnen sitzen und Deutsch zuhören. Sie sollen es lernen, da brauchen sie keine Übersetzung.“* (...)“ (Frank 2003, 127; kursiv im Original)

Die Zusammenarbeit mit KollegInnen mit anderen Erstsprachen kann zu Missverständnissen führen. Bozolan (1994) berichtet aus ihrer fünfjährigen Unterrichtspraxis als Muttersprachliche Lehrerin für Türkisch in Wien. So kommt es vor, dass der/die Muttersprachliche LehrerIn in der Klasse nur als DolmetscherIn fungieren darf oder Schuldzuweisungen bekommt, wenn die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch etwas nicht schnell und gut genug können oder verstehen: „Deine Kinder können das nicht!“ (Bozolan 1994, 31). Manche KollegInnen verlangen Hilfe aus dem Stegreif: „Wir sprechen eben über Schafzucht. Kannst du uns dazu etwas erzählen?“ (vgl. Bozolan 1994, 32). Themen werden ausgesucht, Projekte vorbereitet, ohne mit dem/der Muttersprachlichen LehrerIn darüber gesprochen zu haben (vgl. auch Akar/Steiner 2002; Pepelnik 2011, 96).

Schulen, die ihre Muttersprachlichen LehrerInnen in den Schulalltag einbeziehen, tendieren dazu, diesen auch *die kulturelle Zuständigkeit zu übertragen*, indem nun die fremdsprachigen und fremdkulturellen Fragen als Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen „abgegeben“ werden. Deutschsprachige Lehrkräfte

sind nun von einer Aufgabe entlastet, der sie sich nicht gewachsen fühlen (vgl. Auernheimer 1996; vgl. auch Luchtenberg 1999, 95; Luchtenberg 2000). Die von de Cillia/Çinar (1998) durchgeführte Gruppendiskussion bestätigt, dass interkulturelles Lernen offensichtlich in erster Linie als Sache der Muttersprachlichen LehrerInnen betrachtet werde. So gebe es eine Palette von Aufgabenzuschreibungen, die über die Förderung der jeweiligen Muttersprache hinausgehe, wie z. B. „Anwalt der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder „Rechtsanwalt“ (1998, 215) der Kinder. Diese Anwaltrolle nimmt laut de Cillia/Çinar (1998) die Qualität eines/einer Mediators/Mediatorin im schulischen Geschehen an, wobei es darum geht, die Probleme zwischen der Schulleitung bzw. den LehrerInnen, den SchülerInnen und ihren Eltern zu klären, also sozusagen BeraterInnen für Eltern und SchülerInnen zu sein. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Marburger et al. (1998): Die Muttersprachlichen LehrerInnen „spüren die Erwartungshaltung, sie erklären, informieren, machen transparent. Sie bringen ihre Herkunftskulturen ein, fühlen sich zuständig für die Realisierung von Multikulturalität. Sie leisten die oftmals damit verbundene Mehrarbeit und entlasten so ihre MehrheitskollegInnen.“ (Marburger et al. 1998, 207)

4.2.5. Untersuchungen zur Sichtbarmachung anderer Sprachen

Von Bedeutung für die Sichtbarmachung anderer Sprachen sind der *Ort des Muttersprachlichen Unterrichts bzw. die Räumlichkeiten (Qualitätskriterium 12)*. In der qualitativ durchgeführten Studie von Bolz et al. (2000) zur Wahrnehmung vieler Kulturen bei zwölf Wiener LehrerInnen und DirektorInnen wurde deutlich, dass der Muttersprachliche Unterricht zum Teil integrativ in der Klasse stattfindet, teilweise die Muttersprachlichen LehrerInnen die Kinder auch rausnehmen. Eigene Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht gibt es nicht immer, so ist dann auch der Gang ein möglicher Ort, den Muttersprachlichen Unterricht abzuhalten, oder andere Unterrichtsräume, in denen z. B. auch Deutschkurse oder der Religionsunterricht stattfinden (ebd., 63ff).

Pepelnik konnte in ihrer Diplomarbeit (vgl. 2011, 90) beobachten, dass Verzögerungen des Unterrichts dadurch entstehen können, dass Raumpläne nicht eingehalten werden. Zum Teil waren die Räumlichkeiten nicht groß genug, zu weit auseinander liegend oder nicht immer verfügbar (ebd., 97). All diese Faktoren

können zu einer „drastischen Verringerung der Unterrichtszeit“ führen (ebd., 94). Eine weitere Diplomarbeit (Dajeng 2011) berichtet ebenso von Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht, in denen auch die Materialien aufbewahrt werden konnten. Die im Vergleich zu den KlassenlehrerInnen kleinen Räumlichkeiten würden sogar zu Benachteiligungsgefühlen bei den Muttersprachlichen LehrerInnen führen.

In Deutschland untersuchte Auernheimer (2001) zu Beginn der 1990er Jahre in mehreren Schulfallstudien den Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Auernheimer bemerkte, dass man für den Muttersprachlichen Unterricht zwei eigene Räume zur Verfügung gestellt hatte, von denen einer zu einer Art türkisch-nationalem Kultraum ausgestaltet worden war. Im übrigen Schulbereich, jedenfalls auf den Gemeinschaftsflächen, war dagegen kein Symbol der Minderheitenkultur oder ein Zeichen von Multikulturalität zu finden - die Arbeitsteilung und saubere Trennung der Kulturen kam so sichtbar zum Ausdruck.

Hinsichtlich der ***Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit (Qualitätskriterium 13)*** zeigten die von Auernheimer (2001) durchgeführten Schulfallstudien in Deutschland, dass einE BesucherIn an drei der fünf untersuchten Schulen nicht merken konnte, dass die Schule einen hohen Anteil von SchülerInnen aus Einwandererfamilien unterrichtete - und das schon seit Jahrzehnten. Das äußere Erscheinungsbild entsprach ganz der Reaktionsweise der Schulen auf die Migrationstatsache. So hatte man zwar Maßnahmen zur Eingliederung der SchülerInnen und damit zur Aufrechterhaltung des normalen Unterrichtsbetriebs getroffen, man hatte sich aber als Schule nicht oder kaum auf die neue Situation eingelassen (vgl. ähnliche Ergebnisse für Österreich von Volgger/Cortinovis 2010).

Eine andere Form der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit stellen die Sprachenporträts von Krumm/Jenkins (2001) dar. Sie zeigen im Rahmen der Arbeit mit Sprachenporträts, wie sprachbewusst bereits Sechs- und Siebenjährige sind. Auch konnte eine „Erzählbegeisterung“ (Krumm/Jenkins 2001, 99) bei eher schweigsamen SchülerInnen beobachtet werden - sie freuten sich, dass jemand etwas von ihren Sprachen wissen und sie sichtbar machen will.

Hinsichtlich ***Schul- und Klassenbibliotheken (Qualitätskriterium 14)*** sind für Österreich keine Untersuchungen bekannt.

4.2.6. Untersuchungen zur Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik

In Bezug auf die *Lehreraus- und -fortbildung und die Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen (Qualitätskriterium 15)* erhob Waldrauch im Jahr 1998, dass die meisten für den Muttersprachlichen Unterricht eingesetzten LehrerInnen ein sehr hohes Ausbildungsniveau aufweisen: 87% haben eine Ausbildung an einer Pädagogischen Akademie und/oder an einer Universität mit Lehrbefähigung bereits im Herkunftsland abgeschlossen, knapp unter 10% haben außerdem noch eine Pädagogische Akademie oder eine Universität mit Lehrbefähigung in Österreich absolviert. In neun von zehn Fällen ist laut de Cillia et al. (1998) die Bereitschaft zur Weiterbildung in Form von Seminaren etc. vorhanden. Personen, die an Ausbildungen teilgenommen hatten, befassen sich häufiger und intensiver mit den Sprachen der MigrantInnen (Furch 2003 und 2005).

Im Allgemeinen sind die Stimmen zu den Inhalten der Lehrerausbildung kritisch (vgl. Jaksche 1998; Pirstinger 1993; de Cillia 2003; Herzog-Punzenberger 2003; Boeckmann et al. 2003; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009): Bis jetzt seien sowohl Muttersprachliche LehrerInnen, als auch inländische Lehrkräfte (z. B. BegleitlehrerInnen) auf ihre Aufgabe schlecht vorbereitet gewesen. Daher müsse Interkulturelle Pädagogik zu einem integralen Bestandteil der allgemeinen Lehrerausbildung werden. Die Lehreraus- und -fortbildung greife das Unterrichtsprinzip nicht wirklich auf.

Neben einer sprachlichen Ausbildung der Lehrkräfte würden eine Reihe anderer Ausbildungsmaßnahmen fehlen: Hoffelner (1994; vgl. auch Fischer 1995) fordert eine angemessene Ausbildung in Bezug auf die Arbeit im mehrsprachigen Team. Nach Fleck müsste die „Wichtigkeit der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen und für die kognitive und emotionale Entwicklung eines Menschen“ (2001, 8) in einer verpflichtenden Lehreraus- und -fortbildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen vermittelt werden (vgl. auch Fleck 2011; Herzog-Punzenberger 2003; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die ***Öffnung der Schule nach außen und der Kontakt zu den Eltern (Qualitätskriterium 16)*** ausschlaggebend für den Schulerfolg der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sein können.

Der wohl umfangreichste Schulversuch zur Muttersprachlichen Alphabetisierung in Österreich war der Unterrichtsversuch „Muttersprachliche Alphabetisierung in Türkisch und Deutsch“, der im September 1989 an der Volksschule 1170 Wien, Kindermannngasse gestartet und von Fischer (1995) wissenschaftlich dokumentiert wurde. Im Rahmen des Schulversuchs wurde auf vorbildliche Art und Weise versucht, deutsche und türkische Kinder gemeinsam zweisprachig zu alphabetisieren. Daneben wurde auch versucht, die Eltern in den schulischen Prozess intensiv mit einzubeziehen (vgl. auch Nevyjel 1991). Ein Ergebnis des Schulversuchs war, dass sich türkische Eltern durchaus engagiert am Lernprozess ihrer Kinder beteiligten haben, sobald die Scheu vor der Institution Schule erst einmal verloren gewesen ist.

Brizić (2003a) beobachtete, dass meist gerade Eltern und LehrerInnen das Gleiche für ihr Kind wollen, am selben Strang ziehen. Ein missglückter erster Kontakt oder ein negativer Einstieg, zusätzliche Scheu vor der Institution Schule könnten unter Umständen bis zum Ende der Schulzeit beibehalten werden, so Brizić.

In der DESI-Studie wurde u. a. der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik untersucht. Es zeigte sich, dass Schulen, deren LeiterInnen über eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule berichten, stärkere Leistungszuwächse erzielen als andere Schulen, und zwar unabhängig von der Schulart und der Schichtzugehörigkeit der Eltern (vgl. Klieme 2006). Und Englisch-Stölner/Özcan (2013, 145) berichten, dass in jenen Schulen, in denen die mehrsprachige Alphabetisierung respektive der Muttersprachliche Unterricht gefördert werden, auch die Eltern motiviert sind, ihre Sprache daheim lebendig zu halten.

Ein wichtiges Desiderat ist, dass die herkömmlichen ***Unterrichtsmaterialien (Qualitätskriterium 17)*** dem aktuellen Forschungsstand der Interkulturellen Pädagogik angepasst werden, gleichzeitig aber auch genügend Spielraum für situationsbezogene Entscheidungen vor Ort erlauben (vgl. Merdian 1996). Gleichzeitig ist festzustellen, dass ernsthafte Bemühungen in diese Richtung nicht erkennbar sind. Das Nichtvorhandensein geeigneter zweisprachiger Materialien ist ein Problem, mit dem LehrerInnen in Österreich seit mehr als 15 Jahren kämpfen

(vgl. Fischer 1995; Merdian 1996; Waldrauch 1998; Binder 2003; Furch 2009; Dajeng 2011).

Die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien - das bedeutet Basteln, Entwerfen, Übersetzen - resultiert im Endeffekt in einer erheblichen *Mehrbelastung der Muttersprachlichen LehrerInnen* durch einen größeren Arbeitsaufwand bzw. auch durch finanzielle Belastungen, wie Waldrauch (1998) feststellt. Und laut Waldrauch steigt die Unzufriedenheit je mehr sich die Muttersprachlichen LehrerInnen auf ihre Eigeninitiative verlassen müssen.

Die Ergebnisse von Binder (2003 und 2004) zeigten, dass LehrerInnen über den Mangel an adäquatem Material für den Muttersprachlichen Unterricht klagten. Sind fremdsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, werden diese im Regelunterricht nur selten eingesetzt, wie Furch (2003; 2005 und 2009) herausfindet. Dabei stellt Furch fest, dass 70% der befragten VolksschullehrerInnen Unterrichtsmaterialien in den Sprachen der Kinder eher nicht bzw. gar nicht bekannt sind.

Eigene Recherchen haben ergeben, dass ein ganzheitlich durchkonzipiertes Lehrwerk, das sich am Sprachstand der Zielgruppe, nämlich der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, orientiert, fehlt. Ein Grund dafür scheint auch die zu kleine AbnehmerInnengruppe für ein solches Lehrwerk zu sein.⁷²

⁷² Mit dem Schuljahr 1999/00 wurde für BKS erstmals ein für die 1. Schulstufe approbiertes Lehrbuch in die Schulbuchliste aufgenommen. Dennoch ist die Auswahl für BKS etwas dürftig - nur drei Bücher sind in der Schulbuchliste angeführt, während für Türkisch aus mehreren Unterrichtsmaterialien für den Muttersprachlichen Unterricht gewählt werden kann. Zweisprachige Wörterbücher sind in beiden Sprachen erhältlich. Zusätzlich gibt es mittlerweile Materialien für zusätzliche Sprachen, wie z. B. Albanisch oder Ungarisch (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 4/2011 und 4/2013). Bis zum Jahr 2011/12 war zusätzlich ein Alphabetisierungslehrgang in drei Sprachen (Deutsch, Türkisch, BKS; vgl. Fleck 2002; Gatterer 2001) angeführt.

Im Lauf der Zeit sind auch einige Homepages entstanden, auf denen man mehrsprachige Materialien findet. Auch verschiedene Institutionen bieten Hilfe an, wie das LehrerInnen-Web des Wiener Bildungsservers, das Österreichische Schulportal oder das Zentrum für Interkulturelles Lernen, Bilingualität und Schulentwicklung (ZIBS), die umfassende Materialdatenbanken für die Grundstufe enthalten. Das Referat für Migration und Schule des BMUKK (<http://www.schule-mehrsprachig.at>) stellt auf der Homepage (<http://www.buch-mehrsprachig.at>) Bücher in 21 Sprachen vor. Im Rahmen der Aktion „LeseFit“ (<http://www.lesefit.at>) ist eine Bücherkassette „Bunte Wörter“ erhältlich. Die Webseite <http://www.muttersprachlicher-unterricht.at> veröffentlicht mit Unterstützung des Referats für Migration und Schule im BMUKK aktuelle Ankündigungen, Fachtexte und Arbeitsblätter für den Muttersprachlichen Unterricht. Weitere Materialien sind beispielsweise auch auf <http://www.sfz-wien.at> erhältlich. Manche LehrerInnen haben selbst die Initiative ergriffen und Unterrichtsmaterialien online gestellt. Im Rahmen des EU-Projekts EVLANG (Éveil aux langues) wurden außerdem Unterrichtsmaterialien entwickelt und mitgestaltet: „Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien“ (KIESEL; vgl. ausführlicher Kapitel 3.2.4.; alle Internetadressen eingesehen am 31.10.2013).

Um einen gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen verschiedener Muttersprachen im Sinne eines ganzheitlichen Mehrsprachigkeitskonzepts durchführen zu können, bieten das BMUKK und der

Gogolin/Krüger-Potratz definieren die Forschungslage für den deutschsprachigen Raum im Allgemeinen so, dass sprachliche Heterogenität in Einführungen in das Lesen und Schreiben in der Grundschule weitgehend unberücksichtigt bleiben (2006, 185). Ebenso hat sich laut Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009; vgl. auch Barkowski 2003) die Schulbuchforschung bzw. die Bildungsmedienforschung (zu mehrsprachigen Themen) noch nicht etabliert.

4.3. Untersuchungen zur Implementation der Interkulturellen Pädagogik

Die Darstellung der einzelnen Untersuchungen sowohl zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen als auch zu den Qualitätskriterien im Einzelnen zeigen, dass das Thema Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis eher marginal behandelt wird und nur in den seltensten Fällen vorbildlich umgesetzt wird. Darüber hinaus können eine Menge positiver Effekte auf das Wohlbefinden der Kinder aber auch der LehrerInnen festgestellt werden, sobald das Thema Mehrsprachigkeit schulische Verankerung findet. Untersuchungen wurden generell meist für einzelne Qualitätskriterien durchgeführt - eine Untersuchung, die alle Qualitätskriterien behandelt, gibt es nicht. Auch beantwortet keine der bisherigen Untersuchungen die Frage, *inwieweit* die einzelnen Qualitätskriterien im schulischen Alltag implementiert sind. Im deutschsprachigen Raum finden sich hierzu nur vereinzelt Arbeiten, die im Ansatz vergleichbar wären. Beispiele wären Edelmann (2009), die eine Untersuchung von migrationsbedingter Heterogenität an Volksschulen durchgeführt hat oder Gramelt (2010), die mittels Triangulation untersucht, inwieweit der Anti-Bias-Ansatz an Volksschulen implementiert ist. Esslinger-Hinz (2010) setzt sich mit der Implementationsforschung im schulischen Kontext auseinander und Köller (2009) untersucht mittels Implementationsforschung subjektive und objektive Merkmale, die Schulprogramme aufweisen sollten. Caprez-Krompæk (2010)

Wiener Stadtschulrat in Zusammenarbeit mit dem Buchklub der Jugend die Zeitschrift TRIO an, ein dreisprachiges Magazin für Migrantenkinder. Über die Homepage <http://www.trio.co.at> kann die Zeitschrift für den mehrsprachigen Unterricht bestellt werden. SchülerInnen von der 2. bis zur 4. Schulstufe, deren Muttersprache BKS oder Türkisch ist, soll TRIO eine Unterstützung für den mehrsprachigen Unterricht bieten. Texte in mehreren Sprachen ermöglichen, dass Kinder mit unterschiedlichen Sprachen das gleiche Heft benutzen können. Das Besondere an diesem Heft ist, dass die Texte bewusst nicht immer in allen drei Übersetzungen angeboten werden, um die Möglichkeit für einen Austausch unter den Kindern (z. B. in Form von Kreisgesprächen, Partner-, Gruppen- oder Projektarbeiten) zu eröffnen (vgl. Furch 2006; Aistleitner et al. 2011). Das Heft versucht außerdem auch andere Sprachen als Türkisch und BKS zu integrieren. Seit dem Jahr 2008 erscheinen fallweise thematische Sonderausgaben, beispielsweise zur Fußball-EURO 2008.

konzentriert sich auf die Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts (in der Schweiz HSK-Unterricht). Keine der angeführten Arbeiten untersuchen jedoch, inwieweit mehrsprachige Innovationen an Volksschulen Wiens implementiert sind. Und genau hier möchte sich die vorliegende Arbeit einreihen und sowohl einen neuen als auch einen umfassenden Ansatz liefern, um die Frage zu beantworten, ob und inwieweit die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit an Volksschulen Wiens überhaupt angekommen ist.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die für die Ableitung des Untersuchungsdesigns nötigen Bestandteile ausgearbeitet. Es wurde ein Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgearbeitet, es wurde die schulrechtliche Situation in Österreich dargestellt und es wurden bereits durchgeführte Untersuchungen angeführt. Nun gilt es, alles in einem Untersuchungsdesign zusammenzuführen. Konkret geht es darum, die Forschungsfrage 2 zu beantworten: Inwieweit ist die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Volksschulen Wiens implementiert?

Das Wort „implementieren“ impliziert unweigerlich die Beschäftigung mit einem Teilbereich der schulischen Evaluationsforschung: Der Implementationsforschung. Diese wird im folgenden Kapitel ausführlicher behandelt.

5. Implementationsforschung

Um den Grad der Implementation einer Innovation untersuchen zu können, ist ein Einblick in das Feld der Implementationsforschung dienlich, die sich als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft mit der Umsetzung von Innovationen in den Unterrichtsalltag beschäftigt. Neben einer Definition und der geschichtlichen Entwicklung wird der Unterschied zwischen Innovation und Implementation beschrieben. Anschließend wird erarbeitet, welche Implementationsstrategien es gibt und welche Faktoren eine Implementation hemmen oder begünstigen. Eines der innerhalb der Implementationsforschung in Bezug auf Institutionen einflussreichsten Modelle ist das Concerns-Based Adoption Modell von Hall und Hord (2011), das auch dieser Arbeit zum Teil zugrunde gelegt und im Anschluss näher beschrieben wird.

5.1. Implementationsforschung, Implementation und Innovation: Geschichte und Definition

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Umsetzung einer bereits bestehenden pädagogischen Programmatik geht, bietet sich als Untersuchungsmethode die Implementationsforschung als Teilgebiet der empirischen Erziehungswissenschaft und schulischen Evaluationsforschung an (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2008; Hall/Hord 2011). Diese geht auf die Politikforschung der 1950er und 1960er Jahre zurück, als in den USA bei der Umsetzung von Gesetzen erstmals Implementationsprobleme wahrgenommen worden waren. In Deutschland war man im schulischen Bereich ab den 1990er Jahren mit Problemen der Etablierung von Modellversuchen, mit Umsetzungsproblemen bei Curricula oder mit Folgenlosigkeit reformpädagogischer Impulse konfrontiert. Man hatte erkannt, dass es nicht reichte, Unterrichtsmaterialien sofort nach Fertigstellung auf den Markt zu bringen, um dann die enttäuschende Erfahrung zu machen, dass diese nicht angenommen werden (vgl. Petri 2004, 41). Als Folge wurde ein Schwerpunkt auf die Schulentwicklungsforschung gelegt, die sich aus Forschungsarbeiten zur Schulqualität entwickelt hatte. Diese sollte eine Lösung des Implementationsproblems darstellen und zielte daher auf die konkrete, praktische und laufende Implementation von Innovationen sowie auf den Bereich der Evaluation (vgl. Capaul/Seitz 2011; ausführlicher zur Geschichte

der Implementationsforschung vgl. Esslinger-Hinz 2010). In Österreich wurden in den letzten Jahren insbesondere im Zuge der Implementation von Bildungsstandards und der Einführung eines neuen Lehrerdienstrechts Implementationsstudien durchgeführt (vgl. Kremer 2003; Altrichter/Wiesinger 2004; Specht 2009).

Von zentraler Bedeutung in der Implementationsforschung ist die Unterscheidung zwischen *Innovation* und *Implementation*. Innovation ist dadurch gekennzeichnet, dass das Leistungsangebot der Schule grundlegend verändert wird, da alte Gewohnheiten und Wissen nicht mehr passen und neue Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden müssen (Capaul/Seitz 2011, 545f). Ebenso soll eine Innovation eine Steigerung von Qualität herbeiführen (vgl. ebd., 600f). Innovationen lassen sich nach Köller (2009) inhaltlich in vier Typen unterscheiden: Curriculare Revisionen, methodische Innovationen, institutionelle und soziale Innovationen. Die Einführung eines neuen Rahmenlehrplans, wie beispielsweise die Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich Anfang der 1990er Jahre (vgl. Kapitel 3.2.1.), kann als curriculare oder methodische Innovation bezeichnet werden. Innovationen erfordern u. a. Einstellungsveränderungen der schulischen AkteurInnen, da Kommunikation und Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums gefordert sind oder damit zusätzliche Aufgaben für Lehrkräfte verbunden sind.

Anfang des 20. Jahrhunderts war die Meinung vertreten, wonach Innovationen in einer Organisation rational planbar und von einer zentralen Autorität „top down“ durchsetzbar sind.⁷³ Neuere Ansätze gehen davon aus, dass in Bezug auf schulische Innovationen eine sorgfältige Analyse interner und externer Bedingungen eher zum Ziel führt. Somit werden auch kontextuelle Bedingungen sowie die Ebene der Betroffenen mit einbezogen (vgl. Schaumburg et al. 2009, 597).

Im Gegensatz zur Innovation meint Implementation die Aufnahme einer Neuerung und Übernahme als Standardpraktik. Während sich also Innovation auf die Entwicklung neuer Konzepte, Programmatiken und Lehrpläne konzentriert, umfasst Implementation deren Umsetzung (vgl. Köller 2009). Implementation ist aber nicht nur als Umsetzung nach der Entwicklung einer Neuerung anzusehen, sondern als

⁷³ Vgl. den von Frederick Taylor Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten Ansatz des „Scientific Management“, der von einem rational-strukturellen Paradigma geprägt ist; zitiert nach Schaumburg et al. 2009, 597.

Entwicklungsprozess: Ein komplexer Prozess des Lernens auf verschiedenen Ebenen, der zu partiell neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der AkteurInnen und neuen Strukturen der betroffenen Organisationen führt und in dem sich Phasen der Forschung, Entwicklung und Anwendung nicht streng unterscheiden lassen (vgl. hierzu Altrichter/Wiesinger 2004). Vereinfacht gesagt spricht man von Implementation, wenn eine Neuerung an einer Schule aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird. Auch die Art und Weise der vorgesehenen Realisierung wird als Implementation bezeichnet (vgl. Altrichter/Wiesinger 2004; Altrichter/Wiesinger 2005; Kromrey 2003; Gramelt 2010).

Implementation und Innovation sind auch abhängig voneinander, insofern, als Implementation nach Altrichter/Wiesinger (2004) dann auffällt, wenn sie nicht stattfindet, wenn also eine Innovation keine oder nur partielle Umsetzung findet. Berman/McLaughlin (1977; zitiert nach Capaul/Seitz 2011, 598) betonen analog die erstrangige Bedeutung der Art der Implementation für den Erfolg von Schulinnovationen. Oft ist es so, dass finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen primär in die Entwicklung von Innovationen fließen und auf den Aspekt der Implementation zu wenig eingegangen wird. Altrichter/Wiesinger (2004) bemerken, dass viele Curricula und andere Innovationen überhaupt keine, partielle oder bis zur Unkenntlichkeit veränderte Umsetzung finden, was auf ein Implementationsproblem zurückzuführen sei. Abgesehen von der Tatsache, dass Implementationsprozesse bis zu ca. zehn Jahre brauchen, bis sie Wirkungen zeigen, bestätigen auch diverse von Gräsel (2008; vgl. auch Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2007) dargestellte Untersuchungsergebnisse, dass Bildungssysteme relativ schwerfällig bei der Übernahme von Neuerungen sind. LehrerInnen arbeiten nur selten eng zusammen, setzen neue Unterrichtsstile nur in geringem Ausmaß um und Planung und Realisierung einer Innovation stimmen selten überein. Vollstädt et al. (1999; zitiert nach Rolff 2007, 213) beispielsweise führen Zahlen an, die besagen, dass ca. 70% der Lehrpersonen revidierte Lehrpläne gar nicht kennen. Die meisten Schulen dürften also mit Implementationslücken zu kämpfen haben (Rolff 2007) bzw. Neuerungen nur sehr selektiv übernehmen, wie beispielsweise auch Altrichter/Wiesinger (2005; vgl. auch Esslinger-Hinz 2010) anhand der Interpretation zweier österreichischer Studien bestätigen. Aber auch Implementationsprozesse selbst dürften nicht immer erfolgreich verlaufen. Es besteht die Gefahr, dass sich

lediglich eine neue Begrifflichkeit verbreitet, dass es zu so genannten Implementationsverschiebungen kommt, nämlich dass nicht die Personen und Strukturen, sondern die Konzepte und Ziele im Prozess der Implementation verändert werden (vgl. Euler 2001). Probleme der Implementationsvorbereitung und -begleitung könnten zu einer Anpassung an den Status Quo führen (Altrichter/Wiesinger 2005; vgl. auch schon Lütgert/Stephan 1983). Kremer (2003) spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten Theorie-Praxis-Problem, das besagt, „dass es nicht gelingt, die ‚gewünschten‘ wissenschaftlichen Theorien in die Praxis zu überführen“ (2003, 69). Die Implementation der Theorien ist als „aktiver Übernahmeakt“ zu interpretieren. Dies bewirkt, dass die verwendeten Theorien als nicht mehr identisch mit den Ausgangstheorien zu sehen sind. Als Folge müssen Innovationen die Bedürfnisse der Praxis stärker beachten (laut Gräsel/Parchmann 2004; vgl. auch Gräsel 2008 geschieht dies oft zu wenig).

Ein Grund für die nur selektive Übernahme von Neuerungen bzw. die Modifikation des ursprünglichen Konzepts dürfte im hohen Ausmaß an Lehrplanskepsis bei LehrerInnen liegen, wie Vollstädt et al. (1999) in einer Studie herausfanden, die erfasste, wie die mit den neuen Lehrplänen zentral intendierten Innovationsabsichten in den einzelnen Schulen rezipiert und verarbeitet werden. Ein weiteres Ergebnis war, dass die hohen Erwartungen der BildungspolitikernInnen im Schulalltag nicht eingelöst werden konnten. Die AutorInnen fragen generell, ob staatliche Lehrpläne nicht ein überholtes Steuerungsmodell darstellen würden. Es folgt die Erkenntnis, dass Implementationsprozesse gesteuert und gestaltet werden müssen (Gräsel 2008). Verschiedene Strategien in der Curriculumentwicklung werden angewandt, um mit diesem Problem umzugehen. Beispielsweise wurde die Notwendigkeit der Durchführung einer Implementationsevaluation erkannt, u. a., um die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrenden in Bezug auf die Neuerung systematisch zu erkunden. Als Folge könnten Materialien überarbeitet und verbessert bzw. eine effektivere praktische Verwendung der Neuerung erwartet werden (vgl. Petri 2004).

Die Implementationsforschung hat also das Ziel, die in der Umsetzung zum Tragen kommenden Prozesse zu analysieren und so Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg eines Programms festzustellen. Schulische Implementationsforschung „beschäftigt sich demnach mit der Frage warum und unter welchen Bedingungen es gelingt, eine Innovation nachhaltig in die Schulpraxis zu integrieren“ (vgl. Schaumburg et al.

2009, 596). In dieser Definition spiegelt sich die wissenschaftstheoretische Position, die die schulische Implementationsforschung einnimmt, wider. Die Erkenntnisgewinnung erfolgt in einem kooperativen, wechselseitigen Prozess, an dem Beteiligte verschiedener Institutionen teilnehmen und der sich auf einem Kontinuum zwischen wissenschaftlicher und Alltagstheorie abspielt, d. h. es wird von einem Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis ausgegangen (vgl. auch Euler 2001; zitiert nach Kremer 2003). Die Frage der Anwendung wissenschaftlicher Theorien ist in einem wechselseitigen Anpassungsprozess von didaktischer Theorie und didaktischer Praxis immer in die Arbeit von Wissenschaft mit einzubeziehen. D. h. die Evaluation von Bildungsmaßnahmen ist laut Kremer (2003) nicht nur eine Problemstellung der Wissenschaft, sondern auch eine Problemstellung der Praxis. Insbesondere wird der Perspektive von Lehrkräften und SchulleiterInnen eine besondere Bedeutung im Rahmen der Implementation didaktischer Innovationen beigemessen.

5.2. Implementationsstrategien

Es geht bei der Implementationsforschung darum, herauszufinden, wie eine Innovation nachhaltig in die Schulpraxis integriert werden kann. Dafür können verschiedene Strategien angewendet werden.

Gräsel/Parchmann (2004; vgl. auch Gräsel 2007; Gramelt 2010) unterscheiden drei Implementationsstrategien, die auf eine zeitlich überdauernde Veränderung des Unterrichts abzielen: Die Symbiotische Strategie, die Bottom-up-Strategie und die Top-down-Strategie. Als Symbiotische Strategie werden Implementationsprozesse bezeichnet, bei denen Implementationsüberlegungen bereits bei der Entwicklung des konzeptionellen Rahmens beginnen. AkteurInnen mit unterschiedlicher Expertise arbeiten gemeinsam, in langfristiger, enger Zusammenarbeit und unter kontinuierlicher Überprüfung innerhalb schulübergreifender Netzwerke an der Umsetzung pädagogischer Innovationen. Unter eine Bottom-up-Strategie fallen beispielsweise Schulentwicklungsprozesse, die „von unten“ ausgehen und in die erziehungswissenschaftliche ExpertInnen mit einbezogen sind. Insbesondere in den letzten Jahren wurden vermehrt Symbiotische und Bottom-up-Strategien angewandt. Da es

im Kontext der vorliegenden Untersuchung jedoch um eine Top-down-Strategie geht, wird diese im Anschluss ausführlicher dargestellt⁷⁴.

Top-down-Strategien (vgl. hierzu Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2008) zeichnen sich dadurch aus, dass die Innovation von einer externen Instanz bzw. ExpertInnen initiiert wird. Zunächst werden auf theoretischer Grundlage Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt. Idealerweise werden die Maßnahmen in kontrollierten Laborstudien hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft und anschließend im Feld getestet. Nach dieser Phase erfolgt die Verbreitung der Innovation in der Schule. Als klassisches Beispiel für eine Top-down-Strategie kann die Einführung neuer Lehrpläne herangezogen werden. Als erfolgreich wird eine Top-down-Strategie dann angesehen, wenn die Planungen im Unterricht zum Großteil wie vorgesehen realisiert werden. In Bezug auf die Evaluation solcher Strategien ist laut Gräsel/Parchmann (2004) zu klären, welches wissenschaftliche Wissen als Grundlage für die Innovation herangezogen und wie dieses Wissen in Inhalte und Methoden der Intervention umgesetzt wird. Die Frage ist, wie hoch die Übereinstimmung zwischen der extern geplanten und der umgesetzten Innovation ist. Um den Grad der Umsetzung zu erfassen, werden theoriebasierte Kriterien oder Merkmalslisten erarbeitet. Evaluationen von Top-down-Strategien funktionieren aber nur, wenn sie in ausreichendem Maße umgesetzt wurden (vgl. Gräsel/Parchmann 2004).

Bereits erfolgte Evaluationen von Top-down-Strategien ergaben, dass diese nicht sonderlich erfolgreich sind (vgl. hierzu Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2007; Esslinger-Hinz 2010). Der Prozess der Veränderung gestaltet sich laut Gräsel/Parchmann bei Top-down-Strategien mühsam und störanfällig, was dazu führt, dass Top-down-Strategien als Implementationsstrategie nicht wirklich gerechtfertigt sind.

⁷⁴ Von Euler (2001) wird parallel dazu die Machtstrategie genannt, die als Anweisung von oben verordnet wird und bestenfalls Anreize zur Umsetzung bietet. Weiterhin die rational-empirische Strategie, bei der die Organisationsmitglieder von einer überlegenen Konzeption überzeugt werden müssen. Und schließlich die reedukative Strategie, die von der Situation der Betroffenen ausgeht. Altrichter/Wiesinger (2005) wiederum unterscheiden zwei generelle Implementationsstrategien: Die programmierte Strategie, die versucht, das Implementationsproblem durch eine bessere und umfassendere Spezifikation der Innovation selbst zu lösen. Die adaptiv-evolutionäre Strategie hingegen geht davon aus, dass der ursprüngliche Innovationsvorschlag im Verlauf der Implementierung modifiziert werden wird.

5.3. Hemmende und fördernde Faktoren der Implementation

Die Aufgabe der Implementationsforschung ist es weiterhin, Wissen darüber bereit zu stellen, welche Faktoren die Implementation fördern oder hemmen bzw. woran Implementation scheitern kann und welche, daraus abgeleitet, Implementationsstrategien geeignet und weniger geeignet sind bzw. wie die institutionellen und organisatorischen Bedingungen so angeglichen werden können, dass die Implementation ohne große Hindernisse vollzogen werden kann (vgl. Gräsel/Parchmann 2004, 197; Gramelt 2010).

Nach der Definition von Altrichter/Wiesinger (2004), in der die Implementation einer Innovation als komplexer Prozess des Lernens auf verschiedenen Ebenen bezeichnet wird, ist aufgrund der Komplexität auch die Vorhersage ihres Erfolgs riskant. Dennoch kann eine Analyse und Erforschung fördernder und hemmender Faktoren ein größeres Wissen darüber bereitstellen, wie Implementation von statten gehen soll (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). Nach Esslinger-Hinz (2010) ist jedoch eine systematische, theoretisch fundierte Analyse von Implementationsvoraussetzungen bislang überhaupt nicht geleistet. Fest steht, dass nur durch eine systematische Analyse der Ausgangslage Implementationsforschung betrieben werden kann, bei der untersucht werden soll, welche Voraussetzungen sich günstig oder ungünstig auf die Implementation auswirken (vgl. Ostermeier et al. 2004).

Die hemmenden oder fördernden Faktoren einer Implementation können nach Durchsicht der Literatur bei Lütger/Stephan (1983), Kremer (2003), Gräsel/Parchmann (2004), Altrichter/Wiesinger (2004 und 2005), Ostermeier et al. (2004), Gräsel (2007), Köller (2009), Gramelt (2010), Esslinger-Hinz (2010) und Hall/Hord (2011; beziehungsweise auf Boyd/Hord 1994) in drei Hauptbereiche eingeteilt werden: Merkmale der Innovation selbst, die sich hemmend oder fördernd auswirken, Faktoren im Mikrobereich der Schulen und Faktoren im Makrobereich des schulischen Umfelds.

Merkmale der Innovation selbst sind ihre Charakteristika, welche Merkmale ein Schulprogramm aufweist und auch, mit welchen Strategien das Schulprogramm an den Schulen eingeführt wird.

Zu den *Faktoren im Mikrobereich der Schulen* gehören beispielsweise die Unterrichtsmaterialien, die Kompetenzen der Zielgruppe einer Innovation, die

Einstellungen und Interessen der LehrerInnen, die Verfügbarkeit des Personals, schulische Möglichkeiten zur Lehreraus- und -fortbildung und auch die Unterstützung durch die Schulleitung. Des Weiteren die Räumlichkeiten, die zur Verfügung stehen, sowie zeitliche Ressourcen oder die Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation innerhalb des Lehrkörpers.

Schließlich spielen *Faktoren im Makrobereich des schulischen Umfelds* eine Rolle, zu denen die Charakteristika des lokalen Kontexts gehören, wie Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen oder rechtliche Grenzen wie Schulrecht oder Prüfungsordnungen.

Jaitner (2006) schlägt für die multikulturelle Schule zusätzliche Bedingungen vor, die sich implementationsbegünstigend auswirken: Schulische Steuergruppen sollen Unterrichtsentwicklung so gestalten, dass sie Schritt für Schritt Einzug in den schulischen Alltag hält. Innerhalb einer Steuergruppe erhalten die Mitglieder eine ausreichende und systematische Qualifizierung, um die Umsetzung der schulischen Gesamtstrategie in den einzelnen Entwicklungsetappen zu planen und zu begleiten. Aspekte wie ein Sprachenkonzept und dazugehörige Fortbildungen, Kooperation der Lehrkräfte untereinander und Miteinbeziehen der Muttersprachlichen LehrerInnen werden von den Mitgliedern der Steuergruppe behandelt. Ziel ist die dauerhafte Verankerung diverser Maßnahmen. Sollte eine innerschulische Steuergruppe zur Umsetzung gewisser Maßnahmen nicht ausreichen, empfiehlt Jaitner das Heranziehen externer Beratungsdienste, die die Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung, zum Schulmanagement und den Austausch auf Fortbildungen und Tagungen unterstützen. Nicht zuletzt brauchen Schulen positive Signale der Politik, was die zusätzliche Ausstattung mit Lehrerdienststellen betrifft und auf der anderen Seite die Beschränkung des Erlernens der Zweitsprache Deutsch auf den vorschulischen Elementarbereich unterbindet.

5.4. Forschungsstand und Methoden der Implementationsforschung

Die Forschungsarbeiten zur schulischen Implementation lassen sich in drei Bereiche unterteilen: Erstens Forschungsarbeiten zu den organisationalen Voraussetzungen, Bedingungen und Prozessen von Veränderungen in Organisationen, zweitens Arbeiten zu den innerpsychischen Prozessen der individuellen Auseinandersetzung

mit der Wahrnehmung, Entwicklung und Umsetzung von Innovationen und drittens Forschungsarbeiten, die organisationale und individuelle Prozesse gleichermaßen berücksichtigen. Insgesamt sind in Bezug auf die Implementationsforschung Forschungsdefizite, d. h. ein Mangel an einschlägigen, empirischen Forschungsergebnissen festzustellen. Deshalb ist auch das empirisch gesicherte Wissen über die Wirksamkeit der Entwicklung und Implementation von Schulprogrammen noch defizitär (vgl. Rolff 2007; Köller 2009). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und auch in Österreich kann in den letzten Jahren zumindest ein Anstieg von Evaluationsstudien im schulischen Bereich verzeichnet werden (vgl. Kremer 2003; Altrichter/Wiesinger 2004; Specht 2009).

Mit der Implementationsforschung ist keine Festlegung auf bestimmte Methoden verbunden, wobei für die Erfassung von Implementationsproblemen aufgrund des Zusammenspiels der verschiedenen Ebenen sachlicher, rechtlicher und organisatorischer Strukturierung immer ein relativ komplexer Ansatz erforderlich ist. Die Wahl der Methode hängt von der konkreten Fragestellung, dem Grad der Formulierung testfähiger Hypothesen und der Verfügbarkeit von Daten ab, wie Hucke/Wollmann im Jahr 1980 schreiben. Fast 30 Jahre später konnte Hucke/Wollmanns Aussage schon konkretisiert werden, wie im Kapitel 5.5. bei Hall/Hord (2011) sichtbar werden wird - so versuchen Hall/Hord, die hauptsächlich Untersuchungen in Schulen durchführten, jeweils abhängig von der konkreten Fragestellung bezogen auf das Implementationsproblem eine bestimmte Methode zu definieren. Ein dafür von ihnen entwickeltes Modell ist das Concerns-Based Adoption Model (CBAM), das im Anschluss näher beschrieben wird.

5.5. Concerns-Based Adoption Model (CBAM): Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen der von der Innovation betroffenen, schulischen AkteurInnen

Das Concerns-Based Adoption Modell (CBAM) richtet sich vor allem an ForscherInnen, um die Implementation einer neuen Praxis oder Innovation im schulischen Kontext zu messen. Das Modell wurde von Hall/Hord in den 1970er Jahren in Texas entwickelt und hat im Speziellen in den USA starke Verbreitung gefunden (vgl. Hall et al. 2008; Köller 2009). Unter anderem war damit die

systematische Untersuchung verbunden, unter welchen personalen und kontextuellen Bedingungen die Implementierung von Innovationen gelingt (vgl. Köller 2009).

Beim Concerns-Based Adoption Modell wird das Individuum in den Mittelpunkt gestellt. Der Fokus liegt auf den individuellen Einstellungen und Kompetenzen, die innerhalb eines komplexen, zeitintensiven Veränderungsprozesses von einem Individuum entwickelt, eingeübt und modifiziert werden müssen. Daraus lässt sich anschließend auf Gruppen und ganze Systeme schließen (vgl. Hall/Hord 2011; Schaumburg et al. 2009). Dies beinhaltet auch, dass Innovationen im Prozess der Implementation entsprechend verhandelt und modifiziert werden. Die Arbeiten von Hall und Hord beziehen sich daher in erster Linie auf das Wissen, die Einstellungen und Verhaltensweisen der von der Innovation betroffenen schulischen AkteurInnen innerhalb von vier Einheiten: Das Individuum, Teams, eine gesamte Organisation sowie große Systeme. Sie analysieren die kognitiven und affektiven Prozesse, d. h. die Akzeptanz von Bildungsinnovationen durch Lehrkräfte, und welche Faktoren den Erfolg eines Implementationsprozesses determinieren. Eine Innovation ist dann erfolgreich, wenn die Einzelperson diese auch im angestrebten Sinne umsetzt, wobei hierbei ein Prozess durchlaufen wird, der stark durch emotionale Aspekte geprägt ist (vgl. Lankes 2008; Köller 2009; Hall/Hord 2011; Capaul/Seitz 2011). Gerade die Emotionalität sehen Hall/Hord (vgl. auch Capaul/Seitz 2011) als Knackpunkt auf der Reise eines Individuums vom Ist-Zustand zum Soll-Zustand. Laut AutorInnen können viele Innovationen scheitern, weil diesen personellen Faktoren bei der Implementierung zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Im Konkreten legt das Concerns-Based Adoption Modell einen Schwerpunkt auf das Verhalten von Schulleitungen im Zusammenhang mit Innovationen, außerdem auf die Betroffenheit der Lehrkräfte, den Grad der Verhaltensänderung und das Ausmaß der konkreten Anwendung der Innovation im schulischen Alltag. Ziel ist es, die Prozesse während der Entwicklung und Implementation einer Innovation an Schulen zu beschreiben sowie die unterschiedlichen Bedürfnisse und innerpsychischen Prozesse der beteiligten AkteurInnen in unterschiedlichen Phasen des Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses darzustellen, um so Faktoren eines erfolgreichen Implementationsprozesses beschreiben zu können. Die Hauptleistung des Modells von Hall und Hord besteht darin, aufzuzeigen, wie die handelnden AkteurInnen in Schulen die unterschiedlichen Veränderungsprozesse als Individuen und als Kollektiv erleben (vgl. Köller 2009). Als anzuwendende Untersuchungsmethoden

werden von Hall/Hord (2011) die direkte Beobachtung, eine Materialanalyse und vorsichtig konstruierte Interviewfragen vorgeschlagen.

5.5.1. Der Grad der Verhaltensänderung (Level of Use - LoU)

Im Rahmen des Concerns-Based Adoption Modells haben Hall und Hord drei diagnostische Instrumente entwickelt, die die Betroffenheit (Concerns), den Gebrauch (Use) der AnwenderInnen einer Innovation (bzw. den Grad der Verhaltensänderung wie „Level of Use“ bei Capaul/Seitz 2011 übersetzt wird) und die Konfiguration (Configuration) angeben, die Qualität der Umsetzung einer Innovation definieren und in denen geeignete Methoden zur Untersuchung erarbeitet werden (Lütgert/Stephan 1983; Hall et al. 2008; Hall/Hord 2011). Als zentrale steuernde Stelle schlagen Hall/Hord einen schulischen „Moderator“ (Change Facilitator) vor, der auch aus mehreren Personen bestehen kann. Dieser versucht, Innovationsprozesse in der Schule voranzutreiben und in Gang zu setzen, außerdem die Entwicklung des Prozesses und das Verhalten der Beteiligten zu erfassen sowie im Bedarfsfall entsprechende Maßnahmen zu setzen. Dafür stehen dem „Change Facilitator“ drei Instrumente zur Verfügung, um Lehrkräfte in ihrer Betroffenheit, ihrem Grad der Verhaltensänderung oder in der konkreten Handhabung der Innovation einzustufen:

- Der Grad der Betroffenheit (Stages of Concern, SoC) bezieht sich auf die affektive Seite von Veränderungen und fokussiert somit auf Einstellungen oder Gefühle.
- Bei den Innovationskonfigurationen (Innovation Configurations, IC) werden die Komponenten einer Innovation verbal beschrieben. Es wird beschrieben und bewertet, was Individuen tun werden, wenn sie eine einzelne Komponente implementieren.
- Der Grad der Verhaltensänderung (Levels of Use, LoU) zeigt, wie AnwenderInnen einer Innovation mit einer bestimmten Veränderung umgehen. Somit kann das Ausmaß einer Implementation festgestellt werden.
- Mit dem „Change Facilitator Style Questionnaire“ (CFSQ) können die LehrerInnen außerdem über die Wahrnehmung des Führungsstils der Schulleitung befragt werden.

Abgesehen davon betonen Hall/Hord, dass es auch andere Einflussfaktoren auf eine Innovation gibt, wie z. B. die Kultur einer Organisation oder diverse Umweltfaktoren, wie gesellschaftliche oder wirtschaftliche Entwicklungen (vgl. Capaul/Seitz 2011, 615).

Da sich die vorliegende Arbeit damit beschäftigt, inwieweit aus Sicht der LehrerInnen die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Volksschulen Wiens implementiert ist, scheint Hall/Hords diagnostisches Element des Grads der Verhaltensänderung (Level of Use, LoU) angemessen. Der Grad der Verhaltensänderung basiert nicht auf Einstellungen, Gefühlen oder Emotionen sondern auf dem Verhalten bei der Implementation und der Aneignung neuer Ideen und Innovationen. Das Verhalten von Leuten, die auf der einen Seite mehr in Bezug auf neue Praktiken lernen wollen oder auf der anderen Seite Neuerungen komplett ignorieren, wird untersucht (vgl. Hall/Hord 2011). Das Konzept sieht acht verschiedene Stufen vor, um Gebrauch von einer Innovation zu machen, sowie operationale Definitionen für jede einzelne Stufe. Diese Stufen sind gewissermaßen Zustände, die verschiedene Verhaltensweisen und Muster des Gebrauchs einer Innovation repräsentieren. Dabei wird aber nicht nur der Moment einbezogen, wenn das Individuum die Innovation verwendet, sondern auch die Vorbereitung, die Planung und die Reflexion nach der Verwendung der Innovation. An so genannten Entscheidungspunkten können die einzelnen Stufen voneinander unterschieden werden (vgl. Hall et al. 2008).

Hall/Hord (2011) unterscheiden grundsätzlich dichotomisch zwischen AnwenderInnen (Users) und Nicht-AnwenderInnen (Non-users) einer Innovation. In einem ersten Schritt muss also festgestellt werden, ob die Innovation überhaupt verwendet wird - andernfalls würde man etwas untersuchen, was gar nicht stattfindet („Nonevents“). Im Folgenden die Darstellung des Grades der Verhaltensänderung nach Capaul/Seitz (2011, 618).

AnwenderInnen:

VI Treffen von Verbesserungsmaßnahmen

V Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung

IVB Verfeinerter Gebrauch

IVA Routinehafter Gebrauch

III Mechanischer Gebrauch

Nicht-AnwenderInnen:

II Vorbereitung auf die Anwendung

I Beschaffung von Informationen

0 Kein Gebrauch

Eine Grundregel des LoU Konzeptes ist es, dass sich jedes Individuum grundsätzlich auf irgendeiner Stufe befindet. Wenn die meisten Beteiligten auf den Stufen 0 bis 2 bleiben, bestehen wenige Erfolgsaussichten für die Innovation. Bei einer höheren Stufe besteht die Chance, die Innovation erfolgreich umzusetzen. Von Hall et al. (2008) bereits durchgeführte Analysen zeigen, dass sich die meisten Individuen auf den Ebenen 0 „Kein Gebrauch“ bis IVA „Routinehafter Gebrauch“ bewegen, mehr als die Hälfte der untersuchten Individuen war auf der Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ wieder zu finden. Viele LehrerInnen hätten die Innovation ihren eigenen Bedürfnissen angepasst. Vor allem Ressourcenkürzungen hätten sich negativ auf die weitere Implementation von Innovationen ausgewirkt: Es fehlt an Zeit für Zusammenarbeit, es kommt zu negativen Einstellungen der LehrerInnen und es existiert ein generelles Gefühl der Frustration aufgrund der fehlenden Zeit, um Innovationen angemessen zu implementieren. Ein Aufstieg zu einer höheren Ebene erfordert Zeit, Ressourcen, eine entsprechende Führung und Training (ebd.).

Im Folgenden werden die einzelnen Stufen nach Hall et al. (2008) sowie mögliche Antworten von Individuen, die als Anzeichen für eine bestimmte Stufe gesehen werden können, genau dargestellt. Eine solche Einteilung in sieben Stufen, die den Grad der Verhaltensänderung bzw. die Nutzung einer Innovation betreffen, kann in der Implementationsforschung u. a. dafür verwendet werden, den Grad der Implementation einer Innovation in einer Organisation zu beurteilen.

Stufe 0 „Kein Gebrauch“

Auf dieser Ebene wird keine Aktion gesetzt, um eine Veränderung herbeizuführen.

Das Individuum...

- ...hat noch nie von der Innovation gehört.
- ...hat sich Wissen über die Innovation angeeignet, ist aber ansonsten nicht in die Innovation involviert und überlegt auch nicht, die Innovation zu verwenden.
- ...hat keine Pläne bezüglich der Innovation und denkt auch nicht an die Innovation.
- ...verwendet die Innovation nicht mehr.

Typische Antworten:

- Ich habe nicht vor, mich in der nächsten Zeit damit zu beschäftigen. Ich habe zu viele andere Dinge zu tun.
- Ich kann jetzt wirklich nichts Neues gebrauchen.
- Ich habe davon gehört aber zurzeit bin ich nicht darin interessiert, mehr darüber zu lernen.

Stufe I „Beschaffung von Informationen“

Wenn eine Person Aktionen setzt oder Interesse bekundet, um mehr über die Innovation zu erfahren wird er oder sie auf der Stufe I „Beschaffung von Informationen“ eingestuft. Beispiele hierfür sind: Einen Überblicksworkshop über die Innovation zu besuchen, Webseiten oder Materialien anzusehen, KollegInnen zu fragen oder zu versuchen, Materialien zu bekommen. Bis jetzt wurde keine Entscheidung getroffen, die Innovation zu gebrauchen.

Das Individuum...

- ...sammelt auf der Stufe I aktiv Wissen an⁷⁵, oder hat innerhalb der letzten drei Monate bereits Wissen darüber angesammelt.
- ...eignete sich kürzlich Informationen an.
- ...beginnt sich über die Implikationen, die der Gebrauch einer Innovation mit sich bringt, zu informieren (z. B. durch Lesen, Workshops, Beobachtung oder Kurse).

⁷⁵ Ein allgemeines Wissen über eine Innovation impliziert nicht automatisch die Einstufung des Individuums auf Stufe I. Erst eine aktive Ansammlung von Wissen platziert ein Individuum auf die Stufe I.

...hat Potentiale analysiert.

...ist in der Entscheidungsphase, ob eine Innovation verwendet werden soll.

...wägt die Für und Wider, eine Innovation zu gebrauchen, ab.

Um auf Stufe I eingestuft zu werden, sollte der/die AnwenderIn in den Kategorien Wissen, Beurteilung und Informationsbeschaffung ebenso auf Ebene I eingestuft werden.

Typische Antworten:

- Ich habe mir jede Woche etwas Zeit eingeräumt, um die Materialien über die Innovation zu studieren und ich spreche mit Leuten über die Möglichkeit, sie zu verwenden.
- Ich schaue mir Materialien die Innovation betreffend an und erwäge, sie irgendwann in der Zukunft zu verwenden.
- Ich habe einen Workshop besucht und andere LehrerInnen beobachtet, die die Innovation verwenden.

Stufe II „Vorbereitung auf die Anwendung“

Ein Individuum, das sich entschieden hat, das neue Programm zu verwenden und schon eine Zeit sagt, wann es beginnen wird, befindet sich auf der Stufe II. Die Verwendung hat noch nicht begonnen, aber die Absicht und eine spezifische Beginnzeit wurden schon festgelegt. Die Person studiert Materialien und bereitet sie für den ersten Gebrauch vor. Es könnte auch sein, dass die Entscheidung, die Innovation einzusetzen, durch eine gesetzliche Vorgabe gemacht worden ist. Das Individuum wird auf Stufe II eingestuft, wenn eine Zeit oder ein Datum festgelegt wurde, wann die Innovation verwendet werden soll.

Das Individuum...

...verfolgt die Absicht, eine Innovation zu einem gewissen Zeitpunkt zu implementieren.

...verfügt über eine intrinsische oder extrinsische Motivation, die Innovation zu verwenden, wie folgende mögliche Statements zeigen:

- „Wenn ich den Kurs im Herbst unterrichte, werde ich die Innovation verwenden.“

- „Ich möchte die Innovation nicht verwenden aber ich muss.“

...möchte die Implementation einer Innovation beginnen, weiß aber wenig darüber, was die Voraussetzung ist, um die Innovation zu verwenden.

Typische Antworten:

- Ich schaue mir die Unterlagen an, besuche Workshops und organisiere mich, um die Innovation zu implementieren.
- Ich werde die Innovation nächstes Semester starten.
- Nachdem ich die Innovation ab September verwenden werde, bin ich dabei auszuloten, was ich brauche und wann ich beginnen sollte, alles vorzubereiten.

Die nachfolgenden Kategorien fallen unter die „AnwenderInnen“. Hierbei kommt es auf die Art der Anpassungen an, die im Vergleich zum bisherigen Gebrauch der Innovation oder in der Innovation selbst gemacht werden.

Stufe III „Mechanischer Gebrauch“

Auf dieser Ebene ist der Gebrauch der Innovation ineffizient. Kennzeichen sind Veränderungen im Stundenplan oder Anpassungen in organisatorischen Aspekten (z. B. Management, Zeit, Materialien, etc.), um die Innovation einfacher umsetzen zu können. Die Planung erfolgt Tag für Tag, Änderungen und Anpassungen werden gemacht, um das Leben der Person, die die Innovation umsetzen soll, zu vereinfachen.

Veränderungen und der Gebrauch einer Innovation werden von Bedürfnissen der AnwenderInnen bestimmt.

Das Individuum...

...wendet Überlebenstaktiken an.

...ist von der Aufgabe, eine Innovation aktiv zu implementieren annähernd überwältigt.

...plant nicht weiter als einen Tag oder eine Woche.

...ist effizienter und sicherer beim Anwenden einer Innovation.

...macht Veränderungen, um seine/ihre Rolle zu erleichtern.

...nimmt Veränderungen logistischer oder organisatorischer Natur vor, um den Druck und die Anforderungen des Gebrauchs der Innovation zu vermindern.

...plant weniger detailliert, dafür kurzfristig.

...kann nicht viel über den Gebrauch der Innovation sagen.

Typische Antworten:

- Die meiste Zeit verwende ich damit, Materialien zu organisieren und die Dinge am Laufen zu halten.
- Ich bin mir nicht wirklich sicher, was ich später dieses Jahr machen werde oder was die Effekte der Innovation sein werden. Es scheint noch eine Menge Probleme zu geben, die gelöst werden müssen.
- Ich plane jeden Abend was ich am nächsten Tag machen werde. Generell weiß ich, was ich im nächsten Monat tun werde, aber ich habe noch keine detaillierten Arrangements gemacht.
- Ich verbringe die meiste Zeit damit, die Dinge gemeinsam mit KollegInnen zu organisieren, damit die Innovation effektiver wird.

Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“

Auf dieser Ebene hat sich der Gebrauch der Innovation stabilisiert und ist gewissermaßen zur Routine geworden. Wenn dem/der AnwenderIn genügend Zeit und adäquate Hilfe gegeben wird kann die Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ erreicht werden. Auf dieser Ebene hat der/die AnwenderIn einen regulären Weg gefunden, um mit der Innovation zu arbeiten. Typische Fragen wären: Warum sollte ich mich verändern? Meine Art und Weise zu arbeiten ist gut so. Die Person auf Stufe IVA macht keine Adaptionen, sie hat ihre Routinen.

Um auf Stufe IVA eingestuft zu werden, wurde ein Ablaufplan erarbeitet.

Das Individuum...

...folgt einem Arbeitsplan ohne sichtbare Veränderung.

...praktiziert Veränderungen im Gebrauch der Innovation nur als Teil eines etablierten Weges, um Dinge anzugehen.

Der Mangel an Veränderung ist das Anzeichen für die Stufe IVA. Dennoch sollte dieser Umstand nicht unbedingt mit einer Wertung verbunden werden - es kann

durchaus sein, dass der/die AnwenderIn vor längerer Zeit eine Änderung der Innovation vorgenommen hat und nun beobachtet, wie diese Änderung funktioniert. Oder der/die AnwenderIn hat schon seit Jahren nicht an eine Veränderung der Innovation gedacht. Grundsätzlich sind Veränderungen des Routineverhaltens Teil dieser Stufe.

Typische Antworten:

- Dieses Jahr hat alles wunderbar funktioniert. Nächstes Jahr wird es sicherlich einige Veränderungen geben, aber grundsätzlich werde ich alles so wie heuer weiterführen.
- Die SchülerInnen haben sich so gut an diese Innovation angepasst, ich habe nicht das Gefühl, dass ich viele Veränderungen machen muss.
- Wir haben Evaluationen durchgeführt. Das Feedback war aber so gut, dass wir keine Veränderungen vornehmen müssen.
- Das ist das zweite Jahr, dass ich diese Innovation verwende. Ich verwende sie so wie angeführt und das funktioniert in meiner Klasse sehr gut.

Stufe IVB „Verfeinerter Gebrauch“

Auf dieser Ebene machen die AnwenderInnen einer Innovation Anpassungen mit dem Ziel, den SchülerInnen zu helfen. Hier zeigt sich der Unterschied zu Stufe III - Anpassungen werden nicht für einen selbst sondern für andere, in dem Fall SchülerInnen, gemacht.

Eine Veränderung des Gebrauchs einer Innovation basiert auf formaler oder informaler Evaluation, um die Leistungen der SchülerInnen zu verbessern.

Das Individuum...

...muss in schülerorientierte Veränderung involviert sein.

...muss in letzter Zeit eine Veränderung durchgeführt haben (innerhalb der letzten drei Monate).

...muss aktiv eine Veränderung planen.

...muss im Prozess einer Veränderung in Bezug auf den Gebrauch einer Innovation sein.

...beurteilt den Gebrauch einer Innovation und sammelt aktiv detaillierte Information mit dem Ziel, Veränderungen zu machen, damit die SchülerInnen profitieren.

...ist also ständig dabei, die Innovation zu evaluieren und zu verbessern, damit die SchülerInnen profitieren.

Die Motivation für eine Veränderung besteht darin, den Benefit für SchülerInnen zu erhöhen.

Typische Antworten:

- Ich versuche, mittels Workshop-Sessions und Büchern herauszufinden, wie ich diesem bestimmten Effekt, den die Innovation auf die SchülerInnen zu haben scheint, beikommen kann.
- Ich diskutiere die Dinge, die am Besten funktionieren, mit meinen SchülerInnen - auch jene, die nicht so effektiv sind wie ich das gerne hätte.
- Ich habe kürzlich ein detaillierteres Beurteilungsinstrument entwickelt, um spezifischere Information von SchülerInnen zu erhalten, damit ich sehen kann, wo ich meinen Gebrauch der Innovation verändern muss.

Stufe V „Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung“

Auf dieser Ebene werden Veränderungen zum Wohle der SchülerInnen vorgenommen, wobei dies in Zusammenarbeit mit anderen AnwenderInnen geschieht. Veränderungen werden gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Ebene V ist eine signifikante Phase für die Evolution eines Veränderungsprozesses und für die professionelle Kultur der Schule.⁷⁶ Das Individuum initiiert eine Veränderung, die auf Input von KollegInnen beruht und in Koordination mit denselben passiert.

Das Individuum...

...geht über den Gebrauch einer Innovation hinaus, um mit anderen zusammenzuarbeiten, um die Leistungen der SchülerInnen zu verbessern.

...sucht gemeinsam mit anderen Wege, um den Einfluss der Innovation auf die SchülerInnen zu erhöhen.

⁷⁶ Manche LehrerInnen möchten zusammenarbeiten, um den Gebrauch der Innovation für sich zu erleichtern. Dies gehört aber dann zur Stufe III, da nicht im Vordergrund steht, die Veränderung zum Wohle der SchülerInnen durchzuführen.

...initiiert und exekutiert systematisch Pläne, um seinen oder ihren Gebrauch der Innovation in denjenigen anderer AnwenderInnen zu integrieren, mit dem Ziel, den Einfluss der Innovation auf die gemeinsamen SchülerInnen zu erhöhen.

Wenn das Individuum immer mit anderen zusammengearbeitet hat, dann muss es darüber hinaus neue Wege der Zusammenarbeit suchen. Die Zusammenarbeit hat das Ziel, die Wirkung auf die SchülerInnen durch den Gebrauch der Innovation zu erhöhen. Die Veränderungen, die gemeinsam angegangen werden, müssen den SchülerInnen zu Gute kommen.

- Jemand, der Informationen über die Innovation einfach nur verbreitet bzw. weitergibt, arbeitet nicht mit anderen zusammen, um den SchülerInnen zu helfen und kann daher nicht in Stufe V eingestuft werden.

Typische Antworten:

- Wir haben die ursprüngliche Gruppe von zwei auf drei erhöht weil wir herausgefunden haben, dass unsere SchülerInnen von koordiniertem Unterricht profitieren können.
- Nicht jeder hat all die Fähigkeiten, die Innovation bestmöglich einzusetzen, wenn es dann um die SchülerInnen geht. Aus diesem Grund habe ich zwei Jahre lang gemeinsam mit einem/einer anderen LehrerIn gearbeitet und kürzlich hat noch einE andereR LehrerIn begonnen, mit uns zusammen zu arbeiten.

Stufe VI „Treffen von Verbesserungsmaßnahmen“

Der/die AnwenderIn lotet die Möglichkeiten aus, die Innovation komplett zu verändern. Diese Veränderung soll den SchülerInnen zu Gute kommen.

Ein Individuum kommt zur Stufe VI, sobald sie oder er beginnt, Alternativen auszuloten oder größere Veränderungen zu planen.

Das Individuum...

...zieht größere Veränderungen der Innovation in Betracht.

...ersetzt die Innovation zum Zweck, die Ergebnisse der SchülerInnen zu verbessern.

...drückt Interesse darin aus, sich andere Ressourcen und Innovationen anzuschauen, die als Basis verwendet werden könnten, um größere Veränderungen zu machen, oder den Gebrauch der Innovation zu ersetzen.

...kehrt wahrscheinlich zu einer niedrigeren Stufe wie III oder IVB zurück, wenn eine größere Veränderung der Innovation initiiert wird.

Die Größe der Veränderung unterscheidet eine Person auf Stufe VI von einer Person auf Stufe IVB. Eine Veränderung auf Stufe VI erfordert eine größere Restrukturierung oder Ersetzung der Innovation, eine Veränderung auf LoU IVB wird innerhalb der Struktur des derzeitigen Gebrauchs der Innovation durchgeführt.

Typische Antworten:

- Ich bin immer noch an der Innovation interessiert und auch daran, sie mit Veränderungen zu verwenden. Offen gesprochen bin ich gerade dabei, herauszufinden, ob nicht eine andere Innovation besser für die SchülerInnen wäre.

Entscheidungspunkte

Die unterschiedlichen Stufen werden an so genannten Entscheidungspunkten voneinander unterschieden. Es wird also angenommen, dass jede Stufe unabhängig von der anderen ist. Die Entscheidungspunkte stellen eindeutige Verhaltensindikatoren zur Verfügung, die auf eine bestimmte Stufe hinweisen. So können Personen in bestimmte Stufen eingeteilt werden (vgl. Hall et al. 2008, 7).

Stufe/ Entscheidungspunkt	Beschreibung
Stufe 0 Kein Gebrauch	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
Entscheidungspunkt A	Der/die AnwenderIn setzt Aktionen, um sich detailliertere Informationen über die Innovation anzueignen.
Stufe I Beschaffung von Informationen	Stufe, auf der der/die AnwenderIn Informationen über die Innovation ansammelt sowie die Wertorientierung und die Anforderungen an den/die AnwenderIn und das Anwendersystem auslöst.
Entscheidungspunkt B	Der/die AnwenderIn trifft eine Entscheidung, die Innovation zu verwenden, indem eine Beginnzeit festgesetzt wird.
Stufe II Vorbereitung auf die Anwendung	Auf dieser Stufe bereitet sich der/die AnwenderIn darauf vor, die Innovation zum ersten Mal zu verwenden.
Entscheidungspunkt C	Der/die AnwenderIn macht benutzerorientierte Veränderungen.
Stufe III Mechanischer Gebrauch	Auf dieser Stufe setzt der/die AnwenderIn die meiste Anstrengung dahingehend ein, die Innovation kurzfristig und von Tag zu Tag zu verwenden, ohne viel darüber nachzudenken. Der/die AnwenderIn ist hauptsächlich damit beschäftigt, die Aufgaben, die mit der Anwendung der Innovation einhergehen, Schritt für Schritt zu meistern, was sich oft in einem unzusammenhängenden und oberflächlichen Gebrauch der Innovation manifestiert.
Entscheidungspunkt D-1	Der/die AnwenderIn etabliert ein Routine-Muster für den Gebrauch der Innovation.
Stufe IVA Routinehafter Gebrauch	Der Gebrauch der Innovation ist gefestigt. Wenn überhaupt werden wenige Veränderungen im täglichen Gebrauch der Innovation gemacht. Es werden keine Gedanken oder Vorbereitung dafür aufgewendet, um den Gebrauch der Innovation oder deren Konsequenzen zu verbessern.
Entscheidungspunkt D-2	Der Gebrauch der Innovation wird auf Basis formaler oder informaler Evaluation verändert, um die Ergebnisse der SchülerInnen zu verbessern.
Stufe IVB Verfeinerter Gebrauch	Auf dieser Stufe variiert der/die AnwenderIn den Gebrauch der Innovation, um die Auswirkung auf die SchülerInnen innerhalb eines unmittelbaren Einflussbereichs zu erhöhen. Variationen basieren auf dem Wissen über beides - kurzfristige und langfristige Konsequenzen für die SchülerInnen.
Entscheidungspunkt E	Es werden Veränderungen im Gebrauch der Innovation zum Wohle der SchülerInnen initiiert, die auf dem Input von KollegInnen und auf der Koordination mit ihnen basieren.
Stufe V Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung	Auf dieser Stufe kombiniert der/die AnwenderIn eigene Anstrengungen, die Innovation zu gebrauchen, mit damit verbundenen Aktivitäten von KollegInnen, um einen gemeinsamen Effekt auf die SchülerInnen innerhalb des Einflussbereichs der AnwenderInnen zu erzielen.
Entscheidungspunkt F	Der/die AnwenderIn beginnt, Alternativen oder größere Veränderungen der Innovation, die gerade verwendet wird, auszuloten.
Stufe VI Treffen von Verbesserungsmaßnahmen	Auf dieser Stufe evaluiert der/die AnwenderIn die Qualität des Gebrauchs der Innovation noch einmal, sucht nach größeren Veränderungen oder Alternativen zur derzeit in Verwendung stehenden Innovation, um bei den SchülerInnen bessere Ergebnisse zu erzielen. Er/sie beschäftigt sich mit den neuen Entwicklungen in diesem Bereich und erforscht neue Ziele für sich selbst und für das System.

Abbildung 2: Gebrauchsstufen der Innovation mit Entscheidungspunkten

Als Methode um den „Level of Use“, also den tatsächlichen Gebrauch einer Innovation durch eine Person festzustellen, schlagen Hall et al. (2008) eine qualitative Vorgehensweise vor. Laut AutorInnen ist es nicht möglich, Verhaltenskomponenten mittels Fragebogenuntersuchung einzuschätzen. Lediglich Langzeitbeobachtungen oder ein detailliert ausgearbeiteter Interviewleitfaden für ein Schwerpunktinterview seien dafür geeignet. Die Stärke des Schwerpunktinterviews liege darin, dass der/die InterviewerIn nach bestimmten Beispielen für das Verhalten der interviewten Person suchen könne.

Mit Hilfe der von Hall et al. vorgeschlagenen Vorgehensweise zur Bestimmung des tatsächlichen Gebrauchs einer Innovation durch eine Person konnte ein Weg gefunden werden, den Grad der Implementation einer Innovation zu bestimmen. Die genaue, hierfür benötigte Methode wird im nächsten Kapitel beschrieben: dem Forschungsdesign.

6. Zentrale Fragestellungen und Vorgehensweise zur Beantwortung: das Forschungsdesign

6.1. Qualität messen: Ableitung von Indikatoren und Standards

Bezugnehmend auf die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit sowie auf die daraus abgeleiteten fünf weiteren Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1.2.) gilt es, auszuloten, welche Informationen benötigt werden und wie das Forschungsdesign angelegt werden muss. Bisher wurden ein Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entworfen und die schulrechtlichen Rahmenbedingungen beschrieben. Danach wurde alles in den Kontext bereits bestehender Untersuchungen gestellt. Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit in die Volksschulen Wiens implementiert ist bzw. ob der (neben der nicht ausreichenden Behandlung des Themas Sprache und Mehrsprachigkeit) zweite Kritikpunkt an der Interkulturellen Pädagogik, der im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und näher beleuchtet werden sollte (vgl. Kapitel 2.1.7.), nämlich das Missverhältnis zwischen Theorie und praktischer Umsetzung, auch auf die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zutrifft. Um diese Frage beantworten zu können wurde die Implementationsforschung in Kapitel 5. näher beschrieben. Aus diesen Informationen kann schließlich ein entsprechendes Untersuchungsdesign abgeleitet werden:

Die vorliegende Arbeit stützt sich zur Beantwortung dieser Fragen auf ein qualitatives Forschungsdesign und hat das Ziel, empirische Basisdaten über ein Problemfeld, das bisher nur am Rande systematisch erforscht wurde, zu erfassen. Es handelt sich also um eine Primärerhebung. Gleichzeitig bezieht sich die Untersuchung auf den Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt und kann somit als Querschnittsuntersuchung bezeichnet werden.

Die Studie nimmt außerdem explorativen Charakter an - das „umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes“, wie Exploration bei Blumer 1973 (zitiert nach Kromrey 2009, 66) definiert wird. Im Rahmen der Arbeit wird deskriptive Forschung betrieben, indem Daten möglichst umfassend erhoben werden, um einen komplexen sozialen Sachverhalt, wie die Institution Schule im Kontext Migration einer ist, beschreiben zu können. Die Offenheit ist dabei das zentrale Charakteristikum für die Prozesse und Methoden der Datengewinnung mit

dem Ziel, ein spezifisches Informationspotential maximal auszuschöpfen (vgl. Kromrey 2009, 104). Dazu wird der Erfolg bzw. Misserfolg der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik beurteilt, d. h. diese Pädagogik wird im Lichte empirischer Daten bewertet. Es handelt sich also um eine Evaluationsstudie im Bereich Schule, genauer: um den Forschungsdesigntyp der Programm-Evaluation mit Schwerpunkt Schule und Unterricht (vgl. Kromrey 2009, 68).

Grundsätzlich wird dabei nach dem Gegenstand der Evaluation (Was wird evaluiert?) unterschieden. Somit kristallisieren sich unterschiedliche Evaluations-typen heraus: Von Wirkungsforschung bzw. Wirkungsanalysen spricht man, wenn bestimmte Rahmenbedingungen verändert und die Effekte anschließend kontrolliert werden. So kann der Erfolg eines Programms bzw. seine Effektivität abgeschätzt werden. Von Akzeptanzforschung spricht man, wenn untersucht wird, ob das Angebot bei der Zielgruppe auf Zustimmung oder Ablehnung stößt. Die Implementationsforschung wiederum setzt den Schwerpunkt nicht auf die Effekte, sondern vor allem auf die systematische Untersuchung der Planung, Durchsetzung und des Vollzugs des Programms und seiner Maßnahmen (vgl. Stigler 2004; Kromrey 2003; Kromrey 2009, 96; vgl. auch Kapitel 5.).

Anders ausgedrückt geht es darum, *Qualität zu messen*. Qualität kann als Grad der Übereinstimmung zwischen den zuvor formulierten Kriterien und der tatsächlich erbrachten Leistung definiert werden (vgl. Kromrey 2003). Bei der Überprüfung von Schulqualität muss nach der Bestimmung eines schulischen Bereichs Qualität operationalisiert werden. Dies erfolgt durch die Zerlegung in Kriterien, Indikatoren und Standards (vgl. Capaul/Seitz 2011). Kriterien sind dabei Qualitätsmerkmale, die es erlauben, einer Sache/Person/Institution eine bestimmte, ziemlich allgemein formulierte Eigenschaft zuzusprechen. Indikatoren sind Einzelvariablen, die den Zustand, die Beschaffenheit oder die Qualität eines Kriteriums anzeigen. Und Standards schließlich sind normative Vorgaben für die Erreichung bestimmter Ziele (vgl. 2011, 568f). In einem weiteren Schritt werden zu den Indikatoren Beobachtungsoperationen angegeben, d. h. die Operationalisierung der Begriffe wie die Angabe des Messinstruments sowie der Skala, auf der gemessen werden soll, so dass entschieden werden kann, ob der mit dem Begriff gemeinte Tatbestand in der Realität vorliegt. Um die Validität und Reliabilität der Untersuchung zu gewährleisten, werden Verfahren der Datenerhebung und -auswertung angewandt, die methodisch formalisiert sind (vgl. hierzu Kromrey 2009).

In der vorliegenden Arbeit und im Konkreten in Bezug auf die Forschungsfrage 2 (vgl. Kapitel 1.2.) ist es das Evaluationsziel, herauszufinden, inwieweit die Kriterien und Vorgaben der Programmatik der „Interkulturellen Pädagogik“ zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis implementiert und umgesetzt sind. Es geht um den Grad der Verhaltensänderung von LehrerInnen, die mit einer Innovation konfrontiert wurden. Dieser basiert nicht auf Einstellungen, Gefühlen oder Emotionen, sondern auf dem Verhalten bei der Implementation und der Aneignung neuer Ideen und Innovationen. Das Verhalten von Personen, die auf der einen Seite mehr in Bezug auf neue Praktiken lernen wollen oder auf der anderen Seite Neuerungen komplett ignorieren, wird untersucht (vgl. hierzu Hall/Hord 2011). Somit ist das zu messende Merkmal (Variable) eindeutig definiert. Hier gibt der/die LehrerIn Auskunft über seinen/ihren eigenen Gebrauch bzw. den Grad der Verhaltensänderung in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Dabei werden die LehrerInnen in der Rolle als „InformantInnen“ angesprochen und ihre Antworten gelten als Auskunft über die schulische Situation in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und über die Implementierung der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik.

In der empirischen Sozialforschung, in die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften ja eingeordnet werden können und derer Methoden sich diese Untersuchung auch bedient, sind laut Kromrey (2009, 238f) verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen, damit eine Wertezuweisung durch die befragte Person als Messung gelten kann und damit zusätzlich durch Befragung „evaluiert“, also „Qualität gemessen“ werden kann. Zurückkommend auf Capaul/Seitz (2011) wird Qualität in Bezug auf einen bestimmten schulischen Bereich durch die Zerlegung in Kriterien, Standards und Indikatoren operationalisiert. Zuerst müssen der Gegenstand (das Objekt) und das „Kriterium“ („Qualitäts-Merkmal“) der Beurteilung eindeutig definiert werden. In der vorliegenden Arbeit ist der Gegenstand der Beurteilung das, was die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellt (Qualitätskriterien; vgl. Kapitel 2.2.2.1.1.).

Der Sachverhalt „Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Interkulturellen Pädagogik“ ist ein theoretisches Wissen, dessen empirischer Bezug nur indirekt

herstellbar ist, d. h., es müssen als Nächstes Indikatoren angegeben werden, die auf das Vorhandensein der mit dem Begriff gemeinten Sachverhalte schließen lassen (vgl. zur Indikatorenauswahl in der empirischen Sozialforschung Kromrey 2009).

Um dies tun zu können, bietet sich an, auf die in Kapitel 2.2.2.1.1. ausgearbeiteten 17 Qualitätskriterien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Institution Schule zurückzukommen. Diese wurden den sechs Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik zugeordnet. Anhand der Bildung von Indikatoren zu den 17 Qualitätskriterien wird geklärt, welche Art von Informationen benötigt wird. Die Indikatoren sind empirische Sachverhalte, die direkt wahrnehmbar oder feststellbar sind und die eindeutige Hinweise auf den „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ als nicht direkt erfahrbaren Sachverhalt liefern.

Zuletzt geht es um die Definition der Standards. Diese werden wiederum für jedes Qualitätskriterium einzeln festgelegt und definieren, wann eine Person AnwenderIn der Innovation ist und wann nicht (vgl. hierzu die Ausführungen zur Implementationsforschung in Kapitel 5.).

Insgesamt wurden anhand der bisherigen Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen 17 Qualitätskriterien (Kapitel 2.2.2.1.1.) ausgearbeitet, die dazugehörigen, schulrechtlichen Rahmenbedingungen (Kapitel 3.2.2.) sowie bereits durchgeführte Untersuchungen (Kapitel 4.2.). Daraus abgeleitet werden Indikatoren gebildet und Standards definiert. Zur besseren Veranschaulichung der theoriebasierten Herleitung des Untersuchungsdesigns erfolgt eine detaillierte, tabellarische Darstellung aller 17 Qualitätskriterien, die jenen im Rahmen des eigenen Untersuchungsmodells zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sechs Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik zugeordnet werden. Zusätzlich werden die zugehörigen schulrechtlichen Rahmenbedingungen, Untersuchungen, Indikatoren, Standards sowie die sich daraus ergebenden Fragestellungen zur Umsetzung an Schulen dargelegt (siehe die detaillierte, tabellarische Aufstellung in Kapitel 11.1.)⁷⁷.

Als nächster Schritt folgen Erläuterungen zur Methode, mit dem Ziel, die aus der bisherigen theoretischen Analyse abgeleiteten Fragestellungen zu operationalisieren.

⁷⁷ Zur Bildung der Indikatoren, Standards sowie der sich daraus ergebenden Fragestellungen zur Umsetzung an Schulen ist zu bemerken, dass sich aus den Qualitätskriterien 7 und 8 dieselben Fragestellungen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens ergeben. Diese beiden Qualitätskriterien werden daher in Folge zusammengefasst behandelt: „Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Miteinbeziehen anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht“.

6.2. Die Methode

Es geht nun darum, methodologische Schritte zu überlegen, um die Indikatoren möglichst exakt und objektiv prüfen zu können (Begründungszusammenhang, vgl. Friedrichs 1997).

Dazu wird eine geeignete Strategie empirischer Informationsgewinnung angewandt. Für diese Untersuchung wird die mündliche Befragung als Methode zur Datenerhebung verwendet. Die Auswahl der mündlichen Befragung erfolgt einerseits aufgrund der Tatsache, dass das Interview als Methode zur Evaluation in der Institution Schule als ein in der Forschung übliches qualitatives Verfahren anerkannt wird (vgl. u. a. Allgäuer 1996; Kardorff 2000), andererseits in Anlehnung an die Anwendung Hall/Hords (2011) Concerns-Based Adoption Modells. Hall/Hord begründen die Wahl der Durchführung von Interviews damit, dass, wenn es um das Messen von verhaltensbezogenen Komponenten und somit um den Grad der Verhaltensänderung durch eine Innovation geht, die Daten nicht mit „Bleistift und Fragebogen“ erhoben werden können, sondern nur mit Hilfe einer qualitativen Methode wie der Beobachtung oder der mündlichen Befragung.

Es besteht also das Problem, Verhalten mittels Befragung messen zu wollen. Gibt es aber trotzdem eine Möglichkeit, die Befragung als Methode zu verwenden, um den Grad der Verhaltensänderung zu messen? Die Antwort lautet ja und liegt darin begründet, dass Messen durch Befragung laut Kromrey (2009) als ein generalisiertes Messinstrument der Sozialforschung charakterisiert wird und prinzipiell alle Sachverhalte Gegenstand standardisierter Datenerhebung („Messung“) sein können, also auch Verhalten.

Atteslander/Cromm (2000) verknüpfen Bereiche einer sozialen Wirklichkeit mit bestimmten Methoden. Somit kann „aktuelles menschliches Verhalten“ entweder in natürlichen Situationen, also im „Feld“ stattfinden, oder in einer vom/von der ForscherIn bestimmten Situation („Labor“). Bezieht man sich auf natürliche Situationen, gibt es die Möglichkeit der Beobachtung für die Erfassung von offenem Verhalten. Hier ist eine Bindung an Zeit und Raum des Verhaltens erforderlich. Um sich von einer Bindung an Zeit und Raum lösen zu können, ist eine Befragung erforderlich (vgl. Atteslander/Cromm 2000, 59). Der erste Grund für die Wahl der Befragung für die vorliegende Arbeit liegt also in dem Wunsch, sich von Zeit und Raum lösen zu können. Dafür stehen schlicht Zeit- und Kostenargumente im Raum:

Stufe II des Concerns-Based Adoption Modells beispielsweise sagt aus, dass sich der/die AnwenderIn darauf vorbereitet, die Innovation zum ersten Mal, z. B. im nächsten Jahr, zu verwenden. Eine Beobachtung dieses Vorhabens würde die Anwesenheit des/der Forschers/in über einen längeren, unbestimmten Zeitraum erfordern. Eine teilnehmende Beobachtung von 45 Lehrpersonen an 14 verschiedenen Schulen über einen langen Zeitraum ist somit nicht möglich.

Die Befragung kann als ein generalisiertes Messinstrument in der Sozialforschung charakterisiert werden, sofern eine Reihe formaler Voraussetzungen, wie die eindeutige Definition des Gegenstands der Beurteilung, der Kriterien der Beurteilung oder der Standards, erfüllt sind (vgl. hierzu ausführlicher Kromrey 2009, 238f). Die Befragten gelten als ExpertInnen für die Beurteilung der für die Untersuchung relevanten Sachverhalte und werden in diesem Fall zur messenden Person, indem sie mitteilen, welche „Messwerte“ für die interessierenden Merkmale bei den zu befragenden Objekten zutreffen bzw. durch sie zugewiesen werden („indirektes Messen“ nach Kromrey 2009, 238). Da in der vorliegenden Untersuchung ja Qualität gemessen werden soll, fungiert die befragte Person als Merkmalsträger, ihre Reaktionen auf die Testfragen sind die zu erhebenden Merkmale, die InterviewerIn die messende Person. Da der Grad der Verhaltensänderung der interviewten Personen gemessen wird, ist das interessierende Objekt der Untersuchung die befragte Person selbst bzw. ihr Arbeitsumfeld.

Die Befragung als Methode zu verwenden, um den Grad der Verhaltensänderung zu messen, ist aber auch mit Einschränkungen verbunden.

Mittels Befragung kann nämlich nur verbales Verhalten erfasst werden, nicht soziales (Atteslander/Cromm 2000, 114). Kromrey (2009) weist auch auf eine Gefahr bei der Variablenkonstruktion hin, die bei der Verwendung der Befragung als Methode vorliegen kann: Die Tendenz, dass mit der Variablen⁷⁸ möglicherweise nur scheinbare Unterschiede des Untersuchungsgegenstandes abgebildet werden, also die Unterschiede lediglich ein Produkt des Messverfahrens sind und eventuell gar keine Entsprechung in der Realität haben („Messartefakte“ wie sie bei Kromrey 2009, 210

⁷⁸ In der vorliegenden Arbeit das Verhalten von Personen - der/die LehrerIn gibt Auskunft über seinen/ihren eigenen Gebrauch bzw. den Grad der Verhaltensänderung in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

genannt werden). Somit sind durch Befragung erhobene Daten in jedem Fall Konstrukte der sozialen Wirklichkeit (vgl. auch Atteslander/Cromm 2000, 179). Die bei einer Befragung gegebenen Antworten sind also nicht immer auch schon Ausprägungen der interessierenden Merkmale, sondern oft nur Indikatoren für ihr Vorliegen (vgl. Kromrey 2009, 337).

Mit diesen Einschränkungen kann für die vorliegende Untersuchung also dennoch die Befragung als Datenerhebungsmethode verwendet werden. Da es sich um verbales und nicht soziales Verhalten handelt, wurden die Untersuchungsergebnisse auch als Thesen formuliert (vgl. Kapitel 8.3.2.) - sie indizieren ein Vorliegen der Tatbestände, die in Folgeuntersuchungen, z. B. mittels Beobachtung, weiter untersucht werden können.

Das Kernstück der Untersuchung bilden also Einzelinterviews, wofür ich die Methode des Intensivinterviews wählte. Das Intensivinterview wird dort angewendet, wo es darum geht, besondere individuelle Erfahrungen zu eruieren. Eine außerordentlich hohe Bereitschaft des/der Befragten zum Interview wird vorausgesetzt (vgl. hierzu Atteslander 2006).

Alle 17 Qualitätskriterien wurden anhand der Intensivinterviews ausgewertet. Für die Qualitätskriterien 10, 11 und 13 wurden zusätzlich Beobachtungen durchgeführt (vgl. Kapitel 6.6.).

6.3. Die Stichprobe

Es folgt die Angabe der Untersuchungseinheiten - für welche Art von Objekten Daten erhoben werden sollen, welche Grundgesamtheit von Objekten der Untersuchung zugrunde liegt, und welche Teilmenge der Grundgesamtheit ausgewählt wird.

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Teilerhebung, d. h. die Datenerhebung erstreckt sich auf eine Teilmenge der möglichen Fälle. Ziel der Erhebung ist es, anhand der Ergebnisse der Teilerhebung Verallgemeinerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit vornehmen und deskriptive Aussagen für die Grundgesamtheit formulieren zu können (Repräsentationsschluss; vgl. Kromrey 2009, 252).

Die vorliegende Dissertation beruht auf Daten, die durch Befragung von LehrerInnen und Beobachtungen an 14 Wiener Volksschulen im Jahr 2005 gewonnen wurden. Es

werden absichtlich Daten aus diesem Jahr herangezogen, da angenommen werden muss, dass Implementationsprozesse bis zu ca. zehn Jahre brauchen, bis sie Wirkungen zeigen wie diverse von Gräsel (2008, vgl. auch Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2007) dargestellte Untersuchungsergebnisse bestätigen, und dass Bildungssysteme relativ schwerfällig bei der Übernahme von Neuerungen sind (vgl. auch Kapitel 5.). Führt man sich noch einmal die österreichische Geschichte der bildungspolitischen Konzepte und pädagogischen Maßnahmen, die als Anpassung auf die Migrantenkinder im österreichischen Schulwesen entwickelt wurden vor Augen, wurden diese mit den Schuljahren 1991 bzw. 1992/93 ins Regelschulwesen der Pflichtschule übernommen. Betrachtet man den Zeitraum von 1992/93 bis 2004/05 kann also angenommen werden, dass der Implementationsprozess in Bezug auf die damals gesetzten Maßnahmen nach mehr als zehn Jahren auch vollzogen wurde, noch bevor neue Maßnahmen getroffen wurden. Erst ab dem Schuljahr 2005/06 wurden weitere Maßnahmen gesetzt, wie z. B. die „Vorgezogene Schülereinschreibung - Frühe Sprachförderung“, oder die Sprachförderkurse (vgl. die ausführliche Darstellung dazu in Kapitel 3.). Ab diesem Zeitpunkt startete sozusagen ein neuer Implementationszyklus. Durch die Betrachtung des Zeitraums von 1992/93 bis 2004/05 können also Rückschlüsse auf die Effektivität der Implementationsmaßnahmen und die der Implementation dienlichen Rahmenbedingungen gezogen werden.

Die Interviews wurden an den vom Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung im Rahmen des Projekts „Sprachentwicklung in- und ausländischer Kinder - eine Langzeitstudie“ (vgl. Hanisch et al. 2005) ausgesuchten Schulen durchgeführt. Die Auswahl der Schulen für das Projekt erfolgte durch den damaligen Bezirksschulinspektor Wolfgang Gröpel. Aus dem Umstand, dass die Untersuchung im Bundesland Wien stattfand, ergab sich automatisch der geografische Rahmen der Erhebung.

Bei der Auswahl der Schulen im Rahmen des Projekts wurde darauf geachtet, dass die SchülerInnen hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit vergleichbar sind, d. h. es wurden nur Schulen aus Bezirken herangezogen, deren BewohnerInnen einen eher niedrigeren Sozialstatus aufwiesen. Aus den insgesamt über 40 Schulen wurden noch einmal 14 ausgewählt, wobei diese Auswahl möglichst viele verschiedene Bezirke umfassen sollte, d. h. eine örtliche Streuung vorhanden sein sollte. Natürlich spielte auch die Bereitschaft des/der Schulleiters/in eine Rolle, auch die telefonische

Erreichbarkeit einzelner Schulen. Die von mir letztendlich ausgewählten Schulen befinden sich in folgenden Bezirken Wiens (die Nummern der Schulen wurden von mir vergeben) und die Befragungen wurden an untenstehenden Tagen durchgeführt. In der letzten Spalte der Tabelle sind auch die interviewten Personen ersichtlich, die folgendermaßen abgekürzt wurden: Die Zahl steht für die Nummer der Schule und die Abkürzungen „D“ für DirektorIn, „K“ für KlassenlehrerIn, „BKS“ für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-LehrerIn, „T“ für Türkisch-LehrerIn und „A“ für Albanisch-LehrerIn.

Schule	Bezirk	Datum	Interviewte Personen
1	2. Bezirk	02.05.2005	1D, 1K
2	2. Bezirk	08.06.2005	2D, 2K, 2BKS, 2T
3	3. Bezirk	09.06.2005	3D, 3T
4	5. Bezirk	03.05.2005	4K, 4BKS, 4T
5	9. Bezirk	13.05.2005	5D, 5K, 5BKS
6	14. Bezirk	20.05.2005	6D (Vertretung), 6T, 6BKS
7	15. Bezirk	11.05.2005	7D
8	15. Bezirk	06.06.2005	8D, 8K, 8K, 8BKS, 8T
9	16. Bezirk	10.05.2005	9D, 9K, 9A, 9BKS, 9T
10	16. Bezirk	07.06.2005	10D, 10K, 10T
11	18. Bezirk	31.05.2005	11D, 11K, 11BKS, 11T
12	20. Bezirk	25.05.2005	12BL, 12K1, 12K2, 12BKS
13	20. Bezirk	02.06.2005	13K
14	17. Bezirk	03.06.2005	14D, 14K1, 14K2, 14BKS, 14T

Abbildung 3: Untersuchte Wiener Volksschulen

Aufgrund des gewählten Themenbereichs, der auf die Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht der LehrerInnen fokussiert, wurden ausschließlich VolksschullehrerInnen - DirektorInnen, KlassenlehrerInnen, BegleitlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen - befragt. LehrerInnen sind die ersten Verantwortlichen der Umsetzung gesetzlicher Rahmenbedingungen. Es wurde versucht, in jeder Schule jeweils eineN DirektorIn, eine MuttersprachlicheN LehrerIn und eineN KlassenlehrerIn zu befragen, wobei dies nicht immer gelang, da sich manchmal keine Tage fanden, an denen alle Personen im Haus waren. In mehreren Fällen wurde deshalb auf andere Mitglieder des Lehrpersonals ausgewichen, wie z. B. eine zweite Muttersprachliche Lehrerin oder eine Begleitlehrerin, was sich im Nachhinein für die Auswertung der Daten als

äußerst vorteilhaft erwies, da sich auf diese Weise noch weitere ergänzende Aspekte boten.

Die KlassenlehrerInnen bzw. Muttersprachlichen LehrerInnen unterrichteten zu dem Zeitpunkt in jenen Klassen, deren Kinder im Laufe der vier Jahre am Projekt des Boltzmann-Instituts teilgenommen hatten, deshalb hatten alle befragten KlassenlehrerInnen zu diesem Zeitpunkt 4. Klassen.

6.4. Erhebung der Daten: Konzeption der Interviews

Am Anfang stand die Entwicklung eines Themenkatalogs. Im Anschluss daran wurde in Anlehnung an Hall/Hord (2011) ein grob strukturiertes Schema („Leitfaden“, Atteslander 2006) entwickelt, das gewährleisten sollte, dass bestimmte Themen besprochen werden, v. a. auch, wenn diese nicht von selbst von den InterviewpartnerInnen aufgegriffen wurden (zum Leitfaden vgl. Kapitel 11.3.).

Bei der Entwicklung der Fragen wurde darauf geachtet, dass die Fragen einfach formuliert sind und dass für alle Befragten ein einheitlicher Bezugsrahmen geschaffen wird. Auch wurde darauf geachtet, dass nur eine Frage zur gleichen Zeit gestellt wird und dass die Befragten nicht überfordert werden. Meist handelte es sich um offene Fragen, nur beim Nachfragen bestimmter Sachverhalte wurde auf geschlossene Fragen zurückgegriffen. Thematisch wurde darauf geachtet, dass sowohl Einleitungs- als auch Übergangsfragen vorhanden waren, auf der anderen Seite ähnliche Themen nicht unmittelbar hintereinander behandelt wurden, um den so genannten „Ausstrahlungseffekt“ (Kromrey 2009, 361) zu vermeiden.

Bevor die eigentlichen Interviews durchgeführt werden konnten, wurde der Leitfaden in einer Vorerhebung mit zwei KlassenlehrerInnen aus dem Bekanntenkreis ausprobiert, die nicht den ausgewählten Schulen angehörten, sich aber zu den Interviews bereit erklärt hatten. Es stellte sich heraus, dass der Leitfaden zu viele Fragen enthielt, die den Zeitrahmen der LehrerInnen, der sich nach Abmachung mit den kontaktierten DirektorInnen auf fünfzehn bis zwanzig Minuten beschränken sollte, sprengen würde. Ein weiterer Grund für die Einschränkung des Leitfadens war, die Personen des Lehrerkollegiums mehr über die ihnen wichtig erscheinenden Hintergründe und Zusammenhänge erzählen zu lassen, da ich bei der Vorerhebung geradezu ein Bedürfnis der LehrerInnen, über die ihnen auf dem Herzen liegenden Themen zu berichten, erkennen konnte - ein idealer Ausgangspunkt, um explorativ

vorzugehen. Der Leitfaden wurde noch einmal überarbeitet, und zwar wurde er in so genannte Schlüsselfragen, also jene, die in jedem Fall gestellt werden sollten, und in Eventualfragen, die nur gestellt werden, wenn der Gesprächsverlauf es zulässt, unterteilt (vgl. Friedrichs 1997). Zusätzlich wurden am Ende des Interviews Fragen zur interviewten Lehrperson gestellt: Alter, Ausbildung, Unterrichtstätigkeit in Jahren, seit wann die Lehrkraft in dieser Einrichtung unterrichtet, die wöchentliche Lehrverpflichtung sowie die Anzahl der Unterrichtsschulen, die vertragliche Einstufung, die Muttersprache(n) sowie die Fremdsprachenkenntnisse und ob eine Ausbildung in Interkulturellem Lernen vorhanden ist. Diese Angaben zur Person wurden mittels kurzer Fragen an die InterviewpartnerInnen erhoben. Ziel bei der Erstellung war es, möglichst alle Qualitätskriterien inhaltlich abzudecken, um herauszufinden, inwieweit die einzelnen Qualitätskriterien implementiert sind.

Abgerundet wurde die Untersuchung durch so genannte „Expertenbefragungen“ (Atteslander 2006, 132), die eine weitere Form von Leitfadentbefragungen darstellen. Die Expertenbefragungen erwiesen sich im Nachhinein für mich als sehr wertvoll, da sie halfen, einen Überblick über die Fülle an Literatur zu behalten und einen wertvollen Einblick in die Situation in Österreich zu bekommen (vgl. Kapitel 11.5.).

6.4.1. Durchführung der Interviews

Die Untersuchungen erstreckten sich über einen Zeitraum von insgesamt sechs Wochen (Mai und Juni 2005). Zuvor wurde telefonisch Kontakt mit den Schulen aufgenommen und die DirektorInnen wurden um Erlaubnis zur Durchführung der Interviews gebeten, außerdem wurde ein geeigneter Termin festgelegt. Bis auf eine Schule erklärten sich alle DirektorInnen sofort zur Durchführung der Interviews bereit. Die DirektorInnen leiteten die Informationen an die potenziellen InterviewpartnerInnen weiter und holten deren Einverständnis ein.

Es wurden 11 DirektorInnen, 14 KlassenlehrerInnen, 1 BegleitlehrerIn und insgesamt 19 Muttersprachliche LehrerInnen (9 BKS-, 9 Türkisch- und 1 AlbanischlehrerIn) interviewt. Insgesamt konnten 45 Personen befragt werden. Eine Direktorin bat nach dem Interview um das Löschen der Daten, eine Muttersprachliche Lehrerin sowie eine Begleitlehrerin verweigerten das Interview.

Um technische Kommunikationshemmnisse auszuräumen, wurde darauf geachtet, dass die Interviews in einem möglichst ruhigen Umfeld stattfanden. Die Interviews

wurden meist in einem eigens dafür zur Verfügung gestellten Raum durchgeführt, nur in zwei Fällen musste auf den Gang bzw. das Konferenzzimmer ausgewichen werden.

Die Gespräche dauerten im Durchschnitt ca. 20 Minuten. Die Durchführung der Interviews erfolgte in allen Fällen von mir persönlich. Die Aufzeichnung der Interviews geschah mittels Aufnahmegerät, nachdem die befragten Personen um Einverständnis gebeten worden waren. Dies, um die Antworten so genau wie möglich dokumentieren zu können. Bei den Vorerhebungen stellte sich heraus, dass die Einstellung des Aufnahmegerätes zu einer schlechten Qualität der aufgenommenen Daten führte. Hier mussten Adaptionen vorgenommen werden. Die aufgezeichneten Daten wurden anschließend unter Wahrung der Anonymität transkribiert und ausgewertet. Um die Aussagen der befragten Personen anonym zu halten, wurden die Interviewausschnitte mit den selbst vergebenen Nummern der Schulen (1-14) versehen. Wurden an einer Schule mehrere z. B. KlassenlehrerInnen interviewt, wurden diese mit einer Nummerierung gekennzeichnet, z. B. Klassenlehrerin 2 Schule 3.

Da es in der vorliegenden Analyse um die inhaltlich-thematischen Aspekte der Gesprächsbeiträge geht, wird das Transkriptionsverfahren der Textnotation angewandt. Nach Brinker/Sager (2006) eignet sich die Textnotation gut für Gespräche, bei denen längere Redebeiträge weniger GesprächspartnerInnen vorliegen sowie für Untersuchungen, bei denen es nicht so sehr um das interaktive Zusammenspiel der einzelnen Beiträge geht als vielmehr um die innere Struktur. Die Sprecherbeiträge werden in einzelne Textblöcke notiert. Die Textblöcke werden mit der Abkürzung für die jeweiligen SprecherInnen, die Sprechersigle (ebd., 42; vgl. Kapitel 6.3.), versehen.

Danach geht es um die Frage, wie genau die sprachlichen Äußerungen in ihrer phonetischen Realisierung erfasst werden sollen. Da es hauptsächlich um die Inhalte der Äußerungen geht, wird das Verfahren der orthographisch korrigierten Transkription (vgl. Brinker/Sager 2006, 49) angewandt. Zwecks besserer Lesbarkeit wurde auf eine Kennzeichnung jener Äußerungen (z. B. durch Klammerausdrücke), die der Standardorthographie angeglichen wurden, verzichtet. Sätze oder Satzteile, die ausgelassen werden, weil sie nicht in den thematischen Kontext der Interviews passten, wurden mit [...] gekennzeichnet. Speziell betonte Silben wurden in Großbuchstaben geschrieben.

Das Antwortverhalten der interviewten Personen war oft unterschiedlich und hing von den einzelnen Individuen ab. Grundsätzlich konnte aber eine sehr große Bereitschaft zum Erzählen festgestellt werden, d. h. dass manche LehrerInnen über die von ihnen verlangte Antwort hinaus zu berichten begannen. Manche LehrerInnen bedankten sich für die Durchführung der Untersuchung. Die Tatsache, dass einige Muttersprachliche LehrerInnen der deutschen Sprache nicht perfekt mächtig waren, führte in keinem einzigen Fall zu Unverständlichkeiten der Aussagen.

6.5. Analyse der Interviewdaten

In diesem Kapitel wird beschrieben, mit welchen Methoden die gewonnenen Interviewdaten ausgewertet werden. Im Folgenden geht es vorerst um die Forschungsfrage 2: Inwieweit ist die Interkulturelle Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Volksschulen Wiens implementiert?

Um diese Frage beantworten zu können, erfolgt die Einstufung des Gesamt-Gebrauchs einer Innovation (vgl. Kapitel 5.) und somit die Auswertung der Daten anhand einer Technik innerhalb der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), der skalierenden Strukturierung.

Die qualitative Inhaltsanalyse versteht sich als eine Methodik systematischer Interpretation, die das zu untersuchende Material immer in seinem Kommunikationszusammenhang zu sehen versucht und die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, die vorher festgelegt werden. Somit wird die Analyse für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, d. h. zur wissenschaftlichen Methode (vgl. Mayring 2010, 59). Mayring unterscheidet drei Grundformen der Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (ebd., 65):

- Die *Zusammenfassung* hat das Ziel, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion soll jedoch ein überschaubares Korpus geschaffen werden, das immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
- Die *Explikation* möchte zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material herantragen, das das Verständnis erweitert, die Textstelle erläutert, erklärt und ausdeutet.

- Und die *Strukturierung* schließlich hat das Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, um unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.

In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, den Grad der Implementation zu messen, daher scheint die dritte Technik, die Strukturierung, angemessen. Geht es nach Mayring darum, das Material nach Dimensionen in Skalenform einzuschätzen, kann die so genannte skalierende Strukturierung angewendet werden. Für Mayring ist die skalierende Strukturierung neben der formalen, der inhaltlichen und der typisierenden eine Ausprägung der qualitativen Technik „Strukturierung“. Diese hat das Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern, wobei die Struktur in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen wird. Danach werden alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, aus dem Material systematisch extrahiert (ebd., 92). Für die skalierende Strukturierung stellt Mayring ein Ablaufmodell zur Verfügung:

- (1) Bestimmung der Analyseeinheiten
- (2) Festlegung der Einschätzungsdimension
- (3) Bestimmung der Ausprägungen (Skalenpunkte)/ Zusammenstellung des Kategoriensystems
- (4) Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
- (5) Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
- (6) Materialdurchlauf: Bearbeitung der Fundstellen (Einschätzung)
- (7) Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinitionen
- (8) Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzungen

Der 7. Schritt ist als rekursive Schleife zu verstehen, der die Möglichkeit der Überarbeitung und Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinitionen beinhaltet und gegebenenfalls bei Schritt 3 wieder einsetzt (ebd., 102).

Zuallererst geht es also darum, die passenden Analyseeinheiten festzulegen. Die Kodiereinheit legt dabei fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf. Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Und die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden. Im Zentrum steht dabei letztendlich immer die Entwicklung eines Kategoriensystems.

Bei der Bestimmung der Auswertungseinheit geht es nach Mayring darum, wann und wie oft die Einschätzung (Umgang mit Mehrsprachigkeit) vorgenommen werden soll. D. h. für das Sample, dass sobald das Material darauf schließen lässt, dass die Implementierung eines der 17 in Kapitel 2.2.2.1.1. definierten Qualitätskriterien zur Sprache kommt, dieses kodiert werden kann und somit als Kodiereinheit gilt. Dies kann bereits ein einzelnes Wort als minimaler Bedeutungsträger sein. Als Kontexteinheit gilt jener Text, der im Zuge eines Interviews erhoben wurde.

Danach folgt Schritt Nummer zwei, die Festlegung der Einschätzungsdimensionen. Diese müssen aus der Hauptfragestellung abgeleitet werden und bezeichnen die Aspekte, auf die hin das Material skaliert werden soll. Zur Festlegung der Aspekte, auf die hin das Material skaliert werden soll, wird auf die abgeleiteten Indikatoren innerhalb der sechs Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik zurückgegriffen (vgl. Kapitel 6.1.).

Im dritten Schritt geht es um die Bestimmung der Ausprägungen. Diese werden als Skalenpunkte pro Variable formuliert. Die Ausprägungen bzw. Stufen des Grades der Verhaltensänderung nach Hall et al. (2008; vgl. auch Hall/Hord 2011 sowie die deutsche Übersetzung bei Capaul/Seitz 2011, 618) wurde in Kapitel 5. ausführlich dargestellt. Ebenso die Entscheidungspunkte, an denen die Stufen eindeutig voneinander unterschieden werden können. Auf der Grundlage der theoretischen Ausarbeitung der 17 Qualitätskriterien der Interkulturellen Pädagogik ergeben sich 20 Indikatoren zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik, die schließlich nach dem Verfahren der skalierenden Strukturierung und anhand der Gebrauchsstufen von Hall et al. (2008) achtschufig eingeschätzt werden.

Im vierten Schritt erfolgt die Erstellung eines Kodierleitfadens. Gegenstand des Kodierleitfadens ist es, zu den Stufen Definitionen zu formulieren, die den Inhalt der jeweiligen Gebrauchsstufen genau beschreiben - diese Definitionen können ebenso von Hall et al. (2008; vgl. Kapitel 5.) übernommen werden. Als nächstes geht es darum, Ankerbeispiele, die als typische Materialstellen für die Kodierung der

jeweiligen Stufe gelten können, zu identifizieren und daraus einen Kodierleitfaden zusammenzustellen. Ein Beispiel für die Erstellung des Kodierleitfadens die Auswertung zu Qualitätskriterium 4 „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“ findet sich in Kapitel 11.2.1.

Im fünften Schritt erfolgt die Fundstellenbezeichnung. Dies bedeutet, dass jene Stellen im Material, in denen die Indikatoren gesichtet wurden, markiert werden.

Der sechste Schritt besteht aus einer Einschätzung der einzelnen Kodierungen und deren Begründung. Ein Beispiel für die Einschätzung zum Indikator des Qualitätskriteriums 4 „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“ findet sich in Kapitel 11.2.2.

Als siebter Schritt erfolgt die Überarbeitung des Kategoriensystems. Für den Indikator zu Qualitätskriterium 4 „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“ ist keine Überarbeitung notwendig und das Kategoriensystem kann so belassen werden.

Zum Schluss folgt als Schritt Nummer acht die Ergebnisaufbereitung (vgl. Kapitel 7. und 8.).

Nach der Beschreibung der prinzipiellen Vorgehensweise zur Auswertung der Forschungsfrage 2 folgt die Forschungsfrage 3: Welche schulischen, institutionellen Rahmenbedingungen fördern oder hemmen eine Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik?

Zur Beantwortung dieser Frage wird ebenso eine Technik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 68ff) angewandt, die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung. Für die zusammenfassende Inhaltsanalyse stellt Mayring wiederum ein Ablaufmodell zur Verfügung, das aus sieben Schritten besteht (ebd., 68):

- (1) Bestimmung der Analyseeinheiten
- (2) Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
- (3) Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus; Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau
- (4) Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
- (5) Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
- (6) Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

(7) Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Im ersten Schritt werden wieder die Analyseeinheiten bestimmt, auf Basis des Modells des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, das 17 Qualitätskriterien innerhalb sechs Grundsätzen der Interkulturellen Pädagogik umfasst. In diesem Fall heißt dies für das Sample, dass sobald das Material darauf schließen lässt, dass eine implementationshemmende oder -begünstigende Bedingung in Bezug auf die einzelnen Qualitätskriterien im Spiel ist, diese kodiert werden kann und somit als Kodiereinheit gilt. Als Kontexteinheit gilt in einem ersten Durchgang jener Text, der im Zuge eines einzelnen Interviews erhoben wurde, im zweiten Durchgang das gesamte Material.

Danach werden die Kodiereinheiten in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). In einem nächsten Schritt folgt die Bestimmung des Abstraktionsniveaus der ersten Reduktion (Generalisierung). Dies wurde folgendermaßen festgelegt: Die Äußerungen sollten in Bezug auf das jeweilige Qualitätskriterium möglichst allgemein gehalten sein, d. h. alles was zu einem bestimmten Qualitätskriterium als fördernder oder hemmender Faktor gelten könnte, wird erfasst.

Durch diese Generalisierung entstehen inhaltsgleiche Paraphrasen, die gestrichen werden können (im Text durchgestrichen). Als nächstes werden mehrere, sich aufeinander beziehende Paraphrasen zusammengefasst und durch Bündelung, Integration und Konstruktion schließlich durch eine neue Aussage wiedergegeben. Ein Beispiel für dieses Vorgehen anhand des Indikators zu Qualitätskriterium 4: „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“ wird wiederum im Anhang, Kapitel 11.2.3., dargestellt.

Es haben sich für die hemmenden Bedingungen vier Kategorien herausgebildet und für die fördernden Bedingungen zwei. Durch eine Rücküberprüfung am Ende dieser Reduktionsphase wird geschaut, ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren, indem kontrolliert wird, ob alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchganges im Kategoriensystem aufgehen (vgl. Mayring 210, 69). Im vorliegenden Fall ist keine weitere Zusammenfassung nötig.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gründe dafür, dass deutschsprachige KlassenlehrerInnen über keine oder nur wenige praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse verfügen, aus Sicht der KlassenlehrerInnen darin liegen, dass es kein ausreichendes Ausbildungsangebot (H1) gibt. Des Weiteren liegt das Aneignen praxisrelevanter Fremdsprachenkenntnisse am Geschick der einzelnen KlassenlehrerInnen (H2) und kann unter Umständen mit Schwierigkeiten verbunden sein. Ein weiterer hemmender Faktor ist, dass immer wieder neue Kinder aus unterschiedlichsten Ländern an die Schule kommen (H3), auf die man nicht vorbereitet ist. Und der vierte und letzte hemmende Faktor ist, dass praxisrelevante, sprachliche Fähigkeiten nach Aussage zweier KlassenlehrerInnen an der Schule nicht gebraucht werden (H4).

Ein fördernder Faktor für die Aneignung praxisrelevanter, sprachlicher Fähigkeiten ist es, dass sich die Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch freuen (F1), wenn man sie in ihrer Muttersprache begrüßt. Ein fördernder Faktor ist es außerdem, wenn die Sprache durch die Eltern mitgegeben wurde (F2). Der am meisten genannte Faktor ist die Eigeninitiative einiger KlassenlehrerInnen und DirektorInnen (F3), sich die Sprachen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch anzueignen (vgl. ausführlicher hierzu Kapitel 7.1.).

Schließlich folgt die Beantwortung der Forschungsfragen 4 und 5: Welche Auswirkungen möglicher fördernder oder hemmender Bedingungen werden von den LehrerInnen in Bezug auf die typischen Anforderungen der Praxis festgestellt und welche Handlungen und Maßnahmen⁷⁹ werden in Folge im Vergleich zu den Muttersprachlichen LehrerInnen gesetzt?

Zur Beantwortung dieser beiden letzten Fragen wird ebenso die Analysetechnik „Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung“ nach Mayring (2010, 63ff) angewandt. Da es auch hier darum geht, das Material so zu reduzieren, dass die

⁷⁹ In der vorliegenden Untersuchungen werden „Handlungen und Maßnahmen“ in Anlehnung an Altrichter/Posch (2007) als Handlungen definiert, die LehrerInnen zur Veränderung der Situation und ihrer Rahmenbedingungen planen und realisieren, wie z. B. Veränderung der Arbeitsorganisation (Stundenplan etc.), Entwicklung alternativer Angebote oder Einstellen von Angeboten, Aufbau neuer Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildung etc. Aber auch der Wunsch nach einer Veränderung der Situation wurde erfasst.

wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, jedoch durch Abstraktion ein überschaubares Korpus geschaffen wird, das Abbild des Grundmaterials ist, bietet sich diese Analysetechnik an. In einem weiteren Auswertungsdurchgang wird also wiederum das zugehörige Ablaufmodell, das aus sieben Schritten besteht (ebd., 68), angewendet und der Korpus erneut ausgewertet.

6.6. „Linguistic Landscape“ der einzelnen Schulen

Für die Analyse der Sichtbarmachung anderer Sprachen und somit der Qualitätskriterien 10, 11 und 13 wurden Beobachtungen durchgeführt, um die „Linguistic Landscape“ der einzelnen Schulen abzubilden. Hauptfragestellungen waren dabei analog zu den jeweiligen Indikatoren der Qualitätskriterien 10, 11 und 13, ob an der Schule die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt werden, ob Mehrsprachigkeit an den Schulen gut sichtbar ist (z. B. Aufschriften, Schilder) und ob die an den Schulen vorhandenen Schul- und Klassenbibliotheken mit mehrsprachigen Büchern ausgestattet sind.

Die „Linguistic Landscape“-Forschung hat sich insbesondere in den letzten Jahren etabliert und erfreut sich eines wachsenden Interesses in der Soziolinguistik und Angewandten Linguistik. ForscherInnen, die sich damit beschäftigen, untersuchen die Sprachtexte, die im öffentlichen Raum präsent sind (Gorter 2006). Der Begriff „Linguistic Landscape“ geht auf Landry & Bourhis zurück (1997; zitiert nach Rehbein 2010 und Dorner/Vasiljev 2010), die den Terminus im semiotischen Sinn geprägt haben und davon ausgehen, dass eine Landschaft visueller Zeichen, wie öffentliche Straßenschilder, Werbetafeln, Straßennamen etc., einen „distinctive marker of the geographical territory inhabited by a given language community“ (Dorner/Vasiljev 2010, 99) darstellt. So drückt sich durch die „Linguistic Landscape“ oder „Sprachlandschaft“ die Sichtbarkeit von Sprachen auf öffentlichen oder kommerziellen Hinweisschildern in einer bestimmten Region aus (vgl. auch den Begriff „multilingual landscape of Europe“ von Rehbein et al. 2009) und kann Information sowohl über die Beschaffenheit eines mehrsprachigen Settings geben, indem die Vorherrschaft einer Sprache beispielsweise als Indikator für die Macht oder den Status unterschiedlicher Sprachgruppen dient, als auch über die Repräsentation einer spezifischen Sprache in einer Linguistic Landscape, die einen Einfluss darauf haben kann, wie sich Mitglieder einer bestimmten Sprachgruppe

innerhalb eines mehrsprachigen Settings fühlen (vgl. Dorner/Vasiljev 2010). Eine Analyse einer Linguistic Landscape lässt es zu, Schlüsse auf den Status einer bestimmten Migrantengruppe oder auf den symbolischen, ökonomischen Wert einer Sprache zu ziehen. Auf den Schulkontext übertragen kann man so Rückschlüsse auf den Status diverser Migrantengruppen bilden.

Als Methode zur Untersuchung der Qualitätskriterien 11 und 13 wurde die offene, unsystematische Beobachtung gewählt (vgl. Kromrey 2009, 328). Die Stichprobe ergibt sich wiederum aus den für die Untersuchung ausgewählten 14 Schulen. Innerhalb der Kategorien, die sich aus den Indikatoren zu den Qualitätskriterien ergeben, werden die Ausprägungen der zu untersuchenden Merkmale, d. h. die Häufigkeit des Auftretens erfasst, um Aussagen über die „Linguistic Landscape“ an den jeweiligen Schulen machen zu können. Mit den Beobachtungen zur „Linguistic Landscape“ der einzelnen Schulen wird das Untersuchungsdesign abgerundet.

7. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Kapitel 7. erfolgt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse. An die Auswertung der Interviews schließt sich eine detaillierte, zusammenfassende Darstellung der Auswertung mit der nachherigen Ableitung von 24 Thesen (Kapitel 8.3.2.) an.

Zuerst folgt die Auswertung der Interviews der in Kapitel 6.1. ausformulierten Indikatoren zu den einzelnen Qualitätskriterien. Um darauf schließen zu können, inwieweit eine bestimmte Innovation implementiert ist (Forschungsfrage 2), erfolgt die Auswertung der Indikatoren der Qualitätskriterien 2 bis 10, 12 und 14 bis 17 mittels Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung nach Mayring (2010; vgl. Kapitel 6.) und anhand der Gebrauchsstufen von Hall et al. (2008; vgl. Kapitel 5.). Dazu ist eine grobe Vorab-Definition der achtstufigen Einschätzung auf der Gebrauchsstufenskala von Hall et al. erforderlich: Nach „AnwenderInnen“ und „Nicht-AnwenderInnen“ einer Innovation. Mittels Definition eines Qualitätsstandards pro Indikator wird festgelegt, wann der Gebrauch einer Innovation erfüllt ist und eine Person als „AnwenderIn“ eingestuft werden kann (mindestens Stufe III „Mechanischer Gebrauch“).⁸⁰

Durch die Auswertung der Interviews mittels Zusammenfassung und induktiver Kategorienbildung nach Mayring ist es möglich, die folgenden Fragen zu beantworten: Welche schulischen, institutionellen Rahmenbedingungen hemmen oder fördern eine Umsetzung der Innovation? Welche Auswirkungen möglicher fördernder oder hemmender Bedingungen werden von den LehrerInnen hinsichtlich der typischen Anforderungen der Praxis festgestellt? Und welche Handlungen und Maßnahmen werden in Folge im Vergleich zu den Muttersprachlichen LehrerInnen gesetzt?

Die Auswertung der Indikatoren zu den Qualitätskriterien 11 und 13 erfolgt schließlich mittels offener, unsystematischer Beobachtung, die Auswertung des Indikators zu Qualitätskriterium 2 mittels Berechnung des Mittelwerts der Anteile mehrsprachiger Personen in den jeweiligen Schulen. Eine Zusammenfassung und

⁸⁰ Manche Qualitätskriterien werden durch institutionelle bzw. schulrechtliche Rahmenbedingungen definiert und beeinflusst. Dennoch können Personen, die mit solchen Innovationen arbeiten, als „AnwenderInnen“ eingestuft werden, sobald sie aktive Maßnahmen setzen, um die Situation zu verbessern.

Interpretation der Ergebnisse findet sich in Kapitel 8., die genaue, zusammengefasste Darstellung der Auswertungen in Kapitel 11.4.

7.1. Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen

Qualitätskriterium 1: Bildungsziel und Leitbild der Schule

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 1 lautet: Das Thema Mehrsprachigkeit wird im schulischen Leitbild berücksichtigt und manifestiert sich in konkret gesetzten Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von interkulturellen Projekten. Als Qualitätsstandard wurde festgelegt, dass LehrerInnen dann unter die „AnwenderInnen“ fallen, wenn sie sich dafür einsetzen, dass interkulturelle Projekte durchgeführt werden. Beteiligen sie sich an keinen interkulturellen Projekten, werden sie als „Nicht-AnwenderInnen“ eingeschätzt. Obwohl es sich um eine qualitative Auswertung handelt, erfolgt die Darstellung zur besseren Veranschaulichung anhand Prozentzahlen. Aus der Grundgesamtheit der Antworten wurden die jeweiligen Anteile der einzelnen Gebrauchsstufen ermittelt.

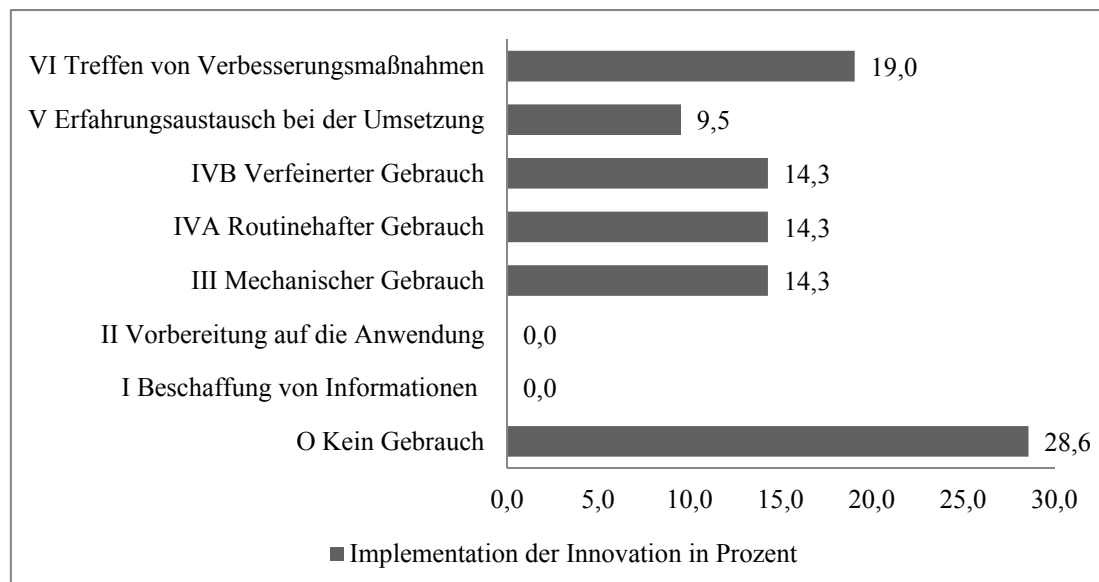


Abbildung 4: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 1: Das Thema Mehrsprachigkeit wird im schulischen Leitbild berücksichtigt und manifestiert sich in konkret gesetzten Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von interkulturellen Projekten.

Die Einstufung der Innovation erfolgt, wie in der Grafik ersichtlich, hauptsächlich auf den oberen Stufen. Zwar befindet sich der Großteil der Personen (28,6%) auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“, jedoch auch insgesamt 42,8% auf den höchsten drei Stufen IVB „Verfeinerter Gebrauch“, V „Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung“ und VI „Treffen von Verbesserungsmaßnahmen“. Alle diese Stufen gehen über einen normalen, routinehaften Gebrauch einer Innovation hinaus. Für das Sample heißt das: Wenn sich eine Schule dafür entschieden hat, interkulturelle Projekte oder Feste durchzuführen, werden von den LehrerInnen in vielen Fällen sogar Überlegungen zur Verbesserung der Innovation angestellt.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Bei der Auswertung mittels Zusammenfassung und induktiver Kategorienbildung ergeben sich insgesamt zwei Faktoren, die einen hemmenden, und fünf Faktoren, die einen fördernden Effekt auf die Durchführung von interkulturellen Projekten haben.

Hemmend für die Durchführung von interkulturellen Projekten (H1) wirken sich fehlende Ressourcen aus. Ein weiterer hemmender Faktor ist die Tatsache, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen teilweise an vielen verschiedenen Schulen gleichzeitig unterrichten und bei Veranstaltungen nicht immer anwesend sein können (H2).

Fehlende Ressourcen (vgl. H1) haben die **Auswirkung**, dass keine zusätzlichen Projekte durchgeführt werden können bzw. auch *keine Zeit für die Verwirklichung von Ideen* bleibt:

Klassenlehrerin 1 Schule 14: „Na es wär halt schön, wenn man irgendwie auch mehr Zeit hätte, so sich halt auch mit den Muttersprachlichen Lehrern halt auseinander zu setzen und mit denen vielleicht gemeinsam bespricht ‚Schau einmal, das und das könnt ma machen‘. Ideen zu verwirklichen.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Nachfolgend die insgesamt fünf fördernden Faktoren zur Durchführung interkultureller Projekte. Einer der fördernden Faktoren ist es, wenn Eltern Projekte anregen (F1) oder wenn sich DirektorInnen gezielt dafür einsetzen, Mehrsprachigkeit zu fördern (F2). Eine individuelle Mehrsprachigkeit der LehrerInnen (F3) kann sich ebenso fördernd auf die Durchführung interkultureller Projekte auswirken. Vor allem auch die aktive Mitarbeit der Muttersprachlichen LehrerInnen (F4) oder die

Beteiligung an verschiedenen Projekten, wie z. B. einem COMENIUS Projekt (F5), können dazu beitragen, die Durchführung von interkulturellen Aktivitäten in der Schule zu erleichtern.

Im Zuge der detaillierten Auswertung der **Auswirkungen und Maßnahmen** der fördernden Bedingungen zeigte sich, dass sich interkulturelle Projekte an Schulen äußerst positiv auf die interkulturelle Situation auswirken dürften. Aufgrund des fördernden Faktors „F1 Eltern regen Projekte an“ wurde eine Schule bereits zur UNESCO Schule aufgestuft, eine weitere kann ein *besseres interkulturelles Verständnis* beobachten und eine dritte berichtet von einer netten Atmosphäre, die interkulturelle Projekte mit sich bringen. Maßnahmen sind beispielsweise eine bessere Kooperation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen oder der Versuch, Projekte häufiger durchzuführen und in den Alltag einzubauen. Zusätzlich konnte beobachtet werden, dass sich auch *Eltern verstärkt einbringen*, wenn die Schulleitung die Durchführung interkultureller Projekte unterstützt (vgl. F2). Die Beteiligung und aktive Mitarbeit aller LehrerInnen (vgl. F4) führt dazu, dass ein *Vergleich der Kulturen* stattfindet und dass sogar eine *Leistungsverbesserung der Kinder* bemerkbar ist. Maßnahmen, die die LehrerInnen setzen, betreffen eine *verstärkte Kooperation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen*. Muttersprachliche LehrerInnen bringen sich ein, wenn es um die Mitarbeit und Vorbereitung von Projekten geht:

Direktorin Schule 5: „Der Türkisch-Lehrer und der Serbokroatisch-Lehrer sind sehr gut im Kollegium integriert und arbeiten auch an allen unseren Projekten mit, beteiligen sich an der Schulzeitung.“

Vorbildlich und beispielhaft zu erwähnen ist die Schule Nummer zwei, die zusammen mit verschiedenen KünstlerInnen interkulturelle Projekte verwirklicht. Um einen kleinen Einblick in die Fülle an Aktivitäten als „Best-Practice-Beispiele“ zu erlangen, dient der folgende Interviewausschnitt.

Direktorin Schule 2: „Angefangen hat es 1998 glaub ich, da hatten wir eine Fotoausstellung mit der Künstlerin Lisl Ponger, da hängen Fotos draußen am Stiegenabgang und da ging's eigentlich darum, ah dass die Kinder so ein bisschen von ihrer Heimat so so, da waren wir auch im Künstlerhaus, das hat „Vorstellungen“ geheißen. [...] Haben wir auch mit einem Tonkünstler gemacht. [...] Dann haben wir ein Kochbuch, weil wenn wir Schulfeste machen, haben wir immer ein sehr internationales Buffet. Da unterstützen uns die Eltern. Und da hat einmal eine Mutti gemeint, es ist ja schade, dass man nicht weiß wie das gemacht wird und so weiter und dann kam ein Kochbuch zustande. [...]

Dann haben wir eine CD gemacht mit dem ahm Otto Lechner, der hat mit den Kindern zusammen Lieder aufgenommen auch aus den verschiedenen Ländern, Polnisch, Spanisch, Kroatisch eben in der Sprache hat der musikalisch untermalt und da gibt's dann eben auch ein Hefterl in der in der Sprache. [...] Außerdem sind wir auf Grund unserer Multikulturalität oder wie man das sagen soll auch eine UNESCO Schule, weil wie gesagt das Zusammenleben auch sehr gut funktioniert und es sehr gut klappt alles sind wir eine UNESCO Schule.

Und das letzte Projekt war der Kalender. [...] Das war eigentlich würd ich sagen fast das aufwändigste Projekt. Das haben die Kinder auch wieder zusammen mit einer Künstlerin gemacht, da waren sie in ihrem Atelier, und Grafiken gesucht, Druckerei gesucht und so weiter. Die Monate eben in den verschiedensten Sprachen, hier die Feiertage der verschiedenen Religionen und hinten immer die Erklärung dazu. Das war also das letzte Projekt. Und wir versuchen halt das Ganze auch mehr als früher in den Alltag einzubauen, also wenn wir jetzt wissen ja die Türken feiern ein Fest, wie man das auch irgendwie begeht, oder... [...]Also das schaut das bei uns immer so aus wenn wir Schulfeste machen, dass zuerst zwei Stunden ungefähr ein Stationentag im Haus stattfindet also da gehen die Kinder dann ganz alleine durch das Schulhaus und überall ist irgendetwas was sie machen können und anschließend ist dann auf der Straße bei Schönwetter für die Eltern ein kleines Programm.“



Abbildung 5: Auszug aus dem von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen in Zusammenarbeit mit einer Künstlerin gemeinsam gestalteten Kochbuch der Schule 2

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Interkulturelle Projekte rufen eine Vielzahl an positiven Auswirkungen hervor. DirektorInnen versuchen zu gewährleisten, dass interkulturelle Projekte überhaupt zustande kommen. Die KlassenlehrerInnen sind aufgrund der netten Atmosphäre und aufgrund der positiven Auswirkungen der interkulturellen Projekte darauf bedacht, dass die Kooperation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen intensiviert wird, bzw. dass weitere Projekte mit Beteiligung der Eltern organisiert werden. Muttersprachliche LehrerInnen versuchen wiederum, sich einzubringen und bei der Vorbereitung von Projekten mitzuarbeiten. Außerdem helfen sie bei der Übersetzung der Projekte in verschiedene Sprachen. Beklagt wird sowohl von den KlassenlehrerInnen als auch von den Muttersprachlichen LehrerInnen der Zeitmangel, der eine Durchführung interkultureller Projekte einschränkt.

Qualitätskriterium 2: Anteil mehrsprachiger Personen in der Schule

Der Indikator zu Qualitätskriterium 2 lautet: Der Anteil an mehrsprachigen LehrerInnen steht in einem Gleichgewicht zum Anteil mehrsprachiger SchülerInnen. Um diesen Indikator überprüfen zu können, wurden die KlassenlehrerInnen nach der Anzahl der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in ihren Klassen gefragt und der Mittelwert der Ergebnisse wurde berechnet. Im Durchschnitt befinden sich in den untersuchten 4. Klassen 78,04% *SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. In zwei der untersuchten Klassen befindet sich kein einziges deutschsprachiges Kind, in weiteren drei Klassen beträgt der Anteil mehrsprachiger Personen über 90%. Der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht, wie sich eine Klasse an einer Wiener Volksschule zusammensetzen könnte:

Klassenlehrerin Schule 13: „Ja wir haben zu 99% Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bei uns an der Schule, und auch hauptsächlich bei mir auch in der Klasse [...], also das ist jetzt allgemein ah schulisch hab ich das jetzt gesagt. Bei mir in der Klasse sind doch immerhin zwei Echte, sagen wir, die nur Deutsch als Muttersprache haben. Dann sind halt ein paar, die die schon ewig da leben, aber die halt so halben Elternteil ah nicht aus Österreich haben und die dann zweisprachig aufgewachsen sind.“

Im Folgenden zum *Anteil der mehrsprachigen LehrerInnen*. Wie schon von Marburger et al. (1998), Luchtenberg (1999) und Fechner/Kaletsch (2003) festgestellt

(vgl. auch Kapitel 2.), beschränken sich die mehrsprachigen Personen unter der LehrerInnenschaft hauptsächlich auf die Muttersprachlichen LehrerInnen bzw. die ReligionslehrerInnen für den islamischen und serbisch-orthodoxen Religionsunterricht. Dies trifft auch auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Sample zu. Vereinzelt finden sich mehrsprachige Lehrkräfte wie z. B. eine KlassenlehrerIn, die geborene Russin ist. Insgesamt sind es 8,9% der befragten deutschsprachigen LehrerInnen, die sich selbst als mehrsprachig bezeichnen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Anteil der mehrsprachigen LehrerInnen in einem krassen Ungleichgewicht zum Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen steht.

Qualitätskriterium 3: Sprachenangebot der Fördermaßnahmen

Grad der Implementation der Innovation

Es wird untersucht, inwieweit das Sprachenangebot der Fördermaßnahmen (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.) an den untersuchten Wiener Volksschulen implementiert ist. Dabei lautet der zugehörige Indikator: Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen wird unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen angeboten.

Die Definition des Qualitätsstandards lautet folgendermaßen: Als „AnwenderInnen“ werden LehrerInnen dann eingeschätzt, wenn sie sich dafür einsetzen, dass Maßnahmen getroffen werden, abgesehen von Türkisch und BKS noch weitere Sprachen an den Schulen anzubieten. Als „Nicht-AnwenderInnen“ werden LehrerInnen dann eingeschätzt, wenn nur Türkisch und BKS bzw. nicht einmal diese Sprachen an den Schulen angeboten werden und die LehrerInnen keine Aktionen setzen, um diese Situation zu verändern. Die achtstufige Einschätzung des Korpus mittels skalierender Strukturierung brachte folgendes Ergebnis:

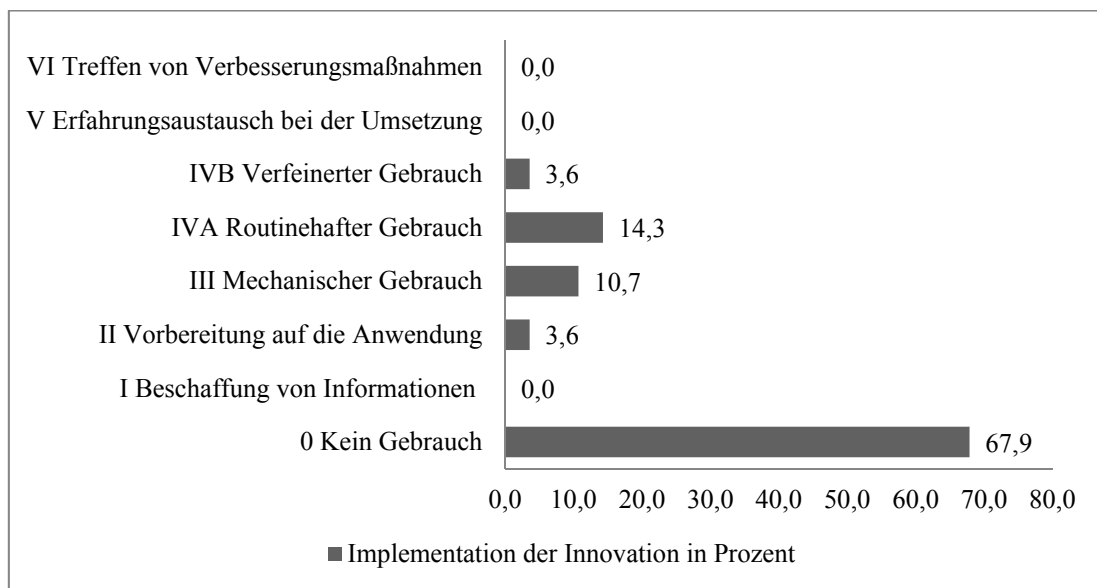


Abbildung 6: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 3: Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen wird unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen angeboten.

Anhand dieser erhobenen Daten kann man erkennen, dass die eindeutige Tendenz besteht, lediglich Türkisch und BKS anzubieten. Andere Sprachen werden nur vereinzelt unterrichtet, darüber hinaus meist nachmittags als unverbindliche Übung, und finden im schulischen Geschehen kaum Berücksichtigung.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Die Analyse der hemmenden Faktoren zeigt, dass mangelnde Ressourcen (H1) der Hauptgrund dafür sind, dass ein Angebot mehrerer Sprachen nicht möglich ist. Die weiteren hemmenden Faktoren dürften die Einführung mehrerer Sprachen zusätzlich erschweren, wie z. B. das geringe Prestige der Minderheitensprachen (H2). „Versteckte Animositäten“ innerhalb unterschiedlicher Gruppierungen (H3), hauptsächlich betreffend BKS, können der Grund dafür sein, dass Kinder nicht zum Muttersprachlichen Unterricht angemeldet werden oder dass der Muttersprachliche Unterricht nur schwer durchführbar ist. Darüber hinaus dürften Eltern manchmal nicht „wissen“, welche Sprache sie sprechen (H4). Vor allem Roma würden manchmal „Jugoslawisch“ (Direktorin Schule 14) als Sprache angeben. Die vielen unterschiedlichen Nationalitäten (H5) wurde in mehreren Fällen als Problem und hemmender Faktor für die Einführung mehrerer Sprachen genannt. Zwar sollte man meinen, dass diese Tatsache dazu führt, LehrerInnen für mehrere Sprachen zu beantragen, jedoch sind anscheinend Schulen und LehrerInnen angesichts der

Vielfalt der Sprachen und Nationen überfordert. Hemmender Faktor Nummer sechs ist das Fehlen von Materialien (H6) für andere Sprachen als Türkisch oder BKS und der damit verbundene zusätzliche Aufwand für den Lehrkörper, der durch die Einführung einer weiteren Sprache in den Fächerkanon entstehen würde. Es besteht der Wunsch nach Materialien und Unterstützung. Hemmend für die Einführung weiterer Sprachen dürfte sich auch der niedrige Informationsstand der LehrerInnen auswirken (H7).

Was bewirkt das Fehlen von Sprachen im schulischen Fächerkanon konkret, d. h. welche **Auswirkungen** können beobachtet werden und welche **Handlungen und Maßnahmen** werden von den LehrerInnen getroffen?

Es entsteht der Eindruck, dass ein Angebot an Sprachen, das über Türkisch und BKS hinausgeht, aufgrund fehlender Personalressourcen (vgl. H1) und Unterrichtsmaterialien (vgl. H6) in jedem Fall mit *erheblichem Zusatzaufwand* für die DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen verbunden ist. *Ältere Kinder* werden aufgrund der Tatsache, dass Muttersprachliche LehrerInnen nicht für alle Sprachen vorhanden sind, *zum Übersetzen herangezogen*, damit sich die Direktorin mit den Kindern unterhalten kann (vgl. hierzu auch die Ergebnisse bei Ahamer 2011):

Direktorin Schule 5: „Also ich muss mir oft Kinder, ältere Kinder aus einer Klasse holen, um einem jüngeren Kind was zu erklären, weil ich weil das anders einfach nicht geht.“

Neben der Gefahr, dass ohne Erwerb der Muttersprache auch das Erlernen einer Zweitsprache nicht optimal verläuft, müssen daher viele Kinder, deren Erstsprache nicht Türkisch oder BKS ist, Deutsch lernen und kommen gar nicht in den Genuss des Muttersprachlichen Unterrichts. Vor eine unlösbare Aufgabe sehen sich vor allem KlassenlehrerInnen und DirektorInnen angesichts der vielen an den Schulen vertretenen Nationalitäten (vgl. H5) gestellt:

Direktorin Schule 11: „Und dann haben wir aber das Problem, dass nicht alle Kinder türkisch und serbokroatisch sind, sondern wir haben auch viele polnische Kinder und arabische Kinder und chinesische Kinder und für die würde das ja auch wichtig sein, dass ihre eigene Muttersprache da gelernt wird. Also das ist sicher ein Problem.“

Die Auswirkungen sind, dass Muttersprachlicher Unterricht nur für Türkisch und BKS angeboten wird, oder dass auf schulübergreifende Angebote am Nachmittag verwiesen wird.

Zuletzt kann ein niedriger Informationsstand der LehrerInnen in Bezug auf das Sprachenangebot und die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts (vgl. H7) Grund dafür sein, dass *gar nicht angedacht wird*, weitere Sprachen anzubieten:

Direktorin Schule 11: „Es gibt zwar einen Polnischkurs am Nachmittag an einer anderen Schule, gibt's schon, es gibt auch Arabischkurse, aber wer da jetzt wirklich hingehet am Nachmittag und ob die regelmäßig hingehen, das weiß ich eigentlich nicht.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Es folgen jene Faktoren, die ein Angebot des laut Lehrplan möglichen breiten Spektrums an Sprachen unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen fördern. Ein fördernder Faktor für das Angebot mehrerer Sprachen ist, dass BKS-LehrerInnen in den meisten Fällen drei Sprachen abdecken können und wollen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, F1). Ein weiterer fördernder Faktor ist, wenn ein entsprechendes Angebot, meist nachmittags, entweder direkt an der Schule oder an der Nachbarschule vorhanden ist (F2). Meistens sind jedoch die DirektorInnen bzw. KlassenlehrerInnen nicht darüber informiert, ob die zu Schulbeginn angebotenen Sprachen auch genutzt werden. Muttersprachlicher Unterricht neben dem Normalunterricht bedeutet auch zusätzliches Engagement der KlassenlehrerInnen (F3), da Organisationsaufwand damit verbunden ist. Manche DirektorInnen versuchen, den Muttersprachlichen Unterricht in weiteren Sprachen anzubieten, da sich die Verwendung der Muttersprache vor allem im emotionalen Bereich bei den SchulanfängerInnen positiv auswirken kann (F4).

Die wichtigste **Auswirkung** der Einführung zusätzlicher Sprachen ist der damit verbundene *Mehraufwand*, da auch die Materialien in diesen Sprachen erstellt werden müssen und dies vor allem für die Muttersprachlichen LehrerInnen mehr Arbeit bedeutet. Aber auch für die deutschsprachigen LehrerInnen ist mit der Einführung mehrerer Sprachen ein erhöhter organisatorischer Aufwand verbunden. So ist die Einführung zusätzlicher Sprachen stark vom *persönlichen Engagement einzelner LehrerInnen* abhängig. Eine positive Auswirkung ist, dass die Kinder, die

von der Einführung eines solchen Unterrichts profitieren, *im emotionalen Bereich gestärkt* werden, wie das folgende Beispiel eindrucksvoll zeigt:

Direktorin Schule 5: „Ah, weil manche Kinder, ich mein für die ist das, die haben auch zum Kulturschock kommt noch dazu, dass sie einfach niemand versteht. [...] Und es gibt eben zum Beispiel niemanden. Keine Muttersprachlichen Lehrer in Wien für Tschetschenisch. Was es schon gibt, ah wir hatten ein Problem mit albanischen Kindern, die also wirklich ganz geschockt einfach zu uns kamen. Und wir waren auch geschockt, weil die haben also eigentlich jeden Tag sehr, sehr geweint. [...] Wir wissen eigentlich nicht, was sie haben, wir können mit der Mutter auch nicht sprechen. Und da hat er [Schulinspektor, Anm. d. Verf.] mir dann für drei Stunden in der Woche eine Albanisch-Lehrerin geschickt. Und siehe da, die Situation hat sich sofort gebessert. Einfach weil die mitbekommen haben, ich kann mich artikulieren, ich werde gehört, ich werde verstanden.“

Unterschiede zwischen deutschsprachigen LehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen wurden in diesem Fall keine festgestellt, denn alle LehrerInnen sind mit Zusatzaufwand zur Bewältigung der Innovation konfrontiert.

Qualitätskriterium 4: Praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 4 lautet: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse. Als „AnwenderInnen“ werden jene deutschsprachigen KlassenlehrerInnen eingeschätzt, die über minderheitensprachliche praxisrelevante Fähigkeiten verfügen. Die Auswertung der Ergebnisse liefert ein besonders eindeutiges Bild:

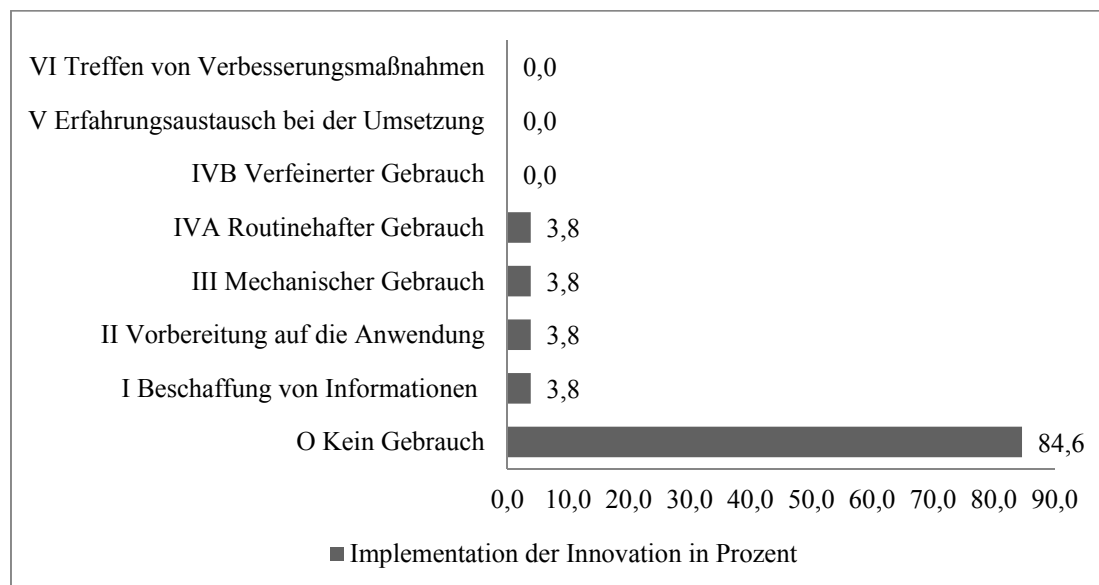


Abbildung 7: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.

Die meisten der befragten deutschsprachigen KlassenlehrerInnen und DirektorInnen gaben an, Englischkenntnisse zu besitzen. An zweiter Stelle rangiert Französisch gefolgt von Latein, Italienisch und BKS. An den letzten beiden Stellen befinden sich Türkisch und Tschechisch. Insgesamt verfügen nur 7,6% der befragten deutschsprachigen LehrerInnen über minderheitensprachliche Fähigkeiten wie Türkisch oder BKS. Weitere 7,6% befinden sich zumindest auf den Stufen I „Beschaffung von Informationen“ und II „Vorbereitung auf die Anwendung“. Der Großteil der befragten LehrerInnen (84,6%) wird jedoch auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“ eingeschätzt, d. h. sie verfügen über keine praxisrelevanten minderheitensprachlichen Fähigkeiten.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Mitunter ist zwar der Wunsch vorhanden, sich die Sprachen der Kinder anzueignen, es gibt aber kein entsprechendes Ausbildungsangebot (H1). Für die KlassenlehrerInnen ist es schwierig, sich die Sprachen der an der Schule vertretenen Minderheiten anzueignen (H2) und mit den Kindern die Alphabetisierung durchzuführen. Ein weiterer hemmender Faktor ist, dass immer wieder neue Kinder aus unterschiedlichsten Ländern an die Schule kommen (H3), auf die man nicht vorbereitet ist. Und der vierte und letzte hemmende Faktor ist, dass minderheitensprachliche Fähigkeiten nach Aussage zweier KlassenlehrerInnen an der Schule nicht gebraucht werden (H4).

Eine **Auswirkung** ist, dass auf jeden Fall der Wunsch nach einem verbesserten Ausbildungsangebot (vgl. H1) besteht:

Klassenlehrerin Schule 4: „Serbokroatisch, einfache Begrüßungsformeln oder so, auch so am Rande. [...] Ich hab mich schon erkundigt oft auch am PI, aber das ist eigentlich noch, da gibt's ganz ganz wenig. Einfach so als Grundkurs sag ich einmal. Ich hab mir das schon oft gedacht mit den Eltern wäre das super, wenn man einfach ganz einfache Sätze könnte auf Türkisch und auf Serbokroatisch. Genügt ein Jahr, wenn man Beides macht. Das wäre fein, aber das müsste man halt privat organisieren.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernde Faktoren für die Aneignung praxisrelevanter minderheitensprachlicher Fähigkeiten wurden drei zusammengefasst. Ein fördernder Faktor für die Aneignung praxisrelevanter minderheitensprachlicher Fähigkeiten ist, dass sich die Eltern der

Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch freuen (F1), wenn man sie in ihrer Muttersprache begrüßt. Ein fördernder Faktor ist außerdem, wenn die Sprache durch die Eltern mitgegeben wurde (F2). Der am meisten genannte Faktor ist die Eigeninitiative einiger KlassenlehrerInnen und DirektorInnen (F3), sich die Sprachen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch anzueignen.

Es gab mehrere Aussagen, die belegen, dass Grundkenntnisse in den Minderheitensprachen hilfreich sind. Als **Auswirkung** sieht die Direktorin in der Verwendung der Sprachen der Kinder und Eltern die Möglichkeit, diese im Sinne interkultureller Kommunikation anzusprechen und auch zu erreichen (vgl. F1):

Direktorin Schule 8: „Na Englisch etwas. [...] Außer die Wörter, die man braucht, Grüß Gott, Auf Wiedersehen, so dass sich die Eltern freuen, dass man hin und wieder auch in ihrer Sprache... [...] Ja, so Formeln wie ‚meraba‘ und ‚Danke‘. In Kroatisch ein bisschen mehr, weil das leichter ist für mich. Aber die freuen sich einfach, auch wenn man es falsch ausspricht, wenn man ‚Willkommen‘ in drei Sprachen sagt, ja.“

Die meisten Lehrkräfte nannten den Wunsch, sich Kindern und Eltern mitteilen zu können bzw. sicherzustellen, dass Informationen vermittelt werden. Deshalb hätten sie begonnen, sich die Sprachen der Kinder anzueignen (vgl. F3). Ein Klassenlehrer beispielsweise besucht seit mittlerweile drei Jahren einen Türkischkurs:

Klassenlehrer Schule 2: „Also ich bin erstens einmal sehr spracheninteressiert und zweitens, ahm, erleichtert es vor allem dann nächstes Jahr, wenn ich die Erste bekomme, sicher die Kommunikation mit den Kindern. Ich kann nicht ständig nach dem Muttersprachenlehrer rufen wenn ich einem Kind mitteilen möchte, was es am nächsten Tag braucht oder wenn wir einen Ausflug machen. Das wollte ich mir erleichtern und deswegen.“

Insgesamt werden in Schulen, an denen der Anteil der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch hoch ist, Fremdsprachenkenntnisse als wertvoll eingeschätzt, vor allem wenn diese den Sprachen der Kinder entsprechen:

Direktorin Schule 5: „Wir haben eine Kollegin, die aber halt sich dann noch eine Sprache angeeignet hat. Also eine Kollegin, die schon auch ein bisschen Kroatisch spricht, aber nicht muttersprachlich unterrichtet. Ah, ist aber sehr hilfreich, zum Beispiel bei Elterngesprächen, wenn der Muttersprachliche Lehrer grad nicht da ist. Und eine Kollegin hab ich, über die bin ich überhaupt ganz glücklich, denn die spricht Russisch, und da kommen sehr viele tschetschenische Kinder jetzt durch die Flüchtlingsheime. Und die hilft mir einfach sehr wenn’s um Elterngespräche geht. Also wenn die Pantomime nicht mehr ausreicht dann hol ich diese Kollegin und bitte sie.“

Anknüpfend an Qualitätskriterium 11a zeigt sich hier, dass nicht nur die Muttersprachlichen LehrerInnen zu Übersetzungs- und Hilfsdiensten eingeteilt

werden, sondern bei Bedarf auch die KlassenlehrerInnen, sofern sie zur Überwindung sprachlicher Barrieren beitragen können.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Unterschiede wurden keine festgestellt. Sowohl DirektorInnen als auch KlassenlehrerInnen bemerken, dass Sprachkenntnisse der an der Schule relevanten Sprachen vor allem eine Erleichterung bei der Elternarbeit darstellen können und deshalb wertgeschätzt werden.

7.2. Die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen

Qualitätskriterium 5: Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 5 lautet: Der Muttersprachliche Unterricht wird im Rahmen des dafür vorgesehenen Höchstausmaßes an den Schulen angeboten. Hierbei ist anzumerken, dass die Schulen den Muttersprachlichen Unterricht (Vormittags- und Nachmittagsunterricht) im Ausmaß von 2 bis 6 Wochenstunden beantragen können. Somit liegt es durchaus auch an den einzelnen Schulen, inwieweit Muttersprachlicher Unterricht angeboten wird.

Die durchschnittliche Gesamtwochenstundenanzahl des Muttersprachlichen Unterrichts (die Summe aller Sprachen) für die 4. Klassen ist nach Berechnung des Mittelwerts 2,79 Wochenstunden pro Schule. D. h., im Durchschnitt wird der Muttersprachliche Unterricht in einer 4. Klasse im Ausmaß von zwei bis drei Wochenstunden angeboten. Die Auswertung der Interviews zu der Frage, inwieweit der Muttersprachliche Unterricht stundenmäßig implementiert ist und ob versucht wird, Aktionen zu setzen, um die Situation zu verändern, erfordert zuerst eine Einteilung in „AnwenderInnen“ und „Nicht-AnwenderInnen“. Der Gebrauch der Innovation ist in diesem Fall dann erfüllt (mindestens Stufe III „Mechanischer Gebrauch“), wenn sich LehrerInnen dafür einsetzen, dass Muttersprachlicher

Unterricht überhaupt angeboten wird. Das Ergebnis der detaillierten achtstufigen Einschätzung lässt sich in folgender Grafik veranschaulichen:

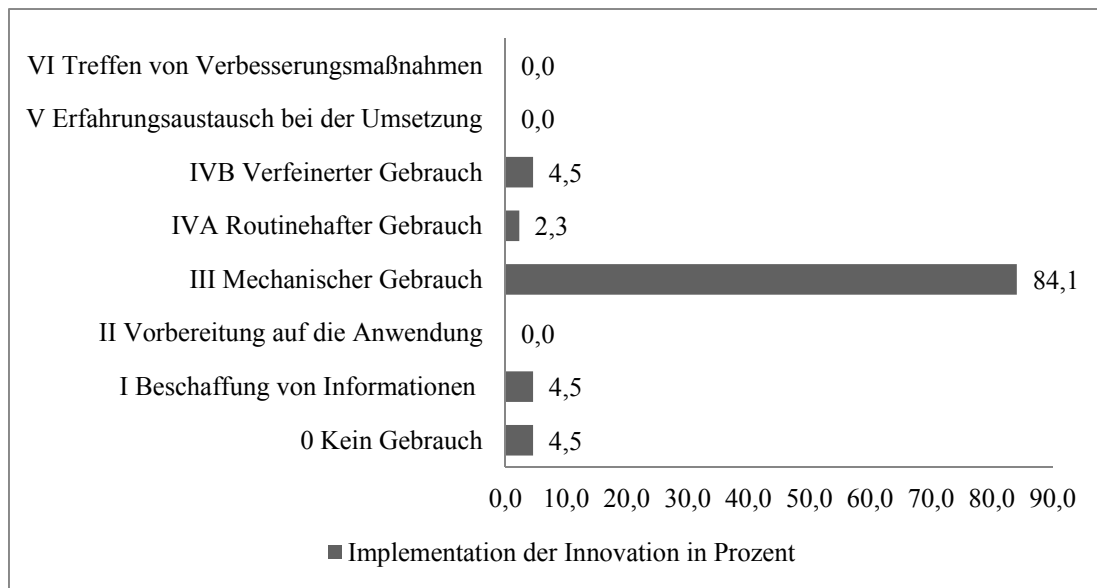


Abbildung 8: Indikator zu Qualitätskriterium 5: Der Muttersprachliche Unterricht wird im Rahmen des dafür vorgesehenen Höchstausmaßes an den Schulen angeboten.

Die Grafik zeigt ein eindeutiges Bild. Die große Mehrheit der befragten LehrerInnen (84,1%) befindet sich auf der Stufe III „Mechanischer Gebrauch“, was darauf schließen lässt, dass Veränderungen im Stundenplan oder Anpassungen in organisatorischen Aspekten vorgenommen werden, um die Innovation einfacher umsetzen zu können.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Bei der Auswertung kristallisierten sich auffallend viele hemmende Faktoren heraus, insgesamt acht. Dies scheint ein Zeichen dafür zu sein, dass es viele Gründe dafür gibt, warum der Muttersprachliche Unterricht an den jeweiligen Schulen nicht im höchsten Stundenausmaß angeboten werden kann.

Übersetzungstätigkeiten für die Eltern finden zum großen Teil auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts statt (H1). Darüber hinaus nehmen sie sehr viel Zeit in Anspruch, da die Deutschkenntnisse der Eltern meist nicht ausreichend sind. Stellenweise findet der Muttersprachliche Unterricht am Nachmittag als unverbindliche Übung statt und ist abhängig von der Anzahl der Anmeldungen (H2). Kommen nicht genügend Anmeldungen aus einer Schule zustande, können mehrere Schulstandorte zusammengefasst werden - an einer Schule ist der Muttersprachliche

Unterricht daher an einen anderen Schulstandort „abgewandert“. Mangelnde Ressourcen erlauben es nicht, den Muttersprachlichen Unterricht im Höchstausmaß von sechs Stunden an den jeweiligen Schulen anzubieten (H3). Dieser hemmende Faktor wurde mit großem Abstand am allermeisten genannt. Ausfälle des Muttersprachlichen Unterrichts, keine Supplioreserven und KollegInnen in Pension, die nicht nachbesetzt werden (H4), kommen in der schulischen Praxis erschwerend hinzu. Ebenso diverse Konkurrenzangebote zum Muttersprachlichen Unterricht (H5), wie z. B. Computer- oder Schachkurse. Ein weiterer hemmender Faktor ist, dass die Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch die Erstsprachen der MigrantInnen nicht als Zukunftssprachen sehen (H6) und auch nicht ausreichend über die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts informiert sind. Ein Problem ergibt sich auch, wenn der Muttersprachliche Unterricht von der Schulleitung nicht gefördert wird (H7) oder wenn zu viele Nationalitäten und Sprachen an der Schule (H8) als Argument für die Nichtdurchführung dienen.

Die wichtigsten **Auswirkungen und gesetzten Maßnahmen** dieser hemmenden Faktoren auf die tägliche Praxis werden im Anschluss dargestellt: Übersetzungstätigkeiten (H1) *nehmen viel Zeit auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch* und führen dazu, dass bestimmte, geplante Lehrinhalte, wie z. B. eine dreisprachige Sachunterrichtsstunde, nicht in befriedigendem Maße durchgeführt werden können und dass der Muttersprachliche Unterricht ineffizient ist. In letzter Konsequenz wird versucht, Muttersprachlichen Unterricht vermehrt am Nachmittag anzubieten, da sich hier die Möglichkeit bietet, den Unterricht in Ruhe durchführen zu können.

Die Tatsache der wenigen Stunden aufgrund mangelnder Ressourcen (H3) dürfte *Auswirkungen auf den Spracherwerb* haben: Die Ansicht, dass nur, wer die Muttersprache beherrscht, auch gut Deutsch lernen kann, ist unter den LehrerInnen weit verbreitet. Dies hängt laut Aussagen der LehrerInnen auch mit dem Ausmaß der Unterstützung der Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse zusammen. Ist dieses reduziert, sinkt die reine Lern- und Wissensqualität des Unterrichts bzw. kann das Lehrziel nicht erreicht werden. Aber auch die Qualität des parallelen Muttersprachlichen Unterrichts ist aufgrund der geringen Stundenanzahl reduziert.

Klassenlehrerin Schule 4: „Ich denk, so wie wir ja auch in Deutsch Grammatik oder sonstige Dinge dann auch lernen müssen, obwohl wir Deutsch sprechen, dass die Kinder halt in ihrer Sprache auch einmal in Ruhe aufarbeiten können und ergänzen können und Sonstiges. Und das ist halt in dieser halben Stunde, die es dann im Endeffekt ist mit Anstellen und in einen anderen Raum gehen, ist das viel zu wenig. Und dann wollen die Kinder meistens erst einmal was erzählen und, und ja. Also das ist wahrscheinlich dann eine viertel Stunde pro Woche, wo wirklich gearbeitet wird, und das ist viel zu wenig.“

Die Handlungen, Maßnahmen und Wünsche, die getroffen bzw. geäußert wurden, reichen vom Wunsch nach mehr Stunden bis zum konkreten Ansuchen beim Schulinspektor um mehr Stunden.

Muttersprachliche LehrerInnen beklagen darüber hinaus, dass eine *inhaltliche Abstimmung mit den KlassenlehrerInnen nicht mehr möglich* sei, da keine Zeit dafür bleibe. Sowohl die Muttersprachlichen LehrerInnen, als auch die KlassenlehrerInnen und DirektorInnen stellen fest, dass *integrativer Unterricht nicht mehr möglich ist*. Aufgrund der geringen Stundenanzahl sei die einzige Möglichkeit die Muttersprache zu unterrichten und den Stoff durchzubringen, Gruppen zusammenzulegen und die Kinder aus der Klasse herauszunehmen. Durch diesen Umstand *steigt die Gruppengröße*, außerdem würden die Kinder eine *Regelunterrichtsstunde versäumen*. Manche Klassen könnten *überhaupt nicht besucht werden*:

Türkisch-Lehrerin Schule 2: „Muss man pro Klasse zwei Stunden mindestens sein. Aber es gibt Klassen ich kann überhaupt nicht gehen zum Beispiel, ich habe keine Zeit.“

Eine Maßnahme, die beispielsweise ein Türkisch-Lehrer ergreift, ist, die Kinder der ersten Klassen vermehrt zu besuchen. Eine Direktorin berichtet ähnlich dazu, dass die verfügbaren Stunden für Seiteneinsteigerkurse verwendet werden. Es erfolgt also eine *Ressourcenverteilung nach Dringlichkeit*.

Generell dürfte es sich schwierig gestalten, den *Lehrstoff, den man sich vorgenommen hat, durchzubringen*. Die Muttersprachlichen LehrerInnen befinden sich mehr oder weniger ständig im Zwiespalt, nachdem sie einerseits mithelfen sollten, Lernlücken im Unterricht aufzufüllen, andererseits sollte die Muttersprache aufgebaut werden. Viele Lehrinhalte, wie z. B. Mathematik-Textbeispiele, Wortschatz, Grammatik oder Pflanzen und Tiere könnten in der Muttersprache gar nicht vermittelt werden.

BKS-Lehrerin Schule 12: „Was die Kinder wünschen, was die Kinder brauchen, ich habe keine Zeit dafür. Nämlich sie brauchen, manche Kinder wollen zum Beispiel kyrillisch lernen, die Schrift, kyrillische Schrift lernen. Dass sie, wenn sie nach Jugoslawien fahren, dass sie Schilder oder die Zeitungen und so weiter lesen können. Anweisungen auf der Straße und so weiter, dass sie lesen können. Weil dort ist alles kyrillisch geschrieben und sie können das nicht.“

Den Wunsch nach mehr Stunden ruft außerdem die Tatsache hervor, dass es keine Supplieerrreserve gibt und niemanden, der einspringen könnte, z. B. bei Erkrankung der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. H4).

Klassenlehrerin 1 Schule 12: „Die Probleme sind, ah, wenn zum Beispiel, wenn eine Kollegin längere Zeit erkrankt, es gibt nie einen Ersatz zum Beispiel für den Muttersprachlichen Unterricht. Ich meine, es gibt auch für uns schon kaum mehr Ersatz, auch nicht wirklich aber da fällt es halt dann auf. Weil gestern zum Sprechtag hätt ich sie dringend gebraucht, sie ist aber derzeit krank, eben weil die Kommunikation mit den Eltern dann umso schwieriger ist.“

Die Regelmäßigkeit des Unterrichts ist ohnehin nicht immer gegeben, bedingt durch Ausflüge und Projekte der Kinder. Aber nicht nur der *Unterricht fällt aus*, sondern auch die *Kommunikation mit den Eltern gestaltet sich schwieriger*. Der/die Muttersprachliche LehrerIn sollte zumindest einmal am Tag an der Schule sein, gibt es einmal einen Notfall, müssten die Lehrkräfte warten, „*bis der Muttersprachliche Lehrer übermorgen vielleicht wieder an die Schule kommt*“ (Klassenlehrerin 2 Schule 14). Interessant auch die Aussage einer Direktorin, wonach der Muttersprachliche Unterricht aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit vermehrt auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichtet sei.

Die hemmenden Faktoren H2, H5, H7 und H8 umfassen die Abhängigkeit von den Anmeldungen für die unverbindliche Übung am Nachmittag, Konkurrenzangebote zum Muttersprachlichen Unterricht, die Einstellung der Schulleitung und zu viele an der Schule vorhandene Nationalitäten. Diese Faktoren dürften mitunter dafür verantwortlich sein, dass *der Muttersprachliche Unterricht überhaupt nicht (mehr) angeboten wird*.

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Im Gegensatz zu den vielen hemmenden Faktoren für ein vermehrtes Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts wurde in den Interviews nur ein fördernder Faktor angesprochen. Informationsveranstaltungen (F1) zur Wichtigkeit und organisatorischen Umsetzung des Muttersprachlichen Unterrichts, die von

DirektorInnen besucht wurden, wirken sich fördernd auf die Erhöhung der Stundenanzahl des Muttersprachlichen Unterrichts aus.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Die DirektorInnen, die befragt wurden, bemerken, dass ohne die Muttersprache Deutsch nicht wirklich gelernt werden könne, es keine Supplierreise, keinen Ersatz und generell zu wenige Stunden gebe. Daran schließt sich einhellig der Wunsch nach mehr Stunden an.

Die Auswirkungen, die von den KlassenlehrerInnen genannt werden, betreffen hauptsächlich alltägliche Schwierigkeiten beim Unterrichten, wie z. B. undifferenzierter Unterricht, fehlende Hilfe der Muttersprachlichen LehrerInnen oder die Unmöglichkeit, bestimmte Lehrinhalte durchzubringen. In den meisten Fällen wünschen sich die KlassenlehrerInnen mehr Stunden oder sie verzichten darauf, bestimmte Lehrinhalte bzw. integrativen Unterricht durchzuführen. Außerdem verursachen mangelnde Ressourcen mehr organisatorischen Aufwand für die KlassenlehrerInnen, da sie in der Zeit, in der die Kinder aus der Klasse genommen werden, Rücksicht nehmen müssen und bestimmte Lehrinhalte nicht durchnehmen können.

Die Muttersprachlichen LehrerInnen bemängeln, dass es nicht möglich sei, ohne die Muttersprache ausreichend Deutsch zu lernen und dass die Kinder bis zum nächsten Mal den Lehrstoff vergessen würden. Für eine inhaltliche Abstimmung mit den KlassenlehrerInnen bleibe darüber hinaus keine Zeit, nachdem die Muttersprachlichen LehrerInnen so viele Klassen zu betreuen hätten. Integrativer Unterricht sei nicht mehr möglich und die ersten Klassen könnten nicht besucht werden. Generell besteht auch hier der Wunsch nach mehr Stunden und nach einer verstärkten Kooperation mit dem Elternhaus.

Qualitätskriterium 6: Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan

An den 14 Schulen wurde nicht nur die Stundenanzahl, sondern auch die Organisationsform des Muttersprachlichen Unterrichts erhoben. Die folgende Stundentafel betrifft die an den 14 Schulen untersuchten 4. Klassen und zeigt die detaillierte Organisationsform des Muttersprachlichen Unterrichts:

Schule Nr.	Türkisch Integrativ	Türkisch Parallel	Türkisch Additiv	BKS Integrativ	BKS Parallel	BKS Additiv	Albanisch Integrativ	Polnisch Additiv	Gesamt
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	1		1	2					4
3			1			1			2
4		1,5			1,5				3
5		1						3	4
6		1			1				2
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	1	1		1	1				4
9	1,5	1,5		2			1		6
10					1				1
11	2			3					5
12		1			1				2
13		2			2				4
14		1			2				3

Abbildung 9: Wochenstundenanzahl und Organisationsform des Muttersprachlichen Unterrichts, 4. Klassen

Muttersprachlicher Unterricht wird hauptsächlich vormittags und parallel zum Regelunterricht angeboten (Gesamtwochenstundenanzahl aller 14 Schulen in paralleler Unterrichtsform: 19,5), gefolgt von vormittags und integrativ (Gesamtwochenstundenanzahl: 15,5) und nachmittags additiv (Gesamtwochenstundenanzahl: 6). D. h., 62,2% aller Stunden werden im Kurs abgehalten, 37,8% im Team. Bei genauerer Betrachtung der Gesamtwochenstundenanzahl des Muttersprachlichen Unterrichts bezogen auf die einzelnen Sprachen stellt man fest, dass an den 14 Schulen sowohl für Türkisch als auch für BKS „vormittags parallel“ überwiegt, dicht gefolgt von „vormittags integrativ“. Die Organisationsform „nachmittags additiv“ wird für Türkisch und BKS insgesamt am wenigsten genutzt. Polnisch wird nur am Nachmittag unterrichtet, Albanisch am Vormittag und

integrativ. Diese Ergebnisse sagen noch nichts über eine mögliche Kombination aus unterrichtsparallelem und integrativem Unterricht aus.

Grad der Implementation der Innovation

Das Ziel der Untersuchung hinsichtlich des Qualitätskriteriums 6 ist es, heraus zu finden, inwieweit die LehrerInnen ausschließlich die parallele Organisationsform verwenden oder ob der Unterricht auch integrativ stattfindet. Die Auswertung des Qualitätskriteriums 6 erfolgt anhand zweier Indikatoren:

- (a) Die sprachlichen Fördermaßnahmen am Vormittag finden integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung statt.
- (b) Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag, sondern auch am Vormittag statt.

Zuerst erfolgt die Auswertung des **Indikators 6a**: Bezugnehmend auf den Grad der Implementation wurde als Qualitätsstandard festgelegt: Die LehrerInnen fallen dann unter die „AnwenderInnen“, wenn die sprachlichen Fördermaßnahmen integrativ oder in Kombination aus integrativer und paralleler Form stattfinden. Finden die sprachlichen Fördermaßnahmen ausschließlich parallel statt, werden die jeweiligen LehrerInnen als „Nicht-AnwenderInnen“ eingeschätzt. Die detaillierte Auswertung wird in der folgenden Grafik veranschaulicht:

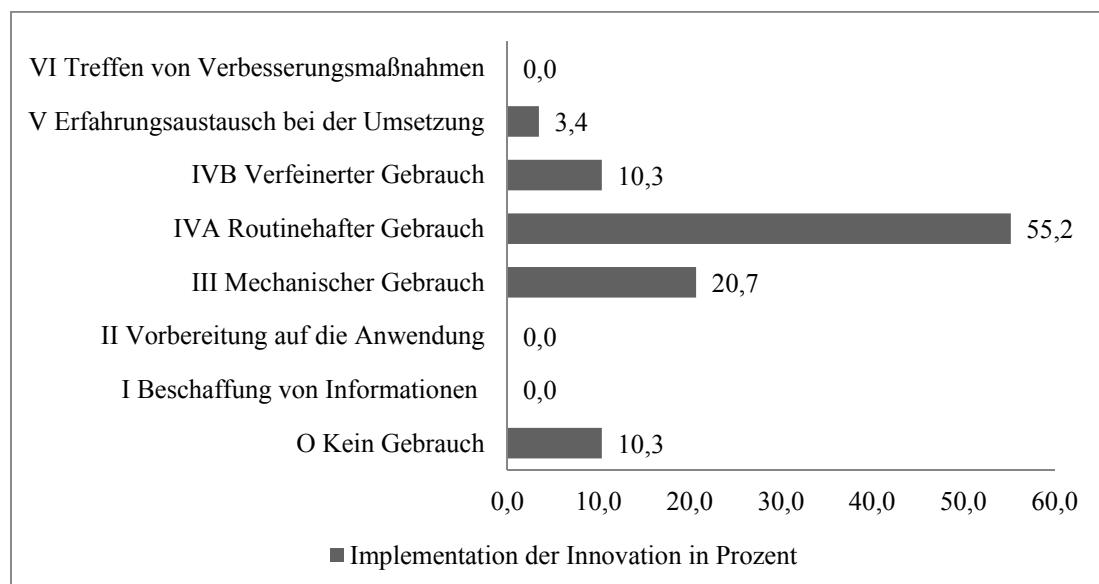


Abbildung 10: Implementation des Indikators 6a zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen am Vormittag finden integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung statt.

20,7% aller befragten Personen befinden sich auf der Stufe III „Mechanischer Gebrauch“. D. h., dass zwar (zum Teil) integrativer Unterricht durchgeführt wird, dass dieser aber davon gekennzeichnet ist, dass organisatorische Anpassungen vorgenommen werden, um das alltägliche Leben der LehrerInnen zu vereinfachen. Interessant ist, dass sich 55,2% und damit der Großteil der befragten Personen auf der Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ befindet. Auf dieser Stufe ist der Gebrauch der Innovation, also die Durchführung des integrativen Unterrichts bzw. der Kombination aus integrativer und paralleler Unterrichtsform, gefestigt und von wenigen Veränderungen gekennzeichnet.

Wie kann dieses Ergebnis nun interpretiert werden? Es scheint tendenziell einen routinehaften Gebrauch der Innovation zu geben, d. h. die integrative bzw. die Kombination aus integrativer und paralleler Organisationsform dürfte ohne größere organisatorische Probleme funktionieren und sozusagen in Routine übergegangen sein.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Die Auswertung der Forschungsfragen 3 bis 5 mittels Zusammenfassung und induktiver Kategorienbildung gibt Antworten auf folgende Fragen: Was sind hemmende Faktoren dafür, dass der Unterricht integrativ stattfindet? Was fördernde? Und was sind die Auswirkungen auf die Praxis sowie die Handlungen und Maßnahmen der LehrerInnen?

Dass Muttersprachliche LehrerInnen im parallelen Unterricht intensiver arbeiten können (H1), wurde insgesamt am häufigsten erwähnt. Mehrmals wurde auch angegeben, dass der gesamte Stoff aufgrund der Ressourcenkürzungen (H2) nicht mehr abgedeckt werden könnte. Deshalb würden die Kinder aus dem Klassenverband herausgenommen, um noch intensiver mit ihnen arbeiten zu können. Vor allem in den ersten beiden Jahren der Volksschule (Grundstufe I) bleiben die Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse, erst in der 3. und 4. Klasse (Grundstufe II) findet (teilweise aus Prinzip) paralleler Unterricht statt (H3). Darüber hinaus wird bei der parallelen Unterrichtsform differenzierterer Unterricht, variierbar je nach Zielsetzung, möglich (H4).

Klassenlehrerin 2 Schule 14: „Also wenn es wirklich darum geht einen Stoff nachzuholen, ist es mir lieber, er [der Muttersprachliche Lehrer, Anm. d. Verf.] geht raus, dass die Ruhe haben.“

Klassenlehrerin Schule 11: „Und da nimmt er die kleine Gruppe raus, ja, weil die müssen dann wirklich laut vorlesen, und die anderen, da gemma da in die Bibliothek. Die genießen das dann sehr. Dass sie mal da auch allein und still lesen können, ohne dass man das halt mit ihnen macht, halt die Gscheiteren, denen ist das natürlich so lieber.“⁸¹

Damit *die Muttersprachlichen LehrerInnen besser und intensiver arbeiten können* (vgl. H1), wird als **Auswirkung** der Unterricht oftmals parallel durchgeführt. Grund dafür ist u. a., dass der Unterricht sonst lediglich aus Übersetzungstätigkeiten bestehen würde:

BKS-Lehrer Schule 5: „An und für sich nehme ich die Kinder raus. Manchmal habe ich integrative Stunden auch, das kommt auf die Verabredung mit der jeweiligen Lehrerin an. Aber diese zwei Stunden, die ich habe, da nehme ich die Kinder raus als Gruppe. [...] Integrativ würde bedeuten, dass ich sozusagen das übersetze was die Lehrerin sagt und so, gut das wäre ein bisschen chaotisch würde ich sagen, also da arbeite ich schon lieber alleine.“

Ebenso ein Türkisch-Lehrer, dessen Argument für die parallele Unterrichtsform ist, dass das Eingehen auf die Muttersprache im Klassenverband nicht so gut möglich ist:

Interviewerin: „Warum nehmen Sie die Kinder raus, was ist besser daran?“

Türkisch-Lehrer Schule 14: „Weil wir in der Klasse nicht so arbeiten können, wie wir wollen. Manchmal müssen wir also laut diskutieren, auch erklären. Während die anderen Kinder das in der Klasse machen, können wir das nicht tun. Also deswegen ist es mir auch lieber, dass wir draußen irgendwo arbeiten.“

Die KlassenlehrerInnen beklagen gleichzeitig, dass aufgrund der Stundenkürzungen (vgl. H2) die Muttersprachlichen LehrerInnen nicht mehr in der Klasse anwesend sein und beim Deutscherwerb helfen könnten:

Klassenlehrerin Schule 14: „Die türkischen Kinder haben sogar zwei Stunden jetzt. Und zwar eine Stunde Muttersprachlichen Unterricht in Türkisch und eine Stunde, um zu helfen. Muttersprachlich Jugoslawisch, Serbisch ist sich leider nicht ausgegangen obwohl ich, glaub ich, 16 serbische oder bosnische Kinder habe. [...] Trotzdem nur eine Stunde und das ist Muttersprachlicher Unterricht, also der hilft nicht, dass die Kinder in Deutsch besser werden, sondern der macht echten Muttersprachlichen Unterricht.“

Direktorin Schule 2: „Sie macht in den dritten Klassen und in den vierten Klassen den Unterricht am Nachmittag. Und da wird eben Türkisch gelernt, die Muttersprache, Lesen, Schreiben und alles, während beim integrativen Unterricht ja praktisch im Unterricht mitgearbeitet wird.“

⁸¹ Zu beachten die Bezeichnung der deutschsprachigen Kinder als die „Gscheiteren“.

Die beiden Interviewausschnitte verdeutlichen die unterschiedlichen Strategien, Muttersprachlichen Unterricht durchzuführen: Einerseits integrativ, um den KlassenlehrerInnen bei ihrem Unterricht zu helfen und die Kinder sozusagen beim Deutscherwerb zu unterstützen. Auf der anderen Seite werden die Kinder aus dem Unterricht herausgenommen, um mit ihnen die Muttersprache, Kulturelles etc. durchzunehmen.

Das Herausnehmen der Kinder aus dem Klassenverband in der Grundstufe II (vgl. H3) dürfte u. a. mit dem *Rahmenlehrplan* für den Muttersprachlichen Unterricht zusammenhängen. Dieser Aspekt wurde mehrmals erwähnt:

Direktorin Schule 3: „In der Ersten, Zweiten bewährt sich das, die direkte Anwesenheit, die Möglichkeit der Zweisprachigkeit. Aber in der Dritten, Vierten ist ja auch der Auftrag, Geografisches, Geschichtliches, Kulturelles über das Land zu machen und da bewährt sich das natürlich schon besser im Kurssystem.“

Bei nochmaliger genauer Betrachtung des Rahmenlehrplans für den Muttersprachlichen Unterricht (vgl. BGBl 528/1992; vgl. auch Kapitel 3.2.1.1.) zeigt sich jedoch, dass „Geografisches, Geschichtliches und Kulturelles“ (3D) nicht explizit der Auftrag der Grundstufe II, also der 3. und 4. Klassen, ist. Im Gegenteil findet sich als Auftrag der Grundstufe II „Erhalt, Pflege und Weiterentwicklung der in der Grundstufe I erworbenen Sprachkenntnisse“ sowie die „Koordination mit dem deutschsprachigen Unterricht, nach Möglichkeit Teamteaching“ (BGBl 528/1992, 2162ff). Hier scheint Aufklärungsarbeit angebracht.

Als Folge des Herausnehmens der Kinder ergibt sich auch ein *stundenplanmäßiges Problem*, das beispielsweise dadurch behoben wird, dass andere Stunden zweckentfremdet werden. So versucht die Türkisch-Lehrerin die Religionsstunden für den parallelen Muttersprachlichen Unterricht zu verwenden. Es entsteht auch Mehrarbeit für die KlassenlehrerInnen - sie müssen Rücksicht nehmen, da der Stoff, den die Kinder in der Zwischenzeit versäumen, anschließend nachgeholt werden muss. D. h., in diesen Stunden kann nichts Neues erarbeitet werden. Als Maßnahme wird versucht, den Unterricht mit den KlassenlehrerInnen abzustimmen.

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Als nächstes die fördernden Faktoren für einen integrativen Unterricht: Der erste fördernde Faktor betrifft den Wunsch der KlassenlehrerInnen, den Unterricht integrativ durchzuführen, damit die Kinder keinen Stoff versäumen (F1). Die

KlassenlehrerIn bekommt außerdem Unterstützung in der alltäglichen Arbeit (F2). Eine fördernde Bedingung für den integrativen Unterricht ist analog zu „H4 Paralleler Unterricht für differenzierten Unterricht“, dass die Organisationsform des Unterrichts, also integrativ oder parallel, je nach Zielsetzung und Lehrinhalten variiert werden kann (F3). So bevorzugen manche LehrerInnen bei der Stofferarbeitung oder bei bestimmten Fächern wie z. B. Sachunterricht oder Mathematik den integrativen Unterricht. Integrativer Unterricht fördert außerdem die Gemeinschaft (F4), da die Kinder nicht immer herausgenommen werden. Zudem können SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch beim Deutscherwerb besser unterstützt werden (F5), indem der Lehrstoff in der Muttersprache noch einmal erklärt wird.

Eine **Auswirkung** des integrativen Unterrichts ist, dass die Kinder *den/die Muttersprachlichen LehrerIn eher als AnsprechpartnerIn annehmen* (vgl. F4). Durch das in der Klasse Behalten der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wird eine „Gettobildung“ vermieden und eine Gemeinschaft bildet sich:

Klassenlehrerin 1 Schule 12: „Und das ist halt beim integrativen dann besser, und außerdem für die Gemeinschaft ist es auch, find ich, besser, wenn’s integrativ ist die ersten zwei Klassen, weil da nicht so schnell so eine Art Gettobildung entsteht. Weil wenn die immer raus genommen werden, immer weggehen, sind die wieder nur unter sich. Und also ich hab jetzt seit vorigem Jahr eine andere Serbokroatisch-Lehrerin, aber mit dem Vorgänger in der ersten zweiten, der war also ausschließlich in der Klasse und den haben alle Kinder gleich gern gehabt eigentlich. Und haben ihn alle auch als Ansprechpartner empfunden. Während bei der jetzigen Serbokroatisch-Lehrerin, die kennen die anderen Kinder überhaupt nicht. [...] Aber daran merke ich, dass das eigentlich dann für die Klasse mitprägt.“

Eine Muttersprachliche Lehrerin für BKS hat auf der anderen Seite das Gefühl, dass KlassenlehrerInnen auch nicht immer damit einverstanden sind, wenn sie die Kinder aus der Klasse nimmt:

BKS-Lehrerin Schule 4: „Dass es manchmal vorkommt, dass wenn ich die Kinder in die Kleingruppe nehme, dann glauben sie vielleicht, dass ich die Kinder aus der Klasse herausnehme, also dass ich die Kinder wohin entführe.“

Die Unterstützung der KlassenlehrerInnen beim alltäglichen Arbeiten (vgl. F2) ruft differenzierte Unterrichtsformen hervor. Beispielsweise wird ein *Stationenbetrieb* eingerichtet, der *Unterricht je nach Zielsetzung variiert* oder inhaltlich abgestimmt. Der integrative Unterricht stellt aber auch eine Möglichkeit dar, die Kinder beim Deutscherwerb zu unterstützen (vgl. F5).

Klassenlehrerin Schule 9: „Ah, ja, viele positive Aspekte, es ist einfach für die Kinder und für mich eine riesige Erleichterung, weil es einfach die sprachlichen Barrieren aufheben kann.“

Es wurde jedoch auch bemerkt, dass der „wirkliche“ Muttersprachliche Unterricht bei der integrativen Unterrichtsform leide, da dieser Unterricht fast nur aus Übersetzungstätigkeiten bestehe.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Die Bewältigung der Organisationsform des Unterrichts in der täglichen Praxis beruht auf einer gemeinsamen Kraftanstrengung aller LehrerInnen. Dass H3 und H4 ausschließlich von KlassenlehrerInnen genannt wurden, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die deutschsprachigen KlassenlehrerInnen eher die Organisationsform bestimmen. So bleiben die Muttersprachlichen LehrerInnen „je nach Bedarf“, versuchen den Unterricht inhaltlich abzustimmen oder den Lehrstoff in der Muttersprache noch einmal zu erklären. Die KlassenlehrerInnen sind diejenigen, die Stationenbetrieb anordnen, den Unterricht je nach Zielsetzung variieren und festlegen ob und warum der Unterricht integrativ stattfindet:

Türkisch-Lehrer Schule 4: „Manchmal nehme ich die Kinder heraus, manchmal bleibe ich, wenn die Frau Kollegin meine Hilfe braucht dann: ‚Ali können Sie dann heute in der Klasse bleiben‘, dann bleibe ich.“

Grad der Implementation der Innovation

Die Auswertung des **Indikators 6b** zu Qualitätskriterium 6 gibt Aufschluss darüber, inwieweit sprachliche Fördermaßnahmen in Volksschulen Wiens nur am Nachmittag oder in Kombination aus Nachmittags- und Vormittagsunterricht implementiert sind. Der Indikator 6b lautet: Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag, sondern auch am Vormittag statt. Als Qualitätsstandard wurde Folgendes festgelegt: Die LehrerInnen fallen dann unter die „AnwenderInnen“ (mindestens Stufe III „Mechanischer Gebrauch“), wenn die sprachlichen Fördermaßnahmen nicht nur in Kursform und am Nachmittag stattfinden. Finden die sprachlichen Fördermaßnahmen ausschließlich nachmittags statt, fallen die jeweiligen LehrerInnen unter die „Nicht-AnwenderInnen“. Der Implementationsgrad des Qualitätskriteriums 6b lässt sich in folgender Grafik veranschaulichen.

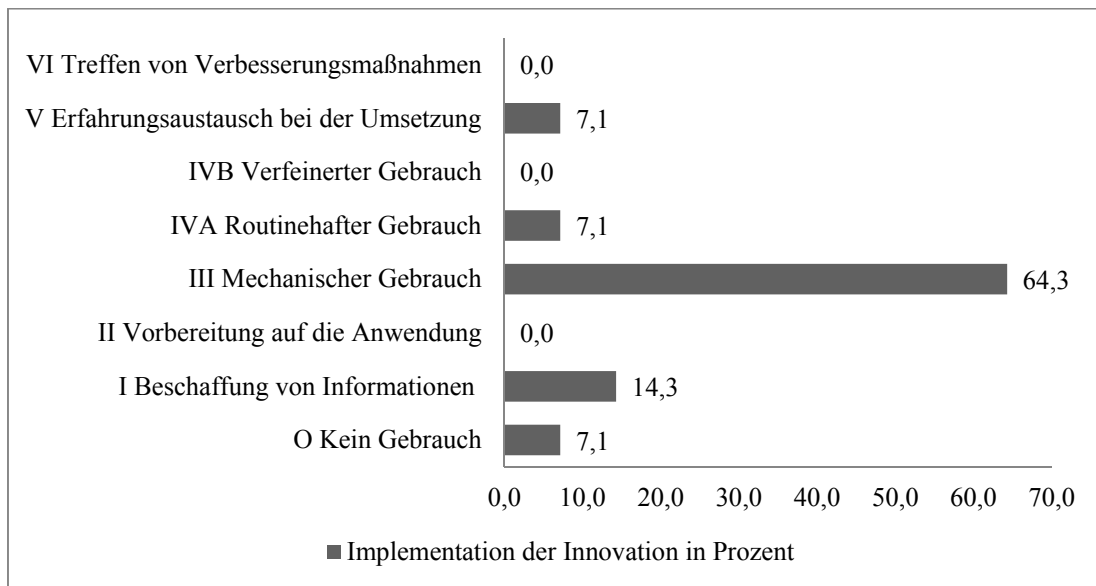


Abbildung 11: Implementation des Indikators 6b zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag statt.

Die Grafik zeigt, dass sich der Großteil der befragten Personen (64,3%) auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ befindet. Dies bedeutet, dass die Innovation ineffizient ist. Zwar findet Muttersprachlicher Unterricht in den meisten Fällen nicht ausschließlich nachmittags statt, die Individuen bedienen sich aber dieser Organisationsform, indem sie Überlebensaktiken anwenden. Näheren Aufschluss über die Gründe dafür liefert die Auswertung der Forschungsfragen 3 bis 5: Die fördernden und hemmenden Faktoren, die Auswirkungen dieser Faktoren und die Maßnahmen, die in Folge von den LehrerInnen gesetzt werden:

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Der erste hemmende Faktor für die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts am Vormittag ist das Argument der Nationenvielfalt bzw. der zu vielen verschiedenen Sprachen (H1), die nicht alle vormittags und integrativ untergebracht werden können. Fehlende zeitliche Ressourcen (H2) dürften ein weiterer hemmender Faktor für einen Unterricht am Vormittag sein, da Klassen aufgrund der wenigen Stunden am Nachmittag zusammengelegt werden müssen. Mehrfach wird der Muttersprachliche Unterricht vor allem für die 3. und 4. Klassen am Nachmittag angeboten (H3). Zu wenige Kinder derselben Muttersprache (H4) bedeutet, dass Kinder aus mehreren Schulstandorten zusammengefasst werden und der Unterricht in Folge als unverbindliche Übung am Nachmittag stattfindet. Der letzte hemmende

Faktor ist die Tatsache, dass der Unterricht nicht verpflichtend ist (H5) und eine Abhängigkeit von den Eröffnungszahlen für unverbindliche Übungen besteht.

Alle diese hemmenden Faktoren haben die **Auswirkung**, dass Muttersprachlicher Unterricht verstärkt am Nachmittag stattfindet. Besonders hervorzuheben ist „H2 Fehlende zeitliche Ressourcen“. Dieser hemmende Faktor bewirkt, dass mehrere Klassen, zum Teil sogar schulübergreifend, zusammengelegt werden. Außerdem hervorzuheben ist die Abhängigkeit von den Eröffnungszahlen für unverbindliche Übungen (vgl. H5), was im schlechtesten Fall langsam aber sicher das Aus für manche Kurse bedeuten dürfte. Am Anfang des Schuljahres wird ein Anmeldeformular ausgeteilt, das die Eltern unterschreiben müssen. Natürlich kommt es auch vor, dass sich der Kurs aufgrund zu weniger Anmeldungen nicht für alle Kinder realisieren lässt. Ein Türkisch-Lehrer erzählt von dieser Problematik:

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Wir haben eine Schulbeginnzeit und teilen ein Anmeldeformular aus. Das muss man von den Eltern unterschreiben, dann wenn die Eltern wollen. [...] Es gibt mehr türkische Kinder, aber ich nehme nicht alle, aber das sind nur die, welche Eltern wollen, auch mit Unterschriften, dann die nehme ich.“

Manchmal muss der Muttersprachliche Unterricht aufgrund weniger Schülerzahlen (vgl. H4) als Sammelunterricht am Nachmittag stattfinden. Ein am Nachmittag durchgeführter Unterricht ist wiederum der Grund für wenige Anmeldungen, da er eine hohe Belastung für die SchülerInnen darstellt und nicht verpflichtend ist:

Direktorin Schule 1: „Für die Kinder ist es eine Mordsbelastung. [...] Ja, nicht nur extra irgendwo hinfahren, sondern grade drei Stunden hier am Nachmittag Intensivunterricht zu genießen ist also sehr schwierig. Das war auch der Grund, dass dann viele gesagt haben von den Eltern her, mach ma nicht, das ist zu viel für die Kinder. Da gab's auch dann zu wenig Anmeldungen.“

Ähnlich dazu die Aussage eines Türkisch-Lehrers:

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Keine Noten, keine Kontrolle, es ist nur Spaß, wenn der Lehrer und die Lehrerin Clown sind, dann Kinder kommen. Wieder kommen, wieder schreiben, wieder lesen, Herr Lehrer bitte.“

Es scheint, als würde sich hier ein Teufelskreislauf abzeichnen: Wenige Anmeldungen - Kurs am Nachmittag - Kurs am Nachmittag - noch weniger Anmeldungen.

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Sprachliche Aspekte dürften einen Einfluss auf die Wahl einer bestimmten Organisationsform haben. So können während des integrativen Unterrichts *Themen gedolmetscht* (F1) und somit sprachliche Barrieren überwunden werden. Zwischen den *ethnischen Gruppierungen*, die sich innerhalb einer Klasse befinden, scheint es immer wieder Differenzen (F2) zu geben. So spielt z. B. die Herkunft der Kinder eine Rolle, nachdem bosnische Kinder nur von bosnischen LehrerInnen unterrichtet werden sollten, serbische nur von serbischen etc. Als Folge dieser Differenzen wird der Unterricht integrativ durchgeführt. Ein weiterer fördernder Faktor für einen Unterricht am Vormittag ist die Unverbindlichkeit des Unterrichts (F3): Aufgrund der durch die Unverbindlichkeit am Nachmittag schwierig zu haltenden, ersten Atmosphäre wird der Unterricht integrativ am Vormittag abgehalten. Und der letzte fördernde Faktor für die Durchführung des Unterrichts in dem Sinne, dass der Unterricht überhaupt zustande kommt, ist die Einstellung der Schulleitung (F4).

Als **Auswirkung** wissen die Kinder und Eltern, dass der Unterricht am Nachmittag nicht Pflicht ist (vgl. F3). Die Kinder wollen „unterhalten werden“:

BKS-Lehrerin Schule 9: „Nachmittagskurs das ist ein Problem, weil die Kinder wissen und die Eltern auch natürlich, das ist nicht Pflicht, sondern freie Wahl. Und dieser Unterricht ist kein autoritativer Unterricht und es ist ziemlich schwer und anstrengend eine Atmosphäre zu halten, die zu einem Unterricht, was man da vormittags hat, entspricht, was Pflicht ist und so weiter. Weil die kommen an die Kurse so mehr als eine Unterhaltung, die möchten eine Unterhaltung haben und die Eltern haben dann keine Sorge, was die Kinder machen.“

Ein laut LehrerInnen oftmals geäußelter Wunsch der Eltern der Kinder mit BKS als Erstsprache ist, dass diese nicht mit anderen Nationalitäten zusammen unterrichtet werden (vgl. F2):

BKS-Lehrer Schule 2: „Da die Nationalverhältnisse zwischen den Bevölkerungen nicht gut sind, ist es nicht, also meiner Meinung nach, leicht, alle drei Nationalitäten zusammen in einer Gruppe zu haben. Weil die Eltern meinen, also mein Kind ist ein Serbe, der soll nicht mit einem Kroaten zusammen unterrichtet werden oder Moslems.“

Als Folge wird der Unterricht integrativ abgehalten. Dass der Unterricht überhaupt zustande kommt, dafür ist die Einstellung der Schulleitung maßgeblich (vgl. F4):

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Frau Direktor hat auch Erfahrungen, zum Beispiel sagt sie am ersten Schultag: ‚Bitte alle türkischen Kinder, bitte geht in den Türkischkurs!‘ Aber ein anderer Schuldirektor sagt ‚Warum brauchst du Türkisch?‘“

Die Analyse der fördernden Faktoren hat gezeigt, dass die Gründe, warum Muttersprachlicher Unterricht am Vormittag stattfindet, hauptsächlich darin liegen, dass dies Vorteile für die LehrerInnen bringt.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen liefert die Auswertung interessante Ergebnisse. So werden die hemmenden Faktoren für einen integrativen Unterricht hauptsächlich von DirektorInnen genannt, die fördernden Faktoren ausschließlich von KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass vor allem die DirektorInnen aus den verschiedensten Gründen Muttersprachlichen Unterricht „auf den Nachmittag legen“ (finanzielle bzw. zeitliche Ressourcenengpässe, insbesondere DirektorInnen vertreten die Ansicht, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Grundstufe II am Nachmittag geführt werden sollte, um spezielle kulturelle Inhalte durchnehmen zu können).

Muttersprachliche LehrerInnen scheinen sich mit der Situation abfinden zu müssen, indem sie weniger Ansprüche an das Sprachniveau der Kinder stellen oder „den Clown spielen“, damit die Kinder zum Unterricht kommen. Im Gegensatz dazu schätzen KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen die Vorzüge des integrativen Unterrichts, weil sie hier eine Arbeitserleichterung erfahren.

7.3. Die interkulturelle Sprachreflexion

Qualitätskriterien 7 und 8: Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Miteinbeziehen anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht

Grad der Implementation der Innovation

In der Auswertung der Qualitätskriterien 7 und 8 geht es vor allem um den Gebrauch der Erstsprachen der Kinder im Unterricht. Dies sollte nicht nur in Form von Übersetzungstätigkeiten oder als Hilfe zum Zweitspracherwerb geschehen.

Als Indikator zur Untersuchung dieses Bereichs wurde festgelegt: Elemente der Language Awareness (z. B. Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der

Kinder) werden in den Unterricht mit einbezogen. Als Qualitätsstandard wurde definiert: Als „Nicht-AnwenderInnen“ werden jene eingeschätzt, die die Erstsprachen der Kinder nicht oder lediglich in Form von Übersetzungstätigkeiten in den Unterricht mit einbeziehen. Als „AnwenderInnen“ zählen jene LehrerInnen, die die Erstsprachen der Kinder aktiv in den Unterricht mit einbeziehen oder auch den Gebrauch der Erstsprachen der Kinder als Verständigungsmittel zulassen.

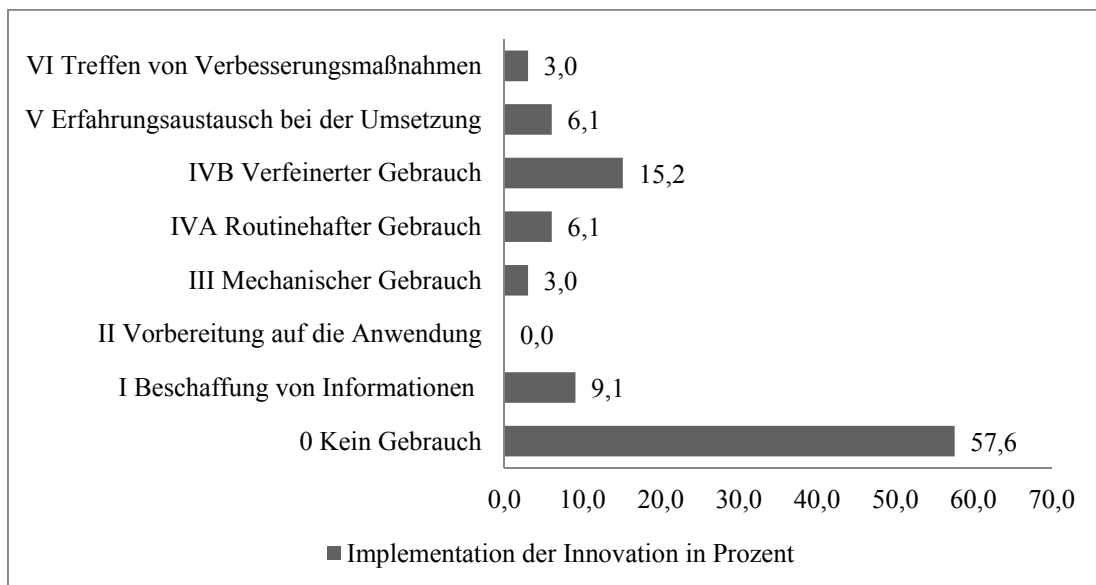


Abbildung 12: Implementation des Indikators zu den Qualitätskriterien 7 und 8: Elemente der Language Awareness (z. B. Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der Kinder) werden in den Unterricht mit einbezogen.

Die Auswertung der Interviewpassagen ergab, dass sich der Großteil der befragten Personen (57,6%) auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“ befindet. Die Interpretation der Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass die meisten befragten Personen verschiedene Sprachen entweder überhaupt nicht in den Unterricht mit einbeziehen, oder lediglich in Form von Übersetzungstätigkeiten. Aber es muss auch gesagt werden, dass sich ein großer Teil der befragten Personen (gesamt 30,4%) auf den Stufen IVA, IVB, V und VI befindet, was darauf schließen lässt, dass die Innovation routinehaft gebraucht wird oder sogar versucht wird, noch mehr aus der Innovation „heraus-zuholen“ und die Innovation zum Wohle der SchülerInnen zu verbessern. D. h., dass es durchaus auch (wenige) Fälle geben dürfte, in denen die verschiedenen Sprachen der Kinder im Sinne der Language Awareness in den Unterricht mit einbezogen werden.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Mehrmals wurde das Argument der vielen verschiedenen Sprachen und Nationalitäten als hemmender Faktor (H1) für die Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der Kinder im Unterricht angeführt. Wie bei allen vorigen Qualitätskriterien auch sind fehlende Ressourcen (H2) einer der Hauptgründe, warum es nicht möglich ist, mehrere Sprachen in den Unterricht mit einzubeziehen. In manchen Fällen verbieten die KlassenlehrerInnen, dass sich die Kinder in den jeweiligen Sprachen unterhalten (H3). Und zuletzt wurde erwähnt, dass der integrative Unterricht, der eine Berücksichtigung verschiedener Sprachen im Unterricht ermöglichen würde, nicht so gut funktioniere (H4).

Die meisten **Auswirkungen** auf die schulische Praxis ergeben sich aus „H2 Fehlende Ressourcen“. Aufgrund dieses hemmenden Faktors bleibt keine Zeit, entsprechende Vorbereitungen für einen mehrsprachigen Unterricht zu treffen. Ein integrativer Muttersprachlicher Unterricht, der gewährleisten würde, dass mehrere Sprachen im Unterricht präsent sind, ist in vielen Fällen aus Zeitmangel nicht möglich. Es gibt auch keine adäquaten Materialien (beispielsweise damit SeiteneinsteigerInnen mitlesen können) und zu wenig personelle Ressourcen.

Das Selbstverständnis der KlassenlehrerInnen (vgl. H3) kann den Gebrauch der Erstsprachen der Kinder als Verständigungsmittel im Unterricht beeinflussen. Die Klassenlehrerin der Schule 10 verbietet den Kindern, sich während des Unterrichts in ihrer Muttersprache zu unterhalten, dafür erlaubt sie es in der Pause. Die Muttersprache der Kinder wird somit nicht in das Unterrichtsgeschehen mit eingebunden:

Klassenlehrerin Schule 10: „Aber auf jeden Fall nicht die Muttersprache verleugnen oder sagen, nur weil du jetzt in Österreich bist, darfst jetzt nur Österreichisch beziehungsweise Deutsch sprechen. Weil ich muss sagen, ich erlaub es auch meinen Kindern, in der Pause in ihrer Muttersprache zu sprechen, weil es halt einfach in ihnen drinnen ist. Wenn sie das Bedürfnis haben, jetzt schnell der besten Freundin was zu sagen, na da überlegen's halt net, wie's auf Deutsch heißt, sondern sagen's halt schnell auf in ihrer Sprache. Ja, also das stört mich auch nicht, ja. [...] Während des Unterrichts schon. Also da sag ich, bitte sag es mir in Deutsch, ja, also das, bitte probier es wenigstens. Aber während der Pause, da müssen sie sich entspannen, erholen und so. Das geht mich nichts an, das ist ihre Zeit.“

Ebenso die Klassenlehrerin der Schule 4:

Klassenlehrerin Schule 4: „Und es ist auch ganz oft so, dass ich sogar bewusst sag, besprecht euch kurz. Und die setzen sich dann draußen hin und können die Sätze auf Türkisch zuerst absprechen und kommen dann rein und schreiben es auf Deutsch auf.“

Es zeigte sich auch, dass KlassenlehrerInnen nicht wissen, wie mehrere Sprachen in den Unterricht mit einbezogen werden könnten:

Klassenlehrerin 2 Schule 12: „Eigentlich wäre ich schon überfordert, wenn ich mit einer anderen Sprache unterrichten müsste.“

Anhand einiger Aussagen wurde deutlich, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen beim gemeinsamen Unterricht flüstern müssen, um die anderen MitschülerInnen und die KlassenlehrerInnen nicht zu stören. Integrativer Unterricht bedeutet auch lediglich Übersetzen des Stoffs. Die im Unterricht behandelten Themen werden in die Muttersprache übersetzt, um zu gewährleisten, dass alle Kinder den Stoff verstehen. So wurde mehrfach erwähnt, dass der Unterricht parallel besser funktioniere und die Kinder würden aus der Klasse herausgenommen (vgl. H4).

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernd für das Miteinbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht ist, wenn Eltern von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in den Unterricht mit eingebunden werden (F1) oder wenn KlassenlehrerInnen Mehrsprachigkeit im Unterricht explizit fördern (F2). Wenn die Kinder noch nicht ausreichend Deutsch können (F3), bleiben die Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse und helfen ihnen, dem Unterricht zu folgen. Die Kinder möchten sich den Muttersprachlichen LehrerInnen auch in ihrer Muttersprache mitteilen (F4). Darüber hinaus spielt die Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Rolle (F5). Je mehr Kinder, desto eher wird diese Sprache auch im Unterrichtsalltag verwendet. Projekte (F6) in mehreren Sprachen wirken sich ebenso fördernd aus.

Wie fruchtbar als **Auswirkung** ein Miteinbeziehen der Eltern in den Unterricht (vgl. F1) sein kann und welche positiven Effekte dies auf die mehrsprachige Situation haben kann, wird im folgenden Interviewausschnitt verdeutlicht.

Direktorin Schule 10: „Es wird ein neuer Buchstabe erlernt und der [Begleitlehrer, Anm. d. Verf.], die tun sich dann die ausländischen Kinder um sich scharen und mit denen eine Station erarbeiten. Und die Muttersprachliche Lehrerin eine andere Station und dann eventuell noch Eltern, die noch eine dritte Station, irgendeine anspruchlosere Station halt, nicht. [...] Aber in manchen Klassen, also da sind manchmal vier, fünf Eltern pro Stationenbetrieb vorhanden, also das ist schon toll.“

Die fördernde Bedingung mit den meisten positiven Auswirkungen ist „F2 Lehrkörper fördert Mehrsprachigkeit im Unterricht“. Es konnte beobachtet werden, dass sich Kinder auch für andere Sprachen interessieren und sich gegenseitig das Zählen in verschiedenen Sprachen beibringen. Für Schularbeiten werden in einem Fall *Mathematik Textaufgaben übersetzt und mittels Overheadprojektor an die Wand projiziert*, um sicher zu gehen, dass der Rechengang nicht durch Verständnisschwierigkeiten beeinträchtigt wird:

Klassenlehrer Schule 8: „Das habe ich mir übersetzen lassen. Also bei Schularbeiten. [...] Das kriegen sie zweisprachig. Also auch in ihrer Muttersprache projizier ich's immer mit dem Overheadprojektor, aber in der vierten Klasse ist das eigentlich nicht mehr wirklich notwendig. Weil sie müssen's ja dann sowieso früher oder später nur mehr auf Deutsch verstehen.“

Die Aussage des jungen Klassenlehrers ist insofern interessant, als die Muttersprache der Kinder soweit in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen wird, bis Verständnisschwierigkeiten überwunden sind. Der interkulturelle Aspekt, der gewährleisten soll, dass die Muttersprache im Unterricht denselben Stellenwert bekommt wie Deutsch und als gleichwertige Sprache betrachtet wird, wird hier nicht angedacht.

Positiv auf den mehrsprachigen Unterricht wirkt sich auch *Teamteaching* aus, wobei die Muttersprachlichen LehrerInnen berichten, dass im Unterricht *nur wenig Zeit bleibe*, Inhalte in der jeweiligen Sprache zu vermitteln. Auch vor dem Unterricht sei wenig Zeit für Vorbereitungen. Außerdem wäre es nicht die Aufgabe der Muttersprachlichen LehrerInnen, sich in inhaltliche Dinge einzumischen. Ansonsten sei ein integrativer Unterricht aber *besser für die Gemeinschaft*, da die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht immer aus der Klasse herausgenommen werden müssen.

Verstehen Kinder mit anderer Erstsprache Deutsch noch nicht ausreichend (vgl. F3), bleiben die Muttersprachlichen LehrerInnen verstärkt in der Klasse, damit die Kinder eine *Erklärung in ihrer jeweiligen Muttersprache erhalten*. Mehrmals wurde jedoch auch hier genannt, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen im Unterricht *leise sprechen* müssten.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Bei der Analyse der Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen zeigt sich ein ziemlich eindeutiges Bild. Es scheint, dass wo immer es möglich ist, die Muttersprachlichen LehrerInnen die Kinder aus der Klasse herausnehmen, um ungestört Muttersprachlichen Unterricht durchführen zu können. Parallel dazu sorgen auch die KlassenlehrerInnen dafür, dass die Erstsprachen der Kinder aus dem Unterricht „verdrängt“ werden: Die Kinder gehen vor die Tür, um Aufgaben in der Muttersprache zu lösen, dürfen die Muttersprache nur in der Pause verwenden oder werden gemaßregelt, wenn die Muttersprache überhandnimmt. Die KlassenlehrerInnen sind diejenigen, die bestimmen, ob die verschiedenen Erstsprachen der Kinder in den Unterricht einbezogen werden. Motive dafür sind die Förderung der Gemeinschaft oder auch die Überwindung sprachlicher Barrieren. Auf der anderen Seite sind es auch die KlassenlehrerInnen, die es nicht schätzen, wenn Unruhe entsteht. Muttersprachliche LehrerInnen passen sich an: Sie erklären den Stoff in der Muttersprache, versuchen leise zu sein und „mischen sich nicht ein“ (Albanischlehrer der Schule 9). Alle befragten DirektorInnen wünschen sich mehr Materialien, um den Unterricht in den Erstsprachen der Kinder leichter durchführen zu können.

7.4. Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen

Qualitätskriterium 9: LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Kommunikation, Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit

Die Auswertung des Qualitätskriteriums 9 erfolgt anhand zweier Indikatoren:

- (a) Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind ins Kollegium integriert und werden als gleichberechtigte Mitglieder behandelt.
- (b) Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs-/Hilfstätigkeiten.

Es folgt zuerst die Auswertung des **Indikators 9a**.

Grad der Implementation der Innovation

Als Standard wurde festgelegt, dass jene LehrerInnen als „AnwenderInnen“ eingeschätzt werden, die sich dafür einsetzen, die Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium zu integrieren. Als „Nicht-AnwenderInnen“ werden jene LehrerInnen eingeschätzt, die keine diesbezüglichen Maßnahmen setzen. Das Ergebnis wird in der folgenden Grafik veranschaulicht:

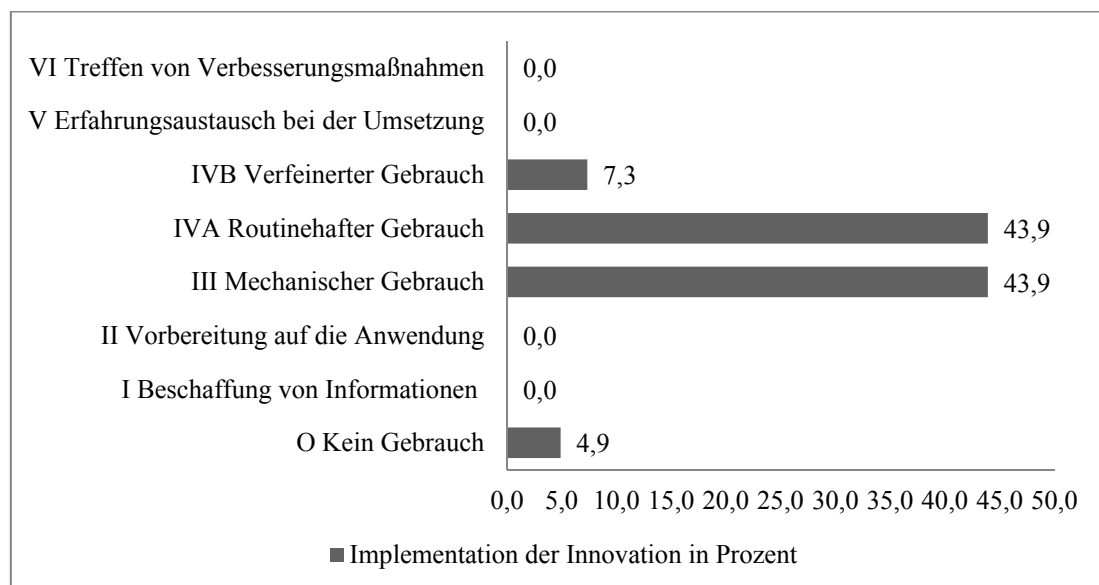


Abbildung 13: Implementation des Indikators 9a zu Qualitätskriterium 9: Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind ins Kollegium integriert und werden als gleichberechtigte Mitglieder behandelt.

Auffällig bei der Auswertung des Indikators 9a ist, dass sich der Großteil der befragten LehrerInnen (jeweils 43,9%) auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ und auf Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ befindet. Dies bedeutet, dass in den meisten Fällen auch Integrations- und Kommunikationsmaßnahmen zugunsten der Muttersprachlichen LehrerInnen gesetzt werden, wenngleich die Einstufung auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ bedeutet, dass die Innovation ineffizient ist und das Individuum Überlebensstrategien bzw. organisatorische Anpassungen anwendet, um das alltägliche Leben zu vereinfachen. Der große Anteil an LehrerInnen auf Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ bedeutet, dass die Kommunikation mit den

Muttersprachlichen LehrerInnen und deren Integration ins Lehrerkollegium „eingespielt“ ist und dass nicht angedacht wird, Veränderungen vorzunehmen.

Betrachtet man die Auswertung nach Lehrertypus zeigt sich, dass sich vor allem die Muttersprachlichen LehrerInnen auf der Stufe III befinden, und es zeigt sich auch, dass vor allem DirektorInnen behaupten, dass die Kommunikation „routinehaft“ abläuft. Näheren Aufschluss zu diesen Ergebnissen liefert die Auswertung der Forschungsfragen 3 bis 5 - die hemmenden und fördernden Faktoren, die Auswirkungen und Maßnahmen sowie die Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen:

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Hemmend wirkt sich aus, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen für sich arbeiten, sehr verschlossen sind oder nicht bereit sind, einen Schritt auf die KlassenlehrerInnen zuzugehen (H1). Mangelnde zeitliche Ressourcen (H2) war einer der hemmenden Faktoren mit den meisten Nennungen. Dies bewirkt, dass der Kontakt mit den Muttersprachlichen LehrerInnen nicht optimal verläuft. In einem Fall wurde festgestellt, dass die Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts generell nicht hoch genug sei (H3) und dies auch Auswirkungen auf die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium hätte. Vereinzelt sind die KlassenlehrerInnen nicht zur Zusammenarbeit bereit (H4). Ein Gefühl der Benachteiligung (H5), das in manchen Fällen bei den Muttersprachlichen LehrerInnen entsteht, trägt natürlich auch nicht zu einer besseren Integration ins Lehrerkollegium bei. Fehlende Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikation (H6) sowie sprachliche und kulturelle Unterschiede (H7) innerhalb des Lehrerkollegiums wurden als letzte hemmende Bedingung gefiltert.

Generell konnte als **Auswirkung** festgestellt werden, dass sich die Muttersprachlichen LehrerInnen eher in der *Außenseiterposition* befinden:

Klassenlehrerin Schule 8: „Die Muttersprachlichen LehrerInnen bringen sich schon immer ein, müssen aber immer wieder fragen, braucht’s ihr mich, darf ich bei dir bleiben, oder fragen, ob sie da bleiben können, weil die andere Lehrerin braucht sie nicht. Obwohl es genau umgekehrt sein könnte. Ist eigentlich schlimm, versuch das immer mit den Kolleginnen wo es gut funktioniert...“

Es konnte auch beobachtet werden, dass Muttersprachliche LehrerInnen nicht denselben „Rang“ im Lehrerkollegium einnehmen, bzw. sich bei Konferenzen weniger beteiligen.

Klassenlehrerin Schule 4: „Und ich versuch das dann auch immer mit den Kolleginnen, wo es sehr gut funktioniert, zu sagen: ‚Setzt’s euch zu uns!’ Und bei der Konferenz sitzen sie dann oft außen sogar im Kreis, also die eine bleibt nach hinten...“

Die Muttersprachlichen LehrerInnen müssen außerdem mit mehreren DirektorInnen und KlassenlehrerInnen an verschiedenen Schulen auskommen und sind insofern auch auf das Wohlwollen der KlassenlehrerInnen angewiesen und darauf, dass die KlassenlehrerInnen zur Zusammenarbeit bereit sind:

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Wir haben zwischen keine Probleme. Diese Direktorin geht leider in Pension, kommt eine neue Direktorin. Ich denke, jetzt wie ich arbeite, ich weiß nicht nächstes Jahr. Schon wieder: Was, wenn Direktorin sagt, [...] du arbeitest so, so, so, so. Was soll ich machen. [...] Wir haben auch, ich habe auch, drei Schulen, drei Direktorinnen und hundert Lehrer und Lehrerinnen. Alle muss man kontaktieren, weil ich nehme nicht nur diese Kinder, auch die Lehrerin braucht mich, oder Elternsprechtag.“

Die hemmenden Faktoren H1 und H4 betreffen die Bereitschaft der LehrerInnen zur gegenseitigen Zusammenarbeit. Dass Muttersprachliche LehrerInnen nicht zur Zusammenarbeit bereit wären, wurde ausschließlich von den KlassenlehrerInnen erwähnt. Sie stellen fest, dass sich die Muttersprachlichen LehrerInnen deswegen eher in der Außenseiterposition befinden würden, dass es zu keiner inhaltlichen Abstimmung des Muttersprachlichen Unterrichts kommen würde und dass die Muttersprachlichen LehrerInnen die Kinder auf zusätzliche religiöse Feiertage hinweisen würden, was aus Sicht der KlassenlehrerInnen nicht in Ordnung sei.

Die fehlende Bereitschaft der KlassenlehrerInnen wirkt sich ebenso hemmend auf die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium aus. Immer wieder können Muttersprachliche LehrerInnen von *Widerständen* berichten, auf die sie seitens der deutschsprachigen LehrerInnen gestoßen seien:

Türkisch-Lehrer Schule 10: „Ich habe diese Stelle bekommen und erste paar Monaten habe ich schon bisschen Probleme gehabt die Kolleginnen kennen zu lernen, also Persönlichkeiten und Charakter.“

Aufschlussreich auch folgendes Beispiel:

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Und dann einmal ist ein Mann gekommen und versammelt alle Lehrer und Lehrerinnen, und er teilt kleine Zettel und sagt: Schreiben sie bitte einen für die Schule wichtigen Punkt, wichtige Probleme oder so. Zum Beispiel habe ich schon geschrieben: Alle Lehrer und Lehrerinnen großlos. Er liest so, dann: Was ist das, wer hat geschrieben alle Lehrer und Lehrerinnen großlos, was bedeutet das? Das bedeutet so: Ich komme zum Beispiel ganz früh in das Lehrerzimmer, sechs, sieben, zwei, drei ist egal, Lehrerinnen sind da. Ich sage: Guten Morgen. Alle Lehrer schauen.“

Die Muttersprachlichen LehrerInnen dürfen sich im Unterricht inhaltlich nicht einbringen, was auf die Position schließen lässt, die sie einnehmen. Der Albanisch-Lehrer versucht, durch Offenheit und Akzeptanz diesem Problem beizukommen. Ein unausgesprochenes Problem stellt das *Herausnehmen der Kinder* aus dem Klassenzimmer dar. Manche deutschsprachigen KlassenlehrerInnen sind nicht damit einverstanden, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse bleiben. Andere sind misstrauisch, werden die Kinder aus dem Klassenzimmer herausgenommen. Eine Direktorin bemängelt, dass sich Muttersprachliche LehrerInnen vor allgemeinen Aufgaben, wie Rechenschachteln sortieren oder Konferenzprotokolle schreiben, drücken würden. Dafür hätte sie kein Verständnis. Insgesamt wird immer wieder ein Zusammenhang zwischen gut funktionierender Kommunikation und Bereitschaft zur Integration hergestellt.

Der nächste Abschnitt behandelt alle Interviewaussagen, in denen deutlich wird, dass die Kommunikation zwischen KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen durch *mangelnde zeitliche Ressourcen* (vgl. H2) leidet bzw. nicht ideal ist. Ein schon angesprochenes Problem ist der Muttersprachliche Unterricht am Nachmittag, im Rahmen dessen die Kommunikation zwischen Muttersprachlichen und deutschsprachigen LehrerInnen gegen Null tendiert - die Kommunikation zwischen den DirektorInnen und den am Nachmittag unterrichtenden Muttersprachlichen LehrerInnen beschränkt sich in zwei Fällen auf kurze Begrüßungsformeln:

Interviewerin: „Und die Lehrerin für den Polnischunterricht haben Sie wahrscheinlich auch nicht so oft getroffen.“

Direktorin Schule 1: „Ja. Ich mein ‚Ich bin da‘ und ‚Auf Wiedersehen‘.“

Direktorin Schule 5: „Ein bisschen schwieriger ist es bei der Kollegin, die den polnischen Unterricht macht, denn die ist am Nachmittag da und da sind gar nicht mehr alle Kollegen im Haus. Und vor allem, sie kommt und muss dann ja unterrichten gehen, also da ist oft wenig Zeit für Gespräche.“

Aber auch beim integrativ bzw. parallel geführten Muttersprachlichen Unterricht am Vormittag kann die Kommunikation ähnlich geringe Ausmaße annehmen, nämlich dann, wenn die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herausgenommen werden. So beschränkt sich der Kontakt mit einer BKS-Lehrerin auf das Abholen und Bringen der Kinder in den Pausen. Mehrere KlassenlehrerInnen bezeichnen den Kontakt mit den Muttersprachlichen LehrerInnen im Prinzip als sehr gut, bemängeln aber das vorherrschende Zeitproblem, das verhindere, dass man sich mehr als „zwischen Tür und Angel“ (Klassenlehrerin 2 Schule 12) sehe. Erschwerend kommen Krankheitsfälle und Ausfälle hinzu.

Das Gefühl der Benachteiligung der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. H5) bezieht sich vor allem auf drei Bereiche: Der befristete Vertrag, die Entlohnung und die allgemein schlecht gelöste Situation der Muttersprachlichen LehrerInnen bezüglich ihres Arbeitsverhältnisses. Im Rahmen der Untersuchung gab ausnahmslos jedeR der 19 befragten Muttersprachlichen LehrerInnen an, einen befristeten Dienstvertrag zu haben. Das Problem mit den meisten Nennungen ist die Unsicherheit, nicht zu wissen, ob man im nächsten Jahr noch arbeiten kann oder nicht. So müssen die Muttersprachlichen LehrerInnen als SondervertragslehrerIn jedes Jahr ansuchen und hoffen, dass das Ansuchen genehmigt wird.⁸² Dies erzeugt Unruhe:

Albanisch-Lehrer Schule 9: „Nicht nur ich, alle Muttersprachlichen Lehrer haben telefoniert: He, hallo, was ist passiert, dieses Jahr. Immer bekommen wir den Vertrag im Juli irgendwo, Mitte Juli. Und voriges Jahr ist passiert, Ende August [...]. Wie ist das alles möglich.“

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Ich glaube, unser Schicksal. Meines glaube ich, aber ich weiß, mein Schicksal kommt von Gott. Aber ich denke, jetzt mein Schicksal kommt nicht von Gott. Dass zwischen unserem Inspektor seinen Lippen. Wenn unser Inspektor sagt: Ja, wir haben ein Brot. Wenn sagt: Nein, kein Brot. [...] Ich glaube so: Wir arbeiten für Österreich, wenn Österreich braucht mich. Aber ich brauche auch Österreich, ich sage etwas ganz öffentlich, offen.“

Auch das Entlohnungsschema ist laut Aussage der Muttersprachlichen LehrerInnen nicht ideal, sie sind schlecht eingestuft, verdienen weniger bzw. nur ein Drittel des Gehalts der KollegInnen, die Entlohnung ist außerdem jedes Jahr dieselbe. Richtig erschütternd wirkt der Interviewausschnitt einer BKS-Lehrerin. Sie habe Angst

⁸² Wie in Kapitel 3.2.2. ausgeführt gibt es seit dem Schuljahr 2008/09 eine Verbesserung der Sondervertragsrichtlinie für die Muttersprachlichen LehrerInnen. So dürften mittlerweile in etwa 30% der Muttersprachlichen LehrerInnen mit unbefristeten Sonderverträgen angestellt sein (vgl. Fleck 2010 und 2011).

davor, nächstes Jahr in Pension zu gehen, da sie nicht wisse, wie sie ihre Wohnung bezahlen solle:

BKS-Lehrerin Schule 12: „Nächstes Jahr kann ich in Pension gehen. Aber mit den Stufen, Sie wissen schon, jeder Lehrer wird gestuft, erste, zweite, neunzehnte und so weiter Stufe und vor der Pension ist es die letzte Stufe jetzt. Aber ich kann nicht diese Stufe überhaupt nie erreichen. Bis zum Tod kann ich nicht erreichen, ja. Weil meine Arbeit ist nicht so anerkannt wie zum Beispiel... Also alles was ich gearbeitet habe, wird nicht anerkannt, Hälfte davon. [...] Und sowieso bekomme ich weniger als die anderen und so weiter, also das kann man nicht, also ich weiß es nicht, ich habe keinen Weg da aus dem. Weiß ich nicht, nächstes Jahr kann ich in Pension gehen, aber davon kann ich nicht leben, 500 Euro brutto, kann man nicht leben. Die Wohnung, ich weiß es nicht wie ich das bezahlen muss, nächstes Jahr wenn ich in Pension gehe, keine Ahnung was ist, also ich weiß es nicht, was ist mit meinem Leben überhaupt.“

Sprachliche und kulturelle Unterschiede (vgl. H7) können einerseits zu lustigen Alltagssituationen führen, andererseits aber auch zu Verständigungsproblemen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung antwortete eine Direktorin, dass es *Kommunikationsprobleme* zwischen dem Albanisch-Lehrer und ihr gegeben hätte, nachdem dieser sie einfach nicht verstanden hätte. Generell werden an Muttersprachliche LehrerInnen höhere Sprachanforderungen als an deutschsprachige LehrerInnen gestellt und Deutschkenntnisse als selbstverständlich vorausgesetzt. Ein Klassenlehrer meint, dass, obwohl die Kommunikation im Allgemeinen gut laufe, *sprachliche Missverständnisse* bei den Konferenzen zum Vorschein kämen:

Klassenlehrer Schule 8: „Bei den Konferenzen merkt man es manchmal. Ja, die manchmal verstehen die was falsch oder so was.“

In einer anderen Schule kommt es manchmal zu lustigen Situationen und zu Missverständnissen, z. B. in Bezug auf Redewendungen:

Direktorin Schule 11: „Naja, manchmal kommt's zu lustigen Situationen, wenn man eine Redewendung anbringt und das versteht dann der Türkisch-Lehrer nicht. [...] Da hat der einmal, das war noch in meiner alten Schule, da hat die Direktorin gesagt also ‚Naja, dem Kind werd ich einmal den Kopf waschen!‘ Und er hat gesagt: ‚Wieso willst du den Kopf waschen?‘ [...] Aber das sind lustige Situationen, die beeinträchtigen nicht.“

Obwohl diese Situationen nicht beeinträchtigen, wird die Problematik auf Seiten der Muttersprachlichen LehrerInnen gesucht, mit der Beteuerung, dass man als KlassenlehrerIn natürlich Verständnis aufbringe. Nur eine BKS-Lehrerin stört die *geringe Bereitschaft der deutschsprachigen KlassenlehrerInnen, sich mit ihrer Sprache bzw. Kultur zu beschäftigen*, nachdem ihr Name eine Zeit lang immer falsch

ausgesprochen wurde. Die BKS-Lehrerin sagt, dass sie es sich auch nicht leisten könne, österreichische Namen falsch auszusprechen:

BKS-Lehrerin Schule 12: „Am Anfang als ich da gekommen bin zum Beispiel wurde meine Name falsch gesprochen. Das ist nur einziger Fall, aber das ist so oft gewesen. [...] Beziehung funktioniert besser, einfach. Wie wäre es wenn ich Renate sagen würde, REbate oder irgendeine andere Art und Weise.“

Die Türkisch-Lehrerin der Schule 9 fühlt sich nicht ganz wohl, da sie nicht in ihrer Muttersprache sprechen kann:

Türkisch-Lehrerin Schule 9: „Wir sprechen natürlich Deutsch da, und aber natürlich, wenn ich eine türkische Kollegen oder Kollegin habe, dann möchte ich natürlich Muttersprache sprechen. Aber da muss ich schon Deutsch sprechen. [...] Ja, Muttersprache ist ganz anders, kann man schon mehr Sprache, mehr Witz, oder weiß nicht.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Einer der fördernden Faktoren ist es, wenn deutschsprachige LehrerInnen, d. h. KlassenlehrerInnen oder DirektorInnen, Bereitschaft zeigen, mit den Muttersprachlichen LehrerInnen zusammenzuarbeiten (F1) und vice versa (F2). Aktiv gesetzte, offizielle Maßnahmen (F3), die eine Einbindung aller Beteiligten formalisieren, wie z. B. Feste oder die Einrichtung eines Morgen-Jour-Fixes gemeinsam mit den Muttersprachlichen LehrerInnen, (in)formelle Fallbesprechungen, mit dem Ziel, den Kindern zu helfen oder einfach die Tatsache, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen bei Konferenzen dabei sein können wirken sich ebenso fördernd auf die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium aus. Gute Deutschkenntnisse können die Ursache für eine gute Kommunikation im Lehrerkollegium und für ein angenehmes Klima sein und wirken sich in manchen Fällen fördernd aus (F4). Werden kulturelle Unterschiede als Bereicherung angesehen (F5) und werden Wünsche und Anliegen direkt ausgesprochen (F6) dient dies auch der Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen. Und der letzte fördernde Faktor ist die Möglichkeit, im Schulkollegium in der Muttersprache zu sprechen (F7).

Folgende **Auswirkungen** wurden festgestellt: Die Bereitschaft der deutschsprachigen LehrerInnen (vgl. F1), mit den Muttersprachlichen LehrerInnen zusammenzuarbeiten und eine damit verbundene *positive Einstellung gegenüber den Muttersprachlichen LehrerInnen und dem Muttersprachlichen Unterricht* führt zu

einem angenehmen Arbeitsklima und einer guten Kommunikation. Darüber hinaus wird es von den KlassenlehrerInnen geschätzt, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen offen sind, *bei der Elternarbeit unterstützen* und helfen, *sprachliche Barrieren zu überwinden* bzw. auf die KlassenlehrerInnen aktiv zugehen, um den Unterricht inhaltlich abzustimmen (vgl. F2). DirektorInnen schätzen es, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen dazu beitragen, Krisensituationen zu bewältigen oder wiederum aktiv auf das Lehrerkollegium zugehen.

Direktorin Schule 5: „Der Türkisch-Lehrer und der Serbokroatisch-Lehrer sind sehr gut im Kollegium integriert und arbeiten auch an allen unseren Projekten mit, beteiligen sich an der Schulzeitung.“

Es konnte beobachtet werden, dass in mehreren Fällen eine Verbindung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kommunikationsbereitschaft hergestellt wird.

Klassenlehrerin Schule 8: „Weil die Muttersprachlichen Zusatzlehrer bei uns offen sind, genauso wie die Kollegen.“

D. h. die Muttersprachlichen LehrerInnen sind integriert, weil sie sich selbst einbringen. Welche Verantwortung auf Seiten der Schule liegt bzw. welche Maßnahmen die deutschsprachigen LehrerInnen setzen bzw. setzen sollten, um Integration zu gewährleisten, wird nur selten angedacht.

Die Maßnahmen, die an den Schulen zur Verbesserung des Kontakts mit dem deutsch- bzw. muttersprachlichen Lehrerkollegium gesetzt werden (vgl. F3), sind äußerst unterschiedlich. So wurde an einer Schule ein so genannter *Morgen-Jour-Fixe* eingeführt, eine Art Sprechstunde, in der die Muttersprachlichen LehrerInnen, zwei bis drei KlassenlehrerInnen und die Eltern einmal im Monat bei netter Kaffe- und Kuchen-Atmosphäre zusammensitzen und übersetzen bzw. Probleme besprechen. An einer weiteren Schule gibt es Fallbesprechungen und Sitzungen über die Kinder, bei denen die Muttersprachlichen LehrerInnen mit einbezogen werden.

Die Kommunikation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen wird dann als positiv eingestuft, wenn diese *gute Deutschkenntnisse* besitzen (vgl. F4). So sehen die deutschsprachigen LehrerInnen die Kommunikation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen als Bereicherung und gegenseitiges Befruchten, nachdem diese perfekt Deutsch sprechen würden. Die Muttersprachlichen LehrerInnen möchten dieser Erwartungshaltung entsprechen.

BKS-Lehrer Schule 6: „Nein, wir verstehen uns sehr gut. Ich hoffe, dass Sie mir dann sagen, manchmal mit dem der, die, das, gibt's oder manche Wörter gibt's.“

Eine weitere Auswirkung ist, dass geringe kulturelle Unterschiede (vgl. F5) einen positiven Einfluss auf die Kommunikation und das Verhältnis zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen haben dürften. Aus Sicht der Muttersprachlichen LehrerInnen wird es außerdem als angenehm empfunden, wenn man sich in der Muttersprache unterhalten kann (vgl. F7):

BKS-Lehrer Schule 9: „Wenn wir alle uns unterhalten möchten, natürlich in deutscher Sprache, das ist ganz klar. Aber wenn da schon eine Religionslehrerin für Serbisch Orthodox ist und äh noch eine Muttersprachliche Lehrerin, wie wir voriges Jahr gehabt haben, und ich und noch ein Kollege, der Albanisch spricht aber kann Serbisch auch, dann unterhalten wir uns so oft in Kroatisch oder Serbisch. [...] Das ist ganz angenehm, dann können wir lachen, aussprechen alles, ist nett.“

Die Möglichkeit, im Kollegium in der Muttersprache zu sprechen, wurde bereits bei den hemmenden Faktoren angeführt. Ist die Möglichkeit vorhanden, wirkt sich dies positiv auf das Wohlbefinden der Muttersprachlichen LehrerInnen aus, ansonsten negativ.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

DirektorInnen berichten von mangelndem Kontakt zu den Muttersprachlichen LehrerInnen und darüber hinaus von Verständnisschwierigkeiten. In zwei Fällen werden auch keine Maßnahmen getroffen - u. a. aufgrund der mangelnden Bereitschaft der LehrerInnen, nach Unterrichtsschluss anwesend zu sein. Weitere Aussagen, die von DirektorInnen gemacht wurden waren, dass die KlassenlehrerInnen Fortbildungen bräuchten, um professionell im Team unterrichten zu können.

KlassenlehrerInnen erwähnten vor allem zwei hemmende Faktoren: Dass die Muttersprachlichen LehrerInnen nicht zur Zusammenarbeit bereit wären und dass keine Zeit bleiben würde, sich intensiver mit den Muttersprachlichen LehrerInnen auseinander zu setzen.

Muttersprachliche LehrerInnen erwähnten zwar auch die mangelnden Ressourcen, aber vor allem auch zwischenmenschliche Aspekte: Die Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts sei nicht gegeben, KlassenlehrerInnen seien nicht zur Zusammenarbeit bereit, es gebe ein Gefühl der Benachteiligung und sprachliche und

kulturelle Unterschiede. Sowohl für die DirektorInnen und KlassenlehrerInnen als auch für die Muttersprachlichen LehrerInnen ist es relevant, wenn die jeweils anderen bereit sind, einen Schritt aufeinander zuzugehen, wenn die Deutschkenntnisse der Muttersprachlichen LehrerInnen ausreichend sind und wenn die kulturellen Unterschiede nicht zu groß sind. Die Muttersprachlichen LehrerInnen empfinden es außerdem als angenehm, wenn die Möglichkeit besteht, im Kollegium in der Muttersprache zu sprechen.

Es folgt die Auswertung des Indikators 9b:

Grad der Implementation der Innovation

Der **Indikator 9b** lautet: Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten. Als Qualitätsstandard wurde festgelegt, dass jene LehrerInnen als „Nicht-AnwenderInnen“ eingeschätzt wurden, die aussagten, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen lediglich als ÜbersetzerInnen und für Hilfsdienste eingeteilt sind. Als „AnwenderInnen“ (mindestens Stufe III) wurden jene eingeschätzt, die angaben, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen auch höherwertige Aufgaben innehaben. Das Ergebnis wird in folgender Grafik veranschaulicht:

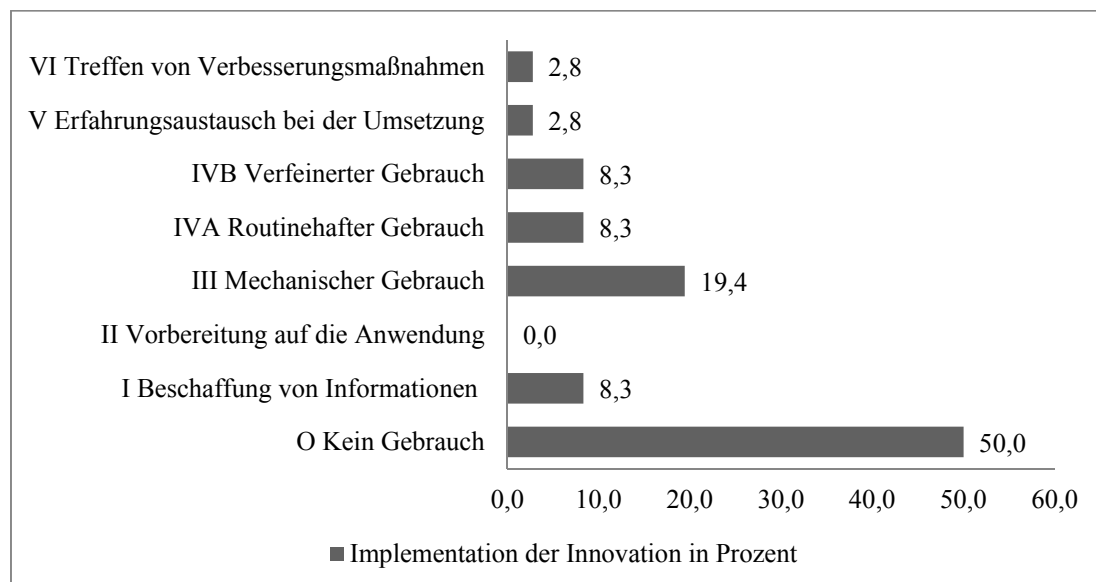


Abbildung 14: Implementation des Indikators 9b zu Qualitätskriterium 9: Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten.

Die Auswertung ergab, dass sich der größte Anteil, nämlich genau 50% der befragten LehrerInnen, auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“ befindet. D. h., dass die meisten Muttersprachlichen LehrerInnen lediglich Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten ausführen. Die zweithöchsten Nennungen verzeichnete Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ mit insgesamt 19,4%. Das bedeutet, dass die betroffenen LehrerInnen zwar auch andere Aufgaben übernehmen (dürfen), diese jedoch nur durch organisatorische Anpassungen zu bewältigen sind.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Es zeichnet sich ab, dass es hauptsächlich hemmende Faktoren dafür gibt, die Muttersprachlichen LehrerInnen zu mehr als zu Hilfs- und Übersetzungstätigkeiten einzuteilen. Insgesamt wurden acht hemmende Faktoren erfasst:

Der Bedarf an Übersetzungstätigkeiten im schulischen Alltag dürfte sehr, sehr groß sein (H1). Ein weiterer hemmender Faktor ist das Selbstverständnis des (deutschsprachigen) Lehrkörpers. So scheint vielen KlassenlehrerInnen, DirektorInnen und auch Muttersprachlichen LehrerInnen gar nicht bewusst zu sein, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen lediglich Hilfstätigkeiten ausüben, sie erachten dies als selbstverständlich (H2). Hemmend wirkt sich außerdem aus, wenn die Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch kein Deutsch können (H3). Zu wenige Stunden bzw. fehlende Ressourcen für diverse Übersetzungstätigkeiten und anfallende Elternarbeit (H4) sind hemmend in dem Sinne, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen gar nicht dazu kommen, etwas anderes als Übersetzungstätigkeiten auszuführen. In manchen Fällen wird auch beklagt, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig seien (H5). Seitens des Ministeriums gibt es zu wenig Unterstützung hinsichtlich mehrsprachiger Formulare (H6). Zwischen KlassenlehrerInnen und Eltern treten immer wieder Probleme auf (H7). Bei der Auswertung dieses Faktors wird deutlich, wie unabkömmlich die Muttersprachlichen LehrerInnen bei der Elternarbeit sind.

Die KlassenlehrerInnen gaben in vielen Fällen als **Auswirkung** an, dass der/die Muttersprachliche LehrerIn als *ÜbersetzerIn bzw. DolmetscherIn in allen Bereichen* fungiere (vgl. H1). Bei der Analyse der Bereiche des täglichen Schullebens, die von Übersetzungstätigkeiten betroffen sind, zeigt sich, dass Übersetzungstätigkeiten an manchen Schulen *zur Hauptaufgabe* werden (obwohl Übersetzungstätigkeiten nicht

zum eigentlichen Aufgabenbereich der Muttersprachlichen LehrerInnen gehören; vgl. hierzu auch die Untersuchung von Ahamer 2011):

Direktorin Schule 6: „Es ist so, dass ich der Meinung bin, dass die Muttersprachlichen Lehrer bei uns herangezogen werden, um zu übersetzen, das ist eigentlich die Hauptaufgabe, auch in der Elternarbeit.“

Direktorin Schule 14: „Weil natürlich eines ist, dass der Muttersprachliche Lehrer oft auch als Dolmetsch verwendet wird, um mit den Eltern überhaupt sprechen zu können, was natürlich auch im Sinne des Kindes ist, ja.“

Die Bereiche, in denen Muttersprachliche LehrerInnen von den KlassenlehrerInnen als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen gebraucht werden, umfassen: Elternbriefe, Elterngespräche, Elternabende, behördliche Angelegenheiten der Eltern, SchulärztInnen und Unterrichtsstoff bei Verständnisschwierigkeiten der Kinder, „der hat das nicht verstanden, bitte erklären Sie es in der Muttersprache“ (Klassenlehrerin 2 Schule 14):

Klassenlehrerin 1 Schule 12: „Auch Vermittler, ja genau. Und auch zum Übersetzen natürlich sehr wichtig, eben weil oft entstehen Probleme nur aufgrund von Sprachschwierigkeiten, weil jeder was anderes versteht und da kann sie natürlich regulierend eingreifen.“

Für die zu diesem Thema befragten Muttersprachlichen LehrerInnen erstrecken sich Übersetzungstätigkeiten hauptsächlich auf die Bereiche der Elternarbeit: Die Vermittlung zwischen Schule und Eltern, Elternsprechtage, Elternverein, das Übersetzen von Formularen, Elternbriefen, Informationsblättern und Einschreibungen zu Schulbeginn. Im Unterricht selbst fallen hauptsächlich Übersetzungstätigkeiten für SeiteneinsteigerInnen an. Sollte einE MuttersprachlicheR LehrerIn z. B. krankheitsbedingt einmal ausfallen, entstehen auch sofort Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern. Diese Kommunikationsprobleme können Folgen nach sich ziehen:

Klassenlehrerin 1 Schule 14: „Da sind dann oft so Sachen passiert, dass sie [die Eltern, Anm. d. Verf.] Dinge nicht unterschreiben, weil sie einfach nicht wissen was das heißt, was ich auch irgendwo versteh, weil ich möchte auch nichts unterschreiben, wo ich nicht weiß, was drin steht.“

Überhaupt ist das Übersetzen von Formularen ein wichtiger Bestandteil der Tätigkeiten der Muttersprachlichen LehrerInnen.

Klassenlehrerin Schule 2: „Was wir dann natürlich machen, wenn es Elternbriefe von uns sind, dass wir die übersetzen lassen. Aber wo's um behördliche Angelegenheiten geht, da sind die Muttersprachlichen auch sehr hilfreich, die übersetzen das dann entweder den Eltern oder kümmern sich darum, dass die das richtig ausfüllen.“

Für die Muttersprachlichen LehrerInnen bedeuten die Übersetzungstätigkeiten für die Eltern zusätzliche Arbeit:

Klassenlehrerin Schule 8: „Und natürlich, also es gehen ja fast alle Elternbriefe dreisprachig bei uns hinaus. Aber das machen sie wirklich in ihrer Freizeit. Kriegen sie von der Frau Direktor die deutsche Version, und sie übersetzen's dann in die Muttersprache.“

Ein entsprechendes Selbstverständnis der deutschsprachigen LehrerInnen (vgl. H2), das den Muttersprachlichen LehrerInnen automatisch die Rolle der Hilfskraft zuordnet, hat zur Folge, dass an die Muttersprachlichen LehrerInnen eine Menge *Erwartungen* gestellt werden. Es wird erwartet, dass diese im Unterricht leise sind. Als Folge werden die Kinder von den Muttersprachlichen LehrerInnen aus dem Unterricht herausgenommen, um ungestört Muttersprachlichen Unterricht durchführen zu können. Weiterhin wird zu einem bestimmten Grad gefordert, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen die Probleme der KlassenlehrerInnen hinsichtlich der interkulturellen Situation lösen. Dies erstreckt sich sowohl auf die Arbeit in der Klasse, indem dafür gesorgt werden soll, dass Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch dem Unterricht folgen können, als auch auf die Elternarbeit. Versuchen sich die Muttersprachlichen LehrerInnen abzugrenzen, kann der Eindruck entstehen, dass diese sich vor bestimmten Aufgaben „drücken“. Die Muttersprachlichen LehrerInnen stellen in Folge fest, dass es nicht ihre Aufgabe sei, BegleitlehrerIn zu sein und nehmen die Kinder aus der Klasse heraus.

Einer der Hauptgründe für die vielen Übersetzungstätigkeiten, die die Muttersprachlichen LehrerInnen durchführen (müssen), ist die Tatsache, dass viele Eltern kein Deutsch können (vgl. H3). Dies hat die Auswirkungen, dass bei Elterngesprächen, sofern die Eltern beim Elternsprechtag überhaupt anwesend sind, die Muttersprachlichen LehrerInnen *als Vermittler* hinzugezogen werden oder dass Eltern zum Teil ältere Geschwister mitnehmen, die übersetzen müssen. Einige Interviewaussagen deuten darauf hin, dass sich Muttersprachliche LehrerInnen durch Übersetzungstätigkeiten einbringen können und wollen. Viele Muttersprachliche LehrerInnen betonen, dass diese Arbeit Spaß mache, sie sie gerne machen würden bzw. dass Übersetzungstätigkeiten Teil ihrer Arbeit seien. Auch die Möglichkeit, als

VermittlerInnen zu fungieren (vgl. H7), eine Brückenfunktion auszuüben und helfen zu können wird von fast allen befragten Personen im positiven Sinn erwähnt.

Türkischlehrer Schule 10: „Ich persönlich, eine Hilfsbereitschaft für die anderen, ist für mich, ich fühle mich noch glücklicher, wenn ich helfen kann.“

Türkischlehrer Schule 6: „Nein, finde ich keine Belastung, nein. [...] Wenn die wirklich für die Kinder etwas bringt oder dann oder nicht, dann mach ich das schon gerne. Eigentlich ist es wichtiger zwischen Eltern und Schule, wir sind eine Brückenfunktion, ist wichtig ja.“

Übersetzungstätigkeiten werden als Möglichkeit gesehen, sich einzubringen, nachdem die Kommunikation sowieso begrenzt ist. Viele Muttersprachliche LehrerInnen sehen Übersetzungstätigkeiten als Teil ihres Jobs an. Begriffe wie „Sozialarbeiter“, „Berater“ und „Vermittler“ fallen während der Interviews. Viele Übersetzungstätigkeiten werden vom Stundenkontingent des Muttersprachlichen Unterrichts abgezogen, d. h. während der Unterrichtszeit durchgeführt. So verwundert auch der Wunsch nach einer Mehrstunde keineswegs. Zwei Muttersprachliche Lehrer sind sich der Tatsache bewusst, dass diese Aufgaben nicht Teil ihrer Arbeit sind:

BKS-Lehrer Schule 2: „Es gibt also solche Situationen, wo die Eltern kommen, ohne ein einziges deutsches Wort zu können und dann soll man also dabei übersetzen. Und das sind keine Pflichten. [...] Und jetzt alles, was ich tue und nicht tun muss, hab ich schon in den Bereich eingekreist, als ob ich das tun muss, weil ich das wollte.“

Es gab auch ein Beispiel, aus dem ersichtlich wurde, dass Übersetzungstätigkeiten, die von Geschwistern durchgeführt werden, bei Elterngesprächen zu Unbehagen führen können. Es deutet sich eine Unsicherheit der befragten LehrerInnen an, nicht zu wissen, was in der Fremdsprache gesprochen wird. Gerade deshalb werden gerne auch die Muttersprachlichen Lehrerinnen herangezogen.

Klassenlehrerin Schule 10: „Jetzt ist es so, dass auch beim Elternsprechtag die Eltern sich ältere Geschwister mitnehmen, und die dann übersetzen. Nur für mich ist das dann auch immer, ich hätte halt gern gewusst, was sie jetzt wirklich genau übersetzen, grad bei Kindern. Beim Kollegen, sag ich jetzt einmal, bei der Kollegin weiß ich, die übersetzt das wirklich Wort für Wort. Und die sagt mir auch Wort für Wort, was die Mutter gesagt hat. Nur bei diesem, es ist sag ich jetzt einmal auffällig, wenn sie dann zum Beispiel vor mir reden, länger reden und so lange hat aber meine Aussage gar nicht gedauert.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernden Faktor, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen nicht ausschließlich zu Hilfs- und Übersetzungstätigkeiten eingeteilt werden, gab es lediglich einen. So scheint es von den KlassenlehrerInnen (F1) abhängig zu sein, ob die Muttersprachlichen LehrerInnen lediglich als ÜbersetzerInnen eingesetzt werden. Probleme entstehen laut KlassenlehrerInnen auch durch das teilweise vorhandene *Selbstverständnis der Eltern* mit anderer Erstsprache als Deutsch. Die Klassenlehrerin verlagert somit die Problematik in Richtung Eltern:

Klassenlehrerin Schule 8: „Nur was mich manchmal stört ist jetzt wirklich, dass manche Eltern unsere Muttersprachlichen Zusatzlehrer wirklich nur mehr rein als Dolmetscher sehen, ja. Es wird auch oft so am Telefon ‚Dolmetsch‘, wo ich dann immer hinweis, dass das unsere Lehrerin ist und nicht Dolmetscherin. [...]“

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Anhand dieser Beispiele zeigen sich auch die unterschiedlichen Sichtweisen der einsprachig deutschsprachigen LehrerInnen im Vergleich zu den Muttersprachlichen LehrerInnen und deren Rolle, die sie im gemeinsamen Unterricht einnehmen. Die Muttersprachlichen LehrerInnen nehmen die Rolle der ÜbersetzerInnen ein, die helfen, sprachliche Barrieren zu überwinden. Die Muttersprachlichen LehrerInnen entsprechen dieser Rolle. Dies stellt eine Möglichkeit dar, sich einzubringen. Es konnten auch Unterschiede zwischen den BKS- und den Türkisch-LehrerInnen festgestellt werden. Das Ausmaß der für die BKS-LehrerInnen durch Übersetzungstätigkeiten anfallenden Arbeit scheint geringer zu sein als jenes der Türkisch-LehrerInnen.

Für die KlassenlehrerInnen bedeuten Übersetzungstätigkeiten eine Erleichterung: Die Muttersprachlichen LehrerInnen helfen, die Kinder im Unterricht zu fördern und dafür zu sorgen, dass die Unterrichtsinhalte verstanden werden. Außerdem unterstützen sie bei der Elternarbeit, die überaus wichtig sein dürfte und einen großen Teil der Zeit in Anspruch nimmt.

Qualitätskriterium 10: Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 10 lautet: Es erfolgt eine inhaltliche Abstimmung der Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts zum Regelunterricht. Die Qualitätsstandards, die gesetzt werden, sind: Als „Nicht-AnwenderInnen“ werden jene Personen eingeschätzt, die ihre Unterrichtsinhalte nicht abstimmen. Als „AnwenderInnen“, d. h. mindestens Stufe III „Mechanischer Gebrauch“, werden jene Personen eingeschätzt, die die Unterrichtsinhalte abstimmen. Die Ergebnisse der Auswertung lassen sich anhand der folgenden Grafik veranschaulichen:

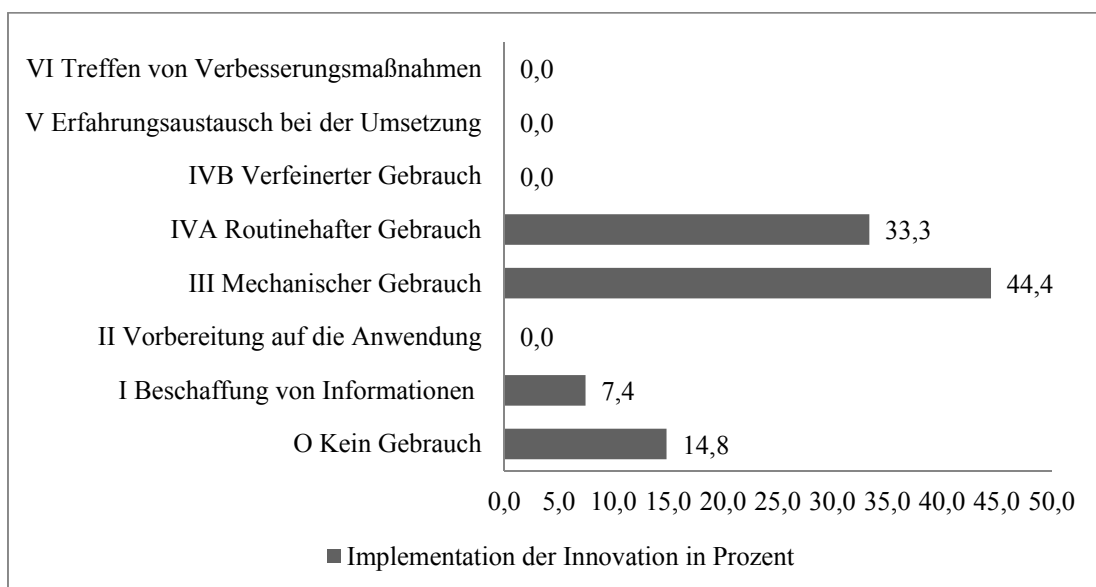


Abbildung 15: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 10: Es erfolgt eine inhaltliche Abstimmung der Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts zum Regelunterricht.

Betrachtet man die einzelnen Stufen, auf denen sich die LehrerInnen befinden, im Detail, kann gesagt werden, dass in den meisten Fällen doch eine inhaltliche Abstimmung stattfinden dürfte, wobei sich der Großteil der Personen (44,4%) auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ befindet, was bedeutet, dass die Innovation auf dieser Stufe ineffizient ist. Bezogen auf die Praxis heißt das, dass eine inhaltliche Abstimmung aufgrund organisatorischer, unzureichender Rahmenbedingungen eingeschränkt sein dürfte.

Betrachtet man die relative Verteilung der einzelnen Lehrertypen im Detail, fällt auf, dass sich 100% der DirektorInnen auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“, d. h. keine inhaltliche Abstimmung, befinden. Dies zeigt an, dass die DirektorInnen absolut

nichts mit der inhaltlichen Abstimmung des Regelunterrichts zum Muttersprachlichen Unterricht zu tun haben. Der Großteil sowohl der KlassenlehrerInnen, als auch der Muttersprachlichen LehrerInnen befindet sich auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ und etwas weniger auf der Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Unzureichende Deutschkenntnisse der Muttersprachlichen LehrerInnen (H1) können dazu führen, dass eine inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht nicht gut funktioniert. So wie es ein fördernder Faktor sein kann, wenn die Initiative von den Muttersprachlichen LehrerInnen ausgeht, so kann es einer inhaltlichen Abstimmung auch abträglich sein, wenn dies nicht der Fall ist (H2). Wenn der Muttersprachliche Unterricht ausschließlich am Nachmittag stattfindet (H3), kommt es vor, dass kein Kontakt zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen besteht und so auch keine inhaltliche Abstimmung erfolgt. Ein weiterer hemmender Faktor ist es, wenn die KlassenlehrerInnen nicht bereit sind, mit den Muttersprachlichen LehrerInnen zusammenzuarbeiten (H4). Hemmender Faktor Nummer fünf sind die fehlenden zeitlichen Ressourcen (H5). Dies war der hemmende Faktor mit den meisten Nennungen und wurde vor allem von den KlassenlehrerInnen genannt.

Als **Auswirkung** dürfte die inhaltliche Abstimmung in vielen Fällen von der Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. H2) abhängen, wie der folgende Interviewausschnitt belegt. Anzumerken ist auch, dass für eine inhaltliche Abstimmung grundsätzlich keine Extrazeit im Stundenplan vorgesehen ist:

Klassenlehrerin Schule 10: „Die gehen alle hin [zum Türkischkurs am Nachmittag, Anm. d. Verf.] und sind ja begeistert. Was sie allerdings machen, muss ich ehrlich sagen, das weiß ich nicht. Sie zeigen keine Hefte her, oder Mapperl oder so was.“

Interviewerin: „Das heißt, da gibt’s keine inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht.“

Klassenlehrerin Schule 10: „Nein, nein. Beim anderen schon. Also die Kollegin die fragt mich immer, gibt’s irgendwas zum Üben, oder so jetzt grad wie Deutsch Schularbeiten waren, oder so was, da haben wir gezielt eben halt was abgestimmt aufeinander. Also das war, da war das von der Kollegin besser organisiert sag ich jetzt. [...] Den Kollegen seh ich auch jeden Morgen. Der macht sich halt das selber aus anscheinend.“

Die Gründe für eine Nichtabstimmung seitens des Türkisch-Lehrers derselben Schule sind folgende.

Türkisch-Lehrer Schule 10: „Meistens mache ich parallel. Ich suche die Themen, meistens zeitmäßig, parallel. Aber wenn nicht, dann manchmal auch frei, ein Thema suche ich. Dann mit den Kindern, äh... Oder in Österreich vielleicht nicht aktuell, aber was in der Türkei aktuell ist. [...] Ich bin frei, also ich kann meinen Unterricht wählen, also keine Art von Unterdrücken oder so, das finde ich gut.“

Somit nutzt der Türkisch-Lehrer die Zeit, um Aktuelles über sein Land einzubauen, auch Geschichtliches bzw. Religiöses und genießt die *Freiheit*, die er bei der Unterrichtsgestaltung hat. Die Klassenlehrerin setzt voraus, dass die inhaltliche Abstimmung von der Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen ausgehen sollte. Hier scheint es ein Kommunikationsproblem zu geben, das z. B. mit zur Verfügung gestellten fixen Zeiten, die in der Lehrerarbeitszeit zu berücksichtigen wären und die eine inhaltliche Abstimmung institutionalisieren würden, behoben werden könnte.

Es scheint auch keine klare Linie zu geben, wie oder ob die inhaltliche Abstimmung zwischen Regelunterricht und Muttersprachlichem Unterricht durchgeführt werden soll. Additiv geführter Muttersprachlicher Unterricht am Nachmittag (vgl. H3) ist bezogen auf die untersuchten Schulen in keinem einzigen Fall inhaltlich mit den KlassenlehrerInnen abgestimmt. Beispielhaft die Aussage der Direktorin der Schule 1, die zusätzlich auch nicht die Notwendigkeit einer inhaltlichen Abstimmung sieht:

Direktorin Schule 1: „Könnt ich mir nicht vorstellen wie, außer die Lehrerin würde sich bereit erklären, mit allen Klassenlehrern, die sie da jetzt drinnen hat, aber nachdem, das ist ein Schulstufenbetrieb... Außerdem wüsste ich nicht warum, weil es geht ja da um die muttersprachliche Alphabetisierung, warum soll sich da nach irgendwas richten. Das ist ja im Unterschied zur Zweitsprach- also zur Begleitlehrerin, na die muss sich ab besprechen und dann muss man ja konform lernen, nur wie die ihre Muttersprache lernen...“

Die fehlende Zeit zur inhaltlichen Abstimmung (H5) führt zu dem Wunsch nach mehr Zeit. Nachdem diese nicht zur Verfügung steht, kann eine Abstimmung auch von keinem/keiner LehrerIn wirklich verlangt werden.

Klassenlehrerin 2 Schule 12: „Serbokroatisch, nein, also das rennt irgendwie, ja, ohne Absprache. [...] Ich sag einmal für mich passt's, weil ich denk mir, das muss auch wahnsinnig, also wenn ich mich da reinversetz in die Kollegin, die jede Stunde woanders ist, das muss ja für sie, die hat ja 17 Klassen. [...] Also da ist sie überfordert, würd ich nicht verlangen.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernde Faktoren für eine inhaltliche Abstimmung wurden drei zusammengefasst. Fördernd für eine inhaltliche Abstimmung ist es, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen die Initiative ergreifen (F1). Dann kommt es zum Austausch von Unterlagen, zu einer gezielten inhaltlichen Abstimmung bzw. zu einer angenehmen

Kommunikation. Fördernd für eine inhaltliche Abstimmung ist es weiterhin, wenn zu einem bestimmten Thema mehrsprachige Materialien vorhanden sind (F2). Einige LehrerInnen gaben an, dass je nach Organisationsform des Unterrichts eine inhaltliche Abstimmung erfolgt, wobei dieser fördernde Faktor mit bestimmten Inhalten des Regelunterrichts zusammen hängen dürfte (F3).

Als **Auswirkung** kann festgestellt werden, dass parallel geführter Muttersprachlicher Unterricht vereinzelt zumindest ansatzweise inhaltlich zum Regelunterricht abgestimmt ist:

Klassenlehrerin Schule 4: „Ähm, zum Großteil ist es so, dass die [Muttersprachliche LehrerInnen, Anm. d. Verf.] dann zehn Minuten vorher eben vor der Pause kommen und in der Pause die zwei, drei Minuten sprechen wir uns dann halt ab, und wir nehmen auch nicht immer dieselbe Gruppe sondern wer es halt grad notwendig hat und wo es wichtig ist, die gehen dann mit.“

Sind zu einem bestimmten Thema keine *Materialien* vorhanden (vgl. F2), ist es einfacher, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen die Kinder aus dem Unterricht herausnehmen. Auffällig, dass unabhängig von der Organisationsform vor allem im Fach *Sachunterricht* eine inhaltliche Abstimmung erfolgt (vgl. F3). Dies gaben ausschließlich die Muttersprachlichen LehrerInnen an. Aber auch *Mathematik* oder *Deutsch* sind Fächer, die sowohl integrativ als auch parallel inhaltlich abgestimmt werden.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Vor allem Sachunterricht und Mathematik dürften jene Fächer sein, die eine inhaltliche Abstimmung benötigen. KlassenlehrerInnen stimmen den Unterricht deshalb nicht mit den Muttersprachlichen LehrerInnen ab, weil keine Zeit dafür bleibt oder weil der Unterricht am Nachmittag stattfindet. Es zeigt sich, dass inhaltliche Abstimmung in vielen Fällen von der Bereitschaft der KlassenlehrerInnen abhängen dürfte. KlassenlehrerInnen schätzen es aber auch, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen auf sie zugehen.

Manche Muttersprachlichen LehrerInnen scheinen froh zu sein, wenn die Möglichkeit besteht, den Unterricht frei zu gestalten. DirektorInnen äußerten sich nur in einem Fall insofern, als eine inhaltliche Abstimmung nicht nötig sei.

Qualitätskriterium 11: Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)

Die Auswertung des Qualitätskriteriums 11 erfolgt anhand zweier Indikatoren:

- (a) Beim Teamteaching werden die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder behandelt.
- (b) Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen.

Zuerst folgt die Auswertung des Indikators 11a:

Grad der Implementation der Innovation

Der Qualitätsstandard des **Indikators 11a** wurde folgendermaßen definiert: Als „AnwenderInnen“ werden LehrerInnen dann eingestuft, wenn während des Teamteachings eine gleichberechtigte Behandlung der Muttersprachlichen LehrerInnen erfolgt, wenn also auch sie die Möglichkeit haben, den Unterricht zu gestalten. Findet der Unterricht nicht in gleichberechtigter Form statt werden die befragten Personen als „Nicht-AnwenderInnen“ eingestuft. Die genaue Auswertung der Interviews wird anhand der folgenden Grafik dargestellt:

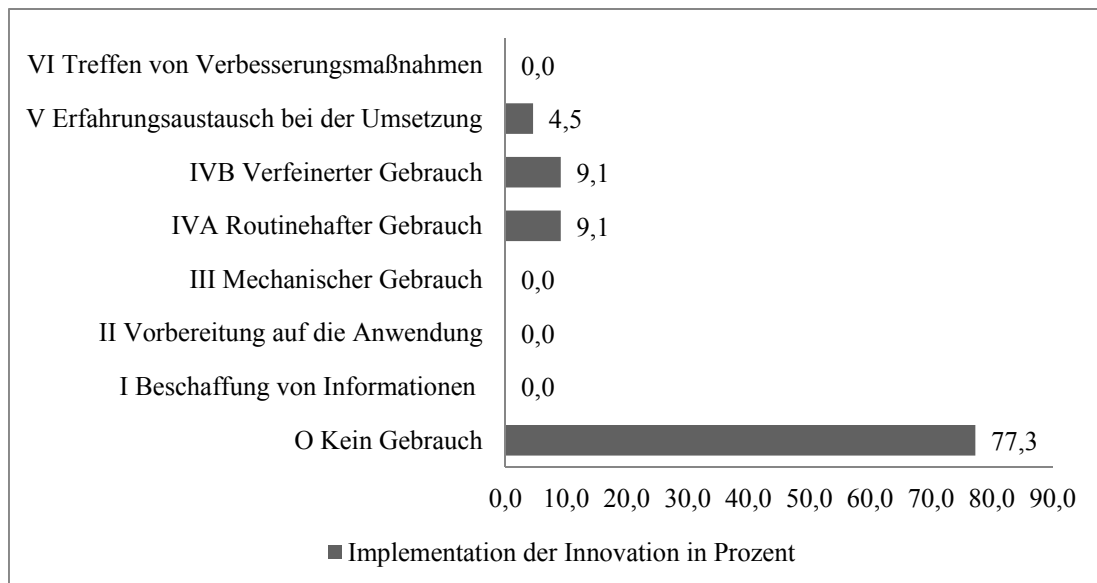


Abbildung 16: Implementation des Indikators 11a zu Qualitätskriterium 11: Beim Teamteaching werden die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder behandelt.

77,3% der befragten Personen befinden sich auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“. Das bedeutet, dass der überwältigende Großteil der befragten Personen beim Teamteaching nicht als gleichberechtigtes Teammitglied einzustufen ist. Betrachtet man die Verteilung nach Lehrertypus kann beobachtet werden, dass diese Aussage

hauptsächlich von Muttersprachlichen LehrerInnen getroffen wurde, gefolgt von den KlassenlehrerInnen.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Die meist genannten hemmenden Faktoren sind unterschiedliche pädagogische Einstellungen (H1) und wenige Ressourcen (H2). Ein besonders interessanter Faktor war jener des Selbstverständnisses, was den Muttersprachlichen Unterricht anbelangt (H3). So kommen viele KlassenlehrerInnen gar nicht auf die Idee, dass sie den Unterricht mit den Muttersprachlichen LehrerInnen auf gleichberechtigte Art und Weise gestalten könnten.

Es finden sich Aussagen Muttersprachlicher LehrerInnen bezüglich **Auswirkungen**, in denen deutlich wird, dass es nicht allen deutschsprachigen KlassenlehrerInnen *recht ist*, wenn der/die Muttersprachliche LehrerIn im Unterricht anwesend ist (vgl. H1):

Türkisch-Lehrer Schule 10: „Manche Kolleginnen wollen nicht in der Klasse fremde Leute haben, dann mache ich mit diesen Kolleginnen anders, verstehen Sie? Dann nehme ich die Kinder heraus oder so. Also irgendeine Lösung finden wenn man will.“

Türkisch-Lehrerin Schule 2: „Wenn man mit Klassenlehrern so gut versteht, dann ist kein Problem. Ich kann auch in der Klasse erzählen, wenn ich niemanden störe, ich glaube hier störe ich niemanden, deswegen. Es ist egal, natürlich, aber normalerweise es ist besser, wenn wir die Kinder rausnehmen, es ist natürlich besser. Ich hab zum Beispiel noch eine Schule, dort nehme ich die Kinder raus, weil ich meine, wie ich gesagt habe, mit allen Lehrern können wir nicht so gut zusammen integrativ arbeiten. Deswegen nehme ich die Kinder raus.“

Nicht zuletzt ist auf eine Aussage der Direktorin der Schule 5 zu verweisen, die auch die deutschsprachigen Lehrkräfte in die Verantwortung nimmt:

Direktorin Schule 5: „Es funktioniert teilweise sehr gut, aber es liegt immer natürlich an den einzelnen handelnden Personen und es liegt immer daran, wie sehr hat sich das Lehrerbild, die Lehrerinnenrolle schon verändert. Wenn man zurückdenkt noch vor zehn, fünfzehn Jahren war der Volksschullehrer, die Volksschullehrerin so die einsame Kämpferin, die halt mit ihrer Klasse da werkelt und die Tür zumacht so quasi, so bildlich gesprochen. Und verantwortlich ist halt für ihre Klasse, für ihre Kinder. Und da kam sonst niemand rein. [...] Das wirkt sich ja, also ich denk mir, das sind halt dann eher die Klassen, wo es den Kollegen vielleicht lieber ist, wenn der Muttersprachliche Zusatzlehrer die kleine Kindergruppe mit herausnimmt.“

Wann immer dieser hemmende Faktor des *Selbstverständnisses* der LehrerInnen in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht erwähnt wird (vgl. H3), wird davon ausgegangen, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen die Aufgabe hätten, den

Kindern den Stoff in der Muttersprache noch einmal zu erklären bzw. zu übersetzen. Die Rolle der Muttersprachlichen LehrerInnen während des integrativen Unterrichts dürfte hauptsächlich jene des *Vermittlers zwischen zwei Sprachen* sein. Es soll sichergestellt sein, dass die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch dem Unterricht folgen können und alles verstehen.

Klassenlehrerin Schule 8: „Also der Vorteil ist, dass die Kinder wirklich spontan und simultan sofort den Stoff in ihrer Sprache auch erfahren.“

Die Aussage des Albanisch-Lehrers der Schule 9 steht beispielhaft für die Situation, in der sich vermutlich die meisten der befragten Muttersprachlichen LehrerInnen während des Unterrichts befinden:

Albanischlehrer Schule 9: „Es ist so, in Teamarbeit ist es, die Lehrerin zeigt Konzepte zuerst was wir machen werden und dann werde ich dabei sein nur zur sozusagen doppelten Erklärung, wie heißt das in der Muttersprache oder so. Es ist nicht meine Aufgabe zum Einmischen.“

Der/die Muttersprachliche LehrerIn nimmt keine mit dem/der deutschsprachigen KlassenlehrerIn *gleichwertige Position* ein. Als Folge *nehmen diese die Kinder aus der Klasse raus*. Auf diese Art und Weise wird von sehr vielen Muttersprachlichen LehrerInnen gehandelt.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

KlassenlehrerInnen berichten hauptsächlich von unterschiedlichen pädagogischen Einstellungen und von mangelnden Ressourcen. Darüber hinaus gehen sie davon aus, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen sie dabei unterstützen, Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch die deutsche Sprache näher zu bringen und dafür zu sorgen, dass der Unterrichtsstoff verstanden wird. Muttersprachliche LehrerInnen spüren diese Erwartungshaltung. Als Reaktion versuchen sie, ihr gerecht zu werden oder nehmen die Kinder aus der Klasse heraus, um gezielt Muttersprachlichen Unterricht durchführen zu können.

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Förderlich für gleichberechtigtes Teamteaching wirkt sich aus, wenn die Zeiteinteilung genau abgesprochen wird (F1) und wenn die KlassenlehrerInnen zur

Zusammenarbeit bereit sind (F2). Diese Zusammenarbeit erleichtert wiederum die Unterrichtsgestaltung (F3).

Als **Auswirkung** vorbildlich ein Fall, in dem von einem Muttersprachlichen Lehrer bis zu 80 Prozent der Unterricht auch mitbestimmt und *zur Unterrichtsgestaltung beigetragen werden kann*. Diesem Unterricht geht eine gemeinsame Abstimmung bezüglich Zeiteinteilung voraus (vgl. F1):

Türkisch-Lehrer Schule 11: „Ja, also mehr oder weniger, es wird natürlich nicht nur von der Klassenlehrerin bestimmt eigentlich, der Unterricht, ich kann auch teils bestimmen, das ist gut. Vielleicht kann man sagen 80%. Ich kann nicht natürlich den Unterricht nicht allein bestimmen, das ist im Endeffekt ja Teamteaching. Aber ich kann was beitragen, wie Stunde zum Beispiel gestaltet wird, da sind schon offen.“

Einerseits ist es möglich, Kinder einzeln zu fördern und so Unterricht je nach Bedarf abzuhalten, andererseits wird auch das Teamteaching an sich *einfacher* (vgl. F3), da man sich im Frontalunterricht abwechseln kann.

Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen konnten bei den fördernden Faktoren keine festgestellt werden.

Im Folgenden die Auswertung des Indikators 11b zu Qualitätskriterium 11:

Grad der Implementation der Innovation

Der **Indikator 11b** lautet: Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen. Als Qualitätsstandard wurde festgelegt: Jene LehrerInnen, die die kulturelle Zuständigkeit ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen, werden als „Nicht-AnwenderInnen“ eingestuft. Und jene, die davon ausgehen, dass nicht ausschließlich die Muttersprachlichen LehrerInnen für kulturelle Angelegenheiten zuständig sind, werden als „AnwenderInnen“ eingestuft. Die Ergebnisse der achtestufigen Einschätzung können anhand der folgenden Grafik veranschaulicht werden.

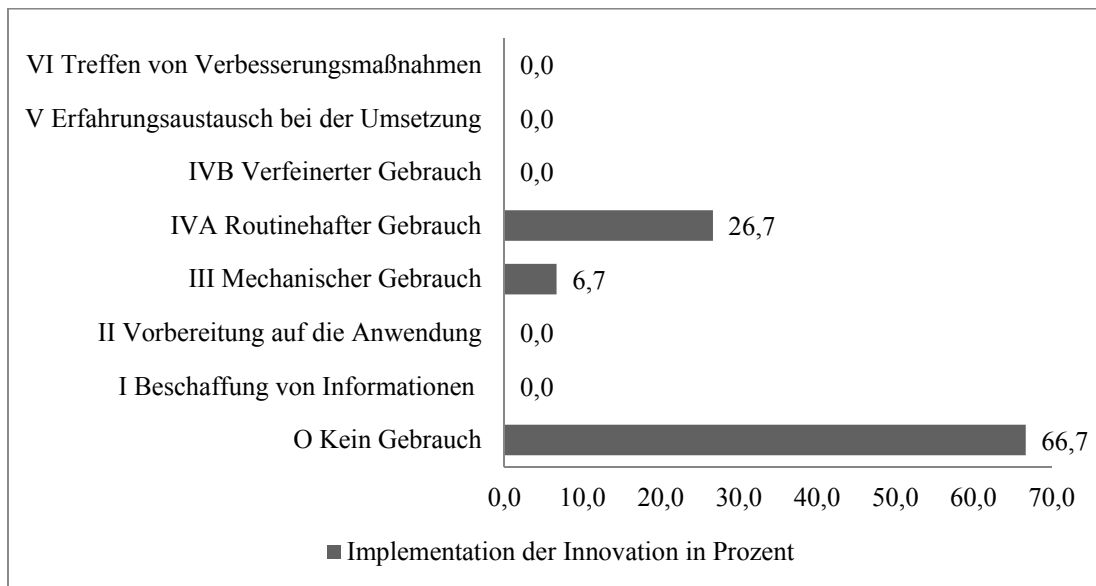


Abbildung 17: Implementation des Indikators 11b zu Qualitätskriterium 11: Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen.

Es wird erkennbar, dass sich der überwiegende Teil der befragten LehrerInnen (66,7%) auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“ befindet. Dies heißt, dass die kulturelle Zuständigkeit in vielen Fällen ausschließlich auf die Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen wird. Die Auswertung der Ergebnisse nach Lehrertypus zeigte auch, dass sich hauptsächlich die Muttersprachlichen LehrerInnen auf Stufe 0 befinden, was bedeuten dürfte, dass sie sich selbst auch als „kulturell zuständig“ einschätzen, ja diesen Status vielleicht sogar anstreben.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Vor allem die Kinder kommen auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zu (H1) und wollen mit diesen „unendlich reden“. Dies war der Faktor mit den meisten Nennungen. Hemmender Faktor Nummer zwei ist das Selbstverständnis der KlassenlehrerInnen (H2), das dazu beitragen kann, dass den Muttersprachlichen LehrerInnen die kulturelle Zuständigkeit übertragen wird.

Die Tatsache, dass als **Auswirkung** vor allem Kinder auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zukommen (vgl. H1), deutet darauf hin, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen eine psychologisch äußerst wertvolle Rolle spielen, wenn es darum geht, dass sich Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch *in ihrer Muttersprache ausdrücken* können. Dies scheint den Kindern Sicherheit und Entspannung zu geben.

Darüber hinaus scheint sich dieser Umstand positiv auf den Unterricht auszuwirken. Grundsätzlich gingen sowohl die Aussagen der KlassenlehrerInnen als auch der Muttersprachlichen LehrerInnen in die Richtung, dass Muttersprachliche LehrerInnen die erste *Ansprechperson* für kulturelle, sprachliche und emotionale Belange der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sind. So würden die Kinder z. B. den/die Türkisch-LehrerIn als vertraute Person sehen, da sie stolz auf die Muttersprache seien, wie zwei Muttersprachliche LehrerInnen zum Ausdruck brachten. Zwei andere Muttersprachliche LehrerInnen verwendeten das Wort „Brücke“, in dem Sinne, dass sie zwischen zwei Kulturen vermitteln könnten. Die Kinder würden sich durch die Anwesenheit der Muttersprachlichen LehrerInnen sicherer fühlen, außerdem hätte der Muttersprachliche Unterricht einen beruhigenden Einfluss auf die Kinder, da der Druck in diesem Unterricht nicht so hoch sei. Gerade auch zu Schulanfang würden sich die Kinder schneller wohl fühlen.

Türkisch-Lehrerin Schule 2: „Ich meine, wenn die türkischen Kinder, wenn die irgendwo Probleme haben, die kommen zuerst wirklich zu mir. Und die sagen mir, was sie wirklich haben. Zuerst mir. Ich weiß nicht, zum Beispiel Geld. Zum Beispiel vorige Woche hat ein Kind von den Eltern Geld zu nehmen vergessen, zu bekommen und sie ist zu mir gekommen: Frau Lehrerin kannst du mir bitte leihen, zwei Euro brauche ich, ich bringe es dir. [...] Wir sind eine Brücke zwischen zwei Kulturen, deswegen... Ich merke aber schon. Wenn sie irgendwas haben, kommen sie zu mir. Wenn ich da bin.“

Aus sprachlicher Sicht besonders interessant die Aussagen von vier Muttersprachlichen LehrerInnen, die in diesem Zusammenhang gemacht wurden:

Türkisch-Lehrerin Schule 8: „Die wollen erzählen und erzählen und erzählen. Das ist sehr wichtig für mich, die wollen, die haben keine Zeit zu sprechen. [...] Die wollen was erzählen, aber jemand der versteht, der nicht nachfragen muss. [...] Deswegen sind bei mir gerne.“

Albanischlehrer Schule 9: „Aber die Kinder wollen gerne mit mir reden, auch in einer eigenen Muttersprache.“

Türkisch-Lehrerin Schule 9: „Und sie wollen mit mir unendlich sprechen, dauernd sprechen.“

Türkisch-Lehrer Schule 11: „Eine Woche hab ich die Kinder nicht gesehen und auf einmal fünf Kinder aus der Klasse stürmen auf mich. [...] Sie wollen ihre Beschwerden oder ihre Wünsche oder so äußern bei mir und wissen genau, weil in ihrer Sprache können sie besser ausdrücken und wissen auch, dass wir als Muttersprachliche Lehrer sie besser verstehen.“

Es handelt sich um das Bedürfnis, in der Muttersprache zu erzählen, was im Regelunterricht anscheinend nicht abgedeckt werden kann. Anhand dieser Beispiele

lässt sich die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts bzw. einer muttersprachlichen Ansprechperson gerade auch für emotionale Belange erahnen.

In Kapitel 4.2.4. wurde erörtert, dass die Gefahr besteht, die interkulturelle Zuständigkeit auf jene dafür „verantwortlichen“ LehrerInnen zu übertragen - auf die Muttersprachlichen LehrerInnen. Im folgenden Interviewausschnitt wird das Selbstverständnis der KlassenlehrerInnen bezüglich des „Abschiebens“ kultureller Zuständigkeiten (vgl. H2) angedeutet:

Klassenlehrer Schule 8: „Ja, ich hab da nicht so den Einblick [in die mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien, Anm. d. Verf.], muss ich sagen. Ich hab das eher den Muzu Lehrern⁸³ überlassen, weil ich mich eher auf's Deutsch konzentrier.“

Klassenlehrerin Schule 4: „Und dann auch, dass sie immer wieder Ansprechpartner sind, wenn's eben Schwierigkeiten gibt. Sei es beim Verständnis oder der Kultur, dass die Kinder auch wissen, da kann man hingehen und kann man Hilfe holen, oder kann mich bestärken oder Erklärungen holen.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernde Faktoren dafür, dass die kulturelle Zuständigkeit nicht ausschließlich auf die Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen wird, wurden zwei zusammengefasst:

Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind nicht immer anwesend und werden daher auch nicht ausschließlich als kulturelle Ansprechpartner wahrgenommen (F1). In manchen Fällen wird es nicht als schwierig empfunden, zwischen den Kulturen zu vermitteln, da die Muttersprachlichen LehrerInnen sprachliche Barrieren überwinden können.

Dadurch dass die Muttersprachlichen LehrerInnen nicht immer anwesend sind, werden als **Auswirkung** auch die KlassenlehrerInnen als Ansprechpersonen wahrgenommen (vgl. F1). Grund dafür ist, dass die Zeitspanne, in der die Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse sind, zu kurz ist:

Klassenlehrerin Schule 5: „Hm, dazu sind eigentlich dann diese Lehrer zu wenig in der Klasse, also da bin ich eher Vertrauensperson. [...] Also dazu sind dann wirklich einfach sind die Zeitspannen zu kurz, wo die Lehrer in der Klasse sind. Weil einmal in der Woche entwickelt man sich nicht so schnell zur Vertrauensperson. Wenn man nur einmal in der Woche da ist. Also die Kinder kommen eigentlich schon mit Sachen direkt zu mir. Und wenn sie's halt irgendwie holprig vorbringen, aber wir schaffen das schon.“

⁸³ „Muzu“ ist eine umgangssprachliche Abkürzung für Muttersprachliche (Zusatz)lehrerIn.

Die BKS-Lehrerin der Schule 4 kann dies bestätigen:

BKS-Lehrerin Schule 4: „Aber weil ich die besser verstehen würde, glaub ich nicht, weil die Klassenlehrerin sehen sie jeden Tag. Mich sehen sie nur zweimal in der Woche, und dann ist es irgendwie...[...] Weil die Kinder drücken sich in Situationen genauso, glaub ich, gut in beiden Sprachen. Und wie gesagt, die Klassenlehrerin ist ständig da. Und ich nur zweimal in der Woche.“

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Dass die kulturelle Zuständigkeit „absichtlich“ auf die Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen wird, zeigt sich ausschließlich anhand der Aussagen der KlassenlehrerInnen. Als viel interessanter einzuschätzen ist jedoch die Tatsache, dass vor allem auch die Kinder festlegen dürften, wer für die „kulturelle Zuständigkeit“ verantwortlich ist, indem sie auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zugehen. Dies wurde vor allem von den Muttersprachlichen LehrerInnen berichtet.

7.5. Die Sichtbarmachung anderer Sprachen

Qualitätskriterium 12: Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 12 lautet: An der Schule werden bei nichtintegrativer Führung die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt. Als Qualitätsstandard wurde Folgendes festgelegt: Als „AnwenderInnen“ werden jene LehrerInnen eingestuft, die Aktionen setzen, um hinsichtlich der Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht Veränderungen herbeizuführen. Jene LehrerInnen, die keine Versuche unternehmen, um Veränderungen herbeizuführen, werden als „Nicht-AnwenderInnen“ eingestuft. Der Grad der Implementation des Qualitätskriteriums 10 wird in folgender Grafik veranschaulicht.

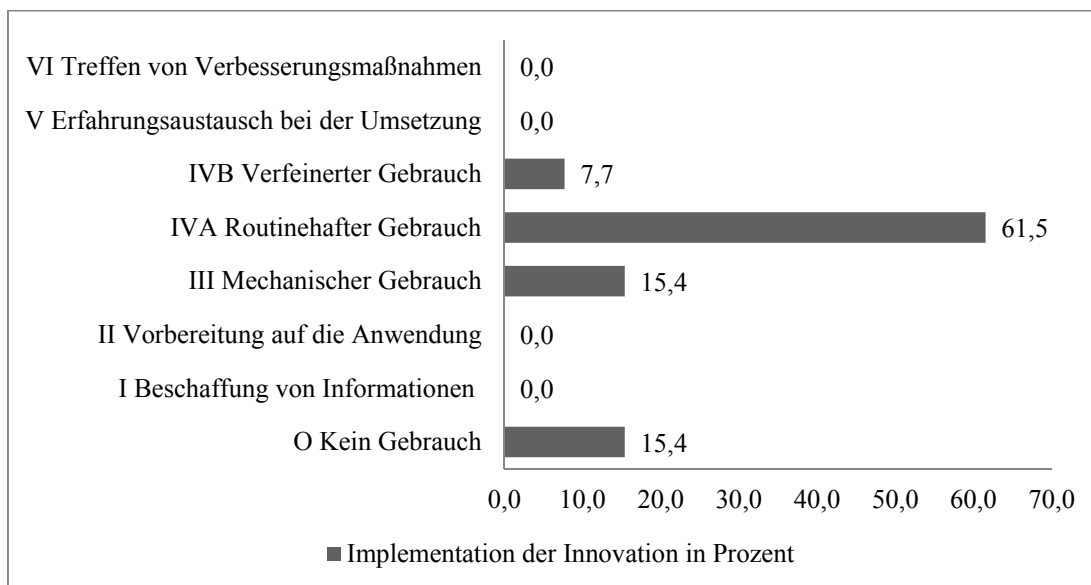


Abbildung 18: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 12: An der Schule werden bei nichtintegrativer Führung die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt.

Der Großteil der befragten Personen befindet sich auf Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“. D. h., dass der Gebrauch der Innovation gefestigt ist und keine Anstrengungen unternommen werden, um Veränderungen herbeizuführen. Dieses Ergebnis zeigt auch, dass an den meisten Schulen Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht vorhanden sein dürften.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Insgesamt wurden ein hemmender und zwei fördernde Faktoren zusammengefasst. Hemmend wirkt sich dann aus, wenn aus diversen (z. B. baulichen) Gründen keine eigenen Räumlichkeiten vorhanden sind (H1).

Werden einzelne Kinder herausgenommen, müssen die Muttersprachlichen LehrerInnen als **Auswirkung** den Unterricht aufgrund der Raumnot aber manchmal auch *am Gang abhalten*. Dann sitzen die Muttersprachlichen LehrerInnen „*wo frei ist*“ (Direktorin der Schule 9).

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernder Faktor Nummer eins ist gleichzeitig der am meisten genannte und sagt aus, dass Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht, in welcher Form auch immer, bereits vorhanden sind (F1). Eine Schule stellt den Muttersprachlichen

LehrerInnen Räumlichkeiten extra zur Verfügung, da Mehrsprachigkeit an dieser Schule insgesamt hochgehalten wird (F2).

Die genaue Analyse der Interviews zeigt folgende **Auswirkungen**: Der Muttersprachliche Unterricht findet, wenn nicht in der Klasse, meist in *Gruppenräumen bzw. Kursräumen* statt. An einer Schule gibt es sogar einen Ausweichraum für Aktivitäten wie Spiel und Tanz. Andere Schulen weichen auf den Medienraum oder die Bibliothek aus. Ein eigener Raum bewirkt, dass Muttersprachliche LehrerInnen die Möglichkeit haben, ihre *Sachen aufzubewahren* oder *in Ruhe Muttersprachlichen Unterricht durchzuführen*. An insgesamt zwei Schulen gibt es eigene Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht, die auch dementsprechend ausgestattet wurden (türkische bzw. bosnisch/kroatisch/serbische Bilder an der Wand, Aufbewahrung aller Utensilien in diesen Räumlichkeiten). Ein eigener Raum kann zum *besseren Schulklima beitragen* wie folgender Interviewausschnitt belegt:

Türkisch-Lehrerin Schule 8: „In ganz Österreich, hat eine Muttersprachliche Lehrer oder Lehrerin, wir sind zu zweit in der Schule und wir haben eine eigene Klasse. Wenn ich Türkisch mache, habe ich türkische Bilder, türkische Buchstaben. So einfach eine Muttersprachliche Klasse, das ist erste Mal in Österreich, auch in Wien. Ich mein in Österreich sowieso. Wir haben immer früher am Gang oder vielleicht nicht vor dem WC haben wir, wo wir Platz gefunden haben, haben wir unterrichtet. Jetzt ist sehr angenehm, ich fühl mich wohl.“

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Bezüglich der Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen ist hervorzuheben, dass sich vor allem die Muttersprachlichen LehrerInnen *wohler fühlen*, wenn sie einen eigenen Raum zur Verfügung haben. So finden sie ideale Bedingungen, um die Kinder herauszunehmen und in Ruhe mit ihnen zu arbeiten.

Qualitätskriterium 13: Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit

Zur Auswertung des Qualitätskriteriums 11 wurde die offene, unsystematische Beobachtung gewählt, also keine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring. Der Indikator zu Qualitätskriterium 13 lautet: Mehrsprachigkeit ist an den Schulen gut sichtbar (z. B. Aufschriften, Schilder). Das Ziel ist es, Aussagen über die „Linguistic Landscape“ (vgl. Kapitel 6.6.) an den jeweiligen Schulen zu machen.

Die Beobachtungen in den 14 Schulen zeigen, dass man in acht Schulen keinen einzigen Hinweis auf eine mehrsprachige Schülerschaft finden kann. An zwei Schulen mit eigenem Raum für den Muttersprachlichen Unterricht sind diese mit türkischen Wandbildern bzw. Zeichnungen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch ausgestattet. Lediglich in vier Schulen sind auch die für die Allgemeinheit sichtbaren Bereiche, also z. B. Gänge und Stiegenhaus, mit Hinweisen auf Interkulturalität versehen. So ist in einer Schule zumindest ein Bild mit Kindern der an der Schule vertretenen Nationalitäten aufgehängt. An einer anderen Schule sind Grußformeln in verschiedenen Sprachen zu sehen, Fahnen über der Direktion bzw. eine Urkunde mit der positiven Erwähnung der Leistungen, die für den Muttersprachlichen Unterricht erbracht wurden (bei genauerem Nachfragen stellte sich zwar heraus, dass diese Beiträge von dem im Haus integrierten Hort ausgingen, trotzdem tragen sie zu einem veränderten Schulbild bei). Eine weitere Schule versucht Interkulturalität sichtbar zu machen, indem ein türkisches, selbst gebasteltes Plakat im Stiegenhaus aufgehängt wurde, außerdem ein Plakat verschiedener Religionen oder Aktivitäten, wie z. B. Schulfeste. Eine einzige Schule versucht, in wirklich vorbildlicher Art und Weise Interkulturalität auch im Schulgebäude sichtbar zu machen. So finden sich im ganzen Gebäude mehrsprachige Tafeln, mehrsprachige Beschriftungen bzw. Übersetzungen.

Abschließend und abgesehen von diesen positiven Beispielen muss aber gesagt werden, dass der Großteil der Schulen in Bezug auf indirekte interkulturelle Kommunikation und Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit nicht auf die sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft eingeht und Aussagen über eine „Linguistic Landscape“ nur insofern gemacht werden können, als diese in Richtung Einsprachigkeit und Ausblendung der Mehrsprachigkeit tendiert.

Qualitätskriterium 14: Schul- und Klassenbibliotheken

Der zugehörige Indikator zu Qualitätskriterium 14 lautet: An den Schulen sind Schul- und Klassenbibliotheken vorhanden und mit mehrsprachigen Materialien ausgestattet. Die Untersuchung dieses Qualitätskriteriums erfolgte mittels offener, unsystematischer Beobachtung und brachte folgende Ergebnisse: An neun der 14 Schulen gibt es eine Schulbibliothek, sieben Schulen davon sind mit mehrsprachigen Materialien ausgestattet. An ebenso neun der 14 Schulen ist eine Klassenbibliothek vorhanden. Mehrsprachige Materialien gibt es jedoch nur in zwei dieser Klassenbibliotheken. Schul- und Klassenbibliotheken, die jeweils auch mit mehrsprachigen Büchern ausgestattet waren, besitzen zwei der 14 Schulen.

Die Gründe für die unterschiedliche Ausstattung der Schule mit Schul- oder Klassenbibliotheken liegen meist in den mangelnden Räumlichkeiten:

Klassenlehrerin Schule 12: „Also eine Schulbibliothek, so dass man hingehen kann und ausborgen, das haben wir nicht. Weil da die Räumlichkeiten auch nicht gegeben sind und außerdem muss ja einer diese Ausbildung haben zum Bibliothekar, da haben wir derzeit niemanden. Aber wir haben Klassenlektüre in einem Kasten, wo man sich das jederzeit holen kann und es gibt auch fremdsprachige Bücher. In Türkisch und Serbokroatisch.“

7.6. Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik

Qualitätskriterium 15: Lehreraus- und -fortbildung/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen

Grad der Implementation der Innovation

Bezugnehmend auf das Qualitätskriterium 15 ist von Interesse, ob Angebote einer Lehrerbildung, die auf die interkulturelle Situation Bezug nehmen, von den LehrerInnen wahrgenommen werden. Der Indikator zu Qualitätskriterium 15 lautet: Angebote einer Lehrerbildung werden von den LehrerInnen angenommen. Als Standard wurde gesetzt, dass jene LehrerInnen, die Ausbildungen im Bereich Interkulturelles Lernen o. Ä. absolvieren (wobei es keine Rolle spielt, ob an der damaligen Pädagogischen Akademie, in Form einer Begleitlehrerbildung oder in Form von Seminaren), als „AnwenderInnen“ eingestuft werden. LehrerInnen, die Ausbildungsangebote nicht wahrnehmen, werden als „Nicht-AnwenderInnen“ eingestuft. Die Auswertung kann in folgender Grafik veranschaulicht werden.

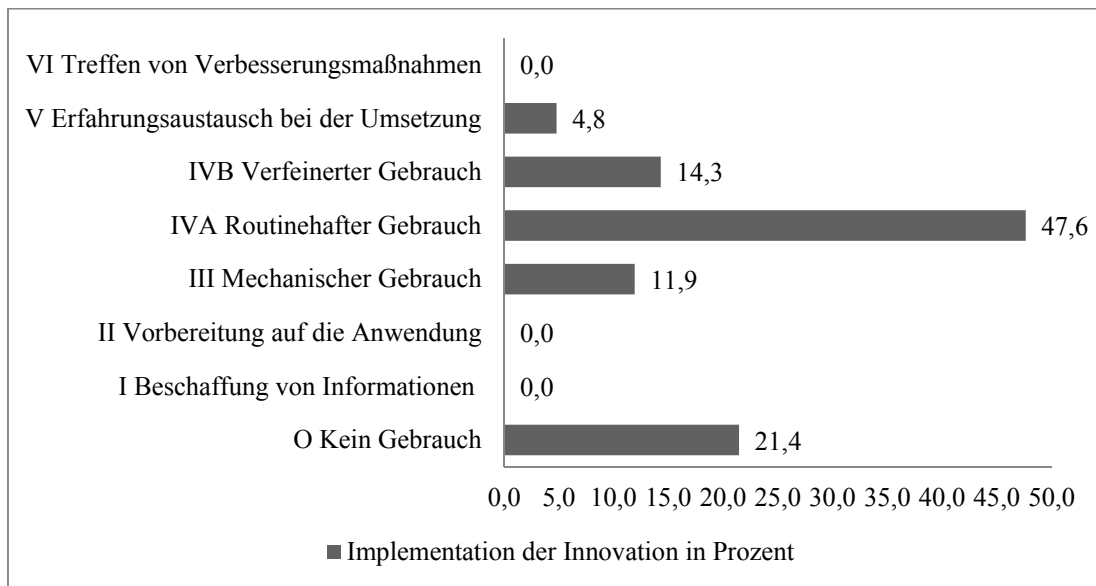


Abbildung 19: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 15: Angebote einer Lehrerausbildung werden von den LehrerInnen angenommen.

Rund ein Fünftel der befragten Personen befindet sich auf Stufe 0. Sie haben keine Ausbildung im Bereich Interkulturelles Lernen absolviert und haben auch nicht vor, in nächster Zeit eine zu absolvieren. Der Großteil der befragten Personen (78,6%) wurde als „AnwenderInnen“ eingestuft, wobei 47,6% regelmäßig Fort- und Weiterbildungen besuchen, sie befinden sich auf der Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“. Eine Analyse dieser Ergebnisse nach Lehrertypus zeigt, dass vor allem Muttersprachliche LehrerInnen entsprechende Ausbildungsangebote nutzen.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Der erste hemmende Faktor ist das unzureichende Angebot (H1) spezieller Lerninhalte. Darüber hinaus sind für bestimmte Seminare besondere Voraussetzungen (H2) notwendig. Der dritte hemmende Faktor ist, wenn keine Motivation zur Absolvierung von Seminaren vorhanden ist (H3).

Die **Auswirkungen** des unzureichenden Angebots sind, dass angehende LehrerInnen Scheu haben, eine multikulturelle Klasse zu übernehmen, dass die *LehrerInnen nicht geschult sind, wie man integrativ arbeitet* und auch nicht, wie man interkulturellen Unterricht gestalten kann (vgl. H1). Manche Seminare haben beispielsweise ein Lehramtsstudium als *Voraussetzung* zur Absolvierung (vgl. H2). Muttersprachliche LehrerInnen, die in dieser Funktion nur ohne ein absolviertes Lehramtsstudium an

Schulen unterrichten dürfen, sind dann von Fort- und Weiterbildungen ausgeschlossen:

BKS-Lehrerin Schule 12: „Außerdem, noch etwas, zum Beispiel hier ich lese jetzt, ja ein E-Mail habe ich bekommen vom Pädagogische Institut, dass ich einen englischen Kurs besuchen kann. Aber Voraussetzung ist [...] Lehramtsprüfung, ja, Lehramtsprüfung muss man haben. Das habe ich alles dort [in Bosnien, Anm. d. Verf.] geschafft, was nicht anerkannt ist, und da habe ich nichts. Also wenn es nicht anerkannt ist, habe ich nichts. [...] Und ich brauche zum Beispiel diesen englischen Kurs weil ich mit dem Computer beschäftigt bin, weil wenn ich ein englisches Programm habe, dann ist das für mich schwer.“

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Fördernde Faktoren wurden insgesamt vier zusammengefasst:

Bei der Belegung von Kursen und Fortbildungen spielt die Eigeninitiative (F1) eine große Rolle. Der zweite fördernde Faktor ist es, wenn spezielle, relevante Inhalte vermittelt werden (F2), die bei der konkreten Unterrichtsgestaltung behilflich sind. Ein ausreichendes Angebot (F3) wurde mit Abstand am öftesten genannt. Fördernd wirkt sich auch aus, wenn die Seminare von kompetenten VertreterInnen gehalten werden (F4).

Die wichtigsten **Auswirkungen und Maßnahmen** sind, dass wenn relevante Inhalte vermittelt werden (vgl. F2) ein Austausch mit KollegInnen an der Schule erfolgt bzw. dies die Möglichkeit bietet, *andere Kulturen besser zu verstehen*. Vor allem für die Muttersprachlichen LehrerInnen ergibt sich durch das Vorhandensein eines entsprechenden Angebots (vgl. F3) die Möglichkeit, *andere Muttersprachliche LehrerInnen zu treffen*. Dies scheint für die Muttersprachlichen LehrerInnen ein sehr wichtiger Grund zu sein, jedes Jahr Seminare zu besuchen.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

DirektorInnen setzen sich in manchen Fällen dafür ein, dass Fortbildungen von den KollegInnen besucht werden. KlassenlehrerInnen zeigen bei der Auswertung der hemmenden Faktoren eher wenig Eigeninteresse, Fortbildungen zu besuchen. Und Muttersprachliche LehrerInnen stoßen an die Grenzen der schulrechtlichen und schulischen Rahmenbedingungen, wenn es darum geht, bestimmte Ausbildungen zu absolvieren. Vor allem aber Muttersprachliche LehrerInnen schätzen das vorhandene

Angebot an Ausbildungen, das es ihnen ermöglicht, sich mit anderen Muttersprachlichen LehrerInnen auszutauschen und das Gelernte im Unterricht umzusetzen.

Qualitätskriterium 16: Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern

Grad der Implementation der Innovation

Aus den in Kapitel 4.2.6. zu Qualitätskriterium 16 dargestellten Untersuchungsergebnissen und Rahmenbedingungen abgeleitet lautet der zugehörige Indikator: Es werden Maßnahmen gesetzt, um den Kontakt mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen. Als Qualitätsstandard wird festgelegt, dass jene Personen als „AnwenderInnen“ eingeschätzt werden, die Maßnahmen treffen, um Kontakt zu Eltern herzustellen. Werden keine Maßnahmen gesetzt, erfolgt eine Einschätzung als „Nicht-AnwenderInnen“. Das Ergebnis der Auswertung lässt sich in folgender Grafik veranschaulichen:

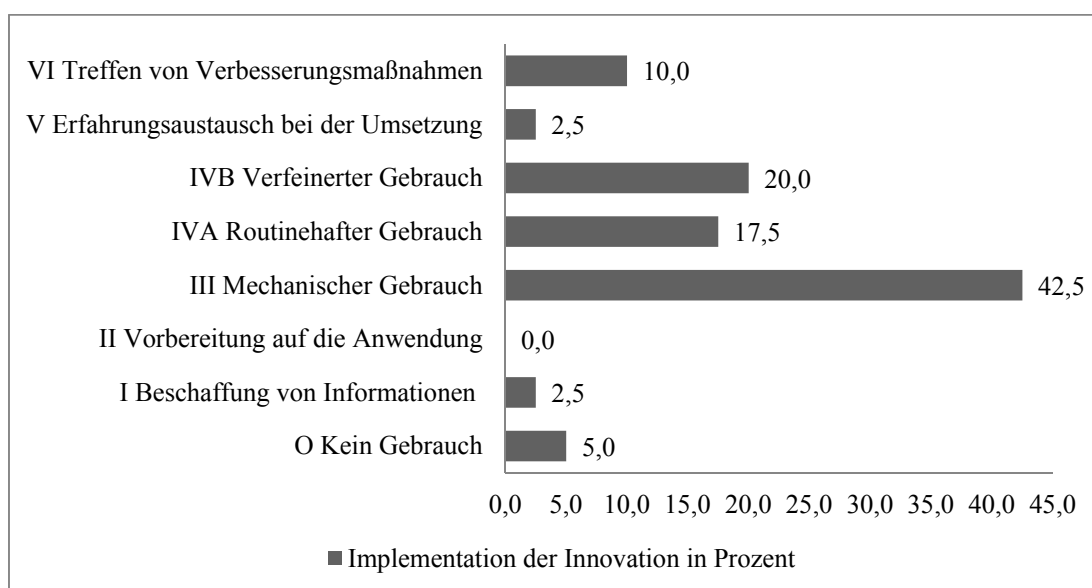


Abbildung 20: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 16: Es werden Maßnahmen gesetzt, um den Kontakt mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen.

Der Großteil der befragten Personen (42,5%), befindet sich auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“. D. h., dass die Kontaktherstellung mit den Eltern ineffizient ist und dass die LehrerInnen organisatorische Anpassungen unternehmen, um ihren Alltag diesbezüglich zu erleichtern. Interessant bei der Auswertung dieses

Qualitätskriteriums ist außerdem, dass sich zusätzlich 17,5% auf der Stufe IVA und insgesamt 20%, also ein Fünftel aller befragten Personen, auf der Stufe IVB „Verfeinerter Gebrauch“ befinden (hauptsächlich Türkisch-LehrerInnen). Auf dieser Stufe werden auf Basis von Evaluationen Anpassungen gemacht mit dem Ziel, den KlientInnen, in dem Fall den Eltern, zu helfen. 10% der befragten Personen befinden sich auf der höchsten Stufe VI. Auf dieser Stufe lotet der/die AnwenderIn die Möglichkeiten aus, die Innovation komplett zu verändern. Diese Veränderung soll wiederum den Eltern zu Gute kommen.

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Der hemmende Faktor mit den meisten Nennungen ist, dass die meisten Eltern nicht gut bis gar nicht Deutsch sprechen (H1). Natürlich müssen auch die Eltern bereit sein (H2), einen Schritt auf die Schule zuzugehen. Behördliche Formulare sind nicht in mehreren Sprachen vorhanden (H3) bzw. sind diese sogar für deutschsprachige Klientel schwer zu verstehen. Dieser Faktor ist vor allem KlassenlehrerInnen aufgefallen, sie dürften im Alltag immer wieder direkt mit diesem Problem konfrontiert sein. Die Befragung der LehrerInnen brachte auch einige aufschlussreiche Ergebnisse in Hinblick auf Einstellungen der LehrerInnen gegenüber Eltern, sowie problembehaftete Vorerwartungen, die eventuell auf kulturelle Unterschiede (H4) zurückzuführen sind. Als hemmender Faktor wurde außerdem angegeben, dass die im Zuge der Kontaktherstellung mit den Eltern anfallenden Übersetzungstätigkeiten nicht zum Aufgabenbereich der Muttersprachlichen LehrerInnen (H5) gehörten. Wie auch schon bei anderen Qualitätskriterien zuvor stehen zu wenige Ressourcen (H6), d. h. vor allem zeitliche Ressourcen, zur Verfügung, um den Kontakt zu den Eltern herzustellen. Als letzter hemmender Faktor wurde angeführt, dass die Eltern spezielle Vorstellungen hätten (H7), was den Spracherwerb betrifft und in manchen Fällen keinen Muttersprachlichen Unterricht wünschen.

Die Tatsache, dass viele Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch selbst nicht Deutsch sprechen (vgl. H1) ist ein Problem, mit dem Schulen in der Praxis zu kämpfen haben und das einige Ressourcen benötigen dürfte. Die **Auswirkungen** dieses hemmenden Faktors sind vielfältig: *Ältere Geschwister müssen übersetzen.* Türkische Mütter sind oft mit der Situation überfordert. Manche Eltern *unterschreiben Mitteilungen nicht*, weil sie diese nicht verstehen. Eine Klassen-

Lehrerin wendet *Pantomime* an, um sich mit den Eltern verständigen zu können. Natürlich können Eltern ohne Deutschkenntnisse auch die Kinder beim Deutscherwerb nicht optimal unterstützen:

Türkisch-Lehrer Schule 11: „Ja, schnell Deutsch, schnell Deutsch, aber wie geht das so schnell Deutsch lernen? Ja, so einfach ist das nicht. Und so wird auch verlangt, würde ich nicht sagen, also gewünscht zum Beispiel von Lehrern, dass die Eltern zu Hause vielleicht mit ihren Kindern Deutsch reden, dass sie schnell Deutsch lernen. Wie können sie, wenn sie selbst diese Sprache nicht gut beherrschen, und diese Sprache halt lehren zu Hause, das geht dann nicht.“

Wie ist diesen Verständnisschwierigkeiten beizukommen? Da die LehrerInnen in den Schulen auf sich alleine gestellt sind, *werden die Muttersprachlichen LehrerInnen zum Übersetzen gerufen. Diese nehmen sich auch gerne der Problematik an.* Sind Eltern jedoch nicht bereit, auch einen Schritt auf die Schule zuzugehen, kann es sein, dass keine gute Verbindung zwischen KlassenlehrerInnen und Eltern besteht oder die *Eltern nicht zu Elternsprechtagen bzw. sonstigen Einladungen kommen* (vgl. H2):

Klassenlehrerin Schule 10: „Ich habe sie bis jetzt zweimal eingeladen, sie sind zweimal nicht gekommen. Soviel zum Thema, ob jetzt die Eltern wollen. Ich hab das auch beim Elternsprechtag selbst gesagt, kommen Sie, Ihr Kind kann gerne, ich üb extra noch.“

Die Lehrerin führt diese Absage auf die einzelnen Familien und deren Bereitschaft, Deutsch zu lernen, zurück:

Klassenlehrerin Schule 10: „Und dann hab ich Eltern, die zu mir sagen, ‘wir nix brauchen Deutsch’,... [...] Er hat zu mir gesagt: ‘Ich haben türkischen Arzt, ich haben türkisches Geschäft, ich brauch kein Deutsch.’ Ja, also das ist, da kann man wirklich nicht sagen, die ja und die nein, sondern es hängt wirklich von der Familie ab, was die Eltern auch wollen.“

Auf jeden Fall hilfreich dürfte es sein, den Elternsprechtag auf einen Tag zu legen, an dem die Muttersprachlichen LehrerInnen anwesend sind.

Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch verstehen Formulare nicht (vgl. H3). So müssen *Muttersprachliche LehrerInnen übersetzen und beim Ausfüllen helfen.* Dies erfolgt teilweise wiederum auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts. Kulturelle Unterschiede dürften den Kontakt zu den Eltern erschweren. Bei BKS-Eltern scheint es in Folge der Jugoslawienkriege Ende des 20. Jahrhunderts immer wieder zu *Misstrauen zwischen den verschiedenen Ländern und Sprachen* (vgl. H4) zu kommen. Mehrere LehrerInnen bemerken hinsichtlich türkischer Eltern, dass diese kulturell weiter entfernt seien. Als Folge versuchen Muttersprachliche LehrerInnen *aufzuklären* und den Eltern auch Erziehungstipps zu geben. Es konnte auch

beobachtet werden, dass viele LehrerInnen eine Verbindung zwischen Nationalität und Einstellung zur Bildung herstellen. Eine Direktorin ist beispielsweise der Meinung, dass Romakinder zu sehr behütet würden und dadurch die Einstellung zur Bildung leide:

Direktorin Schule 9: „Das ist nach wie vor ein riesen Problem bei den Romakindern, nicht. Der Schulbesuch und überhaupt die Selbstverständlichkeit der Bildung oder die Wichtigkeit der Bildung, das ist ganz wichtig. [...] Eine andere Einstellung. Und ah, nur ihnen, sie meinen's gut für die Kinder, nicht. Das Beste sogar, die werden unter einen Glassturz gestellt. Aber das ist oft auf der falschen Seite, nicht.“

Aber auch Muttersprachliche LehrerInnen konnten Ähnliches beobachten:

Albanisch-Lehrer Schule 9: „Die Eltern arbeiten viel, meistens kommen die Männer müde, die Frauen, ich sage nicht für alle, aber die meisten sind Ungebildete. Und die haben sehr geringe Kommunikation für sich selbst. Zum Beispiel ein Kind fragt: Was ist Donau? Und die Mutter sagt: ‚Bitte lass mich in Ruhe, was interessiert mich, was ist Donau!‘“

Türkisch-Lehrer Schule 14: „Es gibt einige Beispiele so, dass es immer wieder so weiter geht, obwohl die Kinder meiner Meinung nach intelligent sind, aber keine gute Leistung in der Schule bringen. Weil sie zu Hause nicht richtig orientiert sind.“

Bezugnehmend auf türkische Eltern gibt es sowohl von Muttersprachlichen LehrerInnen als auch von KlassenlehrerInnen mehrere Aussagen in Hinblick auf den (mangelnden) Integrationswillen, der mit bestimmten Nationalitäten in Verbindung gebracht wird. Es wird beklagt, dass türkische Eltern aufgrund der wohnpolitischen Situation in einem „Getto“ leben würden:

Direktorin Schule 1: „...weil die polnischen Leute viel mehr integrieren wollen als zum Beispiel die türkischen Leute.“

Klassenlehrerin Schule 11: „Und natürlich speziell da in den in der Gürtel, also den ganzen Gürtel entlang. Die Schulen, die da in der Nähe sind. Die grässlichen Wohnungen, die sie teilweise haben, wo alle Österreicher ausgezogen sind, die haben dann Gemeindewohnungen im 21., 22. Bezirk bekommen und die Ausländer sind halt da eingezogen. (...) Die Türken sind einfach dann immer nur mit ihresgleichen beisammen.“

Eine Klassenlehrerin fühlt sich als Frau von türkischen Vätern *nicht ernst genommen*:

Klassenlehrerin Schule 13: „Wenn du als ganz junge Lehrerin einem türkischen Mann gegenüber trittst, wirst du überhaupt nicht ernst genommen.“

Mangelnde zeitliche Ressourcen, die eine institutionalisierte Elternarbeit ermöglichen würden (vgl. H6), haben zur Folge, dass die *Eltern „irgendwann“ am Vormittag kommen*. Eine weitere Auswirkung ist, dass durch anfallende Übersetzungstätigkeiten *weniger Zeit für den Unterricht bleibt*. Aber auch mangelnde Personalressourcen wirken sich hemmend auf die Elternarbeit aus. Fällt der/die Muttersprachliche LehrerIn einmal aus, kann es passieren, dass Elternsprechtage abgehalten werden, bei denen *manche Eltern nicht verstehen, was der/die LehrerIn sagt*.

Wo es auf jeden Fall Aufklärungsarbeit seitens der Schule bedarf (vgl. H7), ist die Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache:

Direktorin Schule 14: „Also wir kämpfen auch sehr grad bei ehemaligem Jugoslawien, die wollen oft mit der Sprache nichts mehr zu tun haben in der Schule, weil die Eltern glauben, dass die Kinder dann benachteiligt sind, wenn sie ihre Muttersprache auch noch lernen.“

Ebenso der Türkisch-Lehrer der Schule 3:

Türkisch-Lehrer Schule 3: „Und schwierige Idee haben schon unsere Eltern. Die Eltern denken, wenn meine Kinder in den Türkischkurs gehen, dann können sie nicht gut Deutsch lernen.“

Albanisch-Lehrer Schule 9: „Es bleibt auch viel zu tun bei den Eltern, die müssen auch noch viel mit den Kindern in der Muttersprache reden, nicht nur reden, sondern viel Erklärungen machen zu Hause. [...] Und die haben Angst, wenn sie zum Beispiel in diesem Fall Albanisch sprechen, werden sie Deutsch vergessen. Das stimmt nicht so.“

Diese Einstellung der Eltern kann sich nachteilig auf den Muttersprachlichen Unterricht auswirken. An dieser Stelle wären sicherlich Informationsveranstaltungen und entsprechende Aufklärungsarbeit angebracht.

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Im Folgenden die der Kontaktherstellung mit den Eltern zuträglichen Faktoren: Ein fördernder Faktor ist die Durchführung von Festen und Projekten (F1). Der fördernde Faktor mit den meisten Nennungen ist jedoch die Bereitschaft der Muttersprachlichen LehrerInnen, Übersetzungstätigkeiten für die Eltern durchzuführen und Hilfestellungen zu geben (F2). Dieser Faktor wurde oftmals gemeinsam mit der hemmenden Bedingung H1 genannt, wonach viele Eltern des Deutschen nicht mächtig sind. Weitere fördernde Faktoren sind, wenn sich die DirektorInnen dafür einsetzen, den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus zu

forcieren und Aktionen setzen, um einen geregelten Kontakt herzustellen (F3) oder auch, wenn das Elternhaus die Aktivitäten der Schule unterstützt (F4).

Die Durchführung von Festen und Projekten (vgl. F1) führt als **Auswirkung** dazu, dass sich *Eltern gerne einbringen* und dass es ein besseres Verständnis der Bevölkerungsgruppen untereinander, z. B. zwischen BKS, gibt. In allen Fällen wird versucht, *Feste verstärkt in den Alltag einzubauen*:

Klassenlehrerin Schule 8: „Dann haben wir zum Schulschluss immer ein Schulfest, das auch immer, also voriges Jahr haben wir dann eine Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien da gehabt. Musikgruppe, eine türkische Musikgruppe, die Eltern haben das Buffet gestaltet, und das war's dann auch wieder, wo man die türkischen Mütter ein bisschen hervorlocken konnte, weil da konnten sie sich einbringen. [...] Weil grad türkische Mütter haben irrsinnig die Scheu, ja, sich einzubringen, das ist einfach nur so, die sind zu Hause bei den Kindern und aus.“

Die Bereitschaft der Muttersprachlichen LehrerInnen, sich einzubringen (vgl. F2), dürfte dafür verantwortlich sein, dass die Kommunikation mit Eltern von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch überhaupt funktioniert. Muttersprachliche LehrerInnen bringen sich ein, sie fühlen sich verantwortlich und *bringen zusätzliche Leistungen*. Diese Reaktion wurde sowohl von den Türkisch-LehrerInnen, den BKS-LehrerInnen als auch von den KlassenlehrerInnen genannt. Die KlassenlehrerInnen gehen darüber hinaus gezielt auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zu, um sie für Übersetzungstätigkeiten heranzuziehen sowie Eltern dann einzuladen, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen an der Schule sind. Grundsätzlich kann durch Übersetzungstätigkeiten das *Verständnis zwischen Eltern, Schule und Kindern verbessert* werden. Übersetzungstätigkeiten nehmen aber auch *sehr viel Zeit in Anspruch*. Den Muttersprachlichen LehrerInnen bleibt zum Teil nichts anderes übrig, als die *Übersetzungen während der Unterrichtszeit* durchzuführen. Durch die Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeiten kommen viele Probleme der Eltern und Familien zu den Muttersprachlichen LehrerInnen. Diese versuchen, sich noch mehr einzubringen und zu vermitteln bzw. auch „SozialarbeiterInnen“ zu sein. Mitunter werden Muttersprachliche LehrerInnen automatisch als DolmetscherInnen angesehen und herbeigerufen. Genannt wurde aber auch, dass Muttersprachliche LehrerInnen eine „Brückenfunktion“ ausüben und die Kultur besser verstehen können. Dies würde sich positiv auf den Unterricht auswirken, die Kinder würden sich darüber hinaus freuen, eine vertraute Person zu haben und sich schneller wohlfühlen.

Idealerweise versuchen DirektorInnen, *gezielte Maßnahmen* zu setzen, um die Übersetzungstätigkeiten zumindest zeitlich einzugrenzen (vgl. F3):

Klassenlehrerin Schule 8: „Die Frau Direktor hat einen Morgen-Jour-Fixe eingeführt, einmal im Monat, wo die Muttersprachlichen Lehrer und immer zwei, drei andere Lehrer mit den Eltern zusammensitzen. Und da gibt's immer so Kaffee und Kuchen und wir probieren, die Eltern in dieser Stunde in die Schule zu bekommen, wo da wirklich beide dann Zeit haben für Übersetzungen und so weiter. In ein bisschen einer angenehmen Atmosphäre. Und die Eltern versuchen wir auch so auch ein bisschen hinzutrainieren, dass sie da dann kommen.“

Eine andere Direktorin hat Deutschkurse für Mütter mit anderer Erstsprache als Deutsch eingerichtet. Die Schule soll *als Bildungsstätte angenommen*, die Frauen gestärkt und die *Dolmetschfunktion an sich zurückgenommen werden*:

Direktorin Schule 14: „Und das ist insofern bei uns jetzt sehr gut gelungen und das war ein Großteil auch in der Zusammenarbeit mit den Muttersprachlichen LehrerInnen, dass es gelungen ist, jetzt in diesem jetzigen Schuljahr ah im Herbst und jetzt im Frühjahr einen Deutschkurs für Mütter zu haben am Vormittag während der Schulzeit. Also das heißt auch die Bildungsstätte so zu tun, dass hier die Schule als Bildungsstätte angenommen wird.“

Wenn sich Eltern aktiv einbringen (vgl. F4) kann dies durchaus auch mit einer *Leistungsverbesserung* der Kinder einhergehen.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Bei diesem Qualitätskriterium zeigt sich insbesondere, dass es vom gezielten Einsatz der DirektorInnen abhängt, inwieweit der Kontakt zu den Eltern erfolgreich verläuft. Dies umfasst die Durchführung von interkulturellen Festen, die Installation von Deutschkursen für die Eltern, oder auch Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung.

Die Muttersprachlichen LehrerInnen versuchen zu vermitteln, sich einzubringen und in gewisser Hinsicht auch Sozialarbeit zu leisten. Muttersprachliche LehrerInnen möchten generell helfen, die Situation verbessern, indem sie sich der Problematik der sprachbedingt schwierigen Kommunikation mit den Eltern annehmen und übersetzen. So sind die Muttersprachlichen LehrerInnen die ersten Ansprechpersonen für Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch. Auffällig ist, dass hauptsächlich türkische Muttersprachliche LehrerInnen von schlechten Deutschkenntnissen der Eltern berichten. Es ist ihnen auch ein besonderes Anliegen, zu helfen, zu übersetzen, zu vermitteln und auch im sozialen Bereich behilflich zu sein. Die

KlassenlehrerInnen, die mit dieser Situation konfrontiert sind, greifen gerne auf die Dienste der Muttersprachlichen LehrerInnen zurück - es scheint, als wäre es ohne Muttersprachliche LehrerInnen nicht immer möglich, sich mit den Eltern zu verständigen.

Qualitätskriterium 17: Unterrichtsmaterialien

Grad der Implementation der Innovation

Der Indikator zu Qualitätskriterium 17 lautet: An der Schule sind mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden. Als Qualitätsstandard wurde Folgendes festgelegt: Als „Nicht-AnwenderInnen“ werden jene LehrerInnen eingestuft, die davon berichten, dass keine Materialien vorhanden sind oder eingesetzt werden und die keine Aktionen setzen, um diese Situation zu verändern. Als „AnwenderInnen“ jene, die davon berichten, dass Materialien vorhanden sind und die Aktionen setzen, um mehrsprachige Materialien im Unterricht einzusetzen.

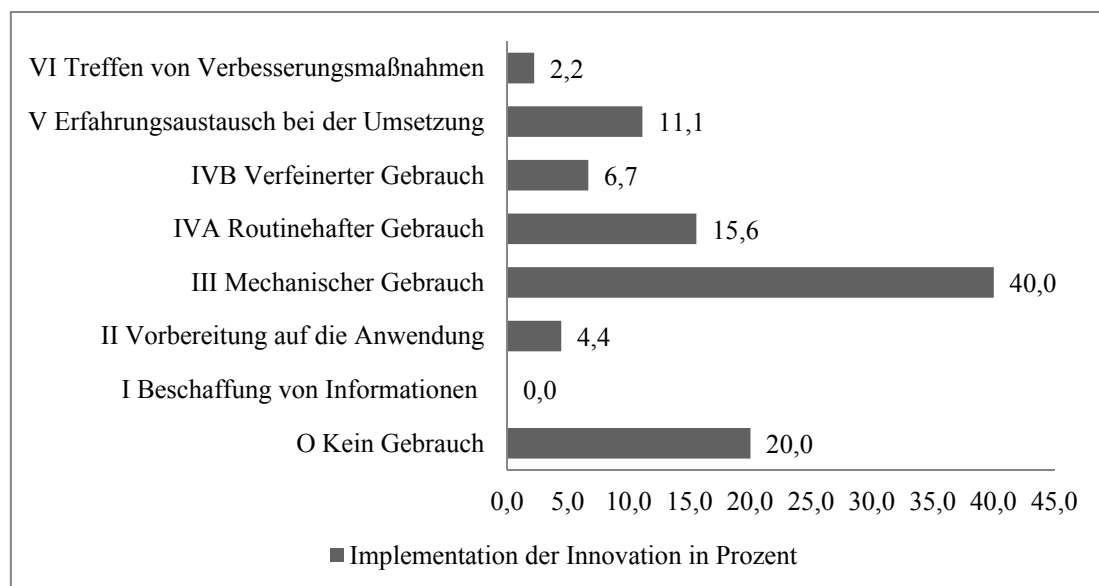


Abbildung 21: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 17: An der Schule sind mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden.

Die achstufige Einschätzung der Interviewaussagen nach Hall et al. (2008) Gebrauchsstufenskala ergibt, dass sich der Großteil der befragten LehrerInnen (40%) auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ befindet. Dieses Ergebnis kann bedeuten, dass zwar mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden sind, diese jedoch nicht

ausreichen. LehrerInnen müssen organisatorische Anpassungen vornehmen, um die Innovation, d. h. den Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien, bewerkstelligen zu können. Die zweithöchste Säule (20%) ist jene auf Stufe 0 „Kein Gebrauch“ und verschlechtert das Bild zusätzlich. Für ein Fünftel aller befragten LehrerInnen sind keine Materialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden könnten. Betrachtet man bei diesem Qualitätskriterium die Verteilung nach einzelnen Lehrertypen bemerkt man, dass sich bei den „Nicht-AnwenderInnen“ ausschließlich KlassenlehrerInnen und DirektorInnen befinden. Hervor sticht auch, dass sich hauptsächlich Muttersprachliche LehrerInnen auf der Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ befinden. Aber auch einige KlassenlehrerInnen befinden sich auf Stufe III, was darauf hindeutet, dass auch sie mehrsprachige Materialien im Unterricht gebrauchen können und versuchen, mit der Situation zurechtzukommen. Die Auswertung der Forschungsfragen 3 bis 5 gibt nähere Aufschlüsse zu diesen Ergebnissen:

Hemmende Faktoren der Implementation der Innovation

Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen, woher mehrsprachige Materialien kommen:

BKS-Lehrerin Schule 4: „Das muss ich selbst machen, ich nehme aus den deutschen Büchern, aus den österreichischen Büchern, nehme ich ah das heißt ich verändere den Text, Bilder lasse ich so wie sie sind. [...] Also das ist aus einem deutschen Buch das Bild. Das ist aus deutschem Sprachbuch, das ist das Bild oder die Zeichnung aus einem Sprachbuch und ich mache meinen Text. Weil ein Arbeitsblatt ohne Zeichnungen, ohne visuelle Auflockerungen ist ein bisschen fad.“

BKS-Lehrerin Schule 12: „Ich mache das persönlich, alleine. Ich habe dafür eine Internetseite auch gemacht, wo viele Arbeitsblätter, ungefähr 200 Blätter, Arbeitsblätter drauf sind. [...] Viele Spiele, viele Materialien, viele Arbeitsblätter und so weiter. [...] Und ah mit Hilfe eines besonderen Programms, ein Programm habe ich auch die Übungen gemacht für die Kinder für den Computer. In bosnischer Sprache, zweisprachig sogar.“

Grundsätzlich dürften an den Schulen nicht so viele mehrsprachige Materialien vorhanden sein (H1). Ein Problem, das vor allem den BKS-Unterricht betrifft ist, dass Bücher vom BMUKK nur in Serbisch vorhanden sind und nicht in Bosnisch oder Kroatisch. Die Materialien sind also nicht differenziert genug (H2). Mangelnde Ressourcen (H3) erschweren darüber hinaus einen Einsatz mehrsprachiger Materialien. Hemmender Faktor Nummer vier ist die große Belastung (H4), die durch das Erstellen eigener Materialien entsteht. Mehrsprachige Unterrichts-

materialien sind auch nicht immer und ohne Weiteres einsetzbar, weil der Unterricht abhängig von jenem der KlassenlehrerInnen ist (H5).

Die **Auswirkungen**, die aufgrund des Nicht-Vorhandenseins geeigneter Materialien entstehen, sind vielfältig. Am meisten genannt wurde jedoch, dass, wenn Bücher gar nicht oder nicht in Klassenstärke vorhanden sind (vgl. H1), Muttersprachliche LehrerInnen übersetzen und Materialien *selbst erstellen* müssen. Das Selbsterstellen geeigneter Unterrichtsmaterialien für den Muttersprachlichen Unterricht ist für die Muttersprachlichen LehrerInnen mit großem Arbeitsaufwand verbunden bzw. stellt eine *zusätzliche Belastung* dar (vgl. H4):

BKS-Lehrerin Schule 12: „Das ist eine große Belastung. Das ist eine große Belastung. Das habe ich stundenlang am Computer, ich muss mich am Computer gut auskennen. Das kann man auch, das muss man auch alles. Ich hab das alles gemacht. Nicht einfach, stundenlang, stundenlang. [...] Ja. Schwer. Aber so, das ist die einzige Möglichkeit, wo ich irgendwas machen kann. Wo ich Unterricht laufen kann. Nur so. Anders geht es nicht.“

Die Arbeit der BKS-LehrerInnen ist zusätzlich erschwert, da die *meist nur in Serbisch gehaltenen Materialien*, die vom Bundesministerium zur Verfügung gestellt werden, um Bosnisch und Kroatisch ergänzt werden müssen (vgl. H2). Insbesondere DirektorInnen und KlassenlehrerInnen äußerten den Wunsch nach Materialien für *SeiteneinsteigerInnen*. Diese würden oft ohne Deutschkenntnisse an die Schule kommen. Wünsche für ergänzendes Material gab es vor allem für die Fächer Mathematik, Sachunterricht, Textaufgaben und Geschichte.

Klassenlehrerin Schule 10: „Auf jeden Fall in Sachunterricht und in Mathematik die Textbeispiele. [...] Mathematik Textbeispiele ja, und vielleicht bei Deutsch sag ich jetzt einmal bei der Grammatik ein bisschen so einen Vergleich wie das bei ihnen ist. Weil ich hab das gemerkt also gerade beim Artikel und so weiter, dadurch dass sie das nicht kennen oder nicht irgendwie... Weil ich es auch nicht vergleichen kann, weil ich kann ihre Muttersprache nicht, ja.“

Stellenweise sind zwar fremdsprachige Materialien an der Schule bzw. in den Klassen vorhanden, das Problem ist aber, dass eine *deutsche Übersetzung* fehlt, was dazu führen dürfte, dass diese Bücher für deutschsprachige KlassenlehrerInnen unattraktiv werden.

Klassenlehrerin Schule 12: „Es müsste dann dazu ein deutsches Buch geben, sonst kann ich's ja gar nicht verwenden.“

Zu viele Klassen, zu wenig Zeit und zu wenige Begleit- und ZusatzlehrerInnen (vgl. H3) erschweren einen Einsatz mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien. Der Unterricht mit fremdsprachigen Materialien gestaltet sich ferner schwierig, da die Klasse in mehrere Gruppen geteilt werden muss, leider aber nicht genügend LehrerInnen zur Verfügung stehen, die die Gruppen betreuen könnten. Der Einsatz mehrsprachiger Materialien scheitert also auch am *Personalmangel*.

Nachdem es *kein auf den Regelunterricht abgestimmtes Lehrwerk* für den Muttersprachlichen Unterricht gibt, muss sich der/die Muttersprachliche LehrerIn dem Unterricht der KlassenlehrerIn anpassen. Stundenthemen erfährt man erst kurz davor, die Abstimmung der Materialien sollte dann noch schnell passieren. Diese *Abhängigkeit von dem/der KlassenlehrerIn* (vgl. H5), erzeugt auch *Unsicherheit*. So weiß man nicht, wie nächstes Jahr gearbeitet werden würde. Darüber hinaus müssten die Muttersprachlichen LehrerInnen über sämtliche Themen Bescheid wissen und die passenden Materialien zur Verfügung haben:

BKS-Lehrerin Schule 12: „Jetzt plötzlich muss ich jetzt mich auskennen in Instrumente zum Beispiel oder Zoologie oder weiß ich nicht, Pflanzen und so weiter, ja. Pflanzen und Nadelbäume und, das ist alles was ich nicht also ich kenne mich nicht gut aus. Und muss ich dann viele Bücher anschauen und Material vorbereiten, und die Jahresplanung anschauen.“

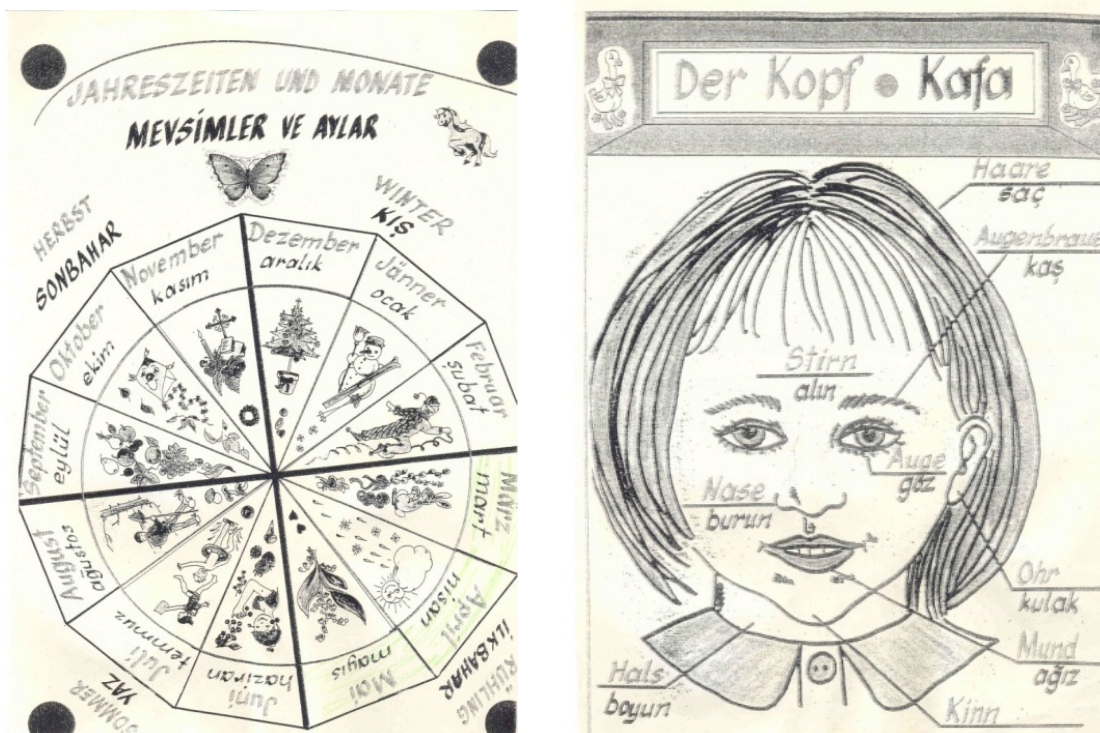


Abbildung 22: Beispiele selbst gebastelter Materialien

Fördernde Faktoren der Implementation der Innovation

Im Folgenden die fördernden Faktoren für den Einsatz mehrsprachiger Materialien: Im Rahmen verschiedener Symposien bzw. Seminare (F1) können im Austausch mit anderen Muttersprachlichen LehrerInnen Materialien bezogen werden. Die Teilnahme an Projekten (F2) führt in manchen Fällen dazu, dass Bücher in verschiedenen Sprachen angekauft werden. Materialien können außerdem aus der Schulbuchliste bestellt werden (F3). *Räumlichkeiten* zum Erstellen und Aufbewahren der Unterrichtsmaterialien (F4) für den Muttersprachlichen Unterricht sind in den meisten Fällen vorhanden und stellen einen fördernden Faktor dar. Die Muttersprachlichen LehrerInnen aller Sprachen (Türkisch, BKS und Albanisch) haben selbst schon Bücher aus ihren Heimatländern mitgenommen (F5). In einem Fall haben sogar die Kinder mehrsprachige Bücher der Klassenbibliothek zur Verfügung gestellt. Einer der fördernden Faktoren mit sehr vielen Nennungen ist, dass Materialien zumeist von den Muttersprachlichen LehrerInnen selbst erstellt bzw. gebastelt werden (F6).

Im Laufe der Auswertung der Interviews wurde klar, dass die Materialien, die im Zuge der Schulbuchliste zu bestellen sind (vgl. F3), durchaus positiv angenommen werden. Diese seien hilfreich, jedoch könnten sie nur *als Ergänzung* dienen. So wird am Häufigsten genannt, dass ergänzend zu den Büchern aus der Schulbuchliste zusätzliche Materialien nötig seien. Trotz erkennbarer Bemühungen sei auch die Qualität der seitens des Ministeriums zur Verfügung gestellten zweisprachigen Materialien verbesserbar. Diese würden teilweise an den Bedürfnissen der SchülerInnen vorbeigehen. Manche Muttersprachlichen LehrerInnen *basteln* als **Auswirkung** daher selbst Materialien, was mit viel Vorbereitung verbunden ist. Speziell für die Kinder der 3. und 4. Klassen gibt es nach Auskunft der befragten LehrerInnen *kein ausreichendes Angebot*, da die vom Ministerium angebotenen Materialien eher für die Alphabetisierung in den ersten beiden Klassen geeignet seien. Insbesondere Muttersprachliche LehrerInnen wünschen sich fremdsprachige Materialien für die Kinder der 3. und 4. Klassen.

Aufgrund des Mangels an vorhandenen Unterrichtsmaterialien werden von LehrerInnen, Eltern und Kindern auch Bücher aus dem Ausland mitgenommen (vgl. F5). Bücher, die im Ausland gekauft werden, müssen teilweise für die in Österreich

lebenden Kinder vom Niveau her vereinfacht bzw. den unterschiedlichen Niveaus der Kinder angepasst werden:

BKS-Lehrerin Schule 12: „Es gibt viele Bücher in Bosnien, die ich zum Beispiel kaufe. Dort wo kann ich kaufen, aber diese Bücher sind nicht, passen nicht zu unserem Unterricht. Das muss unbedingt zweisprachig sein, das muss ein bisschen mit dem Niveau vereinfacht werden, das kann nicht. Diese Arbeitsblätter, die zum Beispiel die Lehrerinnen in Bosnien verwenden können, wir können das nicht.“

Zwei KlassenlehrerInnen stellen fest, dass die Kinder mehrsprachige Materialien bzw. Spiele nicht richtig annehmen würden, auch weil viele *die eigene Muttersprache nicht richtig beherrschen würden*. So antwortete eine Klassenlehrerin auf die Frage nach mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien:

Klassenlehrerin 2 Schule 14: „Nein, da besitz ich nicht so viel. Und es wollen auch die Kinder gar nicht, weil viele können ihre eigene, obwohl sie Nichtdeutsch als Muttersprache haben, sie können aber deswegen net Serbisch. Wirklich net, also ich hab da oft schon probiert weil ich denen ein Buch schenken wollte, weil ich ab und zu ja doch so Lesematerial find: ‚Aber das versteh ich nicht‘.“

Das Selbsterstellen geeigneter Materialien für den Muttersprachlichen Unterricht (F6) ist mit *stundenlanger Arbeit und sehr viel Vorbereitung* verbunden. Mehrmals wurde erwähnt, dass Materialien vor allem bei bestimmten Themen und abhängig von der Methode, die an einer bestimmten Schule verwendet wird, selbst erstellt werden müssten. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Aussage, dass die Materialien des Ministeriums für den integrativen Unterricht nicht geeignet seien. In mehreren Fällen wurde das Basteln aber auch durchaus positiv angesehen und in einem Fall ist sogar eine eigene Homepage mit Materialien entstanden. Auch die Tatsache, dass so über die Unterrichtsinhalte selbst entschieden werden kann, wurde positiv vermerkt. Trotzdem besteht immer noch der Wunsch nach mehr Materialien.

Unterschiede DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen

Den DirektorInnen ist in den meisten Fällen durchaus bewusst, dass Materialien nicht ausreichend vorhanden sind und sie versuchen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, fremdsprachige Materialien zu bestellen. Einige DirektorInnen überlassen aber auch die Beschaffung mehrsprachiger Materialien den Muttersprachlichen LehrerInnen. Außerdem besteht bei vielen DirektorInnen der Wunsch nach weiteren mehrsprachigen Materialien.

Interessant die Haltung der KlassenlehrerInnen, die verschiedenste Gründe anführen, warum mehrsprachige Materialien für ihren Unterricht nicht geeignet seien. So hätten die Kinder die Materialien nicht angenommen oder sie hätten diese Angelegenheit den Muttersprachlichen LehrerInnen überlassen. Mehrsprachige Materialien seien darüber hinaus nicht für den Unterricht geeignet, da eine deutsche Übersetzung oder die BegleitlehrerInnen fehlen würden.

Muttersprachliche LehrerInnen bestellen Wörterbücher und Arbeitsblätter aus der Schulbuchliste im Zuge der Schulbuchaktion beim BMUKK, beziehen Materialien aus dem Internet, basteln selbst Materialien, beschaffen sich Materialien aus anderen Ländern (z. B. aus Deutschland: Schulbuchverlag Anadolu, vom Urlaub in der Türkei), von anderen Institutionen wie z. B. der Türkischen Botschaft, dem Türkischen Unterrichtsministerium, kaufen eigene Bücher oder bekommen Materialien im Austausch mit anderen Muttersprachlichen LehrerInnen. Sie beklagen, dass der Großteil an Materialien nicht verwendet werden könnte, da sie für den Unterricht nicht geeignet seien. Die Beschaffung und das Umarbeiten bestehender Materialien ist in vielen Fällen mit sehr viel Vorbereitung und Arbeit für sie verbunden.

8. Zusammenfassung der Auswertung und forschungsrelevante Schlussfolgerungen

Das Kapitel 8. beschäftigt sich mit der Zusammenschau der Auswertung der Ergebnisse, den Forschungsdesideraten, die sich daraus ergeben, einem Ausblick, Empfehlungen sowie einem Rückblick auf das am Beginn der Arbeit präsentierte Vorhaben. Vor der Zusammenfassung der Auswertung ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass als Datenerhebungsmethode der vorliegenden Arbeit neben der Beobachtung die mündliche Befragung gewählt wurde. Die Ergebnisse ergeben sich somit aus dem „verbalen Verhalten“ der befragten Personen und sind als Indikatoren für ihr tatsächliches Vorliegen zu werten (vgl. Kromrey 2009, 337; vgl. auch Kapitel 6.). Zu Beginn der Zusammenschau folgt im Anschluss eine Skizzierung einer „idealen, österreichischen Schule“, wohlweislich vor dem Hintergrund der österreichischen, schulrechtlichen Rahmenbedingungen.

8.1. Die ideale, österreichische Schule

Im Folgenden wird die ideale, österreichische Schule, bezogen auf die sechs im Rahmen dieser Arbeit ausgearbeiteten Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit skizziert. Grundsatz Nummer eins umfasst die **Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen**. Dazu hat die ideale Schule ein schuleigenes Leitbild entwickelt, indem speziell Mehrsprachigkeit, z. B. in Form eines Gesamtsprachenkonzepts oder in Form der Ausarbeitung eines Schulsprachenprofils⁸⁴, sowie eine Kultur der Anerkennung und Vielfalt berücksichtigt wird. Die Sprachen, die von den SchülerInnen gesprochen werden, sind im Curriculum repräsentiert und institutionell verankert. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben die Möglichkeit, Unterricht in ihrer Muttersprache zu erhalten. Die Einstellung seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums gegenüber Mehrsprachigkeit ist eine positive, Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung angesehen.

⁸⁴ Vgl. Busch 2011; Englisch-Stölner/Özcan 2013; Bständig 2011; Krumm 2001.

In einer idealen Schule werden außerdem Maßnahmen gesetzt, um den Anteil mehrsprachiger Personen nicht nur in der Schülerschaft sondern auch im Lehrerkollegium ausgewogen zu wissen. Maßnahmen könnten beispielsweise ein schuleigenes Angebot an kostenlosen, für alle zugänglichen Sprachkursen sein.

Grundsatz 2 umfasst die **Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen**. Hinsichtlich des Stundenausmaßes bzw. der Organisationsform könnte das Konzept der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ von Englisch-Stölner/Özcan (2013) zur Anwendung kommen. Die Autorinnen schlagen insgesamt 5 Wochenstunden Muttersprachlichen Unterricht, sowohl in paralleler als auch in integrativer Organisationsform (jedoch alle Stunden am Vormittag), vor.⁸⁵ Muttersprachlicher Unterricht ist nicht nur eine Maßnahme zur Förderung jener SchülerInnen, die des Deutschen noch nicht mächtig sind, sondern geht alle SchülerInnen etwas an. Deshalb findet der Muttersprachliche Unterricht teilweise im Klassenverband, in Form von integrativem Unterricht und Teamteaching, statt. Bei stark sprachabhängigen Inhalten können einzelne Schülergruppen zur besonderen Förderung aus dem Unterricht herausgenommen werden. Wenn dies der Fall ist, ist der Unterricht auf den Regelunterricht abgestimmt, damit die separat unterrichteten SchülerInnen keinen Unterrichtsstoff versäumen bzw. zumindest den inhaltlichen Anschluss finden können. Für diese inhaltliche Abstimmung findet an einem Tag pro Woche eine Besprechungsstunde zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen statt, in der die Unterrichtsinhalte der nächsten Woche geplant werden.

Grundsatz 3 bezieht sich auf die **interkulturelle Sprachreflexion**. Die Erstsprachen der Kinder erfahren eine allgemeine Akzeptanz, sie werden in das Unterrichtsgeschehen auf der Ebene der Sprachsensibilisierung mit einbezogen, teilweise sind sie auch Unterrichtssprache. Aber auch Pausengespräche können von schulischer Mehrsprachigkeit geprägt sein. Unterrichtsinhalte sind beispielweise die phonologische Laut- und die grafische Buchstabenschulung oder die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der verschiedenen Sprachen im Sinne der

⁸⁵ Leider nur für Türkisch und BKS, jedoch könnte das Konzept theoretisch auch auf andere Sprachen übertragen werden.

Language Awareness (vgl. Kapitel 2.2.1.3.), idealerweise unter Anwendung von Formen offenen Lernens bzw. projektartigen Arbeitens. Das bedeutet, dass die Erstsprachen der Kinder jedenfalls nicht nur in Form von Übersetzungstätigkeiten als Hilfe zum Zweitspracherwerb zum Einsatz kommen. Unter interkulturelle Sprachreflexion fällt auch die Kooperation zwischen Muttersprachlichem Unterricht und Fremdsprachenunterricht bzw. die Einbeziehung aller in der Schule existierenden und gesprochenen Sprachen sowie ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern.

Grundsatz 4 bezieht sich auf die **Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen.** Muttersprachliche LehrerInnen sind gleichberechtigte Mitglieder des Lehrerkollegiums. Sie werden aufgrund ihrer Zweisprachigkeit und als wichtige Vermittlungspersonen wertgeschätzt. Innerhalb des Lehrerkollegiums gibt es zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und deutschsprachigen Lehrkräften keine Kommunikationsprobleme, die kulturell bedingt sind. Die Muttersprachlichen LehrerInnen werden als Teil des normalen Lehrkörpers wahrgenommen und in alle Aktivitäten mit einbezogen, sie haben klar definierte Aufgabenbereiche und nehmen nicht nur Übersetzungstätigkeiten wahr. Wenn sich ein mehrsprachiger Personenkreis z. B. im Lehrerzimmer unterhält, ist es selbstverständlich, wenn dies in der Erstsprache der LehrerInnen geschieht.

Den Muttersprachlichen LehrerInnen kommt deshalb in den Stunden, in denen sie anwesend sind, eine tragende Rolle beim Unterrichten zu. Sie sind keine HilfslehrerInnen, die dafür sorgen, dass der Unterrichtsstoff verstanden wird, sondern sie können den Unterricht entscheidend mitgestalten. Der/die deutschsprachige KlassenlehrerIn versteht es, dem/der Muttersprachlichen LehrerIn diese Rolle zuzugestehen und vielleicht selbst einmal die Rolle des/der Helfers/Helferin einzunehmen. Außerdem verfügt der/die KlassenlehrerIn über Grundkenntnisse in den wichtigsten Migrantensprachen, ist mit der Kultur der Herkunftsländer vertraut und der/die Muttersprachliche LehrerIn ist des Deutschen mächtig. Insgesamt weiß sich das gesamte Kollegium für interkulturelle Bildung verantwortlich, sprachliche und kulturelle Angelegenheiten sind nicht nur Sache der Muttersprachlichen LehrerInnen.

Grundsatz 5 betrifft die **Sichtbarmachung anderer Sprachen**. Dazu werden eigene Räume für den Muttersprachlichen Unterricht vermieden, wenn nur in diesen und nicht im gesamten Schulgebäude Mehrsprachigkeit sichtbar wird. Die Schule setzt aktiv Signale, eine Präsenz unterschiedlicher Sprachen (in schriftlicher Form) zu fördern. Dies umfasst beispielsweise eine mit mehrsprachigen Büchern ausgestattete Schul- oder Klassenbibliothek. Schilder sind in mehreren Sprachen angebracht, einE fremdeR BesucherIn merkt, dass sich in der Schule auch anderssprachige SchülerInnen und LehrerInnen befinden. Für den Muttersprachlichen Unterricht gibt es eigene Räumlichkeiten. Insgesamt versucht die Schule, sich nach außen zu „öffnen“, d. h., Kooperationen mit anderen nichtschulischen Einrichtungen werden eingegangen, interkulturelle Projekte geplant und durchgeführt. Die Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch werden über das Schulgeschehen informiert und eingeladen, sich zu engagieren.

Grundsatz 6 bedeutet schließlich die **Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik**. Die vertragliche Einstufung führt generell nicht zur Benachteiligung der Muttersprachlichen LehrerInnen, die Entlohnung ist eine angemessene. Insgesamt ist das gesamte Lehrpersonal in Bezug auf Interkulturelles Lernen geschult. Der Sinn und die Aufgabe des Unterrichtsprinzips sind den LehrerInnen geläufig, sie haben aufgrund ihrer Ausbildung ein tiefes Verständnis für Interkulturalität entwickelt.

Eltern haben die Gelegenheit, zu festgesetzten Zeiten an die Schule zu kommen und sowohl mit den Muttersprachlichen LehrerInnen als auch mit den KlassenlehrerInnen Gespräche über den Lernfortschritt der Kinder zu führen. Sind die Eltern des Deutschen noch nicht ausreichend mächtig, werden ihnen in diesen festgesetzten Einheiten DolmetscherInnen zur Verfügung gestellt.

Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien sind ausreichend vorhanden und zwar für alle Schulstufen. Die Unterrichtsmaterialien sind in den Herkunftssprachen der Kinder und in Deutsch gehalten und orientieren sich an den Lehrwerken des Regelunterrichts. Deutschsprachigen KlassenlehrerInnen ist es somit möglich, mit beiden Lehrwerken zu arbeiten. Es gibt einen Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht, der sich in thematischer Abstimmung am Regellehrplan orientiert.

Für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch gibt es zusätzlich einen Deutsch-Förderkurs, der ähnlich zum Muttersprachlichen Unterricht integrativ

erfolgt. Die diese Aufgabe übernehmenden BegleitlehrerInnen sind in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache geschult. Auch ihnen kommt eine tragende Rolle beim Unterrichten zu. Sie können auf eine breite Palette mehrsprachiger Materialien, die in Richtung der Vermittlung von Deutsch konzipiert sind, zugreifen.

Diese Darstellung der idealen, österreichischen Schule ruft noch einmal in Erinnerung, wie eine Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit aussehen könnte und sollte. Im Folgenden und zum Teil konträr dazu die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit.

8.2. Grad der Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens

Betrachtet man den Gesamtanteil der Implementation aller in dieser Arbeit untersuchten, mehrsprachigkeitsbezogenen Innovationen (d. h. Qualitätskriterien) anhand einer groben Einschätzung nach „AnwenderInnen“ bzw. „Nicht-AnwenderInnen“, ergibt sich folgendes Bild:

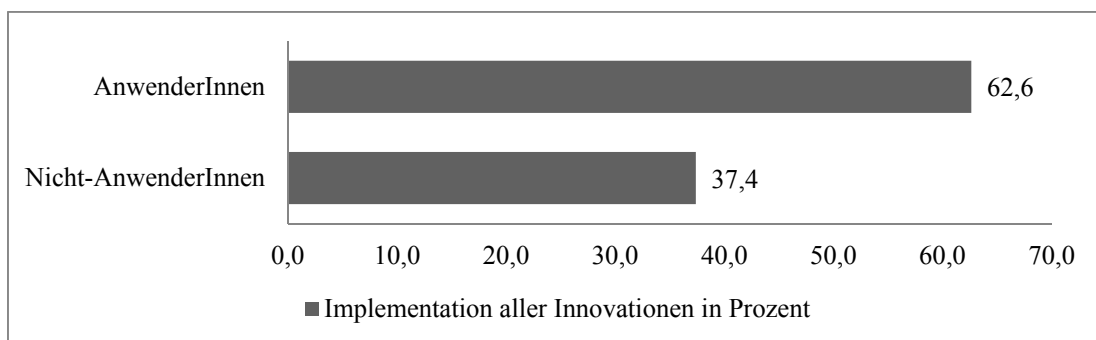


Abbildung 23: Implementation aller Innovationen in Prozent

Man könnte sagen, dass die Interkulturelle Pädagogik hinsichtlich Mehrsprachigkeit in Volksschulen Wiens mehrheitlich (Stufen III bis VI) implementiert ist. Natürlich ist dies eine sehr vereinfachte Darstellung und lässt keine konkreten Schlüsse zu. Betrachtet man nun etwas differenzierter den Gesamtanteil der Implementation aller in dieser Arbeit untersuchten Innovationen (d. h. Qualitätskriterien) *je nach Gebrauchsstufe* zeigt sich Folgendes:

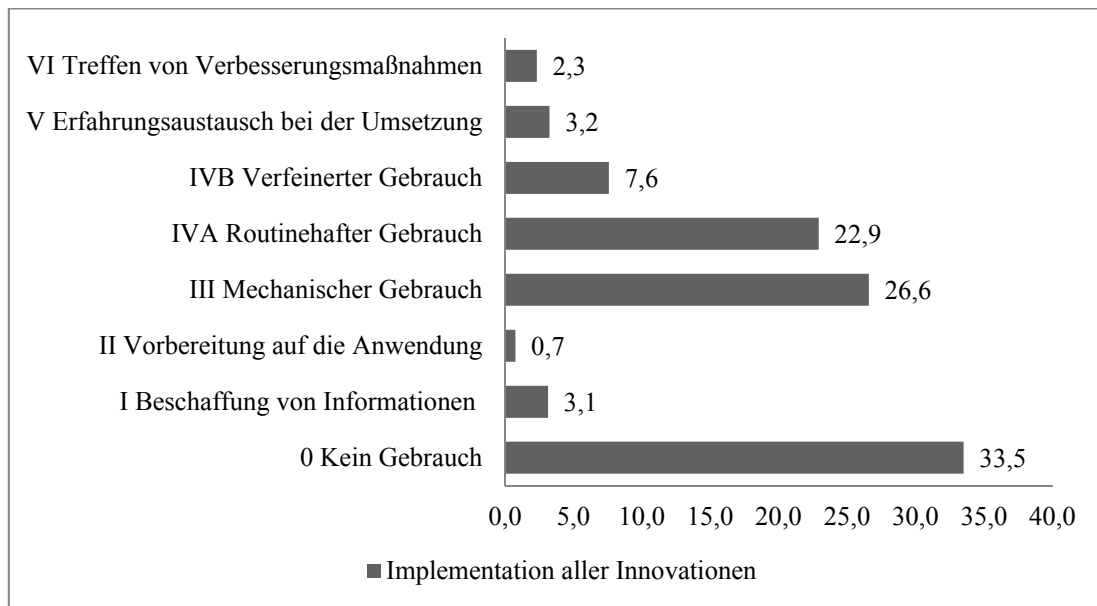


Abbildung 24: Implementation aller Innovationen nach Gebrauchsstufe

Die Stufe mit den meisten Nennungen ist die Stufe 0 „Kein Gebrauch“ mit 33,5%, dicht gefolgt von Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ mit 26,6%. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass Innovationen, die sich auf Mehrsprachigkeit beziehen, in den meisten Fällen entweder gar nicht (Stufe 0 „Kein Gebrauch“) implementiert sind, oder sich auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ befinden. Auf dieser Stufe III ist davon auszugehen, dass der Gebrauch der Innovation ineffizient ist. Der/die AnwenderIn setzt die meiste Anstrengung dahingehend ein, die Innovation kurzfristig und von Tag zu Tag zu verwenden, ohne viel darüber nachzudenken. Der/die AnwenderIn ist hauptsächlich damit beschäftigt, die Aufgaben, die mit der Anwendung der Innovation einhergehen, Schritt für Schritt zu meistern, was sich oft in einem unzusammenhängenden und oberflächlichen Gebrauch der Innovation manifestiert (vgl. Kapitel 5.). Erst ab Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ kann davon ausgegangen werden, dass die Verwendung einer Innovation effektiv ist. Diese Stufe ist in der Gesamtauswertung mit 22,9% repräsentiert.

D. h. konkret, dass Innovationen zum großen Teil entweder gar nicht gebraucht werden oder der Gebrauch ineffektiv ist. Die folgende Tabelle zeigt die einzelnen Implementationsstufen eines jeden Indikators in Prozent.

	1	3	4	5	6a	6b	7/8	9a	9b	10	11a	11b	12	15	16	17
VI	19	0,0	0,0	0,0	0	0	3	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	2,2
VI	9,5	0,0	0,0	0,0	3,4	7,1	6,1	0,0	2,8	0,0	4,5	0,0	0,0	4,8	2,5	11,1
IVB	14	3,6	0,0	4,5	10	0	15	7,3	8,3	0,0	9,1	0,0	7,7	14,3	20,0	6,7
IVA	14	14,3	3,8	2,3	55	7,1	6,1	43,9	8,3	33,3	9,1	26,7	61,5	47,6	17,5	15,6
III	14	10,7	3,8	84,1	21	64	3	43,9	19,4	44,4	0,0	6,7	15,4	11,9	42,5	40,0
II	0	3,6	3,8	0,0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,4
I	0	0,0	3,8	4,5	0	14	9,1	0,0	8,3	7,4	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0
0	29	67,9	84,6	4,5	10	7,1	58	4,9	50,0	14,8	77,3	66,7	15,4	21,4	5,0	20,0

Abbildung 25: Implementation der Innovationen in Prozent, aufgeschlüsselt nach Gebrauchsstufen und Prozentsätzen

Aus dieser Tabelle ist leicht abzulesen, bei welchen Implementationsstufen der Innovationen die Stufe 0 „Kein Gebrauch“ überwiegt. Bei diesen Innovationen wäre davon auszugehen, dass sie zum großen Teil nicht in das schulische Geschehen implementiert sind. Überwiegend nicht implementiert sind:

- andere Sprachen als Türkisch und BKS (Qualitätskriterium 3)
- die Durchführung interkultureller Projekte (Qualitätskriterium 1)
- die Einbeziehung verschiedener Sprachen in das Unterrichtsgeschehen (Qualitätskriterium 7/8)
- die gleichberechtigte Aufgabenverteilung zwischen KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen (Qualitätskriterium 9b)
- die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder (Qualitätskriterium 11a)
- die gleichberechtigte kulturelle Zuständigkeit zwischen KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen (Qualitätskriterium 11b)
- die Aneignung praxisrelevanter Fremdsprachenkenntnisse durch die deutschsprachigen LehrerInnen (Qualitätskriterium 4)

Bei einigen Innovationen überwiegt Stufe III „Mechanischer Gebrauch“, was bedeutet, dass der Gebrauch der Innovation ineffizient ist.

Ineffizient sind:

- das Stundenausmaß der Fördermaßnahmen (Qualitätskriterium 5)
- die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts in Kombination aus Vormittags- und Nachmittagsunterricht (Qualitätskriterium 6)
- die Kooperation mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (Qualitätskriterium 16)
- die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium (Qualitätskriterium 9a)
- die inhaltliche Abstimmung zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen (Qualitätskriterium 10)

Schließlich gibt es Innovationen, bei denen Stufe IVA „Routinehafter Gebrauch“ überwiegt. Diese Innovationen sind davon gekennzeichnet, dass sie eingespielt sind, dass die LehrerInnen mit der Innovation zufrieden sind und dass keine Aktionen gesetzt werden, um Veränderungen herbeizuführen. Innovationen auf der Stufe „Routinehafter Gebrauch“ sind:

- die Kombination aus unterrichtsparallelem und integrativem Unterricht (Qualitätskriterium 6a)
- die Absolvierung von Aus- und Fortbildungen (Qualitätskriterium 15)
- die Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht (Qualitätskriterium 12)
- die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen in das Lehrerkollegium (Qualitätskriterium 9a; gleiche Prozentanzahl wie auf Stufe III Mechanischer Gebrauch)

Wie obige Tabelle zeigt, gibt es keine Innovationen, bei denen eine höhere Stufe als IVA „Routinehafter Gebrauch“ überwiegt. Antworten auf die Frage, woran es liegt, dass Innovationen hauptsächlich gar nicht oder nur oberflächlich gebraucht werden, liefert die Auswertung der Forschungsfragen 3 bis 5 mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; vgl. Kapitel 6.).

8.2.1. Hemmende und fördernde Faktoren der Implementation der Interkulturellen Pädagogik an Volksschulen Wiens

Die Forschungsfrage 3 beschäftigt sich mit den hemmenden und fördernden Faktoren der Implementation der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Eine Gesamtanalyse aller in Kapitel 7. ausgewerteten hemmenden Faktoren zeigt, in welchen Bereichen überhaupt angesetzt werden muss und kann. Betrachtet man alle hemmenden Faktoren inhaltlich zusammengefasst, kristallisieren sich sieben Hauptbereiche heraus. Diese Bereiche stellen aus schulpolitischer Sicht Schlüsselfaktoren dar, um die derzeitige Situation analysieren und verbessern zu können:

- Der erste liegt in Merkmalen der Innovation selbst - die Tatsache, dass der Muttersprachliche Unterricht *kein richtiges Schulfach* ist und die damit verbundene *Abhängigkeit von Anmeldungen*, wenn der Unterricht am Nachmittag durchgeführt wird.
- Der zweite Bereich hemmender Faktoren betrifft die *Ressourcenfrage*: Die Stundenanzahl, mangelnde Personalressourcen, Ausfälle, Konkurrenzangebote oder auch eine hohe Klassenschüleranzahl. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere eine geringe Stundenanzahl große Auswirkungen auf alle Aspekte der Implementation von Innovationen, die Mehrsprachigkeit betreffen, an Volksschulen Wiens haben dürfte.
- Dann kommt es auch darauf an, inwieweit der Muttersprachliche Unterricht und Interkulturalität von *einer Regierung, einer Schulleitung gefördert werden*. Neben entsprechenden Personalressourcen ist zu fragen, welche Unterstützung das Ministerium anbietet. Gibt es ausreichend Unterrichtsmaterialien? Gibt es Formulare in mehreren Sprachen? Ist ein Ausbildungsangebot, das verschiedene Aspekte des Muttersprachlichen Unterrichts aufgreift und sich nicht nur an die Klientel der Muttersprachlichen LehrerInnen, sondern sich auch an die KlassenlehrerInnen, DirektorInnen und Eltern richtet, vorhanden? Stehen an den Schulen Räumlichkeiten zur Verfügung? Dies alles sind Fragen, die man sich im Zusammenhang damit stellen muss. Die Bereitstellung von Ressourcen unterschiedlicher Art ist schließlich die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen.

- Der dritte Bereich hemmender Faktoren betrifft die *vielen unterschiedlichen Nationalitäten und Sprachen*. Diese Tatsache stellt die betroffenen LehrerInnen vor eigentlich unlösbare Probleme. Zwar besteht laut Lehrplan die Möglichkeit, mehrere Sprachen am Schulstandort anzubieten, aufgrund mangelnder Personal- und Materialressourcen gestaltet sich eine Einführung weiterer Sprachen in den schulischen Fächerkanon als sehr schwierig und als nur mit außerordentlich großem, persönlichem Einsatz durchführbar. Es ist an dieser Stelle zu fragen, inwieweit man von einer Zweiklassengesellschaft innerhalb des Muttersprachlichen Unterrichts sprechen kann - so wird dieser für BKS und Türkisch fast überall angeboten, wie aber sieht es mit Armenisch, Kurdisch oder Tschetschenisch aus?⁸⁶
- Der fünfte Faktorenkomplex mit sehr vielen unterschiedlichen Ausprägungen betrifft die *Beziehung zwischen Elternhaus und Institution Schule*. Damit verbunden sind Einstellungen zur Schule und zu den LehrerInnen, Einstellungen zu den Eltern, kulturelle Unterschiede sowie Einstellungen innerhalb verschiedener Bevölkerungsgruppen. Aber auch mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern haben einen Einfluss auf den Muttersprachlichen Unterricht, insofern, als dieser unter diversen Übersetzungstätigkeiten für die Eltern, die von den Muttersprachlichen LehrerInnen durchgeführt werden, leidet.
- Der sechste Bereich der hemmenden Faktoren mit den allermeisten unterschiedlichen Ausprägungen umfasst die direkte interkulturelle Kommunikation an den Schulen selbst - die Unterrichtsgestaltung, die Beziehung zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen und Probleme, die aufgrund einer *mangelnden Definition und Abgrenzung der Aufgabenbereiche der Muttersprachlichen LehrerInnen aber auch der KlassenlehrerInnen* entstehen. Klar ist hierbei nicht, wer beim Muttersprachlichen Unterricht „das Sagen hat“, oder auch wer die Zusatzarbeit aufgrund fehlender Materialien, Unterrichtsstunden oder anfallender Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeiten zu übernehmen hat. Aber auch unterschiedliche pädagogische Einstellungen können zu Spannungen im

⁸⁶ Einen Einblick in die Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt anderer Sprachen an österreichischen Schulen gibt Luciak (2011) am Beispiel der Roma. Er kommt zum Schluss, dass Romani im Schulbereich eine nur sehr untergeordnete Bedeutung hat.

Alltag führen. Diese müssten durch entsprechende Ausbildungsangebote aufgefangen werden. Aus all diesen Tatsachen kann schließlich ein Gefühl der Benachteiligung entstehen, das durch fehlende Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikation möglicherweise noch verstärkt wird.

- Der siebte Faktor, der sich hemmend auf die interkulturelle Situation auswirkt, ist, dass die *Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch von sich aus auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zukommen*. Mehrmals wurde genannt, dass die Kinder in ihrer Muttersprache „unendlich sprechen wollen“. Diese Tatsache wirkt dahingehend verstärkend, dass sich die Muttersprachlichen LehrerInnen eher für interkulturelle Agenden zuständig fühlen. KlassenlehrerInnen könnten so aus der Pflicht genommen werden, sich ebenso für Interkulturalität verantwortlich zu fühlen.

Betrachtet man die fördernden Faktoren ergeben sich wiederum sieben Bereiche, die sich auf die Implementation mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen an Volksschulen Wiens positiv auswirken:

- Zuerst geht es um die *Organisationsform des Muttersprachlichen Unterrichts selbst* - ein an der Schule oder Nachbarschule vorhandenes Angebot und wie der Muttersprachliche Unterricht organisiert bzw. welche Inhalte angeboten werden.
- Wiederum wirkt sich zweitens die *Einstellung der Schulleitung* positiv aus - die Durchführung interkultureller Projekte und Maßnahmen bzw. das Vorhandensein von Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht.
- Fördernd auf die interkulturelle Situation wirkt drittens auch ein ausreichendes *Ausbildungsangebot*, z. B. wenn Seminare angeboten werden, in denen relevante Inhalte vermittelt werden und die von kompetenten Vortragenden gehalten werden.
- Auf der Ebene der direkten interkulturellen Kommunikation geht es viertens um *Maßnahmen, die zugunsten der Kinder gesetzt werden* und die es ermöglichen, dass sich die emotionale Situation der Kinder verbessert und die Gemeinschaft intakt bleibt.

- Auf jeden Fall fördernd wirkt sich fünftens auch die *Bereitschaft der Muttersprachlichen LehrerInnen sowie der KlassenlehrerInnen* aus, zusammenzuarbeiten, aufeinander zuzugehen.
- Sechstens wirkt sich fördernd aus, wenn KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen bereit sind, auch *Zusatzaufgaben zu übernehmen*. Eine gewisse Offenheit im Hinblick auf die mehrsprachige Situation und ihre Auswirkungen und Implikationen dürfte auch einen fördernden Effekt haben.
- Siebtens geht es wieder um die *Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus*. Fördernd wirkt sich aus, wenn die Schule die Eltern in alle schulischen Bereiche mit einbindet und diese die Möglichkeit haben, am schulischen Geschehen teilzuhaben. Eine wertvolle Brückenfunktion üben dabei die Muttersprachlichen LehrerInnen aus.

Die hemmenden oder fördernden Faktoren einer Implementation können, wie in Kapitel 5.3. erörtert, darüber hinaus in drei Hauptbereiche eingeteilt werden: Merkmale der Innovation selbst, die sich hemmend oder fördernd auswirken, Faktoren im Mikrobereich der Schulen und Faktoren im Makrobereich des schulischen Umfelds.

Eine diesbezügliche Auswertung der einzelnen hemmenden und fördernden Faktoren zeigte, dass sich *der Großteil aller Faktoren im Mikrobereich des schulischen Umfelds befindet*. Dies bestätigt die Annahme, dass es hauptsächlich an den einzelnen Schulen selbst liegt, Veränderungen herbeizuführen, und nicht so sehr am Gesetzgeber.

Folgende hemmende bzw. fördernde Faktoren sind Merkmale der Innovation selbst, die durch eine veränderte Gesetzgebung verbessert werden könnten: Bezugnehmend auf das Stundenausmaß der Fördermaßnahmen wäre die Abschaffung der Führung des Muttersprachlichen Unterrichts als unverbindliche Übung und die damit verbundene Abhängigkeit von Anmeldungen eine dringende Notwendigkeit, da sich hier groteskerweise *Merkmale der Innovation selbst nicht günstig auf ihre Implementation in den schulischen Alltag auswirken*. Bei der Durchführung der Fördermaßnahmen am Nachmittag kommen spezifische, österreichische, schulrechtliche Rahmenbedingungen zum Tragen. Die Fördermaßnahmen werden

am Nachmittag als unverbindliche Übungen geführt und unterliegen so den Eröffnungszahlen und Anmeldefristen für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen (vgl. Kapitel 3.2.2.). Diese Tatsache trägt somit nicht zur erfolgreichen Implementation der Innovation bei, sondern wirkt gegenteilig. Analog findet sich beim Qualitätskriterium 15, der Lehreraus- und -fortbildung, ein hemmender Faktor, bei dem sich Merkmale der Innovation selbst wiederum hemmend auf die Implementation der Innovation auswirken. So sind bestimmte, gesetzlich verordnete Voraussetzungen erforderlich, um Lehrerausbildungsangebote ergreifen zu können. Diese Gesamtanalyse der hemmenden und fördernden Faktoren zeigt, an welchen Bereichen schulpolitisch angesetzt werden muss, um eine spürbare Verbesserung der Situation herzustellen (vgl. hierzu auch die bildungspolitischen Empfehlungen in Kapitel 8.5.).

8.3. Auswirkungen der hemmenden und fördernden Faktoren auf den schulischen Alltag

Im Zuge der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich, dass es Faktoren gibt, die sich gegenseitig beeinflussen. Als Möglichkeit, die Fülle an hemmenden und fördernden Faktoren und deren Einfluss untereinander darzustellen, eignet sich eine Intensitäts-Beziehungsmatrix nach Vester (2002). Mit dieser ist es möglich, anschaulich darzustellen, welche Faktoren andere beeinflussen und welche beeinflusst werden. Letztendlich, „an welchen Schrauben gedreht werden muss“, um eine Implementation der einzelnen Kriterien zu erleichtern.

8.3.1. Intensitäts-Beziehungsmatrix nach Vester: Funktionsweise

Die so genannte Intensitäts-Beziehungsmatrix wurde von Frederic Vester entwickelt und wird auch „Papiercomputer“ (Vester 2002, 194; vgl. auch CRGRAPH 2012) genannt. Mithilfe dieser Matrix können Wirkungsintensitäten innerhalb eines komplexen Faktorennetzwerks geschätzt werden - die Stärke der Wirkung jeder einzelnen Variablen wird im Falle ihrer Veränderung auf jede andere abgeschätzt. Für die vorliegende Arbeit dient diese Matrix der vereinfachten Darstellung der Beziehungen der unterschiedlichen hemmenden und fördernden Faktoren *untereinander*. Der Grad der Wirkungen ergibt sich im vorliegenden Sample anhand

der Analyse der Äußerungen hinsichtlich jener Qualitätskriterien, die mittels Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Analysiert wird nicht die Stärke der Beziehungen, wie von Vester ursprünglich vorgeschlagen, sondern, ob Faktoren einen hemmenden oder fördernden Einfluss auf andere Faktoren ausüben, wobei ein „+“ für eine fördernde Auswirkung steht und ein „-“ für eine hemmende Auswirkung. Zuerst werden die Qualitätskriterien untereinander in die erste Spalte geschrieben, dann horizontal in die erste Zeile einer Tabelle eingegeben. Danach werden die jeweiligen fördernden („+“) oder hemmenden („-“) Wirkungen der Qualitätskriterien der ersten Zeile auf die der ersten Spalte eingetragen. Die Matrix gewährleistet, dass alle möglichen Kombinationen bewertet werden (vgl. zusammenfassend hierzu CRGRAPH 2012).

Die Summen der einzelnen Zeilen stellen die so genannten Aktivsummen dar, die Summen der Spalten die Passivsummen. So kann auf einfache Art und Weise dargestellt werden, wie viele andere Qualitätskriterien entweder fördernd oder hemmend beeinflusst werden.

QK	1	3	4	5	6a	7b	7/8	9a	9b	10	11a	11b	12	15	16	17	
+1								+	-			+			+	+	5
+3						-	-		-			-					4
+4		+							-								2
+5																	
+6a							+		-	+		-					4
+6b									-								1
+7/8	+	+			+					-	-				+		6
+9a	+				-							+					3
+9b					-										-		2
+10					+				+	-	+	+					4
+11a																	4
+11b																	
+12					-			+				-				+	4
+15				+			+	+				+				+	5
+16	+		+	-			+		+	-							5
+17							-		-	+	-	-					5
	3	2	1	2	6	2	6	3	9	3	3	8			3	3	

Abbildung 26: Fördernde Wirkung von Qualitätskriterium ... auf Qualitätskriterium ...

Die obige Tabelle deutet an, welchen Einfluss bestimmte Qualitätskriterien auf andere Qualitätskriterien haben können. Beispielsweise beeinflusst ein ausreichendes Ausbildungsangebot (Qualitätskriterium 15, Zeile +15) fünf weitere Qualitätskriterien (5, 7/8, 9a, 11b, 17) positiv. So scheint sich ein Ausbildungsangebot im Allgemeinen positiv auf die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts auszuwirken. Des Weiteren wirkt sich ein ausreichendes Ausbildungsangebot positiv auf das Miteinbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht, auf das Vorhandensein diverser Unterrichtsmaterialien für den Muttersprachlichen Unterricht durch einen Austausch unter den Muttersprachlichen LehrerInnen, der im Rahmen der Ausbildungen stattfindet, etc. aus. Näheren Aufschluss zu den wichtigsten dieser Ergebnisse liefert das folgende Kapitel 8.3.2.

Dennoch muss diese Faktorendarstellung mit inhaltlichen Einschränkungen betrachtet werden - erfasst wurden nur jene Wirkungen von Faktoren, die auch im

Zuge der Untersuchung gefiltert wurden. So findet sich beispielsweise kein positiver Einfluss eines vermehrten Stundenausmaßes (Qualitätskriterium 5) auf andere Faktoren, da in der Untersuchung in keinem einzigen Fall ein ausreichendes Stundenausmaß genannt wurde. Demgegenüber lag eine Fülle an negativen Wirkungen auf andere Qualitätskriterien vor, sobald das Stundenausmaß nicht ausreichte (vgl. Tabelle 2). Auch sagt die Matrix nichts über die Stärke des Einflusses auf andere Qualitätskriterien aus - lediglich, dass (nach Aussage der befragten Personen) ein hemmender oder fördernder Faktor vorliegt.

Im Folgenden die Darstellung des Einflusses der hemmenden Wirkung von Qualitätskriterien auf andere Qualitätskriterien:

QK	1	3	4	5	6a	6b	7/8	9a	9b	10	11a	11b	12	15	16	17	
-1																	
-3																	
-4																	
-5	-	-			-	-	-	-	-	-	-				-	-	11
-6a							-			+							2
-6b									-	-							2
-7/8			-	-	-					-	-					-	6
-9a	-				-				-	-						-	5
-9b				-	+-					-					+		4
-10						-		-	+-		-						4
-11a					+-	-	-		+-								4
-11b																	
-12								-									1
-15		-	-					-			-						4
-16		-		-					-								3
-17		-			-		-		-			-			-		6
	2	4	2	3	5	2	3	4	6	6	4	1			3	3	

Abbildung 27: Hemmende Wirkung von Qualitätskriterium ... auf Qualitätskriterium...

Bei der Analyse der hemmenden Wirkungen sticht insbesondere Qualitätskriterium 5 hervor - ein zu geringes Stundenausmaß hat einen negativen Einfluss auf fast alle

anderen Qualitätskriterien, wie aus obiger Tabelle ersichtlich. Zur genaueren Beschreibung der beiden Beziehungsmatrizen nach Vester dient das nächste Kapitel. Die einzelnen Ergebnisse der Beziehungsmatrix sowie die in Kapitel 7. gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Auswirkungen der hemmenden und fördernden Faktoren auf den schulischen Alltag werden im nächsten Kapitel zusammengeführt und ausführlich beschrieben.

8.3.2. Auswirkungen der hemmenden und fördernden Faktoren auf den schulischen Alltag: 24 Thesen und Einordnung der Ergebnisse in bestehende Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden je Qualitätskriterium die Untersuchungsergebnisse aus bereits durchgeführten Studien mit jenen dieser Arbeit verglichen und differenziert dargestellt. Anhaltspunkt für die im Folgenden angeführten 24 Thesen ist zum einen die Intensitäts-Beziehungsmatrix nach Vester, wobei nur jene Beziehungen herausgegriffen werden, die einen besonders starken Einfluss auf andere Qualitätskriterien haben dürften. Zum anderen werden Punkte hervorgehoben, die von den Ergebnissen bereits durchgeführter Untersuchungen abweichen (für die detaillierte Analyse der in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse ist der/die Leserin angehalten, Kapitel 7. zu lesen).

Bei der Wahl der mündlichen Befragung als Methode zur Datenerhebung ist zu beachten, dass die gegebenen Antworten nicht immer auch schon Ausprägungen der interessierenden Merkmale sind, sondern oft nur Indikatoren für ihr Vorliegen (vgl. Kromrey 2009, 337; vgl. auch Kapitel 6.). Ebenso bedeutet die Verdichtung der hemmenden und fördernden Faktoren mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring in gewisser Weise Informationsverlust. Aus diesem Grund werden schließlich insgesamt 24 *Thesen* aufgestellt, die jede für sich Anlass zu weiteren Forschungsarbeiten geben.

Ziel des Kapitels ist es, darzustellen, in welche bestehenden Untersuchungen sich die vorliegende Arbeit einreicht und welche neuen Ergebnisse sie bringt.

(1) Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen

Qualitätskriterium 1: Bildungsziel und Leitbild der Schule

Bisherige Untersuchungen zum Thema „Bildungsziel und Leitbild der Schule“ sind in Österreich eher dünn gesät - in einer Untersuchung von Bolz et al. (2000) wurde erkennbar, dass die Handlungskonzepte „Verschieben“ oder „Ausklammern“ von Differenz das Schulmanagement bestimmend erscheinen lassen. Die Unterstützung der Schulleitung ist auf der anderen Seite insofern von großer Bedeutung, als diese die Organisationsstruktur steuern und die Einhaltung gewisser Regelungen einfordern kann (Pepelnik 2011). In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Teilbereich eines möglichen schulischen Leitbilds untersucht, das das Thema Mehrsprachigkeit berücksichtigt - die Durchführung interkultureller Projekte. Dabei kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

These 1: Die Durchführung von Projekten (als Teil eines schulischen Leitbilds) ist für die Verbesserung der interkulturellen Situation sehr gut geeignet.

Die Durchführung von Projekten stellt eine sehr gute Möglichkeit dar, die Kooperation und interkulturelle Kommunikation innerhalb des Lehrerkollegiums und auch mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zu verbessern. In manchen Fällen wurde sogar eine Leistungsverbesserung der Kinder festgestellt. Es scheint, als würden sich Kinder, LehrerInnen und Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch angenommen fühlen und eine Möglichkeit sehen, sich ins schulische Leben einzubringen. Finden interkulturelle Projekte statt, werden diese durchwegs positiv wahrgenommen. Allerdings bedarf es eines verstärkten Einsatzes der Muttersprachlichen LehrerInnen als Hilfskräfte, da Projekthalte durch sie übersetzt und vorbereitet werden müssen.

In Folge ist die Frage zu stellen, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit an jeder Schule interkulturelle Projekte durchgeführt werden. Eine Analyse des Einflusses der Qualitätskriterien untereinander zeigt, dass sich Maßnahmen zur Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, das Miteinbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht und auch die Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen positiv auf die Durchführung interkultureller

Projekte auswirken. Negativ wirken sich vor allem die dafür fehlende Zeit, also mangelnde Ressourcen, aus.

Qualitätskriterium 2: Anteil mehrsprachiger Personen an der Schule

Marburger et al. (1998) beobachteten, dass oft ein hoher Anteil an mehrsprachigen SchülerInnen, äußerst selten jedoch ein ausgewogener Anteil unter den LehrerInnen anzutreffen ist.

Dieses Ergebnis kann auch für die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schulen bestätigt werden. Bezugnehmend auf die vorliegende Untersuchung wird zusammenfassend festgehalten, dass der Anteil der mehrsprachigen LehrerInnen in einem krassen Ungleichgewicht zum Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen steht (vgl. ausführlicher Kapitel 7.1.).

Qualitätskriterium 3: Sprachenangebot der Fördermaßnahmen

Auch hinsichtlich Sprachenangebot der Fördermaßnahmen bestätigen sich bereits durchgeführte Untersuchungen wie z. B. Krumm (2004), de Cillia (2000), Wojnesitz (2010), BMUKK/BMWF/ÖSZ (2008), ÖSZ/BMUKK/BMWF (2009), de Cillia/Krumm (2010), wonach die Einstellung gegenüber den Minderheitensprachen sowie ein mangelndes Prestige der Sprachen einen Einfluss auf die Verankerung verschiedener Sprachen über Türkisch und BKS hinausgehend in die schulischen Curricula haben dürfte. Davon abgesehen zeigte sich anhand der vorliegenden Untersuchung Folgendes:

These 2: Die Einführung mehrerer Sprachen über Türkisch und BKS hinaus ist in der Praxis mit erheblichem Zusatzaufwand für den Lehrkörper verbunden und hängt vom „Goodwill“ einzelner LehrerInnen ab.

Aufgrund mangelnder Ressourcen ist ein Angebot mehrerer Sprachen, das über Türkisch und BKS hinausgeht, *nur sehr schwer möglich*. Wenn doch, dann ist dies aufgrund fehlender Personalressourcen und Unterrichtsmaterialien jedenfalls mit erheblichem Zusatzaufwand für den Lehrkörper, und zwar sowohl für die DirektorInnen, für die KlassenlehrerInnen als auch für die Muttersprachlichen LehrerInnen, verbunden. Das Angebot mehrerer Sprachen über Türkisch und BKS hinaus hängt daher wie es scheint vom „Goodwill“ und einer gemeinsamen Kraftanstrengung der DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen

LehrerInnen ab. Fehlende Materialien, eine negative Einstellung der Eltern, die aufgrund unzureichender Elternarbeit nicht abgedeckt werden kann, und unzureichende Informationsveranstaltungen können sich darüber hinaus auch negativ auf die Einführung mehrerer Sprachen auswirken.

These 3: Die Einführung mehrerer Sprachen kann sich negativ auf weitere Qualitätskriterien auswirken.

Besonders interessant erweist sich wiederum die Auswertung des Einflusses der Qualitätskriterien untereinander nach Vester (2000; vgl. Kapitel 8.3.2.). Sobald mehrere Sprachen an den Schulen vorhanden sind, wird verstärkt Nachmittagsunterricht oder paralleler Unterricht durchgeführt. Dies dürfte wiederum die Qualitätskriterien 7 und 8 negativ beeinflussen, weil vermieden wird, verschiedene Sprachen in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen. Je mehr Sprachen, desto überforderter scheinen KlassenlehrerInnen und Muttersprachliche LehrerInnen im Unterricht zu sein. Mehrere an den Schulen vertretene Sprachen wirken sich auch ungünstig auf die Stellung der Muttersprachlichen LehrerInnen aus. Sie werden verstärkt als übersetzende Hilfskräfte eingeteilt.

Was zeigt dieses Ergebnis? Für die Einführung mehrerer Sprachen bedarf es mehr, als deren Angebot im Stundenplan. Es bedarf vor allem personeller, finanzieller und zeitlicher Ressourcen, um diesen Teilaspekt auch erfolgreich *umsetzen, d. h. implementieren* zu können. Neben der Bereitstellung von Ressourcen ist aber auch inhaltliche Hilfestellung zu geben um zu vermeiden, dass sich das Vorhandensein vieler Sprachen negativ auf andere Qualitätsmerkmale auswirkt.

Qualitätskriterium 4: Praxisrelevante, minderheitensprachliche Fähigkeiten

Wie Furch (2003) feststellt, beruht die *Motivation zur Aneignung von praxisrelevanten Fremdsprachen* weniger auf der Vermittlung von Lerninhalten in den jeweiligen Muttersprachen als auf dem Wunsch nach einer möglichst effizienten und raschen Alphabetisierung in der Unterrichtssprache Deutsch. Aus den gewonnenen Interviewaussagen kann dies nicht gänzlich bestätigt werden.

These 4: Die Aneignung praxisrelevanter minderheitensprachlicher Fähigkeiten beruht auf dem Bedürfnis, sprachliche Barrieren zu überwinden.

Nur ein geringer Teil an Lehrkräften verfügt über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse. Die Gründe für die Aneignung der Sprachen der Kinder liegen hauptsächlich in dem Bedürfnis, sich mitteilen zu können bzw. sicherzustellen, dass man verstanden wird. Auch konnten von deutschsprachigen Lehrkräften positive Reaktionen seitens Kinder und Eltern auf die Verwendung der Minderheitensprachen beobachtet werden, Ausbildungsangebote in diese Richtung wurden als Wunsch geäußert. Die Darstellung der hemmenden und fördernden Faktoren innerhalb der Beziehungsmatrix nach Vester (vgl. Kapitel 8.3.1.) zeigt, dass sich praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse positiv auf die Elternarbeit auswirken können.

(2) Die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen

Qualitätskriterium 5: Stundenausmaß der Fördermaßnahmen

An den untersuchten Schulen wird der Muttersprachliche Unterricht für die 4. Klassen im Durchschnitt im Ausmaß von 2 bis 3 Wochenstunden angeboten, was sich mit den Analysen von Fleck (2001; 2003 und 2011; vgl. auch Kapitel 7.2.) deckt. Bereits durchgeführte Untersuchungen haben ergeben, dass aufgrund mangelnder Personalressourcen das theoretisch mögliche Höchstmaß an schulischer Förderung von 6 Wochenstunden so gut wie nie in Anspruch genommen werden kann (Fleck 2002; 2003 und 2011; de Cillia 2003). Darüber hinaus ist der Muttersprachliche Unterricht aufgrund seines Status als unverbindliche Übung abhängig von Anmeldungen und konkurriert mit anderen schulischen Angeboten bzw. ist von Ausfällen betroffen (Furch 2009; Dajeng 2011). Diese Ergebnisse konnten in der vorliegenden Untersuchung zum Großteil bestätigt werden. Davon abgesehen ist ein sehr viel differenzierterer Einblick in die Auswirkungen des geringen Stundenausmaßes und somit die Formulierung der These 5 möglich:

These 5: Eine zu geringe Stundenzahl wirkt sich auf fast alle Qualitätskriterien negativ aus.

Die Auswertung bezüglich Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts liefert insofern interessante Ergebnisse, als sich zeigt, dass das in der Praxis

angebotene Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts dazu führt, dass dieser zum Teil ineffizient ist und dass ALLE LehrerInnen große Anstrengungen und organisatorische Anpassungen vornehmen müssen, alleine um den Alltag zu bewältigen. Dieses Ergebnis erklärt den Zusammenhang zwischen der Einstufung der LehrerInnen auf Stufe III „Mechanischer Gebrauch“ und den auffallend hohen Nennungen des hemmenden Faktors „H3 Wenige Stunden aufgrund mangelnder Ressourcen“. Die mangelnden Ressourcen führen in diesem Fall also zu Ineffizienz des Muttersprachlichen Unterrichts. Eine geringe Stundenanzahl wirkt sich aber auch auf fast alle anderen Qualitätskriterien negativ aus: Auf die Einführung neuer Sprachen, den integrativen Unterricht, die Durchführung interkultureller Projekte, die Elternarbeit, die Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht, die Materialien, die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium und die Betrauung derselben mit verantwortungsvollen Aufgaben, auf die inhaltliche Abstimmung und zuletzt auf die Gleichberechtigung der Muttersprachlichen LehrerInnen beim Teamteaching. *Ausreichend Zeit zu haben entpuppt sich als Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Implementation interkultureller Innovationen.* Mehrere befragte LehrerInnen wünschen sich pro Tag mindestens eine Stunde Muttersprachlichen Unterricht.

Verstärkt wird dieser negative Trend durch Zeit, die für Elternarbeit verwendet werden muss. Elterngespräche finden oft auf Kosten des Zeitkontingents für den Muttersprachlichen Unterricht statt und beeinflussen so indirekt auch alle anderen Qualitätskriterien. Bezüglich Elternarbeit wären auf jeden Fall entsprechende Maßnahmen zu setzen, um die Situation zu verbessern.

These 6: Je weniger Ressourcen, desto weniger integrativer Unterricht.

Besonders auffällig waren die negativen Auswirkungen des Zeitproblems, da besonders häufig genannt. Es scheint sich ein Trend abzuzeichnen: Je weniger Ressourcen, desto mehr neigen Schulen dazu, Muttersprachlichen Unterricht nicht mehr integrativ durchzuführen, da Klassen und Gruppen zusammengelegt werden müssen und die einzige Möglichkeit, die Muttersprache zu unterrichten, darin besteht, die Kinder aus dem Klassenverband zu nehmen und parallelen Unterricht durchzuführen. Somit begünstigen wenige Stunden die parallele Unterrichtsform und wirken sich auch auf die Organisationsform negativ aus.

These 7: Je weniger Ressourcen, desto mehr ist der Muttersprachliche Unterricht in der Grundstufe I auf den Deutscherwerb ausgerichtet, in der Grundstufe II auf Muttersprachliche Inhalte.

Darüber hinaus zeigt sich, dass aufgrund der Stundenkürzungen der „echte“ Muttersprachliche Unterricht, wie er in manchen Fällen genannt wird, zu kurz kommt. Der Muttersprachliche Unterricht ist eher darauf ausgerichtet, dass die Kinder Deutsch lernen, weil einfach nicht genügend Zeit vorhanden ist, um Muttersprachliche Inhalte durchzunehmen. Auf der anderen Seite gibt es Fälle, in denen die Muttersprachlichen LehrerInnen aufgrund der wenigen Stunden die Kinder aus den Klassen herausnehmen, um richtigen Muttersprachlichen Unterricht durchzuführen. Die KlassenlehrerInnen bemängeln, dass so Hilfe beim Deutscherwerb nicht mehr möglich sei. Grundsätzlich besteht eine *Ressourcenverteilung nach Dringlichkeit*, die sich in verstärktem Deutscherwerb in der Grundstufe I und verstärktem Durchnehmen muttersprachlicher Inhalte in der Grundstufe II manifestieren dürfte.

Qualitätskriterium 6: Organisationsform der Fördermaßnahmen

Bereits durchgeführte Studien zur Frage, ob Muttersprachlicher Unterricht integrativ oder parallel durchgeführt werden soll, befürworten ein kombiniertes Modell für den Muttersprachlichen Unterricht (de Cillia/Çınar 1998; Fischer 1995). Die parallele Unterrichtsform sei darüber hinaus oftmals eine organisationstechnisch orientierte Empfehlung, wie Czock (1993) oder Binder (2003) feststellen konnten. Diese Untersuchungsergebnisse werden zwar bestätigt, es zeigen sich aber weitere interessante Einblicke in die Gründe der Wahl einer bestimmten Organisationsform:

These 8: Integrativer Unterricht ist kein Muttersprachlicher Unterricht.

Nach den durch diese Arbeit vorliegenden Untersuchungsergebnissen entsteht der Eindruck, dass sich der parallele Unterricht besser eignen würde, Muttersprachlichen Unterricht durchzuführen, da die Muttersprachlichen LehrerInnen hier ungestört arbeiten können und nicht lediglich den Unterrichtsstoff, der von der KlassenlehrerIn vorgetragen wird, übersetzen (vgl. hierzu auch die Auswertung der Qualitätskriterien 2, 14, 15 und 16).

Die Analyse zweier Interviewaussagen von DirektorInnen zeigte darüber hinaus, dass der Nachmittagsunterricht in jedem Fall als sehr wertvoll angesehen wird, da

dies die einzige Möglichkeit darstellt, die Muttersprache wirklich zu unterrichten und zu erfahren. Gerade für die Grundstufe II sei diese Möglichkeit vorteilhaft. Anhand dieser Aussagen bestätigt sich eindrucksvoll, dass der integrative Unterricht eher dem Deutscherwerb dienen dürfte. Muttersprachliche Alphabetisierung findet idealerweise am Nachmittag oder parallel zum Regelunterricht statt, jedoch nicht im Zuge des integrativen Unterrichts.

These 9: Nachmittagsunterricht kann den Anfang vom Ende des Muttersprachlichen Unterrichts bedeuten.

Dass wenige Ressourcen parallelen Unterricht fördern, zeigte sich schon bei der Auswertung des Qualitätskriteriums 2, dem Stundenausmaß der Fördermaßnahmen, und wird an dieser Stelle noch einmal bestätigt. Es scheint, als würden sich Ressourcen und die Wahl einer bestimmten Organisationsform gegenseitig bedingen - je mehr Stunden zur Verfügung stehen, desto eher wird Muttersprachlicher Unterricht integrativ oder in Kombination aus integrativem und parallelem Unterricht durchgeführt.

Mangelnde zeitliche Ressourcen führen aber nicht nur zur verstärkten Durchführung von parallelem Unterricht, da Klassen zusammengelegt werden, sondern auch zu Nachmittagsunterricht, indem schulübergreifende Kurse stattfinden. Die Folge ist, dass der Unterricht Gefahr läuft, aufgrund seines Status als unverbindliche Übung und aufgrund der Eröffnungs- und Teilungszahlen nicht zustande zu kommen. Hier zeichnet sich ein Teufelskreislauf ab: Wenige Stunden - Unterricht am Nachmittag - Abhängigkeit von Anmeldungen - Unterricht kommt nicht zustande - noch weniger Stunden.

These 10: Die Kinder kommen zum Nachmittagsunterricht, wenn der Unterricht Unterhaltungswert besitzt.

Zusätzlich müssen die Muttersprachlichen LehrerInnen - aufgrund mangelnder Ressourcen auf den Nachmittagsunterricht verwiesen - „den Clown spielen“ (Türkischlehrer Schule 3). Nachmittagsunterricht findet oft am Ende eines langen und anstrengenden Schultags statt - umso schwerer gestaltet es sich, eine produktive Atmosphäre zu schaffen. In manchen Fällen kämpfen die Muttersprachlichen LehrerInnen darum, dass die Kinder überhaupt zum Unterricht kommen. Man sieht

hier gut, in welche randständige Position der Muttersprachliche Unterricht und in Folge auch die Muttersprachlichen LehrerInnen gedrängt werden.

Allerdings wirkt sich nicht nur der Nachmittagsunterricht negativ auf die Rolle der Muttersprachlichen LehrerInnen aus, sondern auch im integrativen Unterricht werden die Muttersprachlichen LehrerInnen zum Teil automatisch verstärkt als (übersetzende) Hilfskräfte eingesetzt. In Folge nehmen die Muttersprachlichen LehrerInnen die Kinder aus der Klasse. Darüber hinaus zeigt sich, dass der parallele Unterricht Qualitätskriterium 11b, das Übertragen der kulturellen Zuständigkeit auf die Muttersprachlichen LehrerInnen, negativ beeinflusst. Sind die Kinder anderer Erstsprache als Deutsch nicht so häufig im Klassenverband, werden auch die kulturellen Zuständigkeiten eher an die Muttersprachlichen LehrerInnen abgegeben.

Beachtenswert auch der Einfluss der Organisationsform auf die inhaltliche Abstimmung. Parallel geführter Unterricht kann sich positiv auf eine inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht auswirken, Unterricht am Nachmittag jedoch nicht - hier wird der Muttersprachliche Unterricht in keinem Fall mit den KlassenlehrerInnen abgestimmt.

Schließlich können das Nichtvorhandensein von Materialien oder paradoxerweise auch für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten dazu führen, dass die Kinder vermehrt aus dem Klassenverband genommen werden und verstärkt paralleler Unterricht durchgeführt wird.

(3) Die interkulturelle Sprachreflexion

Qualitätskriterien 7 und 8: Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Miteinbeziehen anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht

Die zu diesem Thema durchgeführten Untersuchungen teilen sich in zwei Bereiche: Auf der einen Seite konnte beobachtet werden, dass ein Miteinbeziehen aller Sprachen in den Unterricht das Selbstbewusstsein der Kinder mit Migrationshintergrund stärkt und der Motivation der Kinder zuträglich ist (vgl. Akkuş et al. 2005; Wojnesitz 2010; Akar/Steiner 2002). Auf der anderen Seite scheint es an manchen Schulen ein ungeschriebenes Gesetz zu geben, nach dem es SchülerInnen verboten ist, im Unterricht ihre Erstsprache zu verwenden (Gogolin 1994; Luchtenberg 1999; Koliander-Bayer 1998; Gogolin/Neumann 1997;

Reich/Roth 2002). Dieses Ergebnis ist eventuell auch darauf zurückzuführen, dass die Ausbildung der LehrerInnen in diesem Bereich unzureichend ist (Gogolin 1998). In manchen Untersuchungen zeigte sich, dass weder die Lehrkräfte noch die Kinder Erfahrung darin besitzen, sprachliche Vielfalt in die Klasse zu bringen (Gogolin 1994 und 1996; Pepelnik 2011). Auf die vorliegende Untersuchung treffen diese Untersuchungsergebnisse zum großen Teil zu. Darüber hinaus konnte ein interessanter Zusammenhang zwischen Organisationsform (Qualitätskriterium 6) und dem Miteinbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht (Qualitätskriterien 7 und 8) festgestellt werden:

These 11: Das Miteinbeziehen mehrerer Sprachen begünstigt die parallele Unterrichtsform.

Bleiben die Muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse, besteht die Möglichkeit, mehrere Sprachen in den Unterricht mit einzubeziehen. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung besteht jedoch Grund zur Annahme, dass ein Miteinbeziehen mehrerer Sprachen die parallele Unterrichtsform begünstigt, da die Sprachen als störend erlebt werden. Die Analyse der Interviews hat mehrheitlich gezeigt, welche Position die in der Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit einnimmt: Ein Störfaktor im Unterricht, eine unerwünschte Lärmquelle, die man durch Flüstern „leiser drehen“ kann. Es zeigt sich die Rolle der Erstsprachen der Kinder im Regelunterricht als zu überwindende Sprachbarriere. Die verschiedenen Sprachen werden nicht als gleichberechtigtes Verständigungsmittel in den Unterricht mit einbezogen, sondern in vielen Fällen aus der Klasse „verbannt“. Zurückzuführen ist dies sicherlich auf das Unvermögen der LehrerInnen, den Unterricht im Sinne der Language Awareness zu gestalten, was zur nächsten These führt:

These 12: Die Sprachen der Kinder werden in den Unterricht soweit mit einbezogen, bis sprachliche Barrieren überwunden sind.

Es gibt einige Beispiele, die darauf schließen lassen, dass die verschiedenen Sprachen der Kinder soweit in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden, bis Verständnisschwierigkeiten in Deutsch überwunden sind. In einem Fall werden Mathematik Textaufgaben für Schularbeiten übersetzt und mittels Overheadprojektor an die Wand projiziert. Es fanden sich nur wenige Beispiele dafür, dass KlassenlehrerInnen versuchen, die Sprachen der Kinder in ihrem Unterricht im Sinne

von z. B. Language Awareness zu berücksichtigen. Bei einem Großteil der befragten Personen wurde hingegen deutlich, dass (unbewusst) versucht wird, andere Sprachen als Deutsch „an den Rand zu drängen“ bzw. aus dem Schulgeschehen soweit es geht auszuklammern, indem Kinder die Muttersprachen im Regelunterricht nicht verwenden dürfen, für die Verwendung der Erstsprache aus der Klasse gehen sollen oder bis zur Pause warten müssen, um in der Erstsprache zu sprechen. Muttersprachlicher Unterricht wird entweder parallel durchgeführt oder beim integrativen Unterricht wird geflüstert. Hier zeigt sich wiederum ein Einfluss der verschiedenen Qualitätskriterien untereinander: Wenn versucht wird, die Erstsprachen der Kinder im mehrsprachigen Unterricht zu fördern, hat dies negative Auswirkungen auf Kriterium 11a - die Muttersprachlichen LehrerInnen bleiben zwar in der Klasse, nehmen beim Teamteaching jedoch keine gleichberechtigte Rolle ein. Die verschiedenen Aussagen machen deutlich, dass vor allem den KlassenlehrerInnen in keiner Weise klar ist, wie ein mehrsprachiger Unterricht anzugehen wäre. Rückzuführen ist dies sicherlich auf Lücken in der Lehrerbildung.

(4) Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen

Qualitätskriterium 9: LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit

Bereits durchgeführte Untersuchungen zeigen, dass Minderheitenangehörige in Konferenzen infantilisiert, diskriminiert und paternalistisch behandelt werden (Marburger et al. 1998). Für Österreich wird vor allem eine Isolation der Muttersprachlichen LehrerInnen durch organisatorische Probleme festgestellt (de Cillia 1998; de Cillia/Çınar 1998; Frank 2003). Deutsch ist darüber hinaus Bringschuld der Minderheitenangehörigen (Marburger et al. 1998) und es wird eine Verbindung von Deutschkompetenz und einem guten Verhältnis zu österreichischen KollegInnen hergestellt (Waldrauch 1998). Waldrauch stellte auch fest, dass Muttersprachliche LehrerInnen Benachteiligungsgefühle gegenüber ihren österreichischen KollegInnen entwickelt haben.

Die vorliegende Untersuchung liefert nicht nur interessante Einblicke in das Verhältnis zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen

sondern auch zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und den Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch:

These 13: Es gibt eine ‚Bringschuld‘ der Klientel mit anderer Erstsprache als Deutsch, sich zu integrieren.

Insgesamt konnte bei der Auswertung der Interviews eine „Bringschuld“ der Muttersprachlichen LehrerInnen festgestellt werden, sich zu integrieren. Welche Verantwortung auf Seiten der Schule liegt bzw. welche Maßnahmen die deutschsprachigen LehrerInnen setzen bzw. setzen sollten, um Integration zu gewährleisten, wird nicht zum Thema gemacht. Auch die Kommunikation im Lehrerkollegium verläuft nach Aussage einiger KlassenlehrerInnen gut, weil die Muttersprachlichen LehrerInnen gut Deutsch sprechen würden. Perfekte Deutschkenntnisse werden als selbstverständlich vorausgesetzt, kommt es einmal zu Missverständnissen, sieht man als deutschsprachigeR KlassenlehrerIn großzügig darüber hinweg. Die eigene (fremd)sprachliche Kompetenz wird seitens der deutschsprachigen KlassenlehrerInnen nicht reflektiert.

Interessant ist, dass auch die Muttersprachlichen LehrerInnen im Kontakt mit den Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch dasselbe Schema anwenden, nämlich perfekte Deutschkenntnisse vorauszusetzen. So sehen es die Muttersprachlichen LehrerInnen als Bringschuld der Eltern, ausreichend gut Deutsch zu sprechen. Gleichzeitig versuchen sie, dem Ansinnen der KlassenlehrerInnen nachzukommen und ihre eigene Bringschuld der guten Deutschkenntnisse zu erfüllen.

These 14: Muttersprachliche LehrerInnen fühlen sich massiv benachteiligt.

Die befragten Muttersprachlichen LehrerInnen fühlen sich vor allem was die vertragliche Einstufung, die schlechte Entlohnung und Probleme bei der Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen Lehrbefähigung anbelangt, benachteiligt. Grund dafür sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Anstellungen der Muttersprachlichen LehrerInnen. Ein wichtiges Desiderat, das sich aus der Auswertung der Interviews ergibt, ist das Abschließen unbefristeter Verträge mit Muttersprachlichen LehrerInnen. Dies würde zuallererst den Muttersprachlichen LehrerInnen die Unsicherheit bezüglich ihres Arbeitsplatzes nehmen, außerdem würde eine erneute jährliche Einstufung in bestimmte Entlohnungsgruppen, die unter Umständen mit Einkommensverlusten verbunden ist, gar nicht in Erwägung gezogen.

Diese Ergebnisse sind aus heutiger Sicht mit Vorsicht zu betrachten, gab es doch in der Zwischenzeit eine Verbesserung der Sondervertragsrichtlinie der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. Kapitel 3.2.2.). Man könnte also davon ausgehen, dass die Unzufriedenheit und das Gefühl der Benachteiligung der Muttersprachlichen LehrerInnen nicht mehr ganz so stark ausgeprägt sind.

These 15: Übersetzungstätigkeiten stellen für die Muttersprachlichen LehrerInnen eine Möglichkeit dar, sich einzubringen.

Marburger et al. (1998) beobachteten die Festlegung von Personen mit besonderen Sprachkompetenzen auf Übersetzungstätigkeiten. Die vorliegende Untersuchung geht sogar einen Schritt weiter: Es herrscht Grund zur Annahme, dass nicht nur gelegentlich Übersetzungstätigkeiten durchgeführt werden, sondern dass diese zu den Hauptaufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen gehören. Dies zeigt sich in Tabelle 1 der Beziehungsmatrix nach Vester; vgl. Kapitel 8.3.1.: So ist ein negativer Einfluss von insgesamt neun Qualitätskriterien auf die verstärkte Betrauung der Muttersprachlichen LehrerInnen mit Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten (Qualitätskriterium 9) ersichtlich. Noch dazu gehen Übersetzungstätigkeiten zu Lasten des Zeitkontingents des Muttersprachlichen Unterrichts.

Warum aber funktioniert dieses Konstrukt? Für die Muttersprachlichen LehrerInnen stellen Übersetzungstätigkeiten eine Möglichkeit dar, sich einzubringen und „gebraucht“ zu werden. Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeiten werden als hochwertige Aufgabe angesehen. Interessant auch der Eindruck, dass Elternarbeit nicht nur sehr viel Zeit in Anspruch nehmen dürfte, sondern auch extrem wichtig zu sein scheint. Es zeigte sich auch, dass BKS-LehrerInnen nicht so viel übersetzen müssen wie Türkisch-LehrerInnen und vor allem Türkisch-LehrerInnen davon berichteten, dass türkische Eltern nicht gut Deutsch sprechen würden. Generell sind Übersetzungstätigkeiten in der interkulturellen Schule ein Hauptbestandteil des täglichen Lebens.

Insgesamt deutet sich an, dass die Schulen besser beraten wären, Maßnahmen zu setzen, um die Muttersprachlichen LehrerInnen gut ins Kollegium zu integrieren. Geschieht dies nicht, können negative Auswirkungen auf den integrativen Unterricht, auf die Durchführung interkultureller Projekte, auf das Vorhandensein mehrsprachiger Materialien oder auch auf die inhaltliche Abstimmung zum

Regelunterricht der Fall sein. All diese Faktoren würden wiederum den Regelunterricht erleichtern und zu besseren Ergebnissen führen.

Qualitätskriterium 10: Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht

Bereits durchgeführte Untersuchungen ergaben, dass eine inhaltliche Abstimmung im schulischen Alltag nicht ausreichend durchgeführt werden dürfte (Mayer 1994a; Merdian 1996; Luchtenberg 1999 und 2000; Auernheimer 2001; Binder 2003; Frank 2003; Pepelnik 2011). Dies ist vor allem auf fehlende Zeit, einen Mangel an Räumlichkeiten oder den Status der Muttersprachlichen LehrerInnen zurückzuführen. Wiederum bestätigen sich diese Ergebnisse in der vorliegenden Studie, können jedoch weiter differenziert werden:

These 16: Inhaltliche Abstimmung ist von der Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen abhängig.

Es ist der inhaltlichen Abstimmung zuträglich, wenn die Initiative von den Muttersprachlichen LehrerInnen ausgeht. In keinem einzigen Fall ging die Initiative von den KlassenlehrerInnen aus. Dies bedeutet, dass zwar die Organisationsform, d. h. ob der Unterricht integrativ oder parallel stattfindet, zum großen Teil von den KlassenlehrerInnen bestimmt wird, die inhaltliche Abstimmung ist jedoch von der Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen abhängig.

Eine institutionalisierte inhaltliche Abstimmung wirkt sich auch positiv auf eine gleichberechtigte Behandlung der Muttersprachlichen LehrerInnen beim Teamteaching aus sowie auf eine gleichmäßige Verteilung der kulturellen Zuständigkeit sowohl auf die Muttersprachlichen LehrerInnen, als auch auf die KlassenlehrerInnen.

Qualitätskriterium 11: Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)

Bereits durchgeführte Untersuchungen bestätigen die Rolle der Muttersprachlichen LehrerInnen als (übersetzende) Hilfskraft in der Klasse (Jindra/Wallner 1994; Bozolan 1994; de Cillia/Çinar 1998; Binder 2003; Frank 2003). Darüber hinaus bekommen sie Schuldzuweisungen, es wird Hilfe aus dem Stegreif gefordert oder die Muttersprachlichen LehrerInnen werden in Themenvorbereitung nicht mit einbezogen (Bozolan 1994; Akar/Steiner 2002; Pepelnik 2011, 96). All diese Untersuchungsergebnisse lassen darauf schließen, dass Muttersprachliche LehrerInnen nicht als gleichberechtigte Teammitglieder angesehen werden.

These 17: Mangelnde Ressourcen verstärken den Einsatz der Muttersprachlichen LehrerInnen als übersetzende Hilfskräfte.

Bei der Auswertung dieses Qualitätskriteriums war auffällig, dass es vor allem um ein Selbstverständnis gehen dürfte, das davon ausgeht, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen keine gleichberechtigten Teammitglieder sind. Sie sind Hilfskräfte, LehrerInnen, die übersetzen, transparent machen und Hilfestellungen leisten sollen. Während manche KlassenlehrerInnen die Anwesenheit der Muttersprachlichen LehrerInnen als übersetzende Hilfskraft und Ansprechperson für die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch schätzen, bedauern die Muttersprachlichen LehrerInnen die Rolle, die sie einnehmen. Nach Auswertung der Interviews ist eindeutig festzustellen, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen mit der Rolle als Hilfskraft nicht zufrieden sind. Diese Kommunikationsprobleme und Unzufriedenheit könnten aus dem hemmenden Faktor „H2 Fehlende Ressourcen“ resultieren. Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sollen zwei Sprachen erwerben: Deutsch und ihre Muttersprache. Die KlassenlehrerInnen erwarten, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen im Unterricht unterstützen, übersetzen und zum Deutscherwerb beitragen. Die Muttersprachlichen LehrerInnen möchten auf der anderen Seite die Kinder aus dem Unterricht herausnehmen, um gezielt Muttersprachlichen Unterricht durchführen zu können. Aufgrund der mangelnden Ressourcen und daraus resultierend der fehlenden Zeit entsteht so ein Konflikt, der zu Unzufriedenheit und Unbehagen führen kann.

De Cillia/Çinar (1998), Auernheimer (1996), Luchtenberg (1999) und (2000), Marburger et al. (1998) zeigten, dass die kulturelle Zuständigkeit oft den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen wird. Dies stellt eine Entlastungsfunktion für deutschsprachige LehrerInnen dar und erzeugt eine neue Form der Segregation durch Arbeitsteilung. Die vorliegende Untersuchung wirft ein Licht auf die Gründe für die Übertragung der kulturellen Zuständigkeit auf die Muttersprachlichen LehrerInnen.

These 18: Die Kinder wollen in der Muttersprache kommunizieren.

Der Großteil der befragten LehrerInnen (sowohl KlassenlehrerInnen als auch Muttersprachliche LehrerInnen) sieht die Muttersprachlichen LehrerInnen als für

kulturelle Angelegenheiten der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zuständig und als erste Ansprechperson. Diese Aufgabe wird von den Muttersprachlichen LehrerInnen auch gerne wahrgenommen, weil dies eine Möglichkeit bietet, sich einzubringen. Als sehr interessant erweist sich die Tatsache, dass hauptsächlich die Kinder auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zugehen und diese als (kulturelle) AnsprechpartnerInnen ansehen. Dieser Umstand dürfte auch mit einem großen Bedürfnis zusammenhängen, in der Muttersprache zu kommunizieren, wie diverse Interviewausschnitte an mehreren Stellen zeigten. Die Verwendung der Muttersprache in der Schule scheint sich positiv auf das Wohlbefinden der Kinder auszuwirken.

(5) Die Sichtbarmachung anderer Sprachen

Qualitätskriterium 12: Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten

Die für Österreich und Deutschland durchgeführten Untersuchungen zeigten, dass Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht oft fehlen, der Unterricht am Gang stattfindet oder andere Unterrichtsräume zweckentfremdet werden (Bolz et al. 2000; Pepelnik 2011). Auernheimer (2001; vgl. auch Luchtenberg 1999) stellt eine Ausstattung der Räumlichkeiten zu türkisch-nationalen Kulträumen fest. Diese Untersuchungsergebnisse können für die vorliegende Studie mehrheitlich bestätigt werden. Es wurde aber auch deutlich, dass vorhandene Räumlichkeiten zu einem positiven Schulklima und zur Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium beitragen können:

These 19: Das Vorhandensein entsprechender Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht trägt zum positiven, interkulturellen Schulklima bei.

In allen Fällen, in denen eigene Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung standen, wurde berichtet, dass dieser Umstand zu einem positiven Klima und Wohlbefinden beitrage. Wichtig wäre darüber hinaus, nicht nur diese Räume mit Materialien in Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch auszustatten, sondern dafür zu sorgen, dass auch Kinder mit deutscher Erstsprache Mehrsprachigkeit erfahren. Deshalb sollten mehrsprachige Materialien oder Bilder

aus anderen Ländern im gesamten Schulgebäude aufgehängt sein - dies war meist nicht der Fall.

Einerseits kann hier die von Luchtenberg (1999) konstatierte Segregation festgestellt werden, da nur in diesem Muttersprachlichen „Fachraum“ türkische Materialien und Bilder zu finden sind, andererseits scheint ein eigener Raum, sofern vorhanden, ein hoher Standard im Vergleich zu vielen anderen Schulen zu sein und sich positiv auf das Wohlbefinden der Muttersprachlichen LehrerInnen und auf deren Integration ins Kollegium auszuwirken. Negativer Zusatzeffekt: Schulen tendieren dazu, den Muttersprachlichen LehrerInnen eher die kulturelle Zuständigkeit zu übertragen bzw. werden die Kinder eher aus dem Klassenverband herausgenommen, um in Ruhe Muttersprachlichen Unterricht in den dafür vorgesehenen Räumlichkeiten durchführen zu können.

Qualitätskriterium 13: Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit

Bezüglich der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit an den einzelnen Schulen wurden eigentlich bereits vorhandene Untersuchungsergebnisse bestätigt (vgl. Auernheimer 2001; Krumm 2001). Es kann gesagt werden, dass der Großteil der Schulen bezüglich indirekter interkultureller Kommunikation und Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit nicht auf die sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft eingeht. Da hinsichtlich dieses Qualitätskriteriums keine Inhaltsanalyse erfolgte, können auch keine Aussagen bezüglich des Einflusses der unterschiedlichen Qualitätskriterien untereinander gemacht werden.

Qualitätskriterium 14: Schul- und Klassenbibliotheken

Zum Vorhandensein mehrsprachiger Schul- und Klassenbibliotheken sind der Autorin der vorliegenden Arbeit keine Untersuchungen für Österreich bekannt. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass nur zwei der 14 Schulen Schul- und Klassenbibliotheken, die jeweils auch mit mehrsprachigen Büchern ausgestattet sind, besitzen. Die Gründe für die unterschiedliche Ausstattung der Schule mit Schul- oder Klassenbibliotheken liegen meist in den mangelnden Räumlichkeiten.

**(6) Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule
bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik**

**Qualitätskriterium 15: Lehreraus- und -fortbildung/ Rahmenbedingungen des
Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen**

Für Österreich durchgeführte Untersuchungen ergeben, dass die Inhalte und das Angebot der Lehrerausbildung nicht ausreichend sind (Jaksche 1998; Pirstinger 1993; de Cillia 2003; Herzog-Punzenberger 2003; Boeckmann et al. 2003; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). LehrerInnen, die an Ausbildungen teilgenommen haben, befassen sich häufiger und intensiver mit den Erstsprachen der MigrantInnen (Furch 2003 und 2005). Diese Ergebnisse wurden in dieser Form nur zum Teil bestätigt. Wiederum ist ein differenzierterer Einblick möglich.

These 20: Die Absolvierung von Ausbildungen ist fördernd für den interkulturellen Austausch.

Das wahrscheinlich wichtigste Ergebnis der Auswertung des Qualitätskriteriums 6 ist, dass grundsätzlich ein ausreichendes Angebot für die Muttersprachlichen LehrerInnen vorhanden sein dürfte, das diese auch gerne nutzen. Für sie stellt der Besuch von Seminaren eine Möglichkeit dar, sich untereinander kennenzulernen, auszutauschen und unterrichtsrelevante Inhalte zu erfahren. So sind Fortbildungen letztlich auch fördernd für die interkulturelle Situation an der Schule und die Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium. Dennoch lässt die Analyse der Interviewaussagen darauf schließen, dass die Lehrerausbildung in Richtung Mehrsprachigkeit inhaltlich verbessert werden könnte. Ebenso wäre es dringend notwendig, ein entsprechendes Angebot für die DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und auch für die Eltern zu schaffen. Ausbildungen und Informationsveranstaltungen dürften nämlich einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Absicht haben, mehrere Sprachen an einem Schulstandort anzubieten oder Muttersprachlichen Unterricht vermehrt anzubieten, die Sprachen der Kinder im Sinne der Language Awareness in den Unterricht mit einzubeziehen oder sich als LehrerIn mehrere praxisrelevante Sprachen anzueignen.

Qualitätskriterium 16: Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern

Bereits durchgeführte Untersuchungen haben ergeben, dass sich türkische Eltern engagiert am Lernprozess ihrer Kinder beteiligt haben, sobald die Scheu vor der Institution Schule überwunden war (Fischer 1995). In manchen Fällen konnten sogar Leistungszuwächse der Kinder beobachtet werden (Klieme 2006), auf der anderen Seite kann sich ein missglückter Kontakt zwischen Eltern und Schule unter Umständen bis zum Ende der Schulzeit durchziehen (Brizić 2003a). Grundsätzlich ist diesen Untersuchungsergebnissen anhand der Analyse der vorliegenden Daten nichts entgegenzusetzen, das wichtigste Ergebnis betrifft aber zwei andere Aspekte:

These 21: Übersetzungstätigkeiten für die Eltern gehören zu den Hauptaufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen und gehen zu Lasten des Muttersprachlichen Unterrichts.

Die Auswertung des Qualitätskriteriums 7 zeigte sich besonders interessant. Die Analyse der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus brachte hervor, dass die Elternarbeit ein sehr großes Zeitkontingent in der schulischen Praxis benötigt, vor allem, weil die Eltern nur wenige Deutschkenntnisse besitzen. Eine der Hauptaufgaben sowohl im Unterricht als auch bei der Elternarbeit ist die Überwindung sprachlicher Barrieren, was naturgemäß in Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten resultiert. Problematisch erscheint auf jeden Fall die Mehrarbeit, die den Muttersprachlichen LehrerInnen dadurch anfällt und die meist auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts geschieht. Aufgrund der Fülle der Aussagen zum Thema „Übersetzungstätigkeiten für Eltern“ wird die These aufgestellt, dass der Muttersprachliche Unterricht in der schulischen Praxis *massiv eingeschränkt* wird, da die meiste Zeit für mündliche und schriftliche Übersetzungstätigkeiten für die Eltern benötigt wird. Die Muttersprachlichen LehrerInnen werden dafür regelmäßig vom Unterricht abgezogen. Zwar wird so die Kommunikation zwischen Eltern und Schule verbessert, was den Kindern wiederum zugutekommt, dies geschieht aber letztlich auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts.

These 22: Übersetzungstätigkeiten für die Eltern begünstigen die Betrauung der Muttersprachlichen LehrerInnen mit Hilfstätigkeiten.

Faktoren, die eine institutionalisierte Kontaktherstellung mit den Eltern hemmen, bewirken massive negative Auswirkungen auf Qualitätskriterium 9. D. h., wenn an einer Schule nicht versucht wird, Maßnahmen zu setzen, um die Kommunikation mit den Eltern zu institutionalisieren, bewirkt dies, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen verstärkt als DolmetscherInnen eingesetzt und zu Übersetzungstätigkeiten für die Eltern herangezogen werden - also mit Hilfstätigkeiten betraut werden.

Auf der anderen Seite konnte beobachtet werden, dass dort wo sich die DirektorIn gezielt dafür einsetzt, den Kontakt zu den Eltern zu institutionalisieren und auf bestimmte Zeiten zu kanalisieren, die Betrauung der Muttersprachlichen LehrerInnen mit Übersetzungstätigkeiten verringert werden konnte. Anzunehmen wäre, dass in diesen Schulen auch das Zeitkontingent des Muttersprachlichen Unterrichts erhöht werden konnte.

Qualitätskriterium 17: Unterrichtsmaterialien

Bisherige Untersuchungen zu diesem Thema zeigten, dass geeignete zwei- oder mehrsprachige Materialien nicht vorhanden sind und dies zu einer Mehrbelastung der Muttersprachlichen LehrerInnen führen kann (Fischer 1995; Merdian 1996; Waldrauch 1998; Binder 2003 und 2004; Furch 2009). Wenn mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden sind, werden diese im Regelunterricht nur selten eingesetzt (Furch 2003; 2005 und 2009). Diese Ergebnisse werden im Zuge der vorliegenden Studie erhärtet. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mehrsprachige Unterrichtsmaterialien nur selten im Regelunterricht eingesetzt werden.

Wie in Kapitel 4.2.6. schon aufgezeigt wurde, gibt es seit dem Schuljahr 2006/07 die Zeitschrift Trio, die auf jeden Fall eine Möglichkeit darstellen dürfte, mehrsprachigen Unterricht durchzuführen und in Folge auch die Eltern in den Lernprozess der SchülerInnen automatisch besser mit einzubeziehen. Problematisch erweist sich in erster Linie dennoch das Fehlen eines auf den Regelunterricht abgestimmten Lehrwerks. Nachdem auch die inhaltliche Abstimmung der Fördermaßnahmen mit dem Regelunterricht nicht institutionalisiert ist, gestaltet sich die zusätzliche inhaltliche Abstimmung der Unterrichtsmaterialien umso schwieriger und

aufwändiger. Man sieht also, dass die Muttersprachlichen LehrerInnen vor einige organisatorische Herausforderungen gestellt sind, die durch ein auf den Regelunterricht abgestimmtes Lehrwerk gemindert werden könnten. Interessant in diesem Zusammenhang war auch die Aussage, dass die Materialien des Ministeriums für den *integrativen* Unterricht nicht geeignet seien. Hier bestätigt sich wiederum These 8, wonach der integrative mit dem parallelen Muttersprachlichen Unterricht nicht wirklich vergleichbar ist.

These 23: Das Nichtvorhandensein geeigneter mehrsprachiger Materialien begünstigt die Betrauung der Muttersprachlichen LehrerInnen mit Hilfstätigkeiten.

Bei der genauen Analyse der Auswirkungen, die das Nichtvorhandensein mehrsprachiger Materialien hat, zeigte sich, dass vor allem die Muttersprachlichen LehrerInnen durch das Selbsterstellen und Basteln geeigneter Materialien in großem Ausmaß zusätzliche Hilfstätigkeiten übernehmen, was sich insbesondere auf die verstärkte Betrauung der Muttersprachlichen LehrerInnen mit Übersetzungstätigkeiten (Indikator 9b) aber auch auf ein vermehrtes Übertragen der kulturellen Zuständigkeit auf die Muttersprachlichen LehrerInnen (Indikator 11b) auswirkt. Die Muttersprachlichen LehrerInnen selbst klagen über die zusätzliche Belastung, die dadurch anfällt. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass sich auch das Vorhandensein mehrsprachiger Materialien negativ auf diese beiden Indikatoren auswirken kann - so müssen Materialien oft umgearbeitet oder vereinfacht werden, was wiederum mit einer Zusatzbelastung für die Muttersprachlichen LehrerInnen verbunden ist.

These 24: Das Nichtvorhandensein geeigneter, mehrsprachiger Materialien begünstigt einen einsprachigen Unterricht.

Hauptsächlich die KlassenlehrerInnen bemerkten, dass sie ohne geeignete, mehrsprachige Materialien verschiedene Sprachen gar nicht in den Unterricht mit einbeziehen könnten, da sie die Sprachen nicht verstehen würden. Ohne deutsches Begleitbuch könnten mehrsprachige Materialien im Unterricht nicht verwendet werden. So wird der Unterricht einfach auf Deutsch abgehalten. Anhand dieser Aussagen zeigt sich, dass sowohl das Vorhandensein als auch das Nichtvorhandensein mehrsprachiger Materialien einen negativen Einfluss auf das Qualitätskriterium 7/8 (Miteinbeziehen mehrerer Sprachen in den Unterricht) hat.

Zuletzt kann sich das Nichtvorhandensein mehrsprachiger Materialien auch negativ auf die Einführung weiterer Sprachen in den schulischen Fächerkanon auswirken. Für neue Sprachen müssten in der Anfangsphase auch Materialien selbst erstellt werden, was sicherlich eine Hemmschwelle darstellt.

8.4. Erweiterung des Modells des Umgangs mit Mehrsprachigkeit

Ausgehend von einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik wurden Qualitätskriterien, die die Interkulturelle Pädagogik für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit anbietet, zusammengestellt. Aufgrund einer fehlenden theoretischen Konzeption der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf schulische Mehrsprachigkeitskonzepte wurde ein Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt (vgl. Kapitel 2.3.1.), dem die Qualitätskriterien zugeordnet werden konnten. Aus diesem Modell konnten schließlich Indikatoren und Standards abgeleitet werden, die der empirischen Untersuchung zugrunde gelegt wurden.

Die Analyse vor allem der fördernden und hemmenden Faktoren der Implementation einer Innovation hat weitere Themenbereiche zum Vorschein gebracht, die in Schule und Unterricht eine Rolle spielen dürften. Das Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wird also um die folgenden Themenbereiche erweitert und sollte auch in zukünftige Qualitätsentwicklungsprogramme mit einbezogen werden:

So deutet sich an, dass auf der Ebene der Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und der Berücksichtigung von Erstsprachen der MigrantInnen das *Prestige der Minderheitensprachen* und die *Einstellung der Schulleitung zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit* von Bedeutung ist. Die *Verwendung anderer Unterrichtsstunden für den Muttersprachlichen Unterricht*, wie z. B. *Religionsstunden*, und *Richtlinien dafür* dürfen als weitere Qualitätskriterien auf der Ebene der Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen nicht außen vor gelassen werden.

Darüber hinaus spielt auf der Ebene der Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen, hinsichtlich der *Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts*, *Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten* sowie der *Möglichkeit der Kommunikation in der Muttersprache* eine Rolle.

Das vervollständigte Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wird abschließend noch einmal angeführt:

(1) Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Migrantensprachen
• Bildungsziel und Leitbild der Schule
• Anteil biografisch-mehrsprachiger Personen in der Schule
• Sprachenangebot der Fördermaßnahmen
• Praxisrelevante, minderheitensprachliche Fähigkeiten
• Prestige der Minderheitensprachen und die Einstellung der Schulleitung zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit
(2) Die Förderung der Migrantensprachen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen
• Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
• Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan
• Verwendung anderer Stunden für den Muttersprachlichen Unterricht, wie z. B. Religionsstunden
(3) Die interkulturelle Sprachreflexion
• Zur Rolle der Minderheitensprachen im schulischen Alltag: Gebrauch der Minderheitensprachen als Verständigungsmittel im Unterricht
• Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung/ Language Awareness
(4) Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen
• LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit
• Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
• Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)
• Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten
• Möglichkeit der Kommunikation in der Muttersprache
• Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts
(5) Die Sichtbarmachung anderer Sprachen
• Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
• Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit
• Schul- und Klassenbibliotheken
(6) Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik
• Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
• Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
• Unterrichtsmaterialien

Abbildung 28: Vervollständigtes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgearbeitete und um die oben genannten Dimensionen bzw. Qualitätskriterien ergänzte Untersuchungsmodell des Umgangs mit Mehrsprachigkeit sollte die wichtigsten Aspekte einer interkulturellen und mehrsprachigen Situation an Volksschulen auf angemessene Art und Weise abbilden

und könnte beispielsweise auch die Arbeit mit Schulsprachenprofilen (vgl. Busch 2011; vgl. Kapitel 2.2.2.1.1.) entsprechend bereichern.

8.5. Bildungspolitische Empfehlungen und Ausblick

Es bleibt zu diskutieren, welche bildungspolitischen Implikationen sich aus den gewonnenen Ergebnissen ableiten lassen und welche konkreten Maßnahmen in Bezug auf die Implementation der einzelnen Qualitätskriterien zukünftig dringend zu setzen wären.

Überspitzt formuliert zeigt die vorliegende Untersuchung, was passiert, wenn man den Muttersprachlichen Unterricht mit ungenügenden Ressourcen ausstattet und mehr oder weniger dem freien Spiel der Kräfte überlässt. Dabei deuten sich drei Haupttendenzen an, die den schulischen Alltag massiv beeinflussen: Die Auswirkungen, die die mangelnden Ressourcen auf nahezu alle anderen Qualitätskriterien haben, die Fülle an Übersetzungstätigkeiten im Unterricht und in der Elternarbeit, die gleichzeitig viele Ressourcen verschlingt, und der damit verbundene Einsatz der Muttersprachlichen LehrerInnen als Hilfskräfte, dem ein entsprechendes Selbstverständnis aller Beteiligten voraussetzt. Den Muttersprachlichen LehrerInnen kommt im schulischen Alltag eine zentrale Rolle zu. Diese auf professionelle Art und Weise auszufüllen gestaltet sich aufgrund mangelnder Ressourcen als äußerst schwierig.

Betrachtet man dieses oben erwähnte „freie Spiel der Kräfte“, ergeben sich sieben konkrete, inhaltliche Forderungen und Implikationen zur Setzung von Maßnahmen, die sich positiv auf die Implementation der einzelnen in diesem Sample untersuchten Qualitätskriterien auswirken können und somit auch eine Qualitätssicherung gewährleisten können:

Die *Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen* - eine Maßnahme, die von größter Wichtigkeit wäre. Stehen mehr Stunden zur Verfügung, ist die Einführung von weiteren Sprachen in den schulischen Fächerkanon möglich. Ebenso eine Kombination von unterrichtsparalleler und integrativer Organisationsform sowie eine damit verbundene inhaltliche Abstimmung. Es könnten vermehrt interkulturelle Projekte durchgeführt werden, die sich, wie die Untersuchung zeigte, äußerst positiv

auf die interkulturelle Situation auswirken. Darüber hinaus könnte das Verlangen der Kinder, in ihrer Muttersprache zu sprechen, gestillt werden.

Informationsveranstaltungen über die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts wirken sich positiv auf die Erhöhung des Stundenausmaßes des Muttersprachlichen Unterrichts aus sowie auf die Einführung von weiteren Sprachen in den schulischen Fächerkanon. Die Herstellung des Kontakts zu den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wäre in manchen Fällen leichter.

Die *Aufwertung des Muttersprachlichen Unterrichts als eigenes Schulfach* ist ein ganz zentraler Punkt. Hier wirken Merkmale der Innovation selbst (d. h. der Status des Muttersprachlichen Unterrichts als unverbindliche Übung) *nicht günstig auf seine eigene Implementation in den schulischen Alltag sondern gegenteilig*. Sämtliche Anstrengungen der DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und vor allem auch Muttersprachlichen LehrerInnen könnten durch entsprechende Gesetzgebung entschieden verringert werden.

Ein in Abstimmung zum Regellehrplan konzipiertes Lehrwerk, idealerweise übersetzt in alle Sprachen, die im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts angeboten werden, dürfte die Einführung von weiteren Sprachen, die Verwendung von mehrsprachigen Materialien, die inhaltliche Abstimmung zwischen Muttersprachlichem Unterricht und Regelunterricht sowie die Reduktion der Ausführung von Hilfstätigkeiten der Muttersprachlichen LehrerInnen begünstigen.

Von besonderer Wichtigkeit erscheint ein entsprechendes *Aus- und Fortbildungsangebot*, das die LehrerInnen auf die Durchführung muttersprachlicher Alphabetisierung im Teamteaching vorbereitet. Ebenso wären die deutschsprachigen LehrerInnen auf die Verwendung mehrerer Sprachen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen vorbereitet und die Kommunikation und Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium könnte verbessert werden.

Maßnahmen, um die *Kommunikation mit den Eltern zu institutionalisieren*, würden das Ausmaß an Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten reduzieren. Dazu gehören fixe Sprechstundenzeiten unter Anwesenheit der Muttersprachlichen LehrerInnen und/

oder DolmetscherInnen. Des Weiteren leicht verständliche Formulare in mehreren Sprachen. Durch ein entsprechendes Angebot an Deutschkursen an der Schule könnte die Herstellung des Kontakts zu den Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch massiv verbessert und die Dolmetschfunktion der Muttersprachlichen LehrerInnen verringert werden.⁸⁷

Außerdem von absolut dringender Notwendigkeit erscheint eine Neudefinition der *Aufgabenbeschreibung und Kompetenzverteilung* zwischen den Muttersprachlichen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen, um die Kommunikation, die Integration, aber auch die inhaltliche Abgrenzung der Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen zu gewährleisten.

Die in Kapitel 7. ausführlich dargestellten implementationsbegünstigenden oder hemmenden Faktoren geben eine Anleitung, wie diese sieben Forderungen im Konkreten zu implementieren wären.

Wie in Kapitel 6.3. erörtert, beruht die vorliegende Dissertation auf Daten, die im Jahr 2005 gewonnen wurden. Betrachtet man den Zeitraum von 1992/93 bis 2004/05, zeigt sich, dass in dieser Periode keine bildungspolitischen, systemrelevanten Änderungen vorgenommen wurden und dass der Implementationsprozess der hauptsächlich ab dem Schuljahr 1992/93 gesetzten Maßnahmen auch vollzogen wurde (die Implementation schulischer Innovationen dauert bis zu zehn Jahre; vgl. Wolf 2004; Kapitel 2.1.5.). Es besteht darüber hinaus Grund zur Annahme, dass diese Forderungen auch zum heutigen Zeitpunkt noch höchst aktuell sind, wie eigene Literaturrecherche und ein Telefonat mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)⁸⁸ ergeben haben - grundsätzlich dürfte sich in den letzten Jahren nicht sehr viel an den Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen

⁸⁷ Mittlerweile wird an einigen Schulen eine von der Stadt Wien entwickelte Maßnahme, die so genannten „Mama lernt Deutsch“-Kurse, als niederschwelliges, praxisorientiertes Angebot für nichtdeutschsprachige Mütter angeboten. Als Kursstandort wurden bewusst Schulen gewählt, da dadurch keine Hemmschwellen zu anderen Institutionen überwunden werden müssen. Darüber hinaus begleiten viele Mütter ihre Kinder ohnehin täglich zum Schulgebäude. In den Jahren 2006 und 2007 wurden die Kurse durch das Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien evaluiert. Dabei hat sich gezeigt, dass bereits nach einem Jahr die Vernetzung der Kurse mit der Schule stattfindet und dadurch auch die Herstellung sozialer Kontakte unterstützt wird. Eine verstärkte Teilnahme an schulischen Aktivitäten und zahlreiche Berührungspunkte mit dem Lehrpersonal konnten ebenso beobachtet werden (vgl. Blaschitz et al. 2008: 54).

⁸⁸ Telefonat mit Elfie Fleck, BMUKK: Referat für Migration und Schule, Oktober 2012.

Unterrichts verändert haben. Veränderungen, die in der Zwischenzeit vorgenommen wurden, sind die Verbesserung der Sondervertragsrichtlinie für die Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. Kapitel 3.2.2.), die Erstellung zweier in der Schulbuchliste enthaltenen Lehrbücher für die Alphabetisierung in BKS und diverse Kommunikationsmaßnahmen über Online-Kanäle, wie z. B. ein Sprechblasendialog, der beim Download der Anmeldeformulare für den Muttersprachlichen Unterricht erscheint und die Zielgruppe der Eltern über die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts informiert.

Nach dieser Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wird im Anschluss dargestellt, welche forschungsrelevanten Schlussfolgerungen sich daraus ergeben:

8.6. Forschungsrelevante Desiderate

Das Besondere an der vorliegenden Arbeit ist die interdisziplinäre Herangehensweise vor allem in Bezug auf die Methode der Auswertung der erhobenen Daten. So liefert die noch relativ junge Implementationsforschung interessante Einblicke in die Einführung und Umsetzung schulischer Innovationsprozesse. Die Arbeit kann in den Vergleich zu anderen in Österreich durchgeführten Untersuchungen zu sehr ähnlichen Themen gestellt werden (vgl. auch Kapitel 4.). Hauptsächlich hervorzuheben sind hierbei:

- zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen Fillitz 2003, Binder 2003 und 2004, Binder/Daryabegi, Wojnesitz 2010 oder Furch 2003, 2005 und 2009,
- zum Thema der Anerkennung von Mehrsprachigkeit Krumm 2004, Wojnesitz 2010 oder Furch 2003, 2005 und 2009,
- zu organisatorischen Modellen der ersprachlichen Förderung hauptsächlich Fischer 1995, Koliander-Bayer 1998, Çınar/Davy 1998, de Cillia/Çınar 1998, Binder 2003a und 2004, Volgger 2011 oder Fleck 2002, 2003, 2010 und 2011,
- zur interkulturellen Sprachreflexion Mayer 1994 und 2006, Akkuş et al. 2005 oder Akkuş 2006, Brizić 2007, Vetter 2008, Wojnesitz 2010, Ahamer 2011, Volgger 2011

- zur erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen sind für Österreich de Cillia/Çınar 1998, Waldrauch 1998, Jaksche 1998, Binder 2003, Frank 2003 oder Ahamer 2011 hervorzuheben, darüber hinaus aber hauptsächlich die Beiträge aus Deutschland von Marburger et al. 1998, Luchtenberg 1999, Auernheimer 2001 oder Ladmiral/Lipiansky 2000,
- zur Sichtbarmachung anderer Sprachen für Österreich beispielsweise zwei Diplomarbeiten (Pepelnik 2011; Dajeng 2011), Volgger/Cortinovis 2010 oder Krumm 2001
- und schließlich zu äußeren Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik Fischer 1995, Waldrauch 1998, de Cillia et al. 1998, Binder 2003 oder Furch 2009.

Die vorliegende Dissertation bietet insofern Neues, als durch das Miteinbeziehen der Implementationsforschung in das Untersuchungsdesign eine systematische und umfassende Untersuchung der Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts möglich ist. Somit ist hinsichtlich des thematischen Schwerpunkts und des geografischen Rahmens der Arbeit erstmals eine *systematische* Analyse der Implementation mehrsprachiger Innovationen erfolgt. Es zeigt sich, dass sich die meisten Ergebnisse auf den ersten Blick zwar mit bereits durchgeführten Untersuchungen decken, dass jedoch ein viel differenzierterer Einblick in die hemmenden und fördernden Faktoren der Implementation einer Innovation, in ihren Einfluss aufeinander, in die Auswirkungen, die diese hemmenden und fördernden Bedingungen mit sich bringen, und auch in die Maßnahmen und Handlungen, die die LehrerInnen in Folge ergreifen, möglich wird. So zeichnet sich beispielsweise nicht nur ab, dass das Stundenausmaß der Fördermaßnahmen zu gering ist, sondern auch, was diese Tatsache im schulischen Alltag konkret bewirkt, nämlich, dass das Stundenausmaß auch einen Einfluss auf die Organisationsform hat, sich also verschiedene interkulturelle Qualitätskriterien gegenseitig bedingen. Nur anhand der Ergebnisse einer systematischen Analyse ist es möglich, gezielte Maßnahmen zu setzen, die die interkulturelle, mehrsprachige Situation an den Schulen zu verbessern imstande ist.

Für weitere Forschungsarbeiten im großen Themenkomplex Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Migration und Schule ergeben sich insofern Implikationen, als vor allem Untersuchungen zur Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts und dessen Einfluss auf den Zweitspracherwerb unter neuem Licht betrachtet werden sollten (vgl. zur Diskussion hierzu Kapitel 2.2.1.1.2.). Zwar wurde dem Muttersprachlichen Unterricht bereits in mehreren zuvor durchgeführten Untersuchungen eine randständige Position bescheinigt, in keiner der erwähnten Studien fand sich jedoch der Hinweis darauf, dass integrativer Muttersprachlicher Unterricht nur in den seltensten Fällen wirklich dem Erwerb der Muttersprache dienen dürfte, sondern als *Begleitunterricht zum besseren Verständnis der deutschen Sprache bzw. des Unterrichtsstoffes verstanden wird und insofern eher dem Deutscherwerb dient*. Ausfälle des Muttersprachlichen Unterrichts, verkürzte Unterrichtszeiten durch Übersetzungstätigkeiten für die Eltern, durch das Herausnehmen der Kinder und das Wechseln in andere Räumlichkeiten dürften auch den parallel geführten Muttersprachlichen Unterricht stark einschränken.

Studien, die sich bisher mit dem Einfluss des Muttersprachlichen Unterrichts auf den Zweitspracherwerb in Österreich beschäftigt haben, sind beispielsweise Selber (1994), Strnad (1996), Schiesser/Theurl (2001), Olechowski et al. (2002) oder BMBWK (2006). In fast allen Studien konnte ein positiver Einfluss des Muttersprachlichen Unterrichts auf den Spracherwerb festgestellt werden und dies, obwohl für den Muttersprachlichen Unterricht zum Zeitpunkt der Durchführung der Studien wahrscheinlich von ähnlichen Rahmenbedingungen ausgegangen werden konnte. Besonders interessant zeigt sich Olechowski et al. (2002). In dieser Studie wurde anhand eines der vorliegenden Arbeit vergleichbaren Samples mittels Sprachstandtests untersucht, ob es einen Unterschied in den Deutschkenntnissen (Lesekenntnissen) zwischen Kindern der 4. Klassen mit BKS oder Türkisch als Erstsprache gibt, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, und solchen, die dies nicht tun. Die Ergebnisse zeigten, dass sich der Muttersprachliche Unterricht (BKS und Türkisch) weder positiv auf die Lesekompetenz in Deutsch noch negativ auf die Deutschkenntnisse allgemein auswirkt. Die AutorInnen räumen zwar ein, dass dies womöglich an der Reduktion von Sprachkompetenz auf Lesefähigkeiten liegt und auch, dass es sich um eine Querschnittsuntersuchung handelt, die der Interpretation gewisse Grenzen setzt, dennoch liegt der Schluss nahe, dass ein Blick auf die unzureichenden Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts an

Volksschulen Wiens dieses Ergebnis erklären könnte. So ist zumindest zu fragen, wie hoch das Ausmaß der Muttersprachlichen Förderung in der Praxis tatsächlich ist, und eventuell auch, ob der Muttersprachliche Unterricht integrativ stattfindet. Wie die vorliegende Untersuchung zeigte, nehmen sowohl die unterschiedlichen Sprachen der Kinder als auch die Muttersprachlichen LehrerInnen beim integrativen Unterricht nur in den seltensten Fällen eine gleichberechtigte Rolle ein, und generell dürfte der Unterricht mehr dem Deutscherwerb dienen. Caprez-Krompæk (2010) untersuchte beispielsweise für die Schweiz die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext mittels qualitativer und quantitativer Methoden. Zusätzlich zur Untersuchung des Sprachstands wurden die Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts (in der Schweiz HSK-Unterricht) untersucht. Caprez-Krompæk kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, nämlich, dass sich der HSK-Unterricht zwar in einer Randposition befindet und eine diesbezügliche Unzufriedenheit bei den LehrerInnen festgestellt werden konnte, dennoch hebt die Autorin hervor, dass der HSK-Unterricht auch in der bestehenden Form wirksam sei.⁸⁹

Das in der Studie von Caprez-Krompæk gewonnene Ergebnis konnte auch anhand der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Interviews bestätigt werden, wenngleich die Aussagen der LehrerInnen nur als Indikator des Vorliegens dieser Ergebnisse gewertet werden können: Der Muttersprachliche Unterricht unter diesen Bedingungen bringt laut Aussage der LehrerInnen Fortschritte im Spracherwerb, wenn auch keine großen.

Viele Studien, die dem Muttersprachlichen Unterricht nur wenig bis keine Wirkung bescheinigen (vgl. z. B. Esser 2006), greifen auf ein quantitatives Untersuchungsdesign zurück und beschäftigen sich in keiner Weise mit den Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts. Zu erwägen ist, inwieweit aus einem solchen Untersuchungsdesign hieb- und stichfeste Schlussfolgerungen auf seine Wirksamkeit gezogen werden können.

Und um zurück an den Anfang der Arbeit zu kommen: Die Interkulturelle Pädagogik, die aufgrund eines massiven Praxisdrucks entstanden war, stellt zwar

⁸⁹ Zusätzlich zu erwähnen ist die Tatsache, dass die HSK-Kurse nicht als fixer Bestandteil in das Unterrichtsangebot der öffentlichen Schule integriert wurden, sondern von anerkannten Kursträgern angeboten werden.

kein durchkonzipiertes Mehrsprachigkeitskonzept, das später wieder in die Praxis zurückgeführt werden könnte, zur Verfügung. Jedoch liefert sie mit ihren aus der Praxis stammenden Empfehlungen hinsichtlich eines verantwortungsvollen Umgangs mit Mehrsprachigkeit einen wertvollen Beitrag zu den Rahmenbedingungen der Umsetzung von mehrsprachigen Konzepten, die einen gewissen schulischen Qualitätsstandard gewährleisten können. Diese werden in der Interkulturellen Pädagogik unsystematisch sowie in der schulischen Mehrsprachigkeitsforschung gar nicht oder nur am Rande diskutiert, sind aber die Basis für zweisprachige Konzepte und ein Konzept der Mehrsprachigkeit. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass solchen Konzepten überhaupt die Chance gegeben werden kann, umgesetzt zu werden. Denn wie kann behauptet werden, dass bestimmte zweisprachige Sprachfördermodelle nicht funktionieren, wenn bis jetzt nicht einmal die Rahmenbedingungen schulischer Mehrsprachigkeit, d. h. deren Voraussetzungen zur Umsetzung theoretisch fundiert, systematisch implementiert und untersucht wurden? Diese Lücke zu schließen war u. a. Aufgabe der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Untersuchung.

Grundsätzlich ist ein Miteinbeziehen der Rahmenbedingungen rund um das Thema Mehrsprachigkeit in ein Untersuchungsdesign zur Feststellung des Einflusses des Erstspracherwerbs auf die Zweitsprache zu empfehlen. Derzeit ist zu fragen, ob die an den Schulen durchgeführten ersprachlichen Fördermaßnahmen in der Form überhaupt Muttersprachlichen Unterricht bedeuten. Unter Verbesserung der Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts und Einführung eines schulischen Mehrsprachigkeitskonzepts könnten wahrscheinlich selbst unter Beibehaltung der bestehenden Stundenanzahl weitaus größere Fortschritte bezüglich des Spracherwerbs sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache erzielt werden.

Für zukünftige sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum Einfluss des Muttersprachlichen Unterrichts auf den Spracherwerb sollte auf jeden Fall auch der Einfluss des integrativen Unterrichts im Gegensatz zum parallel geführten Unterricht auf die sprachliche Entwicklung der Kinder bedacht werden. Eine Subsumierung aller Kinder eines Samples unter „erhält Muttersprachlichen Unterricht“ oder „erhält keinen Muttersprachlichen Unterricht“ greift eindeutig zu kurz - es ist anzunehmen, dass der integrativ geführte Muttersprachliche Unterricht kein Erstsprachenunterricht

ist, sondern in den meisten Fällen eine (Übersetzungs)Hilfe zum verbesserten Verstehen der deutschsprachigen KlassenlehrerInnen. Die Diskussion über den Einfluss des Muttersprachlichen Unterrichts auf den Zweitspracherwerb ist in diesem Zusammenhang müßig.

Ein weiteres forschungsrelevantes Desiderat ist ein Plädoyer für Interdisziplinarität. Insbesondere der Bereich der schulischen Mehrsprachigkeit kann eigentlich nur unter Einbeziehung der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften angemessen untersucht werden. Insbesondere die schulische Evaluationsforschung bietet forschungsmethodisches Wissen an, das im Kontext der Untersuchungen zum schulischen „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ hervorragend angewandt werden kann. Ein Beispiel ist das in dieser Arbeit angewandte Concerns-Based Adoption Modell, das auf der schulischen Implementationsforschung beruht und differenziertere sowie systematisch analysierte Ergebnisse zum Vorschein bringt. Die Sprachwissenschaft und darin insbesondere die schulsprachenpolitische Forschung hat sich in den letzten Jahren intensiv und kritisch mit schulischer Mehrsprachigkeit beschäftigt. Derzeit ist die Disziplin dabei, die ersten holistischen Mehrsprachigkeitskonzepte im Kontext Schule auf theoretisch fundierte Beine zu stellen. Somit ist es möglich, einen Schritt in Richtung Qualitätssicherung an Österreichs Schulen zu gehen.

Rückblickend auf meinen persönlichen Beweggrund, diese Arbeit durchzuführen, komme ich zurück auf mein Gespräch mit den beiden LehrerInnen, die mich veranlassten, mich mit dem Thema näher zu beschäftigen. Sie klagten über mangelnden Sprachlernfortschritt und vermittelten den Eindruck, dass bestimmte Dinge in Bezug auf die sprachlichen Fördermaßnahmen der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht so funktionierten, wie gewollt. Was genau es war, was die LehrerInnen unzufrieden machte - dies im Rahmen einer Dissertation zu fassen, die sich theoriebezogen, methodisch und auch hinsichtlich der Ergebnisse von anderen Arbeiten abhebt, war eine Herausforderung und kein einfaches Vorhaben. Zum Schluss kann aber gesagt werden, dass sich die Mühen gelohnt haben - denn umso spannender erscheinen die im Rahmen der Arbeit gewonnenen Ergebnisse im Kontext der bestehenden Forschungslandschaft.

9. Wunsch nach einer Qualitätssicherung für Österreich

Für Österreich scheinen nicht nur konkret gesetzte Maßnahmen sondern auch ein Konzept zur Qualitätssicherung zu fehlen. Was für Deutschland das Modellprogramm FörMig ist (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), findet in der Schweiz sein Pendant beispielsweise in dem Projekt QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen; vgl. Kapitel 2.2.1.2.), ein Qualitätssicherungskonzept des Kanton Zürich, das diverse Fördermaßnahmen unterstützt. Für Österreich gibt es bis dato noch keine Qualitätssicherung für die Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts, was jedoch ein dringendes Desiderat wäre. Die vorliegende Arbeit könnte als wissenschaftlicher Ausgangspunkt für ein solches Projekt dienen.

Ganz oben auf der Wunschliste stehen mehr Mittel und Ressourcen, sowohl für die Forschung als auch für die schulische Umsetzung mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen. Bisherige Arbeiten für Österreich, die das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten, einschließlich dieser Dissertation, sind sich grundsätzlich einig: Die Rahmenbedingungen der sprachlichen Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sind unzureichend, das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen ist im Großen und Ganzen ineffektiv, genauso wie der Muttersprachliche Unterricht aufgrund seines marginalisierten Status als unverbindliche Übung bzw. Freigegegenstand. Zwar ist die Anzahl der in diesem Bereich verfügbaren Forschungsprojekte nicht groß, in der Grundaussage jedoch übereinstimmend und daher mehr als ausreichend. Ausreden gibt es also nicht mehr - die Grundlage für eine Rechtfertigung erhöhter Mittel für diesen schulischen Bereich ist vorhanden. Und wie die Praxis an Wiener Schulen Tag für Tag zeigt, eigentlich schon überfällig.

10. Literatur und Internetadressen

AHAMER, Vera Sophie (2011): „Wenn nicht ich, dann meine Kinder...“
Jugendliche Laiendolmetscher in Österreich. Wien: Univ. Diss.

AHRENHOLZ, Bernt (2008): Zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Forschungsstand und Desiderate. In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina/PFEIFFER, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme, S. 45-56.

AHRENHOLZ, Bernt (2011): Einleitung. In: AHRENHOLZ, Bernd (Hrsg.) (2011): Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 7-16.

AISTLEITNER, Thomas/BIWALD, Sanja/FURCH, Elisabeth (2011): TRIO: Durch und durch ein Original. Entstehung und Praxiseinsatz des ersten dreisprachigen Kindermagazins Österreichs.

AKAR, Irmgard/STEINER, Karin (2002): Interkulturelle Sprachwerkstatt am Brigittenauer Gymnasium 2000-2001. In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002), S. 150-165.

AKKUŞ, Reva (2006): Psychagogische Betreuung und Sprachförderung für Migrantenkinder. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift. 1-2/06, Wien: öbv&hpt, S. 121-129.

AKKUŞ, Reva/DE CILLIA, Rudolf/BRIZIĆ, Katharina (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

ALLGÄUER, Ruth (1996): Evaluation macht uns stark! Zur Unverzichtbarkeit von Praxisforschung im schulischen Alltag. Innsbruck, Dissertation.

ALTRICHTER, Herbert/WIESINGER, Sophie (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: REINMANN, Gabi/MANDL Heinz (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Göttingen: Hogrefe, S. 220-233.

ALTRICHTER, Herbert/WIESINGER, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung, 9, 4, 2005, S. 28-36.

ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

APA (2010): Rund 28.000 Schüler erhalten muttersprachlichen Unterricht, Aussendung: APA0159 5 II 0316 XI (29. April 2010).

APELTAUER, Ernst (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 11-33.

APELTAUER, Ernst (2011): Das *Kieler Modell*: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, Bernd (Hrsg.) (2011): Deutsch als Zweitsprache - Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 111-133.

ATTESLANDER, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.

ATTESLANDER, Peter/CROMM, Jürgen (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter.

AUERNHEIMER, Georg (1990): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Die Erziehungswissenschaft)

AUERNHEIMER, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus-Verlag.

AUERNHEIMER, Georg (1996a): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag: Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster, New York: Waxmann.

AUERNHEIMER, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.) (2001), S. 45-58.

AUERNHEIMER, Georg (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik - eine Bilanz. In: KARAKAŞOĞLU, Yasemin/LÜDDECKE Julian (Hrsg.) (2004): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, S. 17-28.

AUERNHEIMER, Georg (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

AUERNHEIMER, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage 2007. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

AUERNHEIMER, Georg/GSTETTNER, Peter (Red.) (1996): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a. M. u.a.: Lang. (Jahrbuch für Pädagogik 1996).

AUERNHEIMER, Georg/VON BLUMENTHAL, Viktor/STÜBIG, Heinz/WILLMANN, Bodo (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In: AUERNHEIMER, Georg/GSTETTNER, Peter (Red.) (1996): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a. M. u.a.: Lang. (Jahrbuch für Pädagogik 1996), S. 79-98.

AYDIN, Ayhan/ ÇOŞKUN, Hasan (2005): Lehrerbildung in der Türkei. Centrum voor Islam in Europa. http://www.flwi.ugent.be/cie/aydin_coskun_1.htm (eingesehen am 31.10.2013)

BARKOWSKI, Hans (1998): Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: EICHELBERGER, Harald/FURCH, Elisabeth (Hrsg.) (1998): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 19-39.

BARKOWSKI, Hans (2003): Deutsch als Zweitsprache. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), S. 525-529.

BAUBÖCK, Rainer (1991): Immigration, Integration und interkulturelle Schule. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift. 141. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 231-241.

BAUSCH, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 439-444.

BELKE, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

BENISCHEK, Isabella (2006): Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. Wien: Lit.-Verlag. (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie; 2)

BERMAN, Paul/McLAUGHLIN, Milbrey Wallin (1977): Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Washington, D.C.: US Office of Education, Dpt. Of Health, Education and Welfare.

BGBI. Nr. 86/1981: Verordnung: Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und Förderunterricht sowie Teilung des Unterrichts bei einzelnen Unterrichtsgegenständen in Schülergruppen.

BGBI. Nr. 439/1991: Verordnung: Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschulen erlassen werden.

BGBI. Nr. 441/1986: Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 3. Juli 1986, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschulen erlassen werden, geändert wird; Bekanntmachung von Lehrplänen für den Religionsunterricht

BGBI. Nr. 528/1992: Verordnung: Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschulen erlassen werden; Bekanntmachung eines Lehrplanes für den Religionsunterricht

BGBI. II Nr. 133/2000: 133. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf
(eingesehen am 31.10.2013)

BGBI. II Nr. 134/2000: 134. Verordnung: Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf
(eingesehen am 31.10.2013)

BGBI. II Nr. 227/2004: 277. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

BGBI. I Nr. 116/2008: 116. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17039/schog_nov_08.pdf
(eingesehen am 31.10.2013)

BIALYSTOK, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-68.

BIFFL, Gudrun (2012): Migration and Labour Integration in Austria. SOPEMI Report on Labour Migration in Austria 2011-2012. Danube University Krems: Department for Migration and Globalisation. <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/sopemi/biffl-sopemi-2011.pdf> (eingesehen am 31.10.2013)

BIFFL, Gudrun/BOCK-SCHAPPELWEIN, Julia (2003): Soziale Mobilität durch Bildung? Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: FASSMANN, Heinz/STACHER, Irene (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen - sozioökonomische Strukturen - rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 120-130.

BIFFL, Gudrun/SKRIVANEK, Isabella (2011): Schule - Migration - Gender (Endbericht). BMUKK.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20988/schule_migration_gender_eb.pdf
(eingesehen am 31.10.2013)

BINDER, Susanne (2003): Sprache - Die Konstruktion einer Bedeutung. In: FILLITZ, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 139-194.

BINDER, Susanne (2003a): Migration, Segregation, Integration. Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. Wien: Univ. Diss.

BINDER, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: LIT.

BINDER, Susanne/DARYABEGI Aryane (2003): Interkulturelles Lernen - Beispiele aus der schulischen Praxis. In: FILLITZ, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 33-84.

BLASCHITZ, Verena/DE CILLIA, Rudolf (2009): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: PLUTZAR, Verena/KERSCHHOFER-PUHALO, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 99-114.

BLASCHITZ, Verena/ DOROSTKAR, Niku/DE CILLIA, Rudolf (2009): „Ich sprech nicht ganz perfekt, aber trotzdem traue ich mich mehr!“ Sprachförderung für erwachsene MigrantInnen am Beispiel der „Mama lernt Deutsch“-Kurse in Wien. In: KRUMM, Hans-Jürgen/PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.) (2009): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

BMBWK (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. Wien: BMBWK.

BMBWK (2006): A kući sjećam se Deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen; bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien.

BMUKK/BMWF/ÖSZ (2008): Länderbericht Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte; Language Education Policy Profile - eine Initiative des Europarates, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? In: Zielsprache Deutsch 1, S. 3-22.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: PLUTZAR, Verena/KERSCHHOFFER-PUHALO, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 64-74.

BOECKMANN, Klaus-Börge/EDER, Ulrike/FURCH, Elisabeth/PLUTZAR, Verena (2003): Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnen- und -fortbildung. In: BUSCH, Brigitta/DE CILLIA, Rudolf (Hrsg.) (2003): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Wien u.a.: Lang, S. 43-62.

BOLSCHO, Dietmar/HAUENSCHILD, Katrin (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. Überlegungen zu Perspektiven für Bildung. In: DIRIM, Ilci/MECHERIL, Paul (Hrsg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann, S. 229-245.

BOLZ, Martin/SCHRUMPF, Johann/JÄGGLE, Martin (2000): Viele Kulturen - eine Schule: religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule. Eine Studie im Rahmen der pädagogischen Tatsachenforschung, durchgeführt im 15. Wiener Gemeindebezirk Rudolfsheim/Fünfhaus. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (Theorie & Praxis; 14)

BOSSART, Marie-Nicole/WEIDINGER, Wiltrud (2011): Schmelztiegel Zürich: Zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler unter besonderen Umständen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 152-161.

BOZOLAN, Selma (1994): Teamarbeit aus der Sicht einer Muttersprachlehrerin. In: SERTL, Michael/KHAN-SVIK Gabriele/WALLNER Burgi (Red.) (1994), S. 30-32.

BREIT, Simone (2007): Evaluation der „Frühen Sprachförderung“, einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. Ergebnisbericht. Kammer für Arbeit und Angestellte Wien. <http://media.arbeiterkammer.at/PDF/FrueheSprachfoerderung.pdf> (eingesehen am 31.10.2013)

BRINKER, Klaus/ SAGER, Sven F. (2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

BRIZIĆ, Katharina (2003): Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration. Wien: Dipl. Arb.

BRIZIĆ, Katharina (2003a): Ausländische Eltern und österreichische LehrerInnen: Eine komplizierte Liebesgeschichte. In: Jugend und Medien 2003/2004. Wien: BMBWK.

BRIZIĆ, Katharina (2005): Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich. Wien: Univ. Diss. (2 Bände).

BRIZIĆ, Katharina (2006): The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In: International Journal of Applied Linguistics (InJAL), Volume 16, No. 3, November 2006. Oxford u.a.: Blackwell.

BRIZIĆ, Katharina (2006a): Das Erlernen einer neuen Sprache. Katharina Brizić zu Gast im Studio bei Lakis Jordanopoulos. Heimat, fremde Heimat, 23.7.2006, Radio Wien.

BRIZIĆ, Katharina (2006b): „Der Vogel esst die Katze.“ Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. In: BMBWK (2006b), S. 253-306.

BRIZIĆ, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u.a.: Waxmann.

BRIZIĆ, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-143.

BRIZIĆ, Katharina/ HUFNAGL, Claudia Lo (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen.

BSTÄNDIG, Susannah (2011): Sprachenateliers an der EVS 15. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 108-109.

BUDACH, Gabriele/ERFURT, Jürgen/KUNKEL, Melanie (2008): Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds. In: BUDACH, Gabriele/ERFURT, Jürgen/KUNKEL, Melanie (Hrsg.) (2008): Écoles plurilingues, multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven. Frankfurt a. Main: Peter Lang, S. 7-54.

BUSCH, Brigitta (2011): Schulsprachenprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potenzial nützen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 49-55.

CAPPAUL, Roman/SEITZ, Hans (2011): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Bern u.a.: Haupt Verlag.

CAPREZ-KROMPÁK, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u.a.: Waxmann (Internationale Hochschulschriften; 551).

ÇINAR, Dilek (1998a): Anhang. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 321-348.

ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

ÇINAR, Dilek (2004): Österreich ist kein Einwanderungsland. Drei ketzerische Thesen zu Migration und Integration. In: GÜRSES, Hakan/KOGOJ, Cornelia/MATL, Sylvia (Hrsg.) (2004), S. 47-52.

ÇINAR, Dilek/DAVY Ulrike (1998): Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 23-80.

ČOVIĆ, Vedrana (2006): Migrantenjugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien. Lebenswelten, Identitätsfindung und soziale Integration. Wien: Dipl. Arb.

CRGRAPH (2012): Systemanalyse. <http://www.crgraph.de/Systemanalyse.pdf> (eingesehen am 31.10.2013)

CRUL, Maurice (2004): How Do Educational Systems Integrate? Integration of Second Generation Turks in Four Different Institutional Settings. Conference Paper. The Next Generation: Immigrant Youth and Families in Comparative Perspective. Harvard University: Radcliffe Institute for Advanced Study.

CRUL, Maurice/VERMEULEN, Hans (2003): The Second Generation in Europe. In: CRUL, Maurice/VERMEULEN, Hans (Hrsg.) (2003): The future of the second generation: the integration of migrant youth in six European countries. Staten Island, New York: Center for Migration Studies of New York. (International Migration Review; 37/4), S. 965-986.

CUMMINS, Jim (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (Bilingual Education and Bilingualism 23).

CUMMINS, Jim (2001): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters. (Bilingual education and bilingualism; 23)

CUMMINS, Jim (2003): Bilingual education. In: World Yearbook of Education. London: Kogan Page u.a..

CZOCK, Heidrun (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.

DAJENG, Christiane (2011): Muttersprachliche LehrerInnen als Sprach- und Kultur(ver)mittlerInnen und ihre Verortung im Schulsystem. Bestandsaufnahme an einer Wiener Volksschule. Wien: Diplomarbeit.

DALLER, Helmut (1999): Migration und Mehrsprachigkeit: der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland. Frankfurt am Main u.a.: Lang. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Bd. 211). Zugl. Utrecht, Univ. Diss., 1996.

DANNERER, Monika/KNAPPIK, Magdalena/SPRINGSITS, Birgit (2013): PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft - Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In: DE CILLIA, Rudolf/VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt a. M.: Lang, S. 29-47.

DE ANGELIS, Gessica (2007): Third or Additional Language Acquisition. (Second Language Acquisition 24). Clevedon u.a.: Multilingual Matters Ltd.

DE CILLIA, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 229-288.

DE CILLIA, Rudolf (2000): Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. Kritische Seitenblicke. In: GRIESMAYER, Norbert/WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.) (2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag, S. 71-88.

DE CILLIA, Rudolf (2003): Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen, In: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht/hrsg. von Heinz Fassmann mit Beitr. von Helga Amesberger - Klagenfurt/Celovec.

DE CILLIA, Rudolf (2005): ...dass der Mensch im Grunde mehrsprachig ist. Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In: SMEDS, John/SARMAVUORI, Katri/LAAKKONEN, Eero/DE CILLIA, Rudolf (Hrsg.) (2005): Multilingual Communities, Multilingual Practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag. Turku: Åbo Akademi University Press, S. 23-38.

DE CILLIA, Rudolf (2007): Language Awareness. In: EdGATE, European Office, Vienna Board of Education (Lead Partner) (Hrsg.): The European Regional College (ERC). Concept. A New Approach to European Regional Schooling, Project part-financed by the European Union and North East South West INTERREG IIIC, S. 43-48.

DE CILLIA, Rudolf (2008): Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In: FRINGS, Michael/VETTER, Eva (2008): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007), S. 69-84.

DE CILLIA, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenberg, S. 245-256.

DE CILLIA, Rudolf (2011): Ausgrenzung durch Sprache. In: Quart: Zeitschrift des Forums Kunst, Wissenschaft, Medien der Katholischen Aktion Österreichs, S. 25-33.

DE CILLIA, Rudolf (2012): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik - Sprachförderung - Diskursanalyse. In: FASSMANN, Heinz/DAHLVIK, Julia (Hrsg.) (2012): Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Wien: Vienna University Press, S. 185-212.

DE CILLIA, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration (aktualisierte Neuauflage). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. BMUKK. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

DE CILLIA, Rudolf/ÇINAR, Dilek (1998): „Eine historische Unterhaltung“ - Ergebnisse einer Gruppendiskussion. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 205-228.

DE CILLIA, Rudolf/ÇINAR, Dilek/DAVY, Ulrike/WALDRAUCH, Harald (1998): Zur Situation des Muttersprachlichen Unterrichts und der Muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich. In: EICHELBERGER, Harald/FURCH, Elisabeth (Hrsg.) (1998): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 40-62.

DE CILLIA, Rudolf/KRUMM Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. OECD/CERI Regionalseminare für die deutschsprachigen Länder, Regionalseminar in Graz, 9.-11.11.2009. BMUKK.

DE CILLIA, Rudolf/KRUMM Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: AMMON, Ulrich/DARQUENNES, Jeroen/WRIGHT, Sue (Hrsg.) (2010): Sociolinguistica. Fremdsprachen an den Schulen der europäischen Union, Berlin u.a.: Walter de Gruyter, S. 153-169.

DE CILLIA, Rudolf/KRUMM, Hans-Jürgen (2011): Der LEPP-Prozess - ein kritischer Blick auf die sprachliche Bildung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 41-48.

DE CILLIA, Rudolf/VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main: Lang.

DE CILLIA, Rudolf/WODAK, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität der Zweiten Republik. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

DÖLL, Marion/DIRIM, İnci (2011): Sprachstandsdiagnose. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 56-64.

DORNER, Daniela/VASILJEV, Igor (2010): „Linguistic landscapes“ versus economic participation in multilingual cities. In: HÜLMBAUER, Cornelia/VETTER, Eva/BÖHRINGER, Heike (Hrsg.) (2010): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte. DYLAN meets LINEE. Frankfurt a. Main u.a.: Lang, S. 97-114.

Dossier des Sekretariat des Europarats (1992): Die Tätigkeit des Europarats gegen die Intoleranz und für die Menschenrechte. In: WAKOUNIG, Wladimir/BUSCH, Brigitte (Hrsg.) (1992): Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Slowenische Jahrbücher 1992. Klagenfurt: Drava Verlag, S. 73-107.

DOUBEK, Margit/WONDRACZEK, Ines (2010): Ist nur Deutsch wichtig? Sprachstandsfeststellung bei Kindergartenkindern. In: tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung, 1/2010, S. 27-29.

DRAXLER, Inge/MAGER, Evelyn (1999): Interkulturelles Lernen im Team. Ein Schulversuch. In: Deutsch Lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern e.V., Mainz: Baltmannsweiler, 3/1999, S. 180-186.

DRIESSEN, Geert (1996): Minority Language and Culture Teaching in The Netherlands: policies, arguments, evaluation and prospects. In: Compare: A journal of comparative education. Comparative Education Society in Europe, British Section. Dorchester-on-Thames, Vol. 26, No. 3, S. 315-332.

DRIESSEN, Geert (2005): From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hrsg.) (2005), S. 77-108.

DULAY, Heidi C./BURT, Marina K. (1976): Creative construction in second language learning and teaching. In: BROWN, H. Douglas (Hrsg.) (1976): Papers in second language acquisition. Proceedings of the Sixth Annual Conference on Applied Linguistics, University of Michigan, January 30 - February 1, 1975. (Language learning: special issue: 4), S. 65-79.

DULAY, Heidi/BURT, Marina/KRASHEN, Stephen (1982): Language Two. New York: Oxford University Press.

EDELMANN, Doris (2009): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich, Berlin: Hopf.

EFFNATIS (2001): Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective - EFFNATIS. University of Bamberg: European forum for migration studies.

EHLERS, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 287-292.

EHLICH, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 11-75.

Ein LehrerInnenteam an den HAK/HAS des bfi (1997): Eine Schule und x Sprachen. In: DE CILLIA, Rudolf/FISCHER, Gero/ANZENGRUBER, Grete (Red.) (1997): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. (Schulheft; 88), S. 148-152.

EKSTRAND, Lars (1994): Language, Emotion and Cognition. Experiences from Bilingual. Grazer Linguistische Studien 42.

ENGLISCH, Doris (1999): „Interkulturelles Lernen“ im multikulturellen Nationalstaat Österreich - ein Widerspruch? Wien: Dipl. Arb.

ENGLISCH-STÖLNER, Doris/ÖZCAN, Dženita (2013): Mehrsprachige Alphabetisierung - zukunftsweisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2013, S. 141-147.

Erziehung und Unterricht (2011): Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011.

ESSER, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

ESSER, Hartmut (2006a): „Schluss mit dem Placebo.“ Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration. In: Süddeutsche Zeitung, Ressort: Feuilleton, 7.4.2006, S. 14.

- ESSER, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-88.
- ESSLINGER-HINZ, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen: eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EULER, Dieter (2001): Dossier: Transferförderung in Modellversuchen (Version 2.0). Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). St. Gallen.
- European Commission (2007): National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Austria, January 2007.
http://www.oesz.at/download/wilma/Eurydice_Kurzdarstellung_oesterrBildungssystem_EN.pdf (eingesehen am 31.10.2013)
- FASSMANN, Heinz/STACHER, Irene (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen - sozioökonomische Strukturen - rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag
- FAIRCLOUGH, Norman (Hrsg.) (1992): Critical Language Awareness. (Real language series). London u.a.: Longman.
- FECHLER, Bernd/KALETSCHEK, Christa (2003): 5. Schule und Rassismus. In: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.) (2003): Rechtsextremismus- was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage Prävention für Schule und Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 51-58.
- FILLITZ, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- FISCHER, Gero (1993): Zum gegenwärtigen Stand der österreichischen Schulsprachenpolitik angesichts gesamteuropäischer Veränderungen. In: DE CILLIA, Rudolf/ANZENGRUBER, Grete (Red.) (1993), S. 8-20.
- FISCHER, Gero (1995): Alphabetisierung in der Muttersprache - Schulversuch Modell Kindermannngasse, Wien. In: GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Band 2: Praxisbeispiele. Wien: Verlag Jugend & Volk (Schule und Erziehung), S. 185-200.
- FISCHER, Gero (1997): An der multilingualen Öffnung des Sprachunterrichts führt kein Weg vorbei. In: DE CILLIA, Rudolf/FISCHER, Gero/ANZENGRUBER, Grete (Red.) (1997): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. (Schulheft; 88), S. 45-53.

FISCHER, Gero (1998): Die kommunikative Rolle der Muttersprache in multikulturellen Klassen. In: EICHELBERGER, Harald/FURCH, Elisabeth (Hrsg.) (1998): Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 84-90.

FISCHER, Gero/BUTTARONI, Susanna (2001): Gegenwärtige, vorauszusehende bzw. erwünschte Rolle der Minderheitensprachen in der österreichischen Gesellschaft. In: BUTTARONI, Susanna (Koordination) (2001): Die Sprachen der neuen und autochthonen Minderheiten im österreichischen Bildungssystem. Centre for Intercultural Studies.

FLECK, Elfie (2001): Zur Situation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulwesen. In: BUTTARONI, Susanna (Koordination) (2001): Die Sprachen der neuen und autochthonen Minderheiten im österreichischen Bildungssystem. Centre for Intercultural Studies.

FLECK, Elfie (2002): Der muttersprachliche Unterricht. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift, 3-4 2002. Wien: öbv&hpt, S. 1110-1124.

FLECK, Elfie (2003): Integration durch Sprache. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Österreichischen Regelschulwesen. In: BUSCH, Brigitta/DE CILLIA, Rudolf (Hrsg.) (2003): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Wien u.a.: Lang, S. 63-71.

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

FLECK, Elfie (2011): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. Verbal-Tagung „Klagenfurter Erklärung revisited“, 4.11.2011.

FLECK, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: DE CILLIA, Rudolf/VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt a. M.: Lang, S. 9-28.

Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006, Kommission der Europäischen Gemeinschaften,
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf
(eingesehen am 31.10.2013)

FRANK, Miriam Anne (2003): Kommunikation und soziale Beziehungen. In: FILLITZ, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 85-138.

FREIGANG, Jaklin/PAŠALIĆ, Vinko/SEIFERT, Katharina (1991): Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip in einer Hauptschule: Fallstudie. OECD/CERI Projekt. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Wien.

FRIEDRICHS, Jürgen (1997): Methoden empirischer Sozialforschung. 15. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. (VW-Studium; 28: Sozialwissenschaft).

FRITZ, Thomas (2010): Modelle der Sprachförderung in Wien. In: MUHR, Rudolf/BIFFL, Gudrun (Hrsg.) (2010): Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen und Risiken einer Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien u.a.: Peter Lang Verlag, S. 201-212.

FTHENAKIS, Wassilios/SONNER, Adelheid/THRUL, Rosemarie/WALBINER, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber. (Hrsg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik).

FURCH, Elisabeth (1998): Interkulturelle Pädagogik in der Pflichtschullehrerausbildung. Wien: Dipl. Arb.

FURCH, Elisabeth (2003): „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Bildungspolitischer Auftrag und pädagogische Realität. Eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrerinnen in Wien. Wien: Univ. Diss.

FURCH, Elisabeth (2005): „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ - bildungspolitische Aufträge und Schulrealität : eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrer/innen an Wiener Grundschulen. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Wien, S. 35-44.

FURCH, Elisabeth (2006): Wie könnte interkulturelle Erziehung noch verstanden werden? In: BMBWK (2006a): Trio im Unterricht. Lesen & Lernen in drei Sprachen. Impulse zu Heft Nr. 1/März 2006. Wien: BMBWK, S. 3.

FURCH, Elisabeth (2006a): Transitionen - Bildungsbarrieren für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift, 3-4/2006. Wien: öbv&hpt, S. 330-337.

FURCH, Elisabeth (2009): Migration und Schulrealität: eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Wien u.a.: Lit-Verl.

FÜRSTENAU, Sara (2009): Schule in einer multiethnischen Gesellschaft. In: BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt, S. 102-110.

GARNITSCHNIG, Ines (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2011. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

GARNITSCHNIG, Ines (2013): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2013. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

GASS, Susan/SELINKER, Larry (1994): Second Language Acquisition. An Introductory Course. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GATTERER, Anna Elisabeth (2001): Zum Bestand von zweisprachigen Schulbüchern und -materialien in der Volksschule (hinsichtlich der in Österreich meistvertretenen Migrantensprachen: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch). Wien: Dipl. Arb.

GAUß, Rainer (1991): Von der „Ausländerpädagogik“ zur Bildungspolitik für in- und ausländischer Kinder? In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift. 141. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 243-247.

GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung . Wien: Verlag Jugend & Volk (Schule und Erziehung)

GAUß, Rainer/LAU, Gerd (1994): Die „UN-Konvention über die Rechte des Kindes“ - die Schulsituation von MigrantInnenkindern in Österreich. In: RAUCH-KALLAT, Maria (Hrsg.) (1994): Entwicklungen in den Rechten der Kinder im Hinblick auf das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Wien: Böhlau. (Schriften zur Rechtspolitik; 8), S. 603-620.

GEHRER, Elisabeth/PROKOP, Liese/HAUBNER, Ursula (2005): Frühe Sprachförderung in Kindergarten und Volksschule. Besserer Schulerfolg, bessere Integration. Wien: BMBWK.

GOGOLIN, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.

GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann. (Internationale Hochschulschriften).

GOGOLIN, Ingrid (1996): Modelle der Erziehung zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz. In: HUBER, Josef/HUBER-KRIEGLER, Martina/HEINDLER, Dagmar (Hrsg.) (1996): Sprach- und Kulturerziehung. Elemente eines neuen Schulsprachenkonzepts. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, S. 41-52.

GOGOLIN, Ingrid (2002): Interkulturelle sprachliche Bildung. In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002): Bilingualität und Schule? 2. Wissenschaftliche Befunde. Wien: Öbv&Hpt, S. 98-107.

GOGOLIN, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 55-61.

GOGOLIN, Ingrid (2007): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?
http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

GOGOLIN, Ingrid (2008): „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ - ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik (GWP), Heft 1/2008, S. 65-75.

GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich.

GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ Marianne/NEUMANN, Ursula (1991): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa - Bilder von gestern, Visionen von morgen? In: GOGOLIN, Ingrid (Hrsg.) (1991): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster: Waxmann. (Waxmann-Wissenschaft), S. 1-18.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster, New York: Waxmann-Verlag.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/REICH, Hans/ROTH, Hans-Joachim/SCHWIPPERT, Knut (2006): Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte.
http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung_Kampf_um_Sprachfoerderung.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOMOLLA, Mechtild/RADTKE, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

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

GORTER, Durk (2006): Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. In: GORTER, Durk (Hrsg.) (2006): Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., S. 1-6.

GRAF, Peter (1997): Lernen in zwei Sprachen. Konzeptuelle Grundlagen. In: Reihe Bildung und Erziehung 50. Donauwörth: Auer, S. 23-49.

GRAMELT, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GRÄSEL, Cornelia/PARCHMANN, Ilka (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 3, 32. Jahrgang, S. 196-214.

GRÄSEL, Cornelia (2007): The Use of Computer Tools in Implementation Projects in Schools. In: Research in Cooperative and International Education, Volume 2, Number 1, 2007, S. 56-67.

GRÄSEL, Cornelia (2008): Einführung. In: LANKES, Eva-Maria (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 201-205.

GRÖPEL, Wolfgang (1997): Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule“ von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Wien: Dipl. Arb.

GRÖPEL, Wolfgang (1999): Von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen. Konstruktionen der Fremdheit und Argumente für ihre Dekonstruktion. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten, Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 140-185.

GRÖPEL, Wolfgang (1999a): Allgemeines zum Begriff der Sozialisation unter Migrationsbedingungen. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 81-107.

GSTETTNER, Peter/LARCHER, Dietmar (1985): Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Interkulturelles Lernen und Volksgruppenverständigung in Kärnten. Zur wissenschaftlichen Grundlegung umfassender Reformen im Minderheitenschulwesen. Klagenfurt: Drava Verlag

GSTETTNER, Peter/WAKOUNIG, Vladimir (1992): Interkulturelles Lernen als ein Mittel demokratischen Zusammenlebens auf der Grundlage von Menschenrechten. In: WAKOUNIG, Vladimir/BUSCH, Brigitte (Hrsg.) (1992): Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte. Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 41-58.

GUSENBAUER, Barbara (2011): Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen. Wien: Dipl. Arb.

HAFERKAMP, Rose (2003): Die Normalität der Fremdheit. Globalität - Migration - Multikulturalität. In: UNGER-HEITSCH, Helga (Hrsg.) (2003): Das Fremde verstehen: Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele. Münster u.a.: Lit-Verlag, S. 121-144.

HALL, Gene E./DIRKSEN, Debra J./GEORGE, Archie A. (2008): Measuring Implementation in Schools: Levels of Use. SEDL: Austin, Texas.

HALL, Gene E./HORD, Shirley M. (2011). Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. Boston: Pearson.

HANISCH, Günter/KATSCHNIG, Tamara/KHAN-SVIK, Gabriele/PERSY, Elisabeth/ BUTTARONI, Susanna/MATOUCHOVÁ, Nad'a/PODRÁPSKÁ, Kamila/KOVAČEVIĆ, Melita/ŠTEFANOVIĆ, Lada (2005): Sprachentwicklung in- und ausländischer Kinder. Österreich - Kroatien - Tschechien (Endbericht). Unveröffentlichtes Manuskript. Ludwig-Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung.

HAWKINS, Eric (1987): Awareness of Language. An Introduction. Revised Edition (= Einführungsband zur Serie: HAWKINS, Eric (Hrsg.), Awareness of Language). Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.

HÄUSLER, Wolfgang (1994): Interkulturelles Lernen zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch. In: GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Wien: Verlag Jugend & Volk (Schule und Erziehung), S. 45-60.

HEMETEK, Ursula/KAISERRAINER, Doris (2000): Minderheiten in Österreich. Ethnische Minderheiten - MigrantInnen.
<http://minderheiten.at/stat/Service/migrantinnen.htm> (eingesehen am 31.10.2013)

HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 38-43.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2003): Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich - eine Bestandsaufnahme. WIF Endbericht.

HERZOG-PUNZENBERGER (2003a): Ethnic Segmentation in School and Labor Market - 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy. In: CRUL, Maurice/VERMEULEN, Hans (Hrsg.) (2003): The future of the second generation: the integration of migrant youth in six European countries. Staten Island, New York: Center for Migration Studies of New York. (International Migration Review; 37/4), S. 1120-1144.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/UNTERWURZACHER, Anne (2009): Migration - Interkulturalität - Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: SPECHT, Werner (2009) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 161-182.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/WROBLEWSKI, Angela (2009): OECD Thematic Review on Migrant Education. Country Background Report for Austria. Wien: BMUKK.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/SCHNELL, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem - Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 229-268.

HINGER, Barbara (2009): Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 159. Jahrgang, 5-6/2009, S. 498-504.

HINGER, Barbara/UNTERRAINER, Eva (2008): IMoF - Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, mit einem ersten Blick auf die Perspektive von Studierenden. In: FRINGS, Michael/VETTER, Eva (Hrsg.) (2008): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007), S. 323-340.

HOFFELNER, Renate (1994): Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching in der Mittelstufe. In: SERTL, Michael/KHAN-SVIK Gabriele/WALLNER Burgi (Red.) (1994): Team Teaching zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle. (Schulheft; 73), Wien u.a.: Jugend & Volk, S. 53-60.

HOFMANN, Klaus T./PETRY, Christian/RASCHERT, Jürgen/SCHLOTMANN, Barbara (1993) (Hrsg.): Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung. Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim & Basel: Beltz

HOPF, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang. Weinheim: Beltz, S. 263-251.

HU, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

HU, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 69-76.

HUBER-KRIEGLER, Martina (1994): Mehr als eine Sprache sprechen... Theoretische Grundlagen. In: GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung . Wien: Verlag Jugend & Volk (Schule und Erziehung), S. 117-135.

HUCKE, Jochen/WOLLMANN, Helmut (1980): Methodenprobleme der Implementationsforschung. In: MAYNTZ, Renate (1980) (Hrsg.): Implementation politischer Programme: empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, S. 216-235.

HUFEISEN, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: HUFEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 9-18.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (1/2011): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen, BMUKK.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (2/2011): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2002/03 bis 2009/10, BMUKK.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (4/2011): Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2011/12, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Muttersprachlicher Unterricht, Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht. BMUKK.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (1/2012): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen, BMUKK.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (2/2013): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12, BMUKK.

Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (4/2013): Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2013/14, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Muttersprachlicher Unterricht, Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht. BMUKK.

JAITNER, Thomas (2006): Sprachliches Lernen und Schulentwicklung. In: GÜNTHER, Hartmut/BREDEL, Ursula/BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.) (2006): Mehrsprachigkeit macht Schule, Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11-14.

JAKSCHE, Elisabeth (1998): Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

JANDL, Michael/KRALER, Albert (2003): Austria: A Country of Immigration? International Centre for Migration Policy Development.
<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=105> (eingesehen am 31.10.2013)

JINDRA, Susanne/WALLNER, Burgi (1994): Wie aus Reparaturpädagogik Förderpädagogik werden sollte. Das Projekt „FörderlehrerInnen“. In: SERTL, Michael/KHAN-SVIK Gabriele/WALLNER Burgi (Red.) (1994), S. 20-29.

JUNGSMANN, Walter (1991): Türkisch für Europa: die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration. Münster u.a.: Waxmann. (Migrantenkinder in den Schulen Europas; 4)

KALTENBACHER, Erika/KLAGES, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 80-97.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin (2009): Interkulturelle Pädagogik. In: DEDERICH, Markus (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-124.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin/KORDFELDER, Angelika (2004): Interkulturelle Erziehung als Grundprinzip elementar-pädagogischer Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung zu zwei Projekten in Essen und Gelsenkirchen. In: KARAKAŞOĞLU, Yasemin/LÜDDECKE, Julian (Hrsg.) (2004): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, S. 189-203.

KARDORFF, Ernst von (2000): Qualitative Evaluationsforschung. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 238-250.

KERSCHBAUMER, Markus (1998): Das Lingua D-Projekt: Kinder entdecken Sprachen. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift, 9-10 1998. Wien: öbv&hpt, S. 775-777.

KHAN-SVIK, Gabriele (1999): Schulische Modelle für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher lingualer bzw. „kultureller“ Herkunft. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten, Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 108-139.

KHAN-SVIK, Gabriele (1999a): Der sich nach oben hin zweimal verengende Flaschenhals. Die Selektion von „ausländischen“ Schülerinnen und Schülern bei den Übertritten in die Mittelstufe und in die Berufsausbildung. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten, Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 186-197.

Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik vom 27. Oktober 2001. Verband für Angewandte Linguistik VERBAL, <http://www.cis.or.at/enquete/erklaerung.html> (eingesehen am 31.10.2013)

Klagenfurter Erklärung 2011. In: DE CILLIA, Rudolf/VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main: Lang, S. 341-347.

KLEIN, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt a. Main: Athenäum Verlag.

KLIEME, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main. http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

KNAPP, Werner/RICART BREDE, Julia/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/KUCHARZ, Diemut (2009): Sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter - Eine exemplarische Videoanalyse. In: SCHRAMM, Karen/SCHROEDER, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster u.a.: Waxmann, S. 157-184.

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext.“ In: Fremdsprachen lehren und lernen (FluL); zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt Language Awareness. Hrsg.: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Univ. Bielefeld. Tübingen: Günter Narr Verlag.

KNIFFKA, Gabriele/SIEBERT-OTT, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

KOLIANDER-BAYER, Claudia (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutsche Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

KOLIANDER-BAYER, Claudia (1998a): Das Interkulturelle Praktikum - eine notwendige Komponente der LehrerInnenausbildung? In: PAULA, Andreas (Hrsg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava Verlag. (Dissertationen und Abhandlungen/Slowenischen Institut zur Alpen-Adria-Forschung; 36), S. 105-219.

- KÖLLER, Michaela (2009): Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen - ein triangulativer Forschungsansatz. Frankfurt u.a.: Lang
- KREMER, H.-Hugo (2003). Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten. Paderborn: Eusl.
- KROMREY, Helmut (2003): Evaluierung und Evaluationsforschung: Begriffe, Modelle und Methoden. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2003, 50, 11-26. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- KROMREY, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. 12. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2004): Ist die Interkulturelle Pädagogik in den Erziehungswissenschaften angekommen? In: KARAKAŞOĞLU, Yasemin/LÜDDECKE, Julian (Hrsg.) (2004): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, S. 17-28.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), S. 138-144.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 105-112.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2006): Pausenlos Deutsch - Sprachzwang und sprachliche Identität. In: tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung, 2/2006, S. 10-13.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2007): Pausenlos Deutsch - ein Phyrussieg über Mehrsprachigkeit und Toleranz. Kommentar.
<http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Pausenlos%20Deutsch.pdf>
 (eingesehen am 31.10.2013)
- KRUMM, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-247.
- KRUMM, Hans-Jürgen/JENKINS, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.

KRUMM, Hans-Jürgen/REICH, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Gefördert durch das BMUKK in Zusammenarbeit mit dem ÖSZ. http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

LADMIRAL, Jean-René/LIPIANSKY, Edmond Marc (2000): Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt am Main u.a.: Campus. (Europäische Bibliothek interkultureller Kommunikation; 9).

LADO, Robert (1957): Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. With a foreword by Charles C. Fries. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

LAMBECK, Klaus (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen: Narr. (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 242)

LANDSIEDLER, Isabel (2003): Fremdsprachenlernen und -lehren in Österreich. In: NEWBY, David (2003): Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund verschiedener Lernkulturen und Sprachen. European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 89-104.

LANKES, Eva-Maria (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster u.a.: Waxmann 2008

LARCHER, Dietmar (1991): Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

LASSELSBERGER, Anna (2011): „...aber mit der Zeit haben die Funken Feuer gefangen.“ Die Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - eine Chance!“ In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 129-138.

LEBHART, Gustav (1999): Migration und Fremdenfeindlichkeit: Fakten, Meinungen und Einstellungen zu internationaler Migration, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. Wien: Österr. Akad. d. Wiss. (Schriften des Instituts für Demographie, 13)

Lehrplan der Volksschule (2010): BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 402/2010 vom 9. Dezember 2010; http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

Lehrplannovelle AHS-Oberstufe (2004): Verordnung, mit der die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden - BGBl. II Nr. 277/2004 v. 8. 7. 2004

LEIPRECHT, Rudolf (1999): Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik. In: Arbeitshilfen zum Jugendschutz, 35, 3, S. 1-8.

LUCHTENBERG, Sigrid (1995): Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

LUCHTENBERG, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: KUHS, Katharina/STEINIG, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, S. 137-156.

LUCHTENBERG, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LUCHTENBERG, Sigrid (1999a): Lehrerkompetenzen für die Vielfalt im Deutschunterricht der Grundschule. In: Deutsch Lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern e.V., Mainz: Baltmannsweiler, 3/1999, S. 273-302.

LUCHTENBERG, Sigrid (2000): (Keine) Zeit für Deutsch als Zweitsprache in der Deutschlehrausbildung - ein altes Problem neu beleuchtet. In: Deutsch Lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern e.V., Mainz: Baltmannsweiler, 1/2000, S. 12-31.

LUCIAK, Mikael (2011): Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt von Roma an österreichischen Schulen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 33-40.

LÜTGERT, Will/STEPHAN, Hans-Ulrich (1983): Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In: HAMEYER, Uwe/FREY, Karl/HAFT, Henning (Hrsg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, S. 501-520.

MAAS, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress.

MÄCHLER, Stefan (2001): Einführung und Übersicht. In: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 6-10.

MARBURGER, Helga/RÖSCH, Heidi/DREEZENS-FUHRKE, Joyce/HOCH, Achim/RIESNER, Silke (1998): Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt/M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Maßnahmenpapier Migration, Integration und Gleichstellung in Österreich (2013): <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/page.pl?id=696;lang=de> (eingesehen am 31.10.2013)

MAYER, Werner (1994): Grundschuldidaktik und Interkulturelles Lernen oder: Josip soll „repariert“ werden. In: GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung . Wien: Verlag Jugend & Volk (Schule und Erziehung), S. 233-260.

MAYER, Werner (1994a): Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen. Erfahrungen mit Teamteaching in der Volksschule. In: SERTL, Michael/KHAN-SVIK Gabriele/WALLNER Burgi (Red.) (1994), S. 9-19.

MAYER, Werner (2006): Migrantenkinder - Bildungskarrieren. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift, 3-4 2006. Wien: öbv&hpt, S. 338-346.

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

MERDIAN, Gerhild (1996): Migrantenkinder. Lebensperspektiven in der Fremde. (Bamberger Beiträge zur Sozialpädagogik & Familienforschung; Bd. 3) Augsburg: Maro Verlag.

METTLER, Monika (2005): Bildungspolitische Ausrichtung im Schweizer Gesamtsprachenkonzept und die Tücken der Realisierung. In: HUFSEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 19- 26.

MOUW, Ted/XIE, Yu (1999): Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? In: American Sociological Review, Vol. 64 (2), S. 232-252.

MÜNZ, Rainer (2008): Migration in Europa: Rückblick auf das 20. Jahrhundert, Ausblick auf das 21. Jahrhundert, Konsequenzen für die politische Integration. In: LANGE, Dirk (Hrsg.) (2008): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, S. 17-26.

NEUMANN, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317-331.

NEVYJEL, Elisabeth (1991): Muttersprachliche Alphabetisierung - Ein Allheilmittel der Ausländerpädagogik? In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift. 141. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 276-279.

NIEKE, Wolfgang (1992): Konzepte Interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: BAUR, Rupprecht (Hrsg.) (1992): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 47-70.

NIEKE, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag, Schule und Gesellschaft. Opladen.

NOHL, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

OKSAAR, Els (2005): Problembereiche der interkulturellen Kommunikation. In: SMEDS, John/SARMAVUORI, Katri/LAAKKONEN, Eero/DE CILLIA, Rudolf (Hrsg.) (2005): Multilingual Communities, Multilingual Practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag. Turku: Åbo Akademi University Press, S. 15-22.

OLECHOWSKI, Richard (1999): Vorwort des Herausgebers der Reihe. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 11-12.

OLECHOWSKI, Richard/HANISCH, Günter/KATSCHNIG, Tamara/KHAN-SVIK, Gabriele/PERSY, Elisabeth (2002): Bilingualität und Schule - Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002): Bilingualität und Schule? 2. Wissenschaftliche Befunde. Wien: Öbv&Hpt., S. 8-63.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2007): „Meine Sprachen und ich“. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit für DaZ in Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 115-131.

OSTERMEIER, Christian/CARSTENSEN, Claus H./PRENZEL, Manfred/GEISER, Helmut (2004): Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. Unterrichtswissenschaft 32(3), 215- 237.

ÖSZ/BMUKK/BMWF (Red.) (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report. Graz/Wien: ÖSZ.

PAULA, Andreas (1994): Vom Mythos der Ursprache zum Antirassismus. Gedanken zum schwierigen Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: PAULA, Andreas (Hrsg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava Verlag. (Dissertationen und Abhandlungen/Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung; 36), S. 11-17.

PEPELNIK, Maria Sarah (2011): Sprachförderung an österreichischen Schulen. Wien: Univ. Dipl. Arb.

- PERRY, Bill/STEWART, Timothy (2005): Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 33, 563-573
- PETRI, Gottfried (2004): Schulentwicklung auf empirisch-wissenschaftlicher Grundlage. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- PINTERITS, Manfred (1993): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern - eine Pilotstudie des PI der Stadt Wien in Zusammenarbeit mit dem SSR für Wien. In: *Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift*. 143. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 515-523
- PIRSTINGER, Susanne (1991): Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit. In: *Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift*. 141. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 260 - 266.
- PIRSTINGER, Susanne (1993): Multikulturalität im Klassenzimmer - Grenzen und Chancen. In: DE CILLIA, Rudolf/ANZENGRUBER, Grete (Red.)(1993), S. 21-26.
- PLUTZAR, Verena (2013): Deutsch lernen per Gesetz. In: DE CILLIA, Rudolf/VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 48-67.
- PORCHER, Louis (1989): Glanz und Elend des Interkulturellen? In: HOHMANN, Manfred/REICH, Hans (Hrsg.) (1989): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung*. Münster, New York: Waxmann, S. 33-46.
- PORTES, Alejandro/HAO, Lingxin (2002): The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. In: *Ethnic and racial studies*, 25 (6), S. 889-912.
- PORTES, Alejandro/RUMBAUT, Rubén (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley u.a.: University of California Press. New York: Russell Sage Foundation.
- PRENGEL, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RADTKE, Frank-Olaf (2002): Politik, Sprachen und Schule. In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002): *Bilingualität und Schule? 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: Öbv&Hpt, S. 88-97.
- RADTKE, Frank-Olaf (2008): Schule und Ethnizität. In: HELSPER, Werner/BÖHME, Jeanette (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften, S. 651-673.

REHBEIN, Jochen (2010): Sprachen, Immigration, Urbanisierung - Elemente zu einer Linguistik städtischer Orte der Mehrsprachigkeit. In: COMELLAS, Pere/LLEÓ, Conxita (Hrsg.) (2010): Recerca i gestió del multilingüisme. Algunes propostes des d'Europa. Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsmanagement. Europäische Ansichten. Münster: Waxmann, S. 83-117.

REHBEIN, Jochen/HERKENRATH, Annette/KARAKOÇ, Birsal (2009): On contact-induced language change of Turkish as an immigrant language. In: FERRARESI, Gisella & RINKE, Esther (Hrsg.) (2009): Language Typology and Universals, Vol. 62(3): 171-204.

REICH, Hans (1994): Sprachbildung von Migrantenkindern in England. In: PAULA, Andreas (Hrsg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava Verlag. (Dissertationen und Abhandlungen/Slowenischen Institut zur Alpen-Adria-Forschung; 36), S. 83-106.

REICH, Hans (1996): Hemspråksundervisning: Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Münster, New York: Waxmann. (Migrantenkinder in den Schulen Europas; Bd. 6)

REICH, Hans (2002): Wie viel Zweisprachigkeit erlaubt die Schule? Modelle im europäischen Vergleich. In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002): Bilingualität und Schule? 2. Wissenschaftliche Befunde. Wien: Öbv&Hpt, S. 108-119.

REICH, Hans (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 121-169.

REICH, Hans H./HOLZBRECHER, Alfred/ROTH, Hans Joachim (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

REICH, Hans/ROTH, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

REY-VON ALLMEN, Micheline (1989): Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen. In: HOHMANN, Manfred/REICH, Hans (Hrsg.) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung. Münster, New York: Waxmann, S. 47-58.

RIEHL, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: GÜNTHER, Hartmut/BREDEL, Ursula/BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.) (2006): Mehrsprachigkeit macht Schule, Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 15-24.

- RIESENFELDER, Andreas/SCHELEPA, Susanne/WETZEL, Petra (2011): Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien. Endbericht. Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Studie_MigrantInnen_LR_2012.pdf (eingesehen am 31.10.2013)
- ROLFF, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Beltz 2007
- RÖSCH, Heidi (2007): DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen. In: EßER, Ruth/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht... München: IUDICIUM Verlag GmbH, S. 287-297
- ROM, Daniela (2004): Arbeitsmigration aus Jugoslawien nach Österreich von 1966 bis in die 1980er Jahre. Wirtschaftspolitische Voraussetzungen und deren Einfluss auf die weibliche Migration. Wien: Dipl. Arb.
- ROSSELL, Christine (2003): The near end of bilingual education. In: Education Next (Fall), S. 44-52.
- ROSSELL, Christine/KUDER, Julia (2005): Meta-Murky: A Rebuttal to Recent Meta-Analyses of Bilingual Education. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hrsg.) (2005), S. 43-76.
- ROTH, Hans-Joachim (1994): „Pädagogik zu Pferd“ und „Pädagogik zu Fuß“ - Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Interkulturellen Pädagogik. In: ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.) (1994): Integration als Dialog. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag-Hohengehren, S. 84-110.
- ROTH, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: GÜNTHER, Hartmut/BREDEL, Ursula/BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.) (2006): Mehrsprachigkeit macht Schule, Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11-14.
- ROTH, Hans-Joachim (2008): Kulturelle Kodes? Zur Bedeutung der Sprache in der Interkulturellen Pädagogik. In: ROSEN, Lisa/FARROKHZAD, Schahrzad [Hrsg.] (2008): Macht - Kultur - Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer; Münster u.a.: Waxmann, S. 177-198.
- Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): BMUKK-27.901/0024-I/5a/2011, Jährliche Information zum Muttersprachlichen Unterricht. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2011_11.xml (eingesehen am 31.10.2013)
- SATZKE, Klaus (1991): Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache. Die Situation an den allgemeinbildenden Pflichtschulen. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift. 141. Jg., Wien: öbv&hpt, S. 254-259.

SCHANER-WOLLES, Chris (2010): Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in der frühen Kindheit. In: MUHR, Rudolf/BIFFL, Gudrun (Hrsg.) (2010): Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen und Risiken einer Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien u.a.: Peter Lang Verlag, S. 139-156.

SCHAUMBURG, Heike/PRASSE, Doreen/BLÖMEKE, Sigrid (2009): Implementation von Innovation in der Schule. In: BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt, S. 596 - 600.

SCHIESSER, Andreas/THEURL, Peter (2001): Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In: WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2001): Bilingualität und Schule? 1. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: Öbv&Hpt., S. 254-275 .

SCHLAGENWERTH, Michaela (2006): „Gute Jobs nur mit gutem Deutsch.“ Soziologe Hartmut Esser über Probleme und Chancen von Migranten. Welt am Sonntag. <http://www.welt.de/print-wams/article139197/Gute-Jobs-nur-mit-gutem-Deutsch.html> (eingesehen am 31.10.2013)

SCHMID, Kurt (2004): „Ausländische“ SchülerInnen in Österreich. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Ibw-Mitteilungen. http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_143_04_wp.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

SCHMITT, Guido (2008): Einwanderer(kinder) und die europäisch-kosmopolitische Bildung. Konzept einer europäischen Studie. In: LANGE, Dirk (2008): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-216.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (1999): Schulgesetzliche Grundlagen des Zweitspracheunterrichts an Österreichischen Schulen. In: Deutsch Lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern e.V., Mainz: Baltmannsweiler, 3/1999, S. 129-146.

SchOG: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. (Schulorganisationsgesetz)

SCHRADER, Achim/NIKLES, Bruno/GRIESE, Hartmut (1976): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg: Athenäum Verlag GmbH.

2. Schulrechtspaket 2005: Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Schulpflichtgesetz 1985, das Schulunterrichtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schülerbeihilfengesetz 1983, das Studienförderungsgesetz 1992, das Bundes-Schulaufsichtsgesetz und das Bildungsdokumentationsgesetz geändert werden (2. Schulrechtspaket 2005).

SchUG: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG)

SCHWANTNER, Ursula/SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz: Leykam.

SCHWANTNER, Ursula/SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2010a): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse: Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

SELBER, Sonja (1994): Zweitspracherwerb und Schullaufbahn ausländischer Kinder unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Fördermaßnahmen: eine Untersuchung an öffentlichen Wiener Volksschulen. Wien, Univ.: Dipl.-Arb.

SELINKER, Larry (1972): „Interlanguage“. In: International review of applied linguistics in language teaching (IRAL), 10, 3, Berlin, New York: de Gruyter, S. 209-231.

SIEBERT-OTT, Gesa (2006): Deutsch (lernen) auf dem Schulhof? Konzeptionelle Mündlichkeit als Basis der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache (Vorabdruck).

http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/SiebertOtt2006DeutschLernenAufSchulhof.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

SIEVERS, Wiebke (2012): Migrations- & Integrationsforschung in Österreich: Literaturdatenbank und Forschungsstand. KMI Working Paper Series. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften. http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP18.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981): Bilingualism or not: education of minorities. London u.a.: Clevedon. (Multilingual matters; 7)

SLEMBEK, Edith (1997): Mündliche Kommunikation - interkulturell. St. Ingbert: Röhrig. (Sprechen und Verstehen; Bd. 11)

SÖHN, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz, 2. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <http://skylla.wzb.eu/pdf/2005/iv05-akibilanz2.pdf> (eingesehen am 31.10.2013)

SÖHN, Janina (2005a): Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), WZB-Mitteilungen, Heft 108.

SPECHT, Werner (2009) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

SPRUNG, Annette (2001): Qualifikationsziel: Interkulturelle Kompetenz. In: GRUBER, Joachim/HÖBEL, Ulrike/RÜCKER, Lisa/SPRUNG, Annette (Hrsg.) (2001): Interkulturelle Öffnung im Sozial- und Bildungswesen. Strukturen gestalten - Kompetenzen entwickeln - Kooperationen fördern. Dokumentation einer Fachtagung, 5./6. März 2001 im Bildungshaus Schloß Retzhof, S. 34- 42.

SPRUNG, Annette (2010): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Universität Graz: Habilitationsschrift.

STADLER, Bettina/WIEDENHOFER-GALIK, Beatrix (2011): Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt. Wien: Statistik Austria.

STANZEL-TISCHLER, Elisabeth (2011): Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen. Graz: Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation.
https://www.bifie.at/system/files/dl/BIFIE_Report_8_web.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

STARL, Klaus (2008): Migration und Bildung - Verletzt Österreich das Menschenrecht auf Bildung? In: POSCH, Willibald/SCHLEIFER, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Rechtsfragen der Migration und Integration. 6. Fakultätstag der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: Leykam, S. 91-103.

STATISTIK AUSTRIA - Volkszählung 2001, Hauptergebnisse I,
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen
(eingesehen am 31.10.2013).

STATISTIK AUSTRIA (2012): Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren 2012. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien: Statistik Austria.
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integration_2012_72dpi.pdf (eingesehen am 31.10.2013)

STATISTIK AUSTRIA (2013): Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland,
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (eingesehen am 31.10.2013)

STEINER-KHAMSI, Gita (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske & Budrich.

STEINER-KHAMSI, Gita (1994): Eine Demokratie-Wende in der Interkulturellen Pädagogik? In: PAULA, Andreas (Hrsg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava Verlag. (Dissertationen und Abhandlungen/Slowenischen Institut zur Alpen-Adria-Forschung; 36), S. 218-235.

STIGLER, Hubert (2004): Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung. Skriptum zur Vorlesung. Lektoriert von Immanuel Fruhmann.

STOIK, Otto (1994): Interkulturelle Bildung: Pädagogische, schulorganisatorische und schulrechtliche Grundlagen. In: GAUß, Rainer/HARASEK, Anneliese/LAU, Gerd (Hrsg.) (1994), S. 91-113.

STRNAD, Nicole (1996): Die Determinanten der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit im Unterricht. Wien, Univ.: Dipl.-Arb.

SUCHAN, Birgit/WALLNER-PASCHON, Christina/BERGMÜLLER, Silvia/SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2012): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

TAZI-PREVE, Irene/KYTIR, Josef/LEBHART, Gustav/MÜNZ, Rainer (1999): Bevölkerung in Österreich. Demographische Trends, politische Rahmenbedingungen, entwicklungspolitische Aspekte. Wien: Institut für Demographie Österreichische Akademie der Wissenschaften. (Schriften des Instituts für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften; 12).

THOMA, Dieter/TRACY, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 58-79.

THOMAS, Wayne/COLLIER, Virginia (1997): School Effectiveness for Language Minority Students. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

THOMAS, Wayne/COLLIER, Virginia (2001): A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. California: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

TRACY, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-196.

TRIM, John/BUTZ, Marion (Red.) (2002): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2, Council for Cultural Co-operation. Berlin u.a.: Langenscheidt.

TRUNIGER, Markus (2001): Vorwort. In: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 4-5.

ULICH, Michaela/OBERHUEMER, Pamela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: FTHENAKIS, Wassilios (2003) (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Wien: Herder, S. 152-168.

ULRICH-HINTERECKER, Doris/GROßSCHMIDT-THIERER, Elisabeth (2011): Zur Effektivität von Language-Awareness-Konzepten: Ein Erfahrungsbericht. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 90-97.

URBANEK, Martin (1999): Migration in nationalstaatlich strukturierten Industriegesellschaften unter besonderer Berücksichtigung der Einwanderung ausländischer Arbeitskräfte und Flüchtlinge nach Österreich. In: GRÖPEL, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten, Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 21-79.

VBG: Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes (Vertragsbedienstetengesetz 1948-VBG)

Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur frühen Sprachförderung.

VERHOEVEN, Ludo (1994): Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. In: Language Learning 44: 3, S. 381-415.

VESTER, Frederic (2002): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Deutscher Taschenbuch Verlag.

VETTER, Eva (2008): Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht? Universität Wien: Habilitationsschrift.

VOLF, Patrick (2001): Gegenstrategien in Politik und Gesellschaft: Schule - Leben und Lernen in der Vielfalt. In: VOLF, Patrick/BAUBÖCK, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava-Verlag, S. 175-204.

VOLGGER, Marie-Luise (2011): Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen). Wien: Univ. Diss.

VOLGGER, Marie-Luise/CORTINOVIS, Enrica (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: HÜLMBAUER, Cornelia/VETTER, Eva/BÖHRINGER, Heike (Hrsg.) (2010): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte. DYLAN meets LINEE. Frankfurt a. Main u.a.: Lang, S. 97-114.

VOLLSTÄDT, Witlof/TILLMANN, Klaus-Jürgen/RAUIN, Udo/HÖHMANN, Katrin/TEBRÜGGE, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske & Budrich 1999.

WAGNER, Alan P. (1995): Bildung in multikulturellen Gesellschaften: Ansätze in den Ländern der OECD. In: POGLIA, Edo/PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly/GRETTLER, Armin/DASEN, Pierre (1995) (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Berlin u.a.: Lang, S. 27-44.

WAKOUNIG, Vladimir (2008): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung: die zweisprachige Schule in Kärnten; 1995 - 2007. Klagenfurt: Drava-Verlag.

WALDRAUCH, Harald (1998): Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 81-204.

WINTERSTEINER, Werner (2003): Muttersprachenunterricht - Zweitsprachenunterricht - Fremdsprachenunterricht. In: BREDEL, Ursula (2003) (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: F. Schöningh, S. 602-614.

WOLF, Wilhelm (2004): Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne. In: WOLF, Wilhelm (Hrsg.) (2004a): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: Öbv&Hpt, S. 11-94.

WOJNESITZ, Alexandra (2010): Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster u.a.: Waxmann.

YILDIZ, Erol/KHAN-SVIK, Gabriele (2011): Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis im Migrationskontext: Vom essenzialistischen zum dynamischen Kulturbegriff? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV. Heft 1-2/2011, S. 25-32.

11. Anhang

11.1. Detaillierte, tabellarische Aufstellung der Herleitung des Untersuchungsdesigns

(1) Die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung der Erstsprachen der MigrantInnen

Qualitätskriterium 1	Bildungsziel und Leitbild der Schule
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds (Wintersteiner 2003)
	Speziell Mehrsprachigkeit, eine Kultur der Anerkennung und Vielfalt soll in einem Leitbild berücksichtigt werden (Auernheimer 2005; Jaitner 2006)
	„Respekt, Achtung und Selbstvertrauen“ als Leitwert in Bezug auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit (Brizić 2006a)
	Schulisches, sprachliches Curriculum im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts wäre eine Grundlage, worauf ein schulisches Leitbild aufbauen könnte (de Cillia 2008)
	Schulsprachenprofile als schulisches Leitbild zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit (Busch 2011)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Handlungskonzepte „Verschieben“ oder „Ausklammern“ von Differenz lassen das Schulmanagement bestimmend erscheinen (Bolz et al. 2000)
	Schulleitung kann Organisationsstruktur steuern und die Einhaltung bestimmter Regelungen einfordern (Pepelnik 2011)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Das Thema Mehrsprachigkeit wird im schulischen Leitbild berücksichtigt und manifestiert sich in konkret gesetzten Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von interkulturellen Projekten.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn interkulturelle Projekte durchgeführt werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Werden an der Schule interkulturelle Projekte durchgeführt?

Qualitätskriterium 2	Anteil mehrsprachiger Personen
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Anteil mehrsprachiger Personen ist ausschlaggebend für Formen interkultureller Kommunikation (Luchtenberg 1999; Fechler/Kaletsch 2003) Ausgewogene Zusammensetzung des Personals unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit zu empfehlen, denn Multikulturalität und sprachliche Vielfalt werden als Normalität erfahrbar und haben Sozialisationseffekt (Auernheimer 2005)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Oft hoher Anteil an mehrsprachigen SchülerInnen, äußerst selten ausgewogener Anteil unter LehrerInnen (Marburger et al. 1998) Höhe des Anteils dürfte einen nicht so großen Einfluss auf den Spracherwerb haben (Olechowski et al. 2002; Hanisch et al. 2005) Für Österreich wurde die Nutzung der vorhandenen Ressourcen in den Lehrkörpern bisher nicht eingehend diskutiert (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Der Anteil an mehrsprachigen LehrerInnen steht in einem Gleichgewicht zum Anteil mehrsprachiger SchülerInnen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation ist dann erfüllt, wenn eine ausgewogene Zusammensetzung der SchülerInnen bzw. des Personals/der LehrerInnen vorliegt.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Ist eine ausgewogene Zusammensetzung der SchülerInnen bzw. des Personals/der LehrerInnen unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit an der Schule vorhanden?

Qualitätskriterium 3	Sprachenangebot der Fördermaßnahmen
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Institutionelle Verankerung verschiedener Sprachen erforderlich (Gogolin 2002; Merdian 1996; Wintersteiner 2003) „Heimlicher Lehrplan der Segregation“ (Luchtenberg 1999) Angebot zum Erlernen der Erstsprachen der MigrantInnen für Angehörige der Mehrheit (Wintersteiner 2003) Einstellung der sprachlichen Minderheit zur Schule und Einstellung der Schule gegenüber den gesprochenen Sprachen (Fthenakis et al. 1985; Schaner-Wolles 2010)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Muttersprachlicher Unterricht grundsätzlich in jeder Sprache möglich, sofern Bedarf gegeben und personelle und stellenplanmäßige Ressourcen vorhanden
Untersuchungen	Einengung in deutsch-türkische Zweisprachigkeit (de Cillia 2000) Schulen geben nicht gerne zu, dass sie z. B. Förderunterricht für Deutsch anbieten, damit österreichische Eltern ihre Kinder nicht in eine andere Schule schicken (de Cillia 2000) Einstellung zu Sprachen spiegelt sich in den schulischen Curricula wider (Krumm 2004) Mangelndes Angebot und Nachfrage aufgrund geringem Prestige der Sprachen (Krumm 2004; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; de Cillia/Krumm 2010) SchülerInnen mit Migrationshintergrund empfinden mangelnde Wertschätzung ihrer Sprachen (Wojnesitz 2010; Ahamer 2011) Großer Teil der befragten LehrerInnen fühlt sich durch Gebrauch der Muttersprachen der SchülerInnen gestört (Wojnesitz 2010)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen wird unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen angeboten.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation ist dann erfüllt, wenn Maßnahmen getroffen werden, abgesehen von Türkisch und BKS noch weitere Sprachen an den Schulen anzubieten.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Welche Sprachen werden an der Schule angeboten?

Qualitätskriterium 4	Praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Es ist negativ zu vermerken, wenn ein nur geringer Anteil von Lehrkräften mit deutscher Muttersprache über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse verfügt (Marburger et al. 1998) Die Aneignung von Elementarkenntnissen der Sprachen der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch durch die Lehrkräfte ist wünschenswert (Wintersteiner 2003) Verschleierung einer Mehrqualifikation der Muttersprachlichen LehrerInnen, da diese zwei Sprachen beherrschen müssen (Marburger et al. 1998)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Das Miteinbeziehen der Muttersprachen der Kinder in den Unterricht wird konkret gefordert (Lehrplan der Volksschule 2010).
Untersuchungen	Interesse und die Bereitschaft, sich mit den Sprachen der MigrantInnen auseinanderzusetzen, gering (Fischer 1993) Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Sprachen der MigrantInnen beruht auf Wunsch nach rascher Alphabetisierung in Deutsch (Furch 2003; 2005; 2009)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn deutschsprachige KlassenlehrerInnen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse verfügen.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Verfügen Sie über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse?

(2) Die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen in unterschiedlichen organisatorischen Modellen

Qualitätskriterium 5	Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Die Stellung, die der Muttersprachliche Unterricht im Stundenplan einnimmt, hat einen Einfluss auf die Wahrnehmung aller SchülerInnen (Auernheimer/Gstettner 1996)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Deutsch-Sprachförderkurse: 11 Wochenstunden Regelungen für zeitliche Belastung der SchülerInnen
	Muttersprachlicher Unterricht: 2-6 Wochenstunden Unverbindliche Übung Festlegung des Ausmaßes obliegt Bundesländern
Untersuchungen	Schulen müssen Förderunterricht nicht anbieten (Gauß/Lau 1994)
	Unverbindliche Übung abhängig von Anmeldungen (Çinar/Davy 1998)
	Muttersprachlicher Unterricht wird aufgrund seiner randständigen Position von SchülerInnen als „Unterricht zweiter Klasse“ gesehen (Volgger 2011)
	Theoretisch mögliches Höchstmaß an schulischer Förderung wird auf Grund mangelnder Personalressourcen so gut wie nie in Anspruch genommen (Fleck 2002; 2003 und 2011; de Cillia 2003)
	Verlagerung der Entscheidung auf Landesebene möglicherweise problematisch (Wojnesitz 2010)
	Verbesserung ergab sich durch Einführung der Sprachförderkurse (Fleck 2011)
	Muttersprachlicher Unterricht wird einfach abgesagt, wenn es die KlassenlehrerIn als ungünstig befindet (Dajeng 2011)
	Muttersprachlicher Unterricht konkurriert mit anderen Angeboten (Fleck 2010)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Der Muttersprachliche Unterricht wird im Rahmen des dafür vorgesehenen Höchstausmaßes an den Schulen angeboten.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation ist dann erfüllt, wenn Muttersprachlicher Unterricht überhaupt angeboten wird.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	In welchem Stundenausmaß wird der Muttersprachliche Unterricht angeboten?

Qualitätskriterium 6	Organisationsform der Fördermaßnahmen
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Muttersprachlicher Unterricht im Team sinnvoll (Mayer 1994; Volf 2001; Wintersteiner 2003)
	Bei integrativer Führung ist randständige Position der Muttersprachlichen LehrerInnen zu vermeiden (Fischer 1998)
	Sprachdiagnostik als Differenzierungshilfe (Reich 2007)
	Flexible Strukturen des Schulsystems für die Förderung in der Landessprache notwendig (Fischer 1998)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Unterrichtsparell: Kein Pflichtgegenstand darf versäumt werden, gleiche Unterrichtsinhalte erforderlich
	Koordination mit dem deutschsprachigen Unterricht erforderlich
	Sprachförderkurse: integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparellen und integrativer Führung
	Kursform: Eröffnungszahlen und Anmeldefrist für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen
Untersuchungen	Deutsch-als-Zweitsprache Unterricht: Integrative Unterrichtsform erfolgreicher für Erwerb der deutschen Sprache und um Formen der Diskriminierung zu vermeiden (Pinterits 1993; Koliander-Bayer 1998; Draxler/Mager 1999; Binder 2003a und 2004; Huber-Kriegler 1994; Freigang et al. 1991)
	Muttersprachlicher Unterricht: kombiniertes Modell (de Cillia/Cinar 1998; Fischer 1995)
	Getrennte Unterrichtseinheiten, solange Sprachkompetenz noch nicht ausreichend (Fthenakis et al. 1985)
	Parallele Unterrichtsform: Organisationstechnisch orientierte Empfehlung (Czock 1993; Binder 2003)
	Konzepte der inneren Differenzierung (de Cillia 2003)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	a) Die sprachlichen Fördermaßnahmen am Vormittag finden integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparellen und integrativer Führung statt.
	b) Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag statt.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	a) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die sprachlichen Fördermaßnahmen integrativ oder in Kombination aus integrativer und paralleler Form stattfinden.
	b) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die sprachlichen Fördermaßnahmen nicht nur in Kursform und am Nachmittag stattfinden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	In welcher Organisationsform werden die Fördermaßnahmen an den Schulen angeboten?

(3) Die interkulturelle Sprachreflexion

Qualitätskriterium 7	Zur Rolle der Erstsprachen im schulischen Alltag: Gebrauch der Erstsprachen als Verständigungsmittel im Unterricht
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Akzeptanz anderer Sprachen sicherstellen (Luchtenberg 1999)
	Es geht um das Bekanntmachen von neuen Perspektiven (Fischer 1998; Wintersteiner 2003)
	Erstsprache soll nicht nur in Form von Übersetzungstätigkeiten als Hilfe zum Zweitspracherwerb akzeptiert werden (vgl. Luchtenberg 1995)
	Eltern sollen zum häuslichen Gebrauch der Muttersprache ermutigt werden (Luchtenberg 1995; Brizić 2003a; Schaner-Wolles 2010)
	Das Miteinbeziehen der verschiedenen Sprachen der Kinder in Form von Pausengesprächen, bei Gruppen- und Partnerarbeiten etc. ist förderlich für den Erwerb der Zweit- und Staatssprache (de Cillia 2005; Schaner-Wolles 2010)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	LehrerIn in Vorbildrolle (Lehrplan der Volksschule 2010)
	Das Miteinbeziehen der Muttersprachen der Kinder in den Unterricht wird konkret gefordert (Lehrplan der Volksschule 2010)
Untersuchungen	Gleichstellung und Miteinbeziehen aller Sprachen in den Regelunterricht stärkt Selbstbewusstsein der Kinder (Akkuş et al. 2005)
	Ein der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenes Schulklima ist dem Wohlbefinden und der Motivation der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zuträglich (Wojnesitz 2010; vgl. auch Volgger 2011)
	Die Verwendung der Erstsprachen in der Schule wird nicht nur positiv bewertet. Wenn eine sprachliche Gruppe überlegen ist, kann dies zu Konflikten führen (Volgger 2011)
	Multilingualer Unterricht wirkt motivierend für SchülerInnen und LehrerInnen (Akar/Steiner 2002)
	Den SchülerInnen sollte in einem Bottom-up-Prozess Raum gegeben werden, selbstständig Sprachvergleiche durchzuführen (Volgger 2011)
	Ungeschriebenes Gesetz an Schulen, nachdem es SchülerInnen verboten ist, im Unterricht ihre Erstsprachen zu verwenden (Gogolin 1994; Luchtenberg 1999)
	Koliander-Bayer 1998; Gogolin/Neumann 1997; Reich/Roth 2002)
	Ausbildung der LehrerInnen oft unzureichend (Gogolin 1998)
	Ständiger Wechsel der Sprachen im Unterricht (Übersetzen) ungeeignet (Fthenakis et al. 1985)
	Empfehlungen zum häuslichen Sprachgebrauch von Bedeutung (Cummins 1984)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Die verschiedenen Erstsprachen der Kinder werden in den Unterricht mit einbezogen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die Erstsprachen der Kinder nicht oder lediglich in Form von Übersetzungstätigkeiten in den Unterricht mit einbezogen werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Inwieweit und in welcher Form werden andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht mit einbezogen?

Qualitätskriterium 8	Didaktik und Methodik: Innere Differenzierung, Language Awareness und Interkulturelles Lernen
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Ein im schulischen Kontext am weitesten entwickeltes Konzept, das für den speziellen Bereich der Sprachreflexion gedacht ist und sich auch zur Thematisierung interkultureller Inhalte anbietet (vgl. Wintersteiner 2003) Formen des offenen Lernens und projektartigen Arbeitens erforderlich (Wintersteiner 2003) Kooperation zwischen Muttersprachlichem Unterricht, Fremdsprachenunterricht und Herkunftssprachenunterricht bzw. Einbeziehung aller in der Schule existierenden und gesprochenen Sprachen (de Cillia 2007; Krumm 2004; Kniffka/Siebert-Ott 2007) Implementation von Language Awareness von zwei Faktoren abhängig: Inwieweit der Schulentwicklungsprozess sowie die jeweilige Schulorganisation von Beginn an in ein umfassendes Prinzip der Language Awareness involviert ist und Ausbildung der LehrerInnen sowie ein Monitoring durch MehrsprachigkeitsexpertInnen (de Cillia 2007) sprachsensibler Unterricht in allen Fächern und unter Einschluss von Deutsch als Zweitsprache als Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung in Bezug auf sprachliches Lernen (Jaitner 2006)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch sollen Interesse am bewussten Umgang mit der Zweitsprache und am Vergleichen der Zweitsprache mit der eigenen Muttersprache entwickeln. Dazu gehört wiederholtes Betrachten, Entdecken und Vergleichen von anschaulich vorliegendem Sprachmaterial, um erste grundlegende Einsichten in die deutsche Sprache zu gewinnen (Lehrplan der Volksschule 2010, 141)
Untersuchungen	Language Awareness bei 35% der befragten LehrerInnen einer der wichtigsten theoretischen Ansätze (Landsiedler 2003) Sprachlernerfahrungen und Fortbildungsfreudigkeit sind jene beiden Eigenschaften von LehrerInnen, die mit einer höheren Sprachenbewusstheit in Verbindung zu bringen sind (Vetter 2008) Ungezwungener Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in der Klasse hebt Stellenwert der Erstsprachen der MigrantInnen und kann Sprachaufmerksamkeit der SchülerInnen schärfen (Volgger 2011; Ulrich-Hinterecker/Großschmidt-Thierer 2011)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Elemente der Language Awareness (z. B. Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der Kinder) werden in den Unterricht mit einbezogen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die Erstsprachen der Kinder in Form von offenem Lernen und projektartigem Unterricht mit einbezogen werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Inwieweit und in welcher Form werden andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht mit einbezogen?

(4) Die Entwicklung von Fähigkeiten, die der erfolgreichen Kommunikation in mehrsprachigen Situationen dienen

Qualitätskriterium 9	LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium und Kontakthäufigkeit
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Interkultureller Kommunikation im Schulalltag wird eine eindeutig hierarchische Struktur gegeben, da hauptsächlich die Sprache der Mehrheit zugelassen wird (Luchtenberg 1999) Die Untersuchung von Sprachverwendung in der Schule wird oft auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen eingeschränkt, mit dem Ziel der Verbesserung der Lern- und Lehrsituation. Dadurch wird Kommunikation, die nicht im Unterricht stattfindet, vernachlässigt (Luchtenberg 1999). Fälle gestörter Kommunikation zwischen MigrantInnen und InländerInnen können zur Gettoisierung von MigrantInnen führen (vgl. Slembek 1997) Generell geht es um einen interkollegial zu verbessernden Status der Muttersprachlichen LehrerInnen (vgl. Hofmann et al. 1993) LehrerInnen, die mit Lernenden aus anderen Kulturen zu tun haben, müssen hinreichend auf ihre Aufgabe vorbereitet sein - eine Verankerung des Gegenstands in der Lehrerausbildung ist wünschenswert (Oksaar 2005)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Gespräche zwischen deutschen und türkischen LehrerInnen beschränken sich auf kurze Pausenplaudereien im LehrerInnenzimmer oder auf dem Flur (Jungmann 1991) Minderheitensprachliche LehrerInnen werden z. B. in Konferenzen infantilisiert, diskriminiert und paternalistisch behandelt (Marburger et al. 1998) Isolation der Muttersprachlichen LehrerInnen durch organisatorische Probleme (de Cillia 1998; de Cillia/Çinar 1998; Frank 2003) Kommunikation zwischen Muttersprachlichen LehrerInnen und DirektorInnen dort besser, wo man sich entschieden dafür einsetzt, den Kontakt mit den LehrerInnen herzustellen (Frank 2003) Deutsch ist Bringschuld der Minderheitenangehörigen (Marburger et al. 1998) Verbindung von Deutschkompetenz und einem guten Verhältnis zu österreichischen KollegInnen wird hergestellt (Waldrauch 1998) Unsicherheit des Arbeitsplatzes, schlechte Bezahlung und Probleme bei der Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen (Nostrifikationsprobleme), mangelnde Anerkennung der Arbeit Muttersprachlicher LehrerInnen, Benachteiligungsgefühle (Entlohnung bzw. ihre Grundlagen) (Waldrauch 1998) Schlechte dienstrechtliche Einstufung (de Cillia et al. 1998; de Cillia/Çinar 1998; Fleck 2001) Verbindung von Deutschkompetenz und beruflicher Kompetenz wird hergestellt (Marburger et al. 1998) Gebrauch der Erstsprachen in Situationen, an denen nur Personen der betreffenden Sprache beteiligt sind, wird kritisiert (Marburger et al. 1998) Festlegung von Personen mit besonderen Sprachkompetenzen auf Übersetzungstätigkeiten (Marburger et al. 1998; Ahamer 2011)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	a) Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind ins Kollegium integriert und werden als gleichberechtigte Mitglieder behandelt.

	b) Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	a) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Maßnahmen gesetzt werden, um die Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium zu integrieren.
	b) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die Muttersprachlichen LehrerInnen auch höherwertige Aufgaben als Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten inne haben.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	a) Inwieweit sind die Muttersprachlichen LehrerInnen ins Kollegium integriert?
	b) Was sind die Hauptaufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen?

Qualitätskriterium 10	Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Eine inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht ist zu empfehlen, wenn die Kinder aus dem Klassenverband herausgenommen werden (vgl. Mayer 1994a) Institutionalisierung inhaltlicher Koordination Arbeitsteilung und Aufgabendelegation sind kritisch zu überprüfen, um zu verhindern, dass sich nicht das ganze Kollegium für die interkulturelle Bildung verantwortlich weiß (Auernheimer 2001; 2005)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Inhaltliche Abstimmung nicht ausreichend gegeben (Mayer 1994a; Merdian 1996; Luchtenberg 1999 und 2000; Auernheimer 2001; Binder 2003; Frank 2003; Pepelnik 2011) Fehlende Inhaltliche Abstimmung durch: Fehlende Zeit, Mangel an Räumlichkeiten (Frank 2003), Status der Lehrkräfte (Auernheimer 2001)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Es erfolgt eine inhaltliche Abstimmung der Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts zum Regelunterricht.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn die Unterrichtsinhalte abgestimmt werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Inwieweit werden Unterrichtsinhalte inhaltlich abgestimmt?

Qualitätskriterium 11	Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Migrationsanforderungen werden gerne mit Aufgabenteilung beantwortet; Muttersprachliche LehrerInnen übernehmen jene Aufgaben, die zur Integration notwendig sind (Jindra/Wallner 1994; Mayer 1994a; Auernheimer 2005) Teamteaching muss freiwillig erfolgen (Hoffelner 1994) und mit gleichberechtigten Muttersprachlichen LehrerInnen, die alle Kinder unterrichten (Auernheimer/Gstettner 1996)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Muttersprachliche LehrerInnen als (übersetzende) Hilfskraft in der Klasse (Jindra/Wallner 1994; Bozolan 1994; de Cillia/Çınar 1998; Binder 2003; Frank 2003) Schulzuweisungen, Hilfe aus dem Stegreif, Muttersprachlichen LehrerInnen werden in Themenvorbereitung nicht mit einbezogen (Bozolan 1994; Akar/Steiner 2002; Pepelnik 2011) Die kulturelle Zuständigkeit wird oft den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen; Entlastungsfunktion für Mehrheitsangehörige; neue Form der Segregation durch Arbeitsteilung (de Cillia/Çınar 1998; Auernheimer 1996; Luchtenberg 1999 und 2000; Marburger et al. 1998)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	a) Beim Teamteaching werden die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder behandelt. b) Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	a) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Teamteaching in gleichberechtigter Form stattfindet. b) Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn davon ausgegangen wird, dass der gesamte Lehrkörper für kulturelle Angelegenheiten zuständig ist.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	a) In welcher Form erfolgt das Teamteaching? b) Wer ist an der Schule für die Umsetzung interkultureller Elemente zuständig?

(5) Die Sichtbarmachung anderer Sprachen

Qualitätskriterium 12	Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Bedeutung der Räumlichkeiten für den Förderunterricht wird explizit hervorgehoben (Luchtenberg 1999; Auernheimer 1996a; Auernheimer et al. 1996; Hoffelner 1994; Hofmann et al. 1993; Binder 2003 oder auch Auernheimer 2001) Zu vermeiden sind Formen der Segregation durch eigene Fachräume für Fördermaßnahmen oder aufgrund fehlender Räumlichkeiten (Auernheimer/Gstettner 1996; Binder 2003) Auch die architektonischen Bedingungen für einen unterrichtsparallelen und integrativen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht sind zu schaffen (Gauß/Lau 1994)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Oft fehlende Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht, Unterricht findet am Gang statt oder andere Unterrichtsräume werden zweckentfremdet (Bolz et al. 2000) Ausstattung der Räumlichkeiten zu türkisch-nationalen Kulträumen (Auernheimer 2001)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	An der Schule werden bei nichtintegrativer Führung die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht vorhanden sind.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	In welchen Räumlichkeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?

Qualitätskriterium 13	Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Eine interkulturell gestaltete Lernumgebung hilft vor allem den Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch, einen emotional positiven Zugang zum Lernen zu finden (vgl. Luchtenberg 1999; BMBWK 2002) Die Schule sollte Signale setzen, dass Mehrsprachigkeit gewollt und gefördert wird (Wintersteiner 2003) Sichtbare Mehrsprachigkeit ist überall dort notwendig, wo in einer Schule Sprache in schriftlicher Form anzutreffen ist (Luchtenberg 1995 und 1999; Auernheimer 2001) Die Repräsentation einer spezifischen Sprache in einer Linguistic Landscape kann einen Einfluss darauf haben, wie sich Mitglieder einer bestimmten Sprachgruppe innerhalb eines mehrsprachigen Settings fühlen (vgl. Dorner/Vasiljev 2010)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	An drei der fünf Schulen konnte nicht gemerkt werden, dass die Schule einen hohen Anteil an SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch unterrichtete (Auernheimer 2001) In Bezug auf die sprachliche Vielfalt in zwei Sekundarschulen gaben 50% an, bis zu einer Sprache auf offiziellen Schildern und Plakaten sowie auch auf anderen Aufschriften wie Bänken oder Toiletten gesehen zu haben. Die maximale Anzahl an genannten Sprachen belief sich insgesamt auf elf (Volgger/Cortinovis 2010). Sprachenporträts wecken Erzählfreude bei SchülerInnen (Krumm/Jenkins 2001)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	<i>Mittels Beobachtung erhoben</i>
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	

Qualitätskriterium 14	Schul- und Klassenbibliotheken
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Bücher in Sprachen, die in der Klasse oder Schule gesprochen gelten als Zeichen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit (Luchtenberg 1999) Der Zugang zu mehrsprachigen Schul- oder Klassenbibliotheken fördert das eigenständige und eigenverantwortliche Arbeiten (Ein LehrerInnenteam an den HAK/HAS des bfi 1997)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Keine schulrechtlichen Rahmenbedingungen
Untersuchungen	Keine Untersuchungen
Qualität des Kriteriums (Indikator)	<i>Mittels Beobachtung erhoben</i>
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	

(6) Die Berücksichtigung der äußeren, durch die Institution Schule bedingten Rahmenbedingungen einer Interkulturellen Pädagogik

Qualitätskriterium 15	Lehreraus- und -fortbildung/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Ausbildung in den Bereichen Teamteaching, Projektunterricht, Gruppenarbeit, Zweisprachigkeit und Interkulturellem Lernen als Standard erforderlich (Volf 2001)
	Fortbildung des Personals und Supervision, um zu vermeiden, dass Unsicherheit in sehr ambivalenten oder gar konflikthafter Situationen sonst auf problematische Weise bewältigt wird (Assimilationsforderungen, Ethnisierungstendenzen, Leugnung kultureller Differenzen, unterschwellige Rassismen) (Auernheimer 2005)
	Adäquate Aus- und Zusatzausbildung in Österreich und Einstellung zweisprachiger LehrerInnen, die ein Lehramtsstudium absolvieren können (de Cillia 1998; de Cillia et al. 1998; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Anstellungserfordernis: Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich
	Sonderverträge gemäß § 36 Abs. 1 VBG (auf 1 Jahr befristete Dienstverträge)
	Für Lehrereinsatz für besonderen Förderunterricht in Deutsch ist entsprechende Zusatzausbildung notwendig
	Pflicht- und Freifächer für Interkulturelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Wien belegbar
Untersuchungen	Inhalte und Angebot der Lehrerausbildung nicht ausreichend (Jaksche 1998; Pirstinger 1993; de Cillia 2003; Herzog-Punzenberger 2003; Boeckmann et al. 2003; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009)
	LehrerInnen, die an Ausbildungen teilgenommen haben, befassen sich häufiger und intensiver mit den Erstsprachen der MigrantInnen (Furch 2003 und 2005)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Angebote einer Lehrerausbildung werden von den LehrerInnen angenommen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Angebote einer Lehrerausbildung von den LehrerInnen angenommen werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Haben Sie eine Zusatzausbildung in Interkulturellem Lernen?

Qualitätskriterium 16	Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Kontakt zwischen Schule und Elternhaus als zentraler Bereich (Fthenakis et al. 1985; Mayer 1994; Gauß/Lau 1994; Merdian 1996; Brizić 2003a; Jaitner 2006) Maßnahmen: Flexible Sprechstundenzeiten, private Besuche im Elternhaus, Elternveranstaltungen, Alphabetisierungskurse (Merdian 1996) Beschäftigung von DolmetscherInnen bzw. ÜbersetzerInnen (Hofmann et al. 1993; Luchtenberg 1995 und 1999) Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen (Auernheimer 2001; Jaitner 2006)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Empfehlung im Lehrplan der Volksschule (2010): Kooperationen und Absprachen mit den Eltern des Kindes werden als sehr hilfreich erachtet
Untersuchungen	Türkische Eltern haben sich durchaus engagiert am Lernprozess ihrer Kinder beteiligt, sobald die Scheu vor der Institution Schule erst einmal verloren gewesen ist (Fischer 1995) Öffnung der Schulen nach außen und Vernetzung mit anderen Einrichtungen konnte nicht beobachtet werden (Auernheimer 2001) Ein missglückter erster Kontakt zwischen Eltern und Schule oder ein negativer Einstieg könnten unter Umständen bis zum Ende der Schulzeit beibehalten werden (Brizić 2003a) Schulen, deren LeiterInnen über eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule berichten, erzielen stärkere Leistungszuwächse (Klieme 2006) In jenen Schulen, in denen die mehrsprachige Alphabetisierung/der Muttersprachliche Unterricht gefördert werden, sind auch die Eltern motiviert, ihre Sprache daheim lebendig zu halten (Englisch-Stölner/Özcan 2013)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	Es werden Maßnahmen gesetzt, um den Kontakt mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Maßnahmen getroffen werden, den Kontakt zu Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Welche Maßnahmen werden gesetzt, um den Kontakt mit Eltern mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen?

Qualitätskriterium 17	Unterrichtsmaterialien
Vorgaben der Interkulturellen Pädagogik	Zweisprachige Materialien sind positives Zeichen der Akzeptanz von Zweisprachigkeit (Merdian 1996; Nieke 2000) Anschaffung von zweisprachigen Wörterbüchern und die Aufforderung zum Umgang mit ihnen ist unverzichtbar, da dies Ausdruck der Einstellung zur Mehrsprachigkeit ist (Merdian 1996; Nieke 2000) Geeignete Unterrichtsmaterialien tragen dazu bei, dass Kinder Sprachen „entdecken“ und eine positive Haltung gegenüber Sprachen entwickeln (vgl. Kerschbaumer 1998)
Schulrechtliche Rahmenbedingungen	Nachschlagen in verschiedenartigen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern und Lexika, Erstellen und Gebrauchen von Wortlisten, Arbeit mit muttersprachlichen Paralleltexten etc. (Lehrplan der Volksschule 2010) Muttersprachlichen Unterricht: deutsch-muttersprachliche Paralleltexte sollen verwendet werden, zur Arbeit mit dem (einsprachigen bzw. zweisprachigen) Wörterbuch hingeführt werden (Lehrplan der Volksschule 2010) Recht auf Schulbücher im Rahmen der Schulbuchaktion (vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 4/2013) SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, dürfen außerdem einmal ein zweisprachiges Wörterbuch erhalten
Untersuchungen	Herkömmliche Unterrichtsmaterialien sollen dem Stand der Interkulturellen Pädagogik angepasst werden (Merdian 1996) Nichtvorhandensein geeigneter zweisprachiger Materialien (Fischer 1995; Merdian 1996; Waldrauch 1998; Binder 2003; Furch 2009) Mehrbelastung der Muttersprachlichen LehrerInnen (Waldrauch 1998; Binder 2003 und 2004) Unterrichtsmaterialien in den Erstsprachen der MigrantInnen bei VolksschullehrerInnen eher nicht bekannt, seltener Einsatz von fremdsprachigen Unterrichtsmaterialien im Regelunterricht (Furch 2003; 2005; 2009)
Qualität des Kriteriums (Indikator)	An der Schule sind mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden.
Normative Vorgaben des Kriteriums (Standard)	Der Gebrauch der Innovation gilt dann als erfüllt, wenn Materialien vorhanden sind und eingesetzt werden.
Fragen zur Umsetzung an Volksschulen Wiens	Inwieweit sind an den Schulen mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden und inwieweit werden diese auch im Unterricht eingesetzt?

11.2. Inhaltsanalyse anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse

11.2.1. Skalierende Strukturierung Schritt 4: Erstellung des Kodierleitfadens

Gebrauchsstufe	Stufe VI Treffen von Verbesserungsmaßnahmen
Definition	Auf dieser Stufe evaluiert der/die AnwenderIn die Qualität des Gebrauchs der Innovation noch einmal, sucht nach größeren Veränderungen oder Alternativen zur derzeit in Verwendung stehenden Innovation, um bei den SchülerInnen bessere Ergebnisse zu erzielen. Er/sie beschäftigt sich mit den neuen Entwicklungen in diesem Bereich und erforscht neue Ziele für sich selbst und für das System.
Ankerbeispiele	Kein Ankerbeispiel bei Qualitätskriterium 4.
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt F: Der/die AnwenderIn beginnt, Alternativen oder größere Veränderungen der Innovation, die gerade verwendet wird, auszuloten (sonst Stufe V).
Gebrauchsstufe	Stufe V Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung
Definition	Auf dieser Stufe kombiniert der/die AnwenderIn eigene Anstrengungen, die Innovation zu gebrauchen, mit damit verbundenen Aktivitäten von KollegInnen, um einen gemeinsamen Effekt auf die SchülerInnen innerhalb des Einflussbereichs der AnwenderInnen zu erzielen.
Ankerbeispiele	Kein Ankerbeispiel bei Qualitätskriterium 4.
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt E: Es werden Veränderungen im Gebrauch der Innovation zum Wohle der SchülerInnen initiiert, die auf dem Input von KollegInnen und auf der Koordination mit ihnen basieren (sonst Stufe IVB).
Gebrauchsstufe	Stufe IVB Verfeinerter Gebrauch
Definition	Auf dieser Stufe variiert der/die AnwenderIn den Gebrauch der Innovation, um die Auswirkung auf die SchülerInnen innerhalb eines unmittelbaren Einflussbereichs zu erhöhen. Variationen basieren auf dem Wissen über beides - kurzfristige und langfristige Konsequenzen für die SchülerInnen.
Ankerbeispiele	Kein Ankerbeispiel bei Qualitätskriterium 4.
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt D-2: Der Gebrauch der Innovation wird auf Basis formaler oder informaler Evaluation verändert um die Ergebnisse der SchülerInnen zu verbessern (sonst Stufe IVA).
Gebrauchsstufe	Stufe IVA Routinehafter Gebrauch
Definition	Der Gebrauch der Innovation ist gefestigt. Wenn überhaupt werden wenige Veränderungen im täglichen Gebrauch der Innovation gemacht. Es werden keine Gedanken oder Vorbereitung dafür aufgewendet, um den Gebrauch der Innovation oder deren Konsequenzen zu verbessern.
Ankerbeispiele	8D, weiblich: „Na Englisch etwas. [...] Außer die Wörter, die man braucht, Grüß Gott, Auf Wiedersehen, so dass sich die Eltern freuen, dass man hin und wieder auch in ihrer Sprache... [...] Ja so Formeln wie ‚meraba‘ und ‚Danke‘, in Kroatisch ein bisschen mehr weil das leichter ist für mich. Aber die freuen sich einfach, auch wenn man es falsch ausspricht, wenn man ‚Willkommen‘ in drei Sprachen sagt, ja.“
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt D-1: Der/die AnwenderIn etabliert ein Routine-Muster für den Gebrauch der Innovation (sonst Stufe III).

Gebrauchsstufe	Stufe III Mechanischer Gebrauch
Definition	Auf dieser Stufe setzt der/die AnwenderIn die meiste Anstrengung dahingehend ein, die Innovation kurzfristig und von Tag zu Tag zu verwenden, ohne viel darüber nachzudenken. Der/die AnwenderIn ist hauptsächlich damit beschäftigt, die Aufgaben, die mit der Anwendung der Innovation einhergehen, Schritt für Schritt zu meistern, was sich oft in einem unzusammenhängenden und oberflächlichen Gebrauch der Innovation manifestiert.
Ankerbeispiele	1D, weiblich: Fremdsprachenkenntnisse: „Ja Englisch, Kroatisch in Bruchstücken, wobei bitte burgenländisches Kroatisch. Das ist wieder anders. Das Kroatisch hilft mir ein bisschen in der Schule. Ich würde gerne mehr können aber das ist das alte Problem wenn zwei Leute heiraten dann irgendwie wär das früher oder heute wäre es vielleicht schon gescheiter oder wären die Leute schon gescheiter zu sagen ‚Je mehr Sprachen desto besser‘ ja, meine Eltern haben sich das nicht überlegt. Daher nur in Ansätzen.“
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt C: Der/die AnwenderIn macht benutzerorientierte Veränderungen (sonst Stufe II).
Gebrauchsstufe	Stufe II Vorbereitung auf die Anwendung
Definition	Auf dieser Stufe bereitet sich der/die AnwenderIn darauf vor, die Innovation zum ersten Mal zu verwenden.
Ankerbeispiele	2K, männlich: „Also ich bin erstens einmal sehr spracheninteressiert und zweitens ahm erleichtert es vor allem dann nächstes Jahr, wenn ich die Erste bekomme, sicher die Kommunikation mit den Kindern. Ich kann nicht ständig nach dem Muttersprachenlehrer rufen wenn ich, wenn ich einem Kind mitteilen möchte, was es am nächsten Tag braucht oder wenn wir einen Ausflug machen. Das wollte ich mir erleichtern und deswegen.“
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt B: Der/die AnwenderIn trifft eine Entscheidung, die Innovation zu verwenden, indem eine Beginnzeit festgesetzt wird (sonst Stufe I).
Gebrauchsstufe	Stufe I Beschaffung von Informationen
Definition	Stufe, auf der der/die AnwenderIn Informationen über die Innovation ansammelt sowie die Wertorientierung und die Anforderungen an den/die AnwenderIn und das Anwendersystem auslotet.
Ankerbeispiele	4K, weiblich: „Serbokroatisch, einfache Begrüßungsformeln oder so, auch so am Rande. [...] Ich hab mich schon erkundigt oft auch am PI ⁹⁰ , aber das ist eigentlich noch da gibt's ganz, ganz wenig. Einfach so als Grundkurs sag ich einmal. Ich hab mir das schon oft gedacht mit den Eltern wäre das super, wenn man einfach ganz einfache Sätze könnte auf Türkisch und auf Serbokroatisch. Genügt ein Jahr, wenn man Beides macht. Das wäre fein, aber das müsste man halt privat organisieren.“
Entscheidungspunkte	Entscheidungspunkt A: Der/die AnwenderIn setzt Aktionen, um sich detailliertere Informationen über die Innovation anzueignen (sonst Stufe 0).
Gebrauchsstufe	Stufe 0 Kein Gebrauch
Definition	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
Ankerbeispiele	2D, weiblich: „Sprachen sind eine Chance und es lernen die Lehrer zum Teil sogar Türkisch und bilden sich fort und eine Kollegin spricht sowieso auch Serbokroatisch und die hat jetzt auch noch Türkisch gelernt oder lernt Türkisch, und die kann also auch selber da mithelfen als Klassenlehrerin. Ansonsten, ich spreche nur Deutsch mit mir müssen alle Deutsch reden.“

⁹⁰ PI steht für „Pädagogisches Institut“, die vormalige Bezeichnung für „Pädagogische Hochschule“.

	3D, weiblich: „Aber jetzt kommt Zuzug vornehmlich auch aus dem EU Raum aber eben auch aus dem Raum der ehemaligen Sowjetunion. Ich habe jetzt, jetzt kriege ich wieder jemanden aus Usbekistan, nein, irgendwo anders aber diese Sprachgruppen kommen auf uns zu und auf die sind wir nicht vorbereitet, das muss ich ehrlich sagen.“
	5K, weiblich: „Also für mich persönlich hat's keinen Sinn, weil ich ja mit diesen Büchern dann nicht arbeiten kann, weil ich diese Sprachen nicht beherrsche. Das ist eigentlich nur für den Muttersprachlichen Unterricht für diesen Lehrer sinnvoll, der den Muttersprachlichen Unterricht macht.“
	7D, weiblich: „Ich hab begonnen Serbokroatisch zu lernen. Und ich bin auch sehr viel in anderen Ländern und kann auch ein bisschen Türkisch weil ich sehr oft in der Türkei bin. (...) Wichtige Sachen kann ich sagen. Hier brauche ich das eigentlich nicht.“
	8K, weiblich: „Ein Türkischsprachkurs ist sicher auch nicht schlecht aber nicht unbedingt notwendig. Ich muss sagen aus eigener Erfahrung nicht unbedingt notwendig.“
	5D, weiblich: „Wir haben ah eine Kollegin, die aber halt sich dann noch eine Sprache angeeignet hat. Also eine Kollegin die schon auch ein bisschen Kroatisch spricht aber nicht muttersprachlich unterrichtet. Ah ist aber sehr hilfreich, zum Beispiel bei Elterngesprächen wenn der Muttersprachliche Lehrer grad nicht da ist. Und eine Kollegin hab ich, über die bin ich überhaupt ganz glücklich denn die spricht Russisch, und da kommen sehr viele tschetschenische Kinder jetzt durch die Flüchtlingsheime und die hilft mir einfach sehr wenn's um Elterngespräche geht. Also wenn die Pantomime nicht mehr ausreicht dann hol ich diese Kollegin und bitte sie. Es ist halt schwierig für die KollegInnen, wie sollen die jetzt türkisch auch noch zusätzlich mit den Kindern die Alphabetisierung durchführen. Das ist natürlich schwierig. Einige LehrerInnen bemühen sich schon sehr, man kennt also so bestimmte Worte wo man dann Laute heraus sich holen kann und zählen können fast alle in den anderen Sprachen. Aber wie gesagt, es liegt sehr am Geschick der einzelnen LehrerInnen, wie weit sie es schaffen, das einzubauen.“

Abbildung 29: Kodierleitfaden anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse

11.2.2. Skalierende Strukturierung Schritt 6: Bearbeitung der Fundstellen (Einschätzung)

QK 4: Praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse		Kodierung	Fundstelle	Begründung der Einschätzungen
1	Die Wörter, die man braucht, so dass sich die Eltern freuen.	IVA Routinehafter Gebrauch	8D, weiblich	Der Gebrauch der Innovation ist gefestigt. Wenige Veränderungen werden im täglichen Gebrauch der Innovation gemacht.
2	Das Kroatisch hilft mir ein bisschen in der Schule.	III Mechanischer Gebrauch	1D, weiblich	Änderungen und Anpassungen werden gemacht, um das Leben der Person, die die Innovation umsetzen soll, zu erleichtern.
3	Erleichtert nächstes Jahr die Kommunikation mit den Kindern.	II Vorbereitung auf die Anwendung	2K, männlich	Der/die AnwenderIn trifft eine Entscheidung, die Innovation zu verwenden, indem eine Beginnzeit festgesetzt wird.
4	Ganz einfache Sätze auf Türkisch und auf Serbokroatisch.	I Beschaffung von Informationen	4K, weiblich	Der/die AnwenderIn setzt Aktionen, um sich detailliertere Informationen über die Innovation anzueignen.
5	Mit mir müssen alle Deutsch reden	0 Kein Gebrauch	2D, weiblich	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
6	Auf diese Sprachgruppen sind wir nicht vorbereitet.	0 Kein Gebrauch	3D, weiblich	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
7	Für mich persönlich hat's keinen Sinn.	0 Kein Gebrauch	5K, weiblich	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
8	Hier brauche ich das eigentlich nicht.	0 Kein Gebrauch	7D, weiblich	Der/die AnwenderIn hat kein oder nur wenig Wissen über die Innovation, ist in keiner Weise involviert und tut auch nichts, um sich mit der Innovation vertraut zu machen.
9	Ein Sprachkurs ist nicht unbedingt notwendig.	0 Kein Gebrauch	8K, weiblich	Auf dieser Ebene wird keine Aktion gesetzt, um eine Veränderung herbeizuführen.
8	Wie sollen die die Alphabetisierung auch noch durchführen.	0 Kein Gebrauch	5D, weiblich	Auf dieser Ebene wird keine Aktion gesetzt, um eine Veränderung herbeizuführen.

Abbildung 30: Darstellung der einzelnen Kodierungen und Begründung der Einschätzungen anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4 „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“

11.2.3. Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung

Hemmende Bedingung					
Interview	Nr.	Beispiel	Paraphrase	Generalisierung (inhaltsgleiche Paraphrasen werden gestrichen)	Reduktion
4K, weiblich	1	Serbokroatisch, einfache Begrüßungsformeln oder so, auch so am Rande. [...] Ich hab mich schon erkundigt oft auch am PI, aber das ist eigentlich noch da gibt's ganz, ganz wenig. Einfach so als Grundkurs sag ich einmal. Ich hab mir das schon oft gedacht mit den Eltern wäre das super, wenn man einfach ganz einfache Sätze könnte auf Türkisch und auf Serbokroatisch. Genügt ein Jahr, wenn man Beides macht. Das wäre fein, aber das müsste man halt privat organisieren.“	Am PI gibt's ganz wenig.	Kein Ausbildungsangebot	H1: Kein Ausbildungsangebot.
5D, weiblich	2	Es ist halt schwierig für die KollegInnen, wie sollen die jetzt türkisch auch noch zusätzlich mit den Kindern die Alphabetisierung durchführen. Das ist natürlich schwierig. Einige LehrerInnen bemühen sich schon sehr, man kennt also so bestimmte Worte wo man dann Laute heraus sich holen kann und zählen können fast alle in den anderen Sprachen. Aber wie gesagt, es liegt sehr am Geschick der einzelnen LehrerInnen, wie weit sie es schaffen, das einzubauen.	Es liegt am Geschick der einzelnen LehrerInnen.	Fehlendes Können/ Ausbildung der LehrerInnen	H2: Schwierig für KlassenlehrerInnen.

3D, weiblich	3	Aber jetzt kommt Zuzug vornehmlich auch aus dem EU Raum aber eben auch aus dem Raum der ehemaligen Sowjetunion. Ich habe jetzt, jetzt kriege ich wieder jemanden aus Usbekistan, nein, irgendwo anders aber diese Sprachgruppen kommen auf uns zu und auf die sind wir nicht vorbereitet, das muss ich ehrlich sagen.	Neue Sprachgruppen kommen auf uns zu, auf die wir nicht vorbereitet sind	Sind auf neue Sprachen nicht vorbereitet	H3: Neue Sprachen
5K, weiblich	4	Also für mich persönlich hat's keinen Sinn, weil ich ja mit diesen Büchern dann nicht arbeiten kann, weil ich diese Sprachen nicht beherrsche. Das ist eigentlich nur für den Muttersprachlichen Unterricht für diesen Lehrer sinnvoll, der den Muttersprachlichen Unterricht macht.	Beherrsche Sprachen nicht, kann sie deshalb auch nicht im Unterricht verwenden	~~Fehlendes Können/ Ausbildung der LehrerInnen~~	
7D, weiblich	5	Ich hab begonnen Serbokroatisch zu lernen. Und ich bin auch sehr viel in anderen Ländern und kann auch ein bisschen Türkisch weil ich sehr oft in der Türkei bin. (...) Wichtige Sachen kann ich sagen. Hier brauche ich das eigentlich nicht.	Hier brauche ich das eigentlich nicht.	Wird nicht benötigt.	H4: Sprachen werden nicht gebraucht.
8K, weiblich	6	Ein Türkischsprachkurs ist sicher auch nicht schlecht aber nicht unbedingt notwendig. Ich muss sagen aus eigener Erfahrung nicht unbedingt notwendig.	Türkischkurs ist nicht unbedingt notwendig.	~~Wird nicht benötigt.~~	

Abbildung 31: Erster Durchgang der Zusammenfassung der hemmenden Faktoren anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.

Fördernde Bedingung					
Interview	Nr.	Beispiel	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
8D, weiblich	1	Na Englisch etwas. [...] Außer die Wörter, die man braucht, Grüß Gott, Auf Wiedersehen, so dass sich die Eltern freuen, dass man hin und wieder auch in ihrer Sprache... [...] Ja so Formeln wie ‚meraba‘ und ‚Danke‘, in Kroatisch ein bisschen mehr weil das leichter ist für mich. Aber die freuen sich einfach, auch wenn man es falsch ausspricht, wenn man ‚Willkommen‘ in drei Sprachen sagt, ja.	Wörter, die man braucht, habe ich mir angeeignet, Eltern freuen sich	Eltern freuen sich über Wörter	F1: Eltern freuen sich
1D, weiblich	2	Fremdsprachenkenntnisse: Ja Englisch, Kroatisch in Bruchstücken, wobei bitte burgenländisches Kroatisch. Das ist wieder anders. Das Kroatisch hilft mir ein bisschen in der Schule. Ich würde gerne mehr können aber das ist das alte Problem wenn zwei Leute heiraten dann irgendwie wär das früher oder heute wäre es vielleicht schon gescheiter oder wären die Leute schon gescheiter zu sagen „Je mehr Sprachen desto besser“ ja, meine Eltern haben sich das nicht überlegt. Daher nur in Ansätzen.	Eltern haben mir die Sprache in Ansätzen mitgegeben.	Eltern haben mir Sprache mitgegeben.	F2: Eltern haben mir Sprache mitgegeben
2D, weiblich	3	Sprachen sind eine Chance und es lernen die Lehrer zum Teil sogar Türkisch und bilden sich fort und eine Kollegin spricht sowieso auch Serbokroatisch und die hat jetzt auch noch Türkisch gelernt oder lernt Türkisch, und die kann also auch selber da mithelfen als Klassenlehrerin.	Selber mithelfen als Klassenlehrerin.	Eigeninitiative	F3: Eigeninitiative

2K, männlich	4	Also ich bin erstens einmal sehr spracheninteressiert und zweitens ahm erleichtert es vor allem dann nächstes Jahr, wenn ich die Erste bekomme, sicher die Kommunikation mit den Kindern. Ich kann nicht ständig nach dem Muttersprachenlehrer rufen wenn ich, wenn ich einem Kind mitteilen möchte, was es am nächsten Tag braucht oder wenn wir einen Ausflug machen. Das wollte ich mir erleichtern und deswegen.	MuttersprachlicheR LehrerIn nicht immer verfügbar.	Eigeninitiative	
5D, weiblich	5	Wir haben ah eine Kollegin, die aber halt sich dann noch eine Sprache angeeignet hat. Also eine Kollegin die schon auch ein bisschen Kroatisch spricht aber nicht muttersprachlich unterrichtet. Ah ist aber sehr hilfreich, zum Beispiel bei Elterngesprächen wenn der Muttersprachliche Lehrer grad nicht da ist. Und eine Kollegin hab ich, über die bin ich überhaupt ganz glücklich denn die spricht Russisch, und da kommen sehr viele tschetschenische Kinder jetzt durch die Flüchtlingsheime und die hilft mir einfach sehr wenn's um Elterngespräche geht. Also wenn die Pantomime nicht mehr ausreicht dann hol ich diese Kollegin und bitte sie.	KollegInnen haben sich Sprachen angeeignet, hilfreich bei Elterngesprächen	Eigeninitiative	

Abbildung 32: Erster Durchgang der Zusammenfassung der fördernden Faktoren anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.

11.3. Interviewleitfäden zur empirischen Untersuchung

Interviewleitfaden zur empirischen Untersuchung: DirektorInnen

Schule:

Datum:

Uhrzeit:

InterviewpartnerIn:

Vorstellung der Dissertation, Versicherung der Anonymität

Generelle Fragen
<i>Seit wann Unterrichtstätigkeit?</i> <i>Seit wann in der Einrichtung?</i>
Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
<i>Über welche Ausbildung verfügen Sie?</i> <i>Haben Sie eine Ausbildung in Interkulturellem Lernen?</i>
Praxisrelevante, minderheitensprachliche Fähigkeiten
<i>Über welche praxisrelevanten, minderheitensprachlichen Fähigkeiten verfügen Sie?</i> <i>(Muttersprache(n), Unterrichtssprachen, Fremdsprachenkenntnisse)</i>
Bildungsziel und Leitbild der Schule: Interkulturelle Projekte
<i>Werden an der Schule interkulturelle Projekte durchgeführt? Wenn ja, welche?</i>
Anteil biografisch-mehrsprachiger Personen
<i>Wie viele biografisch-mehrsprachige Personen befinden sich in der Schule und unter den LehrerInnen?</i>
Sprachenangebot der Fördermaßnahmen
<i>Für welche Sprachen wird Muttersprachlicher Unterricht an der Schule angeboten?</i>
Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
<i>Wie hoch ist das Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts bezogen auf die vierten Klassen?</i>
Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan
<i>Zu welchen Zeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i> <i>Wie viele Stunden wird der Muttersprachliche Unterricht integrativ geführt?</i>
Zur Rolle der Minderheitensprachen im schulischen Alltag
<i>Werden die verschiedenen Sprachen ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen? In welcher Form?</i> <i>In welcher Form werden zweisprachige Materialien im Unterricht verwendet?</i>
LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit
<i>Wie würden Sie die Kontakthäufigkeit zu den Muttersprachlichen LehrerInnen beschreiben?</i> <i>Wie würden Sie im Allgemeinen die Kommunikation im Lehrerkollegium beschreiben? Und bezogen auf die Muttersprachlichen LehrerInnen?</i> <i>Ich nehme an, die Kommunikation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen findet auf Deutsch statt, gibt es manchmal Sprachprobleme, d.h. verstehen Sie manchmal schlecht oder haben Sie das Gefühl, nicht verstanden zu werden?</i> <i>Welche Maßnahmen treffen Sie, um die Kommunikation im Lehrerkollegium zu verbessern?</i>
Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
<i>Inwiefern wird der Regelunterricht zum Muttersprachlichen Unterricht inhaltlich abgestimmt?</i>
Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
<i>In welchen Räumlichkeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i>

Schul- und Klassenbibliotheken
<i>Gibt es eine Schul- oder Klassenbibliothek mit mehrsprachigen Büchern?</i>
Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
<i>Die Muttersprachliche LehrerIn fungiert ja in vielen Bereichen als DolmetscherIn/ÜbersetzerIn bzw. VermittlerIn zwischen den beiden Sprachen. Für welche Bereiche trifft dies zu?</i>
<i>Welche Maßnahmen setzen Sie, um den Kontakt mit den Eltern zu verbessern?</i>
Unterrichtsmaterialien
<i>Sind zweisprachige Materialien für den Muttersprachlichen Unterricht oder Teamteaching vorhanden?</i>
<i>Welche und für welche Sprachen?</i>
Abschlussfrage
<i>Glauben Sie, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Form etwas bringt und was könnte Ihrer Meinung nach verbessert werden? Was würden Sie sich wünschen?</i>

Interviewleitfaden zur empirischen Untersuchung: KlassenlehrerInnen

Schule:

Datum:

Uhrzeit:

InterviewpartnerIn:

Vorstellung der Dissertation, Versicherung der Anonymität

Generelle Fragen
<i>Seit wann Unterrichtstätigkeit</i> <i>Seit wann in der Einrichtung</i>
Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
<i>Über welche Ausbildung verfügen Sie?</i> <i>Haben Sie eine Ausbildung in Interkulturellem Lernen?</i>
Praxisrelevante, minderheitensprachliche Fähigkeiten
<i>Über welche praxisrelevanten, minderheitensprachlichen Fähigkeiten verfügen Sie?</i> <i>(Muttersprache(n), Unterrichtssprachen, Fremdsprachenkenntnisse)</i>
Bildungsziel und Leitbild der Schule: Interkulturelle Projekte
<i>Werden an der Schule interkulturelle Projekte durchgeführt? Wenn ja, welche?</i>
Anteil biografisch-mehrsprachiger Personen
<i>Wie viele biografisch-mehrsprachige Personen befinden sich in der Klasse?</i>
Sprachenangebot der Fördermaßnahmen
<i>Für welche Sprachen wird Muttersprachlicher Unterricht in Ihrer Klasse angeboten?</i>
Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
<i>Wie hoch ist das Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts in Ihrer Klasse?</i>
Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan
<i>Zu welchen Zeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i> <i>Wie viele Stunden wird der Muttersprachliche Unterricht integrativ geführt?</i>
Zur Rolle der Minderheitenssprachen im schulischen Alltag
<i>Werden die verschiedenen Sprachen ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen? In welcher Form?</i> <i>In welcher Form werden zweisprachige Materialien im Unterricht verwendet?</i>
LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit
<i>Wie würden Sie die Kontakthäufigkeit zu den Muttersprachlichen LehrerInnen beschreiben?</i> <i>Wie würden Sie im Allgemeinen die Kommunikation im Lehrerkollegium beschreiben? Und bezogen auf die Muttersprachlichen LehrerInnen? Wie würden Sie das Verhältnis zu den Muttersprachlichen LehrerInnen also im Allgemeinen einschätzen?</i> <i>Ich nehme an, die Kommunikation mit den Muttersprachlichen LehrerInnen findet auf Deutsch statt, gibt es manchmal Sprachprobleme, d.h. verstehen Sie manchmal schlecht oder haben Sie das Gefühl, nicht verstanden zu werden?</i> <i>Oft entstehen auch Missverständnisse aufgrund kultureller oder persönlicher Unterschiede. Welche Unterschiede können Sie bemerken?</i> <i>Welche Maßnahmen treffen Sie, um die Kommunikation im Lehrerkollegium zu verbessern bzw. auch den Kontakt zu den Muttersprachlichen LehrerInnen herzustellen?</i>
Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
<i>Inwiefern wird der Regelunterricht zum Muttersprachlichen Unterricht inhaltlich abgestimmt?</i>

Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)
<i>Wenn Teamteaching mit den Muttersprachlichen LehrerInnen stattfindet: Was sind Ihrer Meinung nach die positiven/negativen Aspekte des Teamteachings?</i> <i>Was sind die Aufgaben der (Muttersprachlichen) LehrerIn beim Teamteaching?</i> <i>Was sind allgemein die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen an der Schule?</i> <i>Vom kulturellen Standpunkt her gesehen: Inwiefern fühlen Sie sich für die kulturellen Aspekte bezogen auf Migrantenkinder „zuständig“? Bringt der/die Muttersprachliche LehrerIn in diesem Bereich eine Erleichterung?</i>
Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
<i>In welchen Räumlichkeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i>
Schul- und Klassenbibliotheken
<i>Gibt es eine Klassenbibliothek mit mehrsprachigen Büchern?</i>
Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
<i>Die Muttersprachliche LehrerIn fungiert ja in vielen Bereichen als DolmetscherIn/ÜbersetzerIn bzw. VermittlerIn zwischen den beiden Sprachen. Für welche Bereiche trifft dies zu?</i> <i>Welche Maßnahmen setzen Sie, um den Kontakt mit den Eltern zu verbessern?</i>
Unterrichtsmaterialien
<i>Sind zweisprachige Materialien für den Muttersprachlichen Unterricht oder Teamteaching vorhanden?</i> <i>Welche und für welche Sprachen?</i>
Abschlussfrage
<i>Glauben Sie, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Form etwas bringt und was könnte Ihrer Meinung nach verbessert werden? Was würden Sie sich wünschen?</i>

Interviewleitfaden zur empirischen Untersuchung: Muttersprachliche LehrerInnen

Schule:

Datum:

Uhrzeit:

InterviewpartnerIn:

Vorstellung der Dissertation, Versicherung der Anonymität

Generelle Fragen
<i>Seit wann Unterrichtstätigkeit in Österreich als MuttersprachlicheR LehrerIn</i> <i>Seit wann in der Einrichtung</i> <i>Wöchentliche Lehrverpflichtung und Anzahl der Unterrichtsschulen</i>
Lehreraus- und -fortbildungen/ Rahmenbedingungen des Berufs der Muttersprachlichen LehrerInnen
<i>Über welche Ausbildung verfügen Sie?</i> <i>Haben Sie eine Ausbildung in Interkulturellem Lernen?</i>
Bildungsziel und Leitbild der Schule: Interkulturelle Projekte
<i>Werden an der Schule interkulturelle Projekte durchgeführt? Wenn ja, welche?</i>
Angebot und Stundenausmaß der Fördermaßnahmen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch
<i>Wie hoch ist das Stundenausmaß des Muttersprachlichen Unterrichts in der vierten Klasse?</i>
Organisationsform: Unterricht im Kurs oder im Team und Platzierung im Stundenplan
<i>Zu welchen Zeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i> <i>Wie viele Stunden wird der Muttersprachliche Unterricht integrativ geführt?</i>
Zur Rolle der Minderheitensprachen im schulischen Alltag
<i>Wird Ihre Sprache ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen? In welcher Form? Wird der Unterricht teilweise auch in Ihrer Sprache geführt?</i>
LehrerInnen für die Fördermaßnahmen: Integration ins Kollegium & Kontakthäufigkeit
<i>Wie würden Sie die Kontakthäufigkeit zu den KlassenlehrerInnen beschreiben?</i> <i>Wie würden Sie im Allgemeinen die Kommunikation im Lehrerkollegium beschreiben? Und bezogen auf die anderen Muttersprachlichen LehrerInnen?</i> <i>Ich nehme an, die Kommunikation findet auf Deutsch statt, gibt es manchmal Sprachprobleme, d.h. verstehen Sie manchmal schlecht oder haben Sie das Gefühl, nicht verstanden zu werden? Wie gehen Sie damit um?</i> <i>Oft entstehen auch Missverständnisse aufgrund kultureller oder persönlicher Unterschiede. Welche Unterschiede können Sie bemerken?</i> <i>Welche Maßnahmen treffen Sie, um die Kommunikation im Lehrerkollegium zu verbessern?</i>
Inhaltliche Abstimmung zum Regelunterricht
<i>Inwiefern wird der Regelunterricht zum Muttersprachlichen Unterricht inhaltlich abgestimmt?</i>
Aufgabendelegation (Art der Arbeitsteilung)
<i>Wenn Teamteaching mit den Muttersprachlichen LehrerInnen stattfindet: Was sind Ihrer Meinung nach die positiven/negativen Aspekte des Teamteachings?</i> <i>Was sind Ihre Aufgaben beim Teamteaching?</i> <i>Was sind allgemein die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen an der Schule?</i> <i>Vom kulturellen Standpunkt her gesehen: Inwiefern fühlen Sie sich für die kulturellen Aspekte bezogen auf Migrantenkinder „zuständig“?</i> <i>Fühlen Sie sich gegenüber den österreichischen KollegInnen in Bezug auf Ihre Arbeit in manchen Bereichen benachteiligt? In welchen?</i>

Ort des Muttersprachlichen Unterrichts/ Räumlichkeiten
<i>In welchen Räumlichkeiten findet der Muttersprachliche Unterricht statt?</i>
Schul- und Klassenbibliotheken
<i>Gibt es eine Klassenbibliothek mit mehrsprachigen Büchern?</i>
Öffnung der Schule nach außen und Kontakt zu den Eltern
<i>Die Muttersprachliche LehrerIn fungiert ja in vielen Bereichen als DolmetscherIn/ÜbersetzerIn bzw. VermittlerIn zwischen den beiden Sprachen. Für welche Bereiche trifft dies zu?</i>
<i>Welche Maßnahmen setzen Sie, um den Kontakt mit den Eltern zu verbessern?</i>
Unterrichtsmaterialien
<i>Sind zweisprachige Materialien für den Muttersprachlichen Unterricht oder Teamteaching vorhanden?</i>
<i>Welche und für welche Sprachen?</i>
<i>Verwenden Sie diese Materialien?</i>
<i>Sind Sie mit den vorhandenen zweisprachigen Unterrichtsmaterialien zufrieden?</i>
<i>Erstellen Sie auch selbst solche Materialien? Wo erstellen Sie diese? Gibt es in der Schule Räumlichkeiten für das Entwerfen, Basteln und Aufbewahren der Materialien?</i>
Abschlussfrage
<i>Glauben Sie, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Form etwas bringt und was könnte Ihrer Meinung nach verbessert werden? Was würden Sie sich wünschen?</i>

11.4. Zusammengefasste Darstellung der Interviewauswertungen

Indikator zu Qualitätskriterium 1: Das Thema Mehrsprachigkeit wird im schulischen Leitbild berücksichtigt und manifestiert sich in konkret gesetzten Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von interkulturellen Projekten.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Fehlende Ressourcen	Fehlende Mittel für zusätzliche Projekte	Verwendet Ressourcen, die vorhanden sind	D
	Kinder sind mit Deutsch und Mathematik beschäftigt	Führt fallweise Projekte durch	K
H2 Muttersprachliche LehrerInnen nicht immer anwesend	Muttersprachliche LehrerInnen nicht an der Schule, wenn Veranstaltungen stattfinden		BKS
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Eltern regen Projekte an	Aufstufung zur UNESCO Schule	Projekte in den Alltag einbauen	D
	Besseres interkulturelles Verständnis, auch zwischen BKS	Durchführung verschiedener Projekte	D
	Nette Atmosphäre	Kooperation mit Muttersprachlichen LehrerInnen	K
F2 Die DirektorInnen setzen sich gezielt dafür ein, Mehrsprachigkeit zu fördern	Mütter bringen sich ein	Weitere Projekte mit Beteiligung der Eltern	K
F3 Mehrsprachige LehrerInnen	Einführung internationaler Klasse	Konzeption eines Lehrbuchs	D
F4 Beteiligung und aktive Mitarbeit der Muttersprachlichen LehrerInnen	Bedeutung von Festen wird geklärt	Setzen von besonderen Aktivitäten	D
	Vergleich der Kulturen	Kooperation mit Muttersprachlichen LehrerInnen	K
	Leistungsverbesserung der Kinder	Mitarbeit und Vorbereitung von Projekten durch Muttersprachliche LehrerInnen	T

F5 Beteiligung an COMENIUS Projekt, ÖCG	GastlehrerInnen und Material im Rahmen des COMENIUS Projekts	Kinder sollen Bezug zur Sprache bekommen	D
	Verschiedene Projekte je nach Schulstufe durch Teilnahme an ÖCG	Übersetzen Projekte in verschiedene Sprachen	BKS

Indikator zu Qualitätskriterium 3: Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen wird unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen angeboten.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Mangelnde Ressourcen	Nicht für alle Sprachen Personal vorhanden	Lässt ältere Kinder übersetzen	D
	Ohne Muttersprachlichen Unterricht kein ausreichender Deutscherwerb	Wunsch, dass jedes Kind Muttersprachlichen Unterricht erhält	D
		Wunsch nach Materialien in verschiedenen Sprachen	D
	Großer Aufwand, viele Vorbereitungen, Muttersprachliche LehrerInnen nicht immer anwesend	Andere Kinder als Türkisch und BKS müssen Deutsch lernen	D
H2 Prestige der Minderheitensprachen	Eltern glauben, dass ihre Kinder benachteiligt sind, wenn sie Muttersprachlichen Unterricht besuchen		D
	Österreichische Eltern wollen kein Türkisch	Wunsch nach mehr Muttersprachlichem Unterricht, da Türkisch wichtigste Fremdsprache in Österreich	T
H3 Versteckte Animositäten innerhalb Gruppierungen, z. B. BKS	BKS-Eltern schicken Kinder nicht in Muttersprachlichen Unterricht	Erhöhte Aufmerksamkeit beim Einschreiben	D
	Muttersprachlicher Unterricht nur schwer durchführbar	Computerkurs statt Muttersprachlichem Unterricht	K

H4 Eltern wissen nicht, welche Sprache sie sprechen	Geben falsche Sprache an	Erhöhte Aufmerksamkeit beim Einschreiben	D
H5 Zu viele verschiedene Nationalitäten	Unverbindliche Übung am Nachmittag	Kein Muttersprachlicher Unterricht am Vormittag	D
	Ohne Muttersprachlicher Unterricht kein ausreichender Deutscherwerb	Wünscht sich Ressourcen für mehrere Sprachen	D
	Muttersprachlicher Unterricht nur für Türkisch und BKS	Zweifelt an Lösbarkeit durch Lehrerausbildung	K
		Überlegt, welche Möglichkeiten bestehen	D
	Hoher Aufwand	Kinder mit anderen Sprachen als Türkisch und BKS müssen Deutsch lernen	D, K
H6 Keine Materialien	Wenig Materialien für andere Sprachen als Türkisch und BKS	Wunsch nach Materialien und Unterstützung	D
H7 Niedriger Informationsstand der LehrerInnen	Glaubt, dass in Wien nur Türkisch und BKS angeboten wird		K
	Weiß nicht, wie am Vormittag zu organisieren, da viele Nationen	Stellt Überlegungen an	D
	Weiß nicht, welche Angebote am Nachmittag besucht werden	Informiert sich nicht, da freiwilliges Angebot	D
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 EinE LehrerIn für drei Sprachen	Materialien für drei Sprachen benötigt, mehr Arbeit	Versucht, alle Sprachen abzudecken	BKS
F2 Angebot an Schule oder Nachbarschule vorhanden	Sprachen werden zu Schulbeginn angeboten	Weiß nicht, ob Angebote an Nachbarschule genutzt werden	D, K
F3 Engagement einzelner LehrerInnen	Einzelne bemühen sich sehr	Wunsch nach mehr Ressourcen	D
F4 Emotionale Situation der Kinder bessert sich	Kinder können Kulturschock überwinden	Bei Schulinspektor um Albanischlehrer angesucht	D

Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Kein Ausbildungsangebot	Gibt wenige Kurse	Hat sich erkundigt	K
H2 Schwierig für KlassenlehrerInnen	Abhängig vom Geschick der KlassenlehrerInnen, andere Sprachen zu lernen	Hat Verständnis	D
H3 Neue Sprachen	Viele verschiedene Sprachen	Nicht möglich, sich darauf vorzubereiten	D
H4 Sprachen werden nicht gebraucht	Hat BKS und Türkisch gelernt	Braucht Sprachen nicht an der Schule	D
	Türkischkurs nicht notwendig	Braucht Sprache nicht an der Schule	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Eltern freuen sich	Einfache Formeln in Kroatisch angeeignet	Erleichterung	D
F2 Eltern haben mir Sprache mitgegeben	Kroatisch in Bruchstücken	Erleichterung	D
F3 Eigeninitiative	Hat sich Sprachen der Kinder angeeignet	Erleichterung	K
	Hilfreich bei Elterngesprächen	Holt Kollegin, die Minderheitensprachen spricht	D

Indikator zu Qualitätskriterium 5: Der Muttersprachliche Unterricht wird im Rahmen des dafür vorgesehenen Höchstausmaßes an den Schulen angeboten.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Übersetzungstätigkeiten auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts	Nimmt viel Zeit in Anspruch	Versuch, Muttersprachlichen Unterricht nachmittags verstärkt zu fördern	D
	Dreisprachige Sachunterrichtsstunde nur schwer durchführbar	Wunsch nach bilingualer Klasse	K
	Muttersprachlicher Unterricht ineffizient	Wunsch, dass KlassenlehrerIn darauf hinweist, dass Kinder in ihrer Freizeit Deutsch sprechen	T

H2 Muttersprachlicher Unterricht abhängig von Anmeldungen	Muttersprachlicher Unterricht an andere Schulen abgewandert		D
	Nicht alle Kinder haben Muttersprachlichen Unterricht		T
H3 Wenige Stunden aufgrund mangelnder Ressourcen	Ohne Muttersprachlichen Unterricht kein ausreichender Deutscherwerb	Bei Inspektor um Stunden angesucht	D
		Wunsch nach mehr Stunden	D, K
		Nicht einverstanden	BKS
	Integrativer Unterricht nicht möglich	Wunsch nach mehr Stunden mit Muttersprachlichem Lehrer	A, K, T, BKS
	Keine inhaltliche Abstimmung möglich	Wunsch, dass jeden Tag eine Stunde Muttersprachlicher Unterricht angeboten wird	BKS
	Nichts Neues kann erarbeitet werden	Rücksichtnahme notwendig	K
	Auf Einzelne eingehen kaum möglich	Wunsch nach mehr Stunden	K
	Kinder vergessen alles bis zum nächsten Mal	Muttersprachlicher Lehrer übt nur für Mathematik-Schularbeit	T
	Grammatik, Wortschatz, bestimmte Lehrinhalte können nicht unterrichtet werden	Wunsch nach bilingualer Klasse	K
		Wunsch nach mehr Stunden	K, T
		Mathematik-Textbeispiele üben nicht möglich	K
		Macht Deutsch oder Mathematik, damit Stunde genutzt wird	K
	Gruppengröße steigt	Gruppen werden zusammengelegt	T
		Klassen werden zusammengelegt	T
	Erste Klassen können nicht besucht werden	Wunsch nach mehr Stunden	BKS
	Schlecht für die interkulturelle Situation	Wunsch nach mehr Stunden	K

H4 Ausfälle des Muttersprachlichen Unterrichts, keine Supplierreserve, KollegInnen in Pension werden nicht nachbesetzt	Leidtragende sind Kinder	Wunsch nach mehr Stunden	D
	Muttersprachlicher Unterricht ineffizient	Muttersprachlicher Unterricht sollte benotet werden	BKS
		Wortschatz kann nicht aufgebaut werden	T
	Muttersprachlicher Unterricht auf Deutscherwerb ausgerichtet	Wunsch nach mehr Stunden	D
H5 Konkurrenzangebot zum Muttersprachlichen Unterricht	Computerkurs statt Muttersprachlichem Unterricht	Weil Kinder schon in der 4. Klasse sind	K
	Andere Kurse auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts	Betreut Computer- und Schachkurs	BKS
H6 Prestige der Minderheitensprachen	Zu wenige Stunden aufgrund geringem Prestige	Wunsch nach verbesserter Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	T
H7 Muttersprachlicher Unterricht von der Schulleitung nicht gefördert	Muttersprachlicher Unterricht wird an der Schule nicht angeboten	Wunsch nach Muttersprachlichem Unterricht	K
H8 Zu viele Nationalitäten	Muttersprachlicher Unterricht wird an der Schule nicht angeboten	Andere Schulen brauchen Muttersprachlichen Unterricht notwendiger	D
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Informationsveranstaltung über Muttersprachlichen Unterricht	Erkenntnis, dass zu wenig Muttersprachlicher Unterricht an der Schule angeboten wird	Versucht, mehr Muttersprachlichen Unterricht anzubieten	D
	Muttersprachlicher Unterricht wird an der Schule nicht angeboten	Plant pädagogische Konferenz zu diesem Thema	D

Indikator 6a zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen am Vormittag finden integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung statt.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Muttersprachliche LehrerInnen können intensiver arbeiten	Paralleler Unterricht	Nimmt Kinder aus der Klasse	D, K, BKS, T
	Paralleler Unterricht in der Grundstufe II	Nimmt Kinder aus der Klasse	K
	Stundenplanmäßiges Problem	Versucht, Religionsstunden zu verwenden	T
		Wenn während Regelunterricht muss Stoff nachgeholt werden	K
H2 Paralleler Unterricht aufgrund mangelnder Ressourcen	Grundstufe II nicht mehr integrativ aufgrund Stundenkürzungen	Kann nicht mehr alles abgedeckt werden	K
	Keine Zeit für speziellen Lehrstoff	Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
H3 Grundstufe II: Paralleler Unterricht	Paralleler Unterricht	Inhaltliche Abstimmung	K
H4 Paralleler Unterricht um Differenzierung zu ermöglichen	Integrativ oder parallel variiert je nach Zielsetzung	KlassenlehrerIn variiert Unterricht	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Gemeinsamer Unterricht damit Kinder nichts versäumen	Integrativer Unterricht		K
F2 Unterstützung beim alltäglichen Arbeiten	Integrativer Unterricht	Stationenbetrieb	K
		Bleibt in der Klasse	T, A
F3 Integrativer Unterricht bei bestimmten Lehrinhalten	Integrativ oder parallel variiert je nach Zielsetzung	KlassenlehrerIn variiert Unterricht	D
	Integrativ bei bestimmten Fächern	Inhaltliche Abstimmung	BKS, T

F4 Besser für die Gemeinschaft	Muttersprachliche LehrerInnen werden bei integrativem Unterricht als AnsprechpartnerInnen für die Kinder angenommen	Integrativer Unterricht	K
	Bei den KlassenlehrerInnen könnte der Eindruck entstehen, dass Kinder „entführt“ werden	Integrativer Unterricht	BKS
F5 Unterstützung beim Deutscherwerb	Integrativer Unterricht	Unterricht mehrsprachig	BKS
		Erklärung auf Türkisch	T

Indikator 6b zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag statt.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Zu viele verschiedene Nationalitäten	Kein Muttersprachlicher Unterricht am Vormittag	Informationsbeschaffung	D
H2 Fehlende zeitliche Ressourcen	Muttersprachlicher Unterricht am Nachmittag wegen Engpass mit Stundenplan der Muttersprachlichen LehrerInnen		K
	Klassen werden am Nachmittag zusammengelegt	Weniger Ansprüche an Sprachniveau	T
	Klassen werden am Nachmittag zusammengelegt, nur eine Gruppe zustande gekommen	Wunsch nach Kombination aus Vormittags- und Nachmittagsunterricht	D
H3 Grundstufe II: Muttersprachlicher Unterricht am Nachmittag	Muttersprachlicher Unterricht am Nachmittag für Grundstufe II	Beruft sich auf Rahmenlehrplan	D
	Unterricht am Nachmittag rein zum Erlernen der Muttersprache gedacht	Nächstes Jahr auch für BKS	D
		Möchte nicht, dass Kinder aus Regelunterricht herausgenommen werden	D
H4 Zu wenige Kinder	Polnischkurs schulübergreifend am Nachmittag		D
H5 Unterricht nicht verpflichtend	Kinder kommen unregelmäßig	Spielt den Clown	T

Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Integrativer Unterricht zur Überwindung sprachlicher Barrieren	Themen können gedolmetscht werden	Wunsch nach mehr Stunden	K
F2 Differenzen zwischen ethnischen Gruppierungen	Integrativer Unterricht	Vermeidet Muttersprachlichen Unterricht am Nachmittag	BKS
F3 Unterricht nicht verpflichtend	Schwierig, am Nachmittag ernste Atmosphäre zu halten	Bevorzugt integrativen Unterricht	BKS
F4 Einstellung der Schulleitung	Unterricht am Nachmittag kommt zustande	Direktorin macht Werbung	T

Indikator zu den Qualitätskriterien 7 und 8: Elemente der Language Awareness (z. B. Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der Kinder) werden in den Unterricht mit einbezogen.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Viele verschiedene Sprachen	Nur wenig Zeit, um in der Muttersprache zu unterrichten	Versucht mit Kindern in der jeweiligen Muttersprache zu sprechen	BKS
	Keine zweisprachige Alphabetisierung möglich	Wünscht sich Materialien in mehreren Sprachen	D
H2 Fehlende Ressourcen	Großer Aufwand, keine Zeit für Vorbereitungen	Kinder können sich nicht gut konzentrieren	BKS
	Unterrichtet aus Zeitmangel am Nachmittag	Legt Klassen zusammen	T
	Keine Zeit, um Grammatik aufzuarbeiten	TeamlehrerInnen sollten zweisprachig sein	K
	Keine Muttersprachlichen LehrerInnen, keine Materialien	Wunsch, dass SeiteneinsteigerInnen mitlesen können	D
	Nur wenig Zeit, um in der Muttersprache zu unterrichten	Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
		Stört die anderen	T
H3 LehrerInnen verbieten Fremdsprachen im Unterricht	Kinder gehen raus und lösen Aufgaben in der Erstsprache	Hilfe, weil Gedankengänge auf Türkisch ablaufen	K
	Im Unterricht nur Deutsch	Erlaubt Erstsprache in der Pause	K

H4 Unterricht funktioniert parallel besser	Besondere Lerninhalte	Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
	Klasse kleiner	Schimpft, wenn zu viel Türkisch gesprochen wird	K
		Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
	Nur wenig Zeit, um in der Muttersprache zu unterrichten	Nimmt Kinder raus	T
		Wunsch nach offizieller Fremdsprache	BKS
	Man muss leise sein	Nimmt Kinder aus der Klasse	T, BKS
	Integrativ bedeutet übersetzen	Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
	Kind hat zwei LehrerInnen	Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Eltern werden in den Unterricht mit eingebunden	Ausländische Eltern trauen sich selten	Eltern werden eingesetzt	D
	Mehrsprachiger Stationenbetrieb		
F2 Lehrkörper fördert Mehrsprachigkeit im Unterricht	Internationale Klasse eingerichtet	Verwendet vorhandene Ressourcen	D
	Sachunterrichtsstunde in drei Sprachen	Um StudentInnen die Scheu zu nehmen	K
	Teamteaching, doppelte Erklärung	Mischt sich nicht ein	A
		Nur wenig Zeit, um in der Muttersprache zu unterrichten	BKS
		Keine Zeit für Vorbereitung	BKS
		Kinder können sich mit zwei Sprachen nicht gut konzentrieren	BKS
		Feststellung, dass Wortschatz der Kinder nicht gut ist	K
		Besser für die Gemeinschaft	K
	Kinder interessieren sich auch für andere Sprachen	Findet das schön	K
	Übersetzt Mathematik Textaufgaben	Projiziert Übersetzung an Wand	K

F3 Kinder verstehen nicht alles	Unterricht in Teamarbeit	Erklärung für Kinder in der jeweiligen Muttersprache	A, T, BKS
		Spricht leise	T
		Begriffe müssen erarbeitet werden	K
		Unruhe entsteht	K
F4 Kinder wollen sich in der Muttersprache mitteilen	Kinder verbessern Muttersprachliche LehrerInnen und umgekehrt	Erklärung teilweise auch im Dialekt	A
F5 Anzahl der Kinder	Sprache wird im Unterricht gesprochen	KlassenlehrerIn schimpft, wenn zu viel	K
F6 Projekte	Kinder freuen sich	Weitere Projekte	K

Indikator 9a zu Qualitätskriterium 9: Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind ins Kollegium integriert und werden als gleichberechtigte Mitglieder behandelt.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Muttersprachliche LehrerInnen arbeiten für sich	Außenseiterposition	Versucht offen zu sein	K
	Keine inhaltliche Abstimmung	Muttersprachlicher Unterricht besser, wenn inhaltlich abgestimmt	K
	Muttersprachliche LehrerInnen weisen Kinder auf Feiertage hin	Findet das nicht in Ordnung	K
H2 Mangelnde zeitliche Ressourcen	Gespräche nach Unterrichtsschluss nicht willkommen	Wunsch, dass Lehrkörper länger anwesend	D
		Muttersprachliche LehrerInnen nicht ganz integriert	D
	Muttersprachliche LehrerInnen nicht immer im Haus, wenige Stunden	Nicht viele Berührungen unter Muttersprachlichen LehrerInnen	D
		Kein Kontakt zu Muttersprachlichen LehrerInnen	D
		Sieht Türkisch-Lehrer selten	BKS
		Nicht anwesend bei Veranstaltungen	BKS
		Dankbar für Muttersprachliche LehrerInnen	K
		Keine Zeit für Auseinandersetzung mit Muttersprachlichen LehrerInnen	K
		Man hilft sich gegenseitig	K
		Kontakt zwischen Tür und Angel	K
		Weiß nicht, wie Muttersprachlicher Lehrer aussieht	K
		Außenseiterposition	T
		Grundsätzliche Einstellung zum Muttersprachlichen Unterricht nicht gut	T
H3 Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts nicht gegeben	Benachteiligung, Stundenanzahl gering, Bewusstsein nicht vorhanden	Wunsch nach Verbesserung	T

H4 KlassenlehrerInnen nicht zur Zusammenarbeit bereit	Muttersprachliche LehrerInnen werden nicht gegrüßt	Versucht, mit allen auszukommen	T
	Muttersprachliche LehrerInnen dürfen sich inhaltlich nicht einmischen	Immer bereit zum Kommunizieren	A
	KlassenlehrerInnen wollen, dass Muttersprachliche LehrerInnen Kinder rausnehmen	KlassenlehrerInnen brauchen Fortbildung	D
		Nimmt Kinder aus der Klasse	T
	Ältere hemmen Jüngere	Gruppenbildungen	D
	Probleme innerhalb Team	Muttersprachliche LehrerInnen sind Gold wert	D
	Muttersprachliche LehrerInnen drücken sich vor allgemeinen Aufgaben	Kein Verständnis	D
	Anfangs Widerstand	Situation hat sich gebessert	BKS
	KlassenlehrerInnen misstrauisch, wenn Kinder rausgenommen werden	Individuelle Kleinigkeiten	BKS
H5 Gefühl der Benachteiligung	Österreichische LehrerInnen haben bessere Chancen	Solange Kommunikation gut kein Problem	T
	Vertragsbezogen benachteiligt	Wunsch nach Verbesserung	T
H6 Keine Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikation	Keine Besprechungsstunden	Könnte noch verbessert werden	D
H7 Sprachliche und kulturelle Unterschiede	Kulturelle Unterschiede	Kann sich anpassen	T
	Muss im Kollegium Deutsch sprechen, da keine anderen Türkisch- LehrerInnen anwesend	Möchte in Muttersprache sprechen	T
	Sprachliche Missverständnisse	Lustige Situationen	D
		Große Verständnisprobleme	D
		Name falsch ausgesprochen, fühlt sich nicht gut	BKS

Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Bereitschaft der deutschsprachigen LehrerInnen zur Zusammenarbeit	Direktorin setzt sich für Muttersprachlichen Unterricht und Muttersprachliche LehrerInnen ein	Versucht mit allen auszukommen	T
		Einbindung aller Beteiligten	K
		Bezeichnung der Muttersprachlichen LehrerInnen als „Native Speaker“	D
		Muttersprachliche LehrerInnen werden wertgeschätzt	D
		Versuch der Integration der Muttersprachlichen LehrerInnen	D
		Gute Kommunikation	BKS
	KlassenlehrerIn akzeptiert Muttersprachliche LehrerInnen	Kann Kinder ohne Probleme herausnehmen	T
		Gutes Arbeitsklima	T, A, K
		Froh, dass wir Muttersprachliche LehrerInnen haben	K
		Können mit Muttersprachlichen LehrerInnen über Kinder reden	K
		Muttersprachliche LehrerInnen trotzdem in Außenseiterposition	K
F2 Bereitschaft der Muttersprachlichen LehrerInnen zur Zusammenarbeit	Muttersprachliche LehrerInnen offen	Gute Zusammenarbeit mit Muttersprachlichen LehrerInnen	K
		Müssen trotzdem fragen, ob sie gebraucht werden	K
	Tragen bei in Krisensituationen	Muttersprachliche LehrerInnen sind Goldes wert	D
	Muttersprachliche LehrerInnen arbeiten an Projekten mit	Sind gut integriert	D
	Unterstützen bei Elternarbeit	Angenehmes Klima	K
	Sitzen in Pausen bei uns, private Essen	Sind gut integriert	D
	Können sprachliche Barrieren überwinden	Wichtig als Ansprechpersonen	K
	Holt sich Wochenthemen/inhaltliche Abstimmung	Sind gut integriert	K
		Gutes Verhältnis, helfen uns gegenseitig	K

F3 Offizielle Maßnahmen	Feste, Morgen Jour Fixe	Gute Zusammenarbeit	K
	Muttersprachliche LehrerInnen bei Konferenzen dabei	Angenehmes Klima	K
	(In)formelle Fallbesprechungen	Muttersprachliche LehrerInnen sind integriert	D
F4 Gute Deutschkenntnisse der Muttersprachlichen LehrerInnen	Gute Kommunikation	Positive Einstellung zu unterschiedlichen Kulturen	K
		Muttersprachliche LehrerInnen sind voll integriert	K
		Keine Kommunikationsprobleme	D
	Angenehmes Klima	Komme mit allen gut aus	K
	Mein Deutsch hoffentlich ausreichend	Verstehen uns gut	BKS
F5 Kulturelle Unterschiede als Bereicherung	Verständnis füreinander	Positive Einstellung zu Kulturen	K
	Geringe kulturelle Unterschiede	Gute Kommunikation	BKS, K
		Verstehen uns gut	BKS
		Muttersprachliche LehrerInnen sind integriert	K
F6 Direkte Kommunikation	Aussprechen von Wünschen und Anliegen	Gutes Auskommen mit allen	K
		Keine Schwierigkeiten	BKS
F7 Möglichkeit, in der Muttersprache zu sprechen	Angenehm, in der Muttersprache zu sprechen	Große Zufriedenheit	BKS

Indikator 9b zu Qualitätskriterium 9: Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs-/ Hilfstätigkeiten.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Bedarf an Übersetzungstätigkeiten	Muttersprachliche LehrerIn ist ÜbersetzerIn, DolmetscherIn	Wunsch, dass Dolmetschfunktion reduziert wird	D
		Nimmt sehr viel Zeit in Anspruch	D
		Macht das gerne	T, BKS, A
		Nicht mein Job, Eltern reden über alles	T
		Kostet viel Zeit auf Kosten des Muttersprachlichen Unterrichts	BKS
		Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
		Muttersprachlicher Unterricht oft Förderstunde	K
		Unentbehrlich für Aufklärungsarbeit	K
		Hat geborgenes Gefühl in Klasse	K
		Morgen Jour Fixe für Eltern	K
		Hauptkommunikation	K
		Holt Muttersprachliche LehrerInnen für Übersetzungstätigkeiten	K

H2 Selbstverständnis	Muttersprachliche LehrerInnen haben im Unterricht nur wenig zu sagen	Wunsch nach eigenem Unterrichtsfach	BKS
		Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS, T
		Muss im Unterricht leise sprechen	T
	KlassenlehrerInnen erwarten, dass Muttersprachliche LehrerInnen Probleme lösen	Muttersprachliche LehrerInnen müssen sich abgrenzen	BKS
	KlassenlehrerInnen erwarten, dass Muttersprachliche LehrerInnen SchülerInnen fördern	Wunsch nach Seminaren, damit dies noch besser funktioniert	K
		Unruhe entsteht	K
		Muttersprachliche LehrerInnen dennoch nicht Ansprechpartner für die Kinder	K
		Fehlt beim Aufbau des Türkischen	K
		BegleitlehrerIn nicht Job der Muttersprachlichen LehrerInnen	T
		Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS
	KlassenlehrerInnen erwarten, dass Muttersprachliche LehrerInnen Hilfstätigkeiten ausführen	Eindruck, Muttersprachliche LehrerInnen drücken sich davor	D
	KlassenlehrerInnen erwarten, dass Muttersprachliche LehrerInnen für Eltern übersetzen	KlassenlehrerInnen haben Gefühl, die Muttersprachlichen LehrerInnen unterstützen Elternseite	K
		Macht das gerne, da Kontakt mit Eltern	BKS
H3 Eltern können kein Deutsch	Eltern nicht beim Elternsprechtag	Muttersprachliche LehrerInnen müssen Aufklärungsarbeit leisten	K
	Muttersprachliche LehrerInnen Vermittler bei schwierigen Gesprächen mit Eltern	Hauptkommunikation	K
		Holt MuttersprachlicheN LehrerIn	K
		Macht das gerne	T
	Eltern nehmen Geschwister mit	Weiß nicht, was Geschwister übersetzen	K

H4 Zu wenige Stunden	Übersetzungstätigkeiten kosten viel Zeit	Wunsch nach mehr Stunden	K, T
		Keine Zeit für inhaltliche Abstimmung	BKS
H5 Muttersprachliche LehrerInnen können kein Deutsch	Probleme, wenn Muttersprachliche LehrerInnen am Unterrichtsstoff arbeiten sollen	Möchte sich mit Muttersprachlichen LehrerInnen zusammensetzen	K
H6 Wenig Unterstützung seitens Ministerium	Selbstverständnis, dass alle zu verstehen haben	Lässt Elternbriefe übersetzen	K
H7 Probleme zwischen Eltern und KlassenlehrerInnen	Muttersprachliche LehrerInnen stellen Beziehung zwischen Schule und Elternhaus her	Könnte ohne Muttersprachliche LehrerInnen „nicht existieren“	D
		Nicht Aufgabe der Muttersprachlichen LehrerInnen, aber macht das gerne	T
		Lässt Muttersprachliche LehrerInnen Briefe übersetzen	K
		Ungünstig, wenn Muttersprachliche LehrerInnen krank	K
		Vorsichtig mit Muttersprachlichen LehrerInnen auf Eltern zugehen	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Offenheit der KlassenlehrerInnen	Eltern sehen Muttersprachliche LehrerInnen als DolmetscherInnen	Ärgert sich	K
	Möglichkeit für Muttersprachliche LehrerInnen, im Unterricht frontal und in der Muttersprache zu arbeiten	Verständnis vom Kollektiv	BKS

Indikator zu Qualitätskriterium 10: Es erfolgt eine inhaltliche Abstimmung der Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts zum Regelunterricht.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Unzureichende Deutschkenntnisse der Muttersprachlichen LehrerInnen	Inhaltliche Abstimmung nicht einfach	Wunsch nach Seminaren, damit Verbindung besser funktioniert	K
H2 Keine Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen	Keine inhaltliche Abstimmung	Weil Unterricht am Nachmittag	K
		Froh, weil Freiheit beim Unterrichten	T
H3 Unterricht am Nachmittag	Keine inhaltliche Abstimmung	Weiß nicht, wie Muttersprachliche Lehrerin aussieht	K
		Muttersprachliche Alphabetisierung, keine Abstimmung nötig	D
H4 Bereitschaft der KlassenlehrerInnen zur Zusammenarbeit	Inhaltliche Abstimmung je nach Bereitschaft der KlassenlehrerInnen	Passt sich an	A
	Inhaltliche Abstimmung je nach Teamfähigkeit	Genaue Zeiteinteilung	BKS
H5 Wenige zeitliche Ressourcen	Abstimmung nicht oder nur gering durchführbar	Fragt im Unterricht die Kinder, was unklar ist	A
		Hat Verständnis	K
		Wunsch nach mehr Zeit für Abstimmung	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Initiative der Muttersprachlichen LehrerInnen	Austausch von Unterlagen	Vergleiche in Bezug auf Feste	K
		Bastelt Materialien der KlassenlehrerInnen um	T
	Gezielte inhaltliche Abstimmung	Angenehme Kommunikation	K
	MuttersprachlicheR LehrerIn informiert sich, was Kinder gerade lernen	MuttersprachlicheR LehrerIn arbeitet zu Wochenthema	K
		Nimmt zehn Wörter raus	T
	Muttersprachliche LehrerIn weiß, was KlassenlehrerIn will	Inhaltliche Abstimmung funktioniert klaglos	K

F2 Materialien vorhanden	Inhaltliche Abstimmung	Ansonsten zu viel Arbeit	BKS
		Kinder bleiben in der Klasse (meist bei Deutsch)	K
F3 Bestimmte Organisationsform und Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts	Integrativ/Mathematik oder Sachunterricht	Inhaltliche Abstimmung	BKS, T
	Integrativ/Mathematik oder Deutsch	Inhaltliche Abstimmung	T
	Parallel/Mathematik, Deutsch oder Sachunterricht	Inhaltliche Abstimmung	BKS, T
	Parallel	Inhaltliche Abstimmung	K

Indikator 11a zu Qualitätskriterium 11: Beim Teamteaching werden die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder behandelt.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Unterschiedliche pädagogische Einstellungen	Teamteaching funktioniert nicht	In der Klasse nicht der Fall	K
		Ohne Muttersprache kein Deutscherwerb	K
		Muttersprachliche LehrerInnen haben wenig Erfahrung	K
		Missverständnisse	T
		Nimmt Kinder aus der Klasse	T, A
		Arbeitet als Begleitlehrerin anstatt als Muttersprachliche LehrerIn	T
		Sollte integrativ sein	D
H2 Zu wenige Ressourcen	Weniger Input, weniger Unterstützung	Wünscht sich mehr Stunden	K, D
	Sprachliche Barrieren	Wünscht sich mehr Stunden	K
	Langsamerer Spracherwerb	Wünscht sich mehr Stunden	K

H3 Selbstverständnis in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht	Muttersprachliche LehrerInnen haben Aufgabe, den Kindern den Stoff in der Muttersprache zu erklären bzw. zu übersetzen	Muttersprachliche LehrerInnen sollen herausfinden, wo Schwierigkeiten liegen	K
		Wunsch nach zweitem Lehrer, der in der Muttersprache erklärt	K
		Soll Kinder rausnehmen, da laut	K
		Soll Kinder unterstützen	K
		Unentbehrlich als DolmetscherIn	K
		Nimmt Kinder aus der Klasse	BKS, T
		Wunsch nach verpflichtendem Fach	BKS
		Kann Sprache nicht viel verwenden	BKS
		Kurs am Nachmittag	T
		Bleibt, wenn KlassenlehrerIn Hilfe braucht	A
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Abstimmung bezüglich Zeiteinteilung	Unterricht kann von Muttersprachlichen LehrerInnen mitgestaltet werden	Bestimmt ca. 80% des Unterrichts	T
F2 Bereitschaft der KlassenlehrerInnen zur Zusammenarbeit	Ansonsten Missverständnisse	MuttersprachlicheR LehrerIn kann Unterricht mitbestimmen	T
	Bestimmte Themen werden durchgenommen	Feststellung, dass Wortschatz fehlt	K
	Unterricht integrativ	Zusammenarbeit im Unterricht	BKS
	Unterricht manchmal gemeinsam	Wunsch, dass ständig zwei LehrerInnen anwesend	K
F3 Zusammenarbeit erleichtert Unterricht	Kinder einzeln fördern	Hilft auch anderen Kindern	A
	Teamteaching wird erleichtert	Unterricht je nach Bedarf wechselt Frontalunterricht ab	K BKS

Indikator 11b zu Qualitätskriterium 11: Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Kinder kommen auf die Muttersprachlichen LehrerInnen zu	Kinder wollen in der Muttersprache reden	Erklärt Kultur	T
	Kinder kommen mit Problemen	Versteht Kultur	T
	Wirkt sich positiv auf Unterricht aus	Kinder freuen sich	K
	Kinder sind stolz auf Muttersprache	Hilft Kindern für Unterricht	T
	Kinder finden Entspannung	Beruhigt Kinder	T
	Kinder fühlen sich sicher	Gibt positiven Werte weiter	A
H2 Selbstverständnis der KlassenlehrerInnen	Hat interkulturelle Angelegenheiten den Muttersprachlichen LehrerInnen überlassen	Hat wenig Einblick	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Muttersprachliche LehrerInnen nicht immer anwesend	Kinder kommen auf persönlicher Ebene	Versteht Kinder nicht besser als KlassenlehrerIn	BKS
	Kinder kommen zur KlassenlehrerIn	Sieht sich als Vertrauensperson	K
F2 Muttersprachliche LehrerInnen können sprachliche Barrieren überwinden	Nicht schwer, zwischen Kulturen zu vermitteln	Empfindet nicht als Problem	K

Indikator zu Qualitätskriterium 12: An der Schule werden bei nichtintegrativer Führung die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Keine eigenen Räumlichkeiten	Sitzt, wo frei ist		D
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Räumlichkeiten vorhanden	Eigener Raum für Muttersprachlichen Unterricht, Gruppenraum, Kursräume und Ausweichräume für Spiel und Tanz	Wurde von Muttersprachlichen LehrerInnen ausgestaltet	D
	Nur selten nötig, in Gruppenraum auszuweichen	Kinder haben gezeichnet	BKS
	Aufbewahrungsmöglichkeit		BKS
	Möglichkeit, in Ruhe Muttersprache zu unterrichten	Nimmt Kinder aus der Klasse	T
	MuttersprachlicheR LehrerIn muss nicht mehr am Gang oder vor dem WC sitzen	Fühlt sich wohl	T
F2 Mehrsprachigkeit wird hochgehalten	Eigener Raum für Muttersprachlichen Unterricht	Muttersprachliche LehrerInnen haben Raum ausgestattet	K

Indikator zu Qualitätskriterium 15: Angebote einer Lehrerausbildung werden von den LehrerInnen angenommen.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Unzureichendes Angebot	StudentInnen haben Scheu	Versucht, StudentInnen anzuweisen	D
	Schulung für integratives Arbeiten fehlt	Wunsch, dass LehrerInnen geschult werden, wie man integrativ arbeitet	D
	Umsetzung in die Praxis nicht möglich	Ausfälle des Muttersprachlichen Unterrichts, man sieht die Grenzen	BKS
H2 Spezielle Voraussetzungen erforderlich	Lehramt als Voraussetzung für manche Kurse, nicht anerkannt in Österreich	Ist hilflos	BKS
H3 Wenig Eigeninteresse	Computer wird als wichtiger erachtet	Macht das, was unbedingt notwendig ist	D
	Wunsch nach freiwilligem Angebot	Würde Angebot nicht in Anspruch nehmen	K
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Eigeninitiative	Viele Ausbildungen absolviert	Wunsch, dass KollegInnen Ausbildungen absolvieren	D
F2 Spezielle Inhalte werden vermittelt	Vorträge, wie Unterricht besser gestaltet werden kann	Austausch mit KollegInnen in der Schule	BKS
	Versteht andere Kulturen besser (z. B. Roma)		K
	Ausbildung für Fördermaßnahmen Deutsch	Versucht, Gelerntes im Unterricht umzusetzen	D

F3 Angebot vorhanden	Trifft andere Muttersprachliche LehrerInnen	Versucht, Gelerntes im Unterricht umzusetzen	T
		Besucht alle Seminare, die es gibt	T
		Glaubt, dass viele Muttersprachliche LehrerInnen nicht die Voraussetzungen haben	BKS
	Einrichtung interkultureller Arbeitsgruppe mit AHS LehrerInnen	Gestaltung einer Interkulturellen Arbeitsmappe	D
	Großes Angebot am Pädagogischen Institut	Hat etliche Seminare gemacht	T
		Besucht Seminare, da an Schule mit hohem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache	D
F4 Seminare werden von kompetenten VertreterInnen gehalten	Qualitativ hochwertige Fortbildung	Besucht seit vielen Jahren Seminare	BKS
		Wunsch, dass Regierung nachzieht	D
		Wunsch nach mehr Angebot	T

Indikator zu Qualitätskriterium 16: Es werden Maßnahmen gesetzt, um den Kontakt mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Eltern sprechen nicht gut Deutsch	MuttersprachlicheR LehrerIn ist erste Ansprechperson	MuttersprachlicheR LehrerIn übersetzt	T
	Mütter überfordert	MuttersprachlicheR LehrerIn versucht, zu helfen	T
	Pantomime	Hat kein gutes Gefühl, wenn Mitteilungen zu unterschreiben sind	K
	MuttersprachlicheR LehrerIn übersetzt	MuttersprachlicheR LehrerIn möchte helfen	T
		Eltern werden eingeladen, wenn MuttersprachlicheR LehrerIn da ist	T
	Verständigungsprobleme	Holt MuttersprachlicheN LehrerIn	K
	Eltern unterschreiben Mitteilungen nicht	KlassenlehrerIn hat Verständnis	K
H2 Mangelnde Bereitschaft der Eltern	Keine gute Verbindung zwischen KlassenlehrerInnen und Eltern	MuttersprachlicheR LehrerIn ruft Eltern an	T
	Eltern kommen nicht zu Elternsprechtagen	KlassenlehrerIn möchte mit Kindern üben	K
		Elternsprechtage dann, wenn MuttersprachlicheR LehrerIn da ist	K
H3 Formulare nicht in mehreren Sprachen vorhanden	Eltern verstehen Formulare nicht	Muttersprachliche LehrerInnen übersetzen, helfen beim Ausfüllen	K
		Wunsch nach mehrsprachigen Mitteilungen an die Eltern	K
H4 Kulturelle Unterschiede	Türkische Mütter überfordert	Muttersprachliche LehrerInnen helfen auch im sozialen Bereich	T
	Animositäten zwischen BKS	Kind soll nicht von BKS-LehrerIn betreut werden	D
	Türkische Eltern möchten sich nicht integrieren	Ist am Überlegen	D
	Türkei kulturell weiter entfernt	Als Frau wird man nicht ernst genommen	K

H5 Nicht Teil des Aufgabengebiets der Muttersprachlichen LehrerInnen	Eltern kommen ohne ein Wort Deutsch	Schränkt eigenen Aufgabenbereich ein	BKS
H6 Zu wenige Ressourcen	Eltern kommen am Vormittag	Wünscht sich festgeschriebene Betreuungsstunden	D
	Weniger Zeit für Unterricht aufgrund Elternarbeit	Empfehlung an Eltern, sich mit Deutsch auseinander zu setzen	K
	Kein Ersatz bei Ausfällen der Muttersprachlichen LehrerInnen	Keine Übersetzung bei Elternsprechtagen	K
H7 Spezielle Vorstellungen der Eltern	Eltern wünschen keinen Muttersprachlichen Unterricht		D
		Versucht aufzuklären	T
		Nervt manchmal	BKS
Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Feste und Projekte	Auf Anregung der Eltern	Versuch, Feste in den Alltag einzubauen	D
	Besseres Verständnis zwischen BKS	Unterstützung der Interkulturalität durch Feste	D
	Eltern bringen sich ein	Unterstützung der Interkulturalität durch Feste	D

F2 Übersetzungstätigkeiten der Muttersprachlichen LehrerInnen /Hilfestellung für Eltern	Themen werden vorsichtig herangetragen	Misstrauen der KlassenlehrerInnen	D
	Verbessertes Verständnis zwischen Eltern, Schule und Kindern	MuttersprachlicheR LehrerIn bringt zusätzliche Leistungen	T, BKS, K
		KlassenlehrerIn holt Muttersprachliche LehrerInnen zur Übersetzungstätigkeit	K
		Eltern werden eingeladen, wenn MuttersprachlicheR LehrerIn da	K
	Eltern können sich in Muttersprache ausdrücken	MuttersprachlicheR LehrerIn bringt sich ein	BKS
	Alle Probleme kommen zu den MuttersprachlicheN LehrerInnen	MuttersprachlicheR LehrerIn bringt sich ein/vermittelt	T
		Versucht, Selbstverständlichkeit der Bildung klarzumachen	D
	Eltern sehen Muttersprachliche LehrerInnen als DolmetscherInnen	KlassenlehrerIn weist darauf hin, dass Muttersprachliche LehrerInnen keine DolmetscherInnen sind	K
	Nimmt sehr viel Zeit in Anspruch	Ist hilflos	D
		Übersetzungen während Unterrichtszeit	BKS
		Muttersprachliche LehrerInnen ständig im Zweispalt zwischen Unterricht und Übersetzungstätigkeiten	K
F3 DirektorIn setzt sich ein	Morgen Jour Fixe	Versucht, Eltern zum Jour Fixe an die Schule zu holen	K
	Deutschkurse für Eltern	Schule wird als Bildungsstätte angenommen	D
		Dolmetschfunktion soll zurückgenommen werden	D
	Elternabende	Übersetzt gerne, wenn für Kinder was bringt	T
		Eltern sind nicht gekommen	K
		MuttersprachlicheR LehrerIn macht Aufklärungsarbeit	K

F4 Elternhaus dahinter	Erleichterung der Unterrichtsgestaltung	Einbindung der Eltern in Stationenbetrieb	D
	Leistungsverbesserung der Kinder		

Indikator zu Qualitätskriterium 17: An der Schule sind mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden.

Hemmender (H) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
H1 Wenige mehrsprachige Materialien vorhanden	Schule hat alles was es gibt	Will Geld investieren	D
	Materialien veraltet	Viel Vorbereitung	T
	Bücher nicht in Klassenstärke	Wunsch nach mehr Materialien	BKS
		Muttersprachliche LehrerInnen müssen übersetzen	K
		Versuchen, alles auf Deutsch zu machen	K
		Wäre sowieso überfordert	K
		Wunsch nach Erklärung für Eltern	K
	Wenige Materialien für integrativen Unterricht	Viel Aufwand	T
	Differenzierung schwierig	Viel Aufwand	K
	Viele Sprachen	Wunsch nach mehr Materialien	D

H2 Materialien nicht differenziert genug	Nicht in BKS	Erstellt Materialien für alle drei Sprachen	BKS
		Verwendet Bücher ungern	BKS
		Wunsch nach Unterstützung	D
		Nicht möglich, im Unterricht zu verwenden	K
	Kinder brauchen mehr Differenzierung	Bastelt selbst Materialien	BKS, T
		Schreibt Mathematik Textaufgaben um	K
	Nur in albanischer Hochsprache	Zusatzerklärungen nötig	A
	Keine Materialien für SeiteneinsteigerInnen	Wunsch nach Materialien für Mathematik und Geschichte	D
		Wunsch nach Materialien für Sachunterricht	D
	Kein deutsches Begleitbuch	Kann Sprachen nicht	K
		Nur für Muttersprachliche LehrerInnen sinnvoll	K
H3 Mangelnde Ressourcen	Viele Klassen in mehreren Schulen	Viel Aufwand	T
	Keine Zeit	Materialien nicht verwendbar	T
		Selektioniert Themen	A
	Zu wenige BegleitlehrerInnen	Wunsch nach differenzierten Materialien	D
	Zu wenige Materialien	Wunsch nach mehr Materialien	D
H4 Große Belastung	Stundenlange Arbeit	Eigene Materialien und Homepage	BKS
H5 Abhängigkeit von KlassenlehrerIn	Spezielle Themen vorbereiten	Viel Aufwand	BKS
	Keine fixen Methoden	Weiß nicht, wie nächstes Jahr gearbeitet werden wird	T
	Integrativer Unterricht nicht leicht	Materialien können nicht verwendet werden	BKS
	Einsatz zweisprachiger Materialien von Teamfähigkeit der Muttersprachlichen LehrerInnen abhängig	Für mich nicht vorstellbar	K
	Muss über sämtliche Themen Bescheid wissen	Viel Vorbereitung	BKS

Fördernder (F) Faktor	Auswirkungen	Handlungen, Maßnahmen und Wünsche	Personengruppe
F1 Seminare	Hat sämtliche Materialien	Werden weiter Geld investieren	D
		Kauft weiter in der Türkei	T
	Austausch mit anderen Muttersprachlichen LehrerInnen	Bastelt manchmal selbst	T
F2 COMENIUS Projekt	Bücher in verschiedenen Sprachen	Wunsch nach Native Speaker	D
F3 Materialien aus der Schulbuchliste	Buchstabenbuch	Wunsch nach mehr dreisprachigen Materialien	BKS
	Zusätzliche Materialien nötig	Bastelt selbst	BKS, T
		Wunsch nach mehr Materialien	BKS, D
		Viel Vorbereitung	BKS
		Zusätzliche Aufbereitung nötig	A
		Wunsch nach mehr Materialien für Sachunterricht	K
	Hat genug Materialien	Ist zufrieden	T
		Kauft Materialien in der Türkei	T
		Verwendet Materialien ab und zu	BKS
	Verwendet Bücher im Unterricht	Austausch unter Kindern	K
		Kinder haben Bücher nicht angenommen	K
	Nicht für Unterricht geeignet	BegleitlehrerIn fehlt	K
		Versuchen, Stoff auf Deutsch zu machen	K
	Nicht in Anspruch genommen	Sache der Muttersprachlichen LehrerInnen	D
F4 Räumlichkeiten vorhanden	Materialien können an der Schule erstellt werden	Ist zufrieden	BKS
F5 Bücher aus anderen Ländern	Viele angesammelt	Ist zufrieden	T
	Passen nur bedingt zum Unterricht	Bastelt selbst Materialien	BKS
		Selektioniert Themen / Erklärungen	A
	Kennen in der 4. Klasse schon alle Bücher	Hat Angelegenheit den Muttersprachlichen LehrerInnen überlassen	K
	Hat selbst Bücher zur Verfügung gestellt	Kinder haben Bücher nicht angenommen	K

F6 Materialien werden selbst erstellt	Stundenlange Arbeit/viel Vorbereitung	Eigene Homepage	BKS
		Wunsch nach mehr Materialien	BKS
		Eigene Entscheidung über Unterrichtsinhalte	BKS
	Keine fixe Methode	Abhängig von Direktorin	T
	Als Zusatz zu Materialien vom BMBWK	Verwendet ab und zu für integrativen Unterricht	BKS
	Eigenes Material vorhanden	Basteln macht Spaß	T
	Bei bestimmten Themen	Keine Belastung	T
		Zusätzliche Erklärung für SchülerInnen	A
		Aufpeppen der Materialien	BKS

11.5. Verzeichnis der Experteninterviews

- Mag. Elfie FLECK, BMUKK, Referat für Migration und Schule, 21.2.2007
- Dženita ÖZCAN, Sprachförderzentrum Wien, 9.3.2007

11.6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	95
Abbildung 2: Gebrauchsstufen der Innovation mit Entscheidungspunkten	192
Abbildung 3: Untersuchte Wiener Volksschulen	202
Abbildung 4: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 1: Das Thema Mehrsprachigkeit wird im schulischen Leitbild berücksichtigt und manifestiert sich in konkret gesetzten Maßnahmen, wie z. B. die Durchführung von interkulturellen Projekten.	215
Abbildung 5: Auszug aus dem von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen in Zusammenarbeit mit einer Künstlerin gemeinsam gestalteten Kochbuch der Schule 2.....	218
Abbildung 6: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 3: Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen wird unter Berücksichtigung der in den Schulen vorhandenen Erstsprachen angeboten.	221
Abbildung 7: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.	224
Abbildung 8: Indikator zu Qualitätskriterium 5: Der Muttersprachliche Unterricht wird im Rahmen des dafür vorgesehenen Höchstausmaßes an den Schulen angeboten.	228
Abbildung 9: Wochenstundenanzahl und Organisationsform des Muttersprachlichen Unterrichts, 4. Klassen.....	233
Abbildung 10: Implementation des Indikators 6a zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen am Vormittag finden integrativ oder in Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Führung statt.	234
Abbildung 11: Implementation des Indikators 6b zu Qualitätskriterium 6: Die sprachlichen Fördermaßnahmen finden nicht nur in Kursform am Nachmittag statt.....	240
Abbildung 12: Implementation des Indikators zu den Qualitätskriterien 7 und 8: Elemente der Language Awareness (z. B. Berücksichtigung der verschiedenen Erstsprachen der Kinder) werden in den Unterricht mit einbezogen.....	244

Abbildung 13: Implementation des Indikators 9a zu Qualitätskriterium 9: Die Muttersprachlichen LehrerInnen sind ins Kollegium integriert und werden als gleichberechtigte Mitglieder behandelt.	249
Abbildung 14: Implementation des Indikators 9b zu Qualitätskriterium 9: Die Aufgaben der Muttersprachlichen LehrerInnen beschränken sich nicht nur auf Übersetzungs- und Hilfstätigkeiten.	258
Abbildung 15: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 10: Es erfolgt eine inhaltliche Abstimmung der Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts zum Regelunterricht.	264
Abbildung 16: Implementation des Indikators 11a zu Qualitätskriterium 11: Beim Teamteaching werden die Muttersprachlichen LehrerInnen als gleichberechtigte Teammitglieder behandelt.	268
Abbildung 17: Implementation des Indikators 11b zu Qualitätskriterium 11: Die kulturelle Zuständigkeit wird nicht ausschließlich den Muttersprachlichen LehrerInnen übertragen.	272
Abbildung 18: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 12: An der Schule werden bei nichtintegrativer Führung die passenden Räumlichkeiten für den Muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung gestellt.	276
Abbildung 19: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 15: Angebote einer Lehrerausbildung werden von den LehrerInnen angenommen.	280
Abbildung 20: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 16: Es werden Maßnahmen gesetzt, um den Kontakt mit den Eltern der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch herzustellen.	282
Abbildung 21: Implementation des Indikators zu Qualitätskriterium 17: An der Schule sind mehrsprachige Unterrichtsmaterialien vorhanden, die auch im Unterricht eingesetzt werden.	289
Abbildung 22: Beispiele selbst gebastelter Materialien	292
Abbildung 23: Implementation aller Innovationen in Prozent	300
Abbildung 24: Implementation aller Innovationen nach Gebrauchsstufe	301
Abbildung 25: Implementation der Innovationen in Prozent, aufgeschlüsselt nach Gebrauchsstufen und Prozentsätzen	302

Abbildung 26: Fördernde Wirkung von Qualitätskriterium ... auf Qualitätskriterium	310
Abbildung 27: Hemmende Wirkung von Qualitätskriterium ... auf Qualitätskriterium.....	311
Abbildung 28: Vervollständigtes Untersuchungsmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	334
Abbildung 29: Kodierleitfaden anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse	402
Abbildung 30: Darstellung der einzelnen Kodierungen und Begründung der Einschätzungen anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4 „Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse“	403
Abbildung 31: Erster Durchgang der Zusammenfassung der hemmenden Faktoren anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.	405
Abbildung 32: Erster Durchgang der Zusammenfassung der fördernden Faktoren anhand Indikator zu Qualitätskriterium 4: Deutschsprachige KlassenlehrerInnen verfügen über praxisrelevante Fremdsprachenkenntnisse.	407

11.7. Zusammenfassung Deutsch

Die vorliegende Arbeit ist an der Schnittstelle zwischen Bildungswissenschaft und Sprachwissenschaft angesiedelt und beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Kriterien und Vorgaben der „Interkulturellen Pädagogik“ hinsichtlich mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen in der alltäglichen schulischen Praxis Wiener Volksschulen implementiert und umgesetzt sind.

Darüber hinaus werden die Gründe und Auswirkungen für eine eventuelle Nichtumsetzung bzw. Nichtimplementation eruiert sowie implementationsbegünstigende und -hemmende Faktoren ausgelotet, um letztendlich den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Volksschulen Wiens verbessern und bildungspolitische Empfehlungen geben zu können.

In einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik wird geklärt, welche Kriterien zur Bewertung mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen die Interkulturelle Pädagogik konkret zur Verfügung stellt. Darauf aufbauend wird ein eigenes Untersuchungsmodell entwickelt. Außerdem werden die spezifischen Einschränkungen bzw. Rahmenbedingungen, die das österreichische Schulsystem mit sich bringt, aufgearbeitet sowie bereits bestehende Untersuchungen analysiert.

Um die forschungsleitende Frage beantworten zu können, wird ein qualitatives Untersuchungsdesign entworfen. Es wird auf Methoden der Implementationsforschung als Teilgebiet der schulischen Evaluationsforschung zurückgegriffen: Im Konkreten auf das von Hall et al. (2008) entwickelte Concerns-Based Adoption Modell (CBAM). Dazu werden insgesamt 45 LehrerInnen an 14 Wiener Volksschulen interviewt, sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse werden die hemmenden und fördernden Faktoren der Implementation von mehrsprachigkeitsbezogenen Innovationen, die Auswirkungen, Maßnahmen und Handlungen, die in Folge von den LehrerInnen getroffen werden, sowie Unterschiede zwischen DirektorInnen, KlassenlehrerInnen und Muttersprachlichen LehrerInnen analysiert.

Die gewonnenen Resultate geben interessante Einblicke in mehrere Bereiche: Erstens kann der Grad der Implementation mehrsprachiger Innovationen festgestellt werden. Zweitens zeigt eine Gesamtanalyse aller hemmenden und fördernden Faktoren sowie deren Auswirkungen auf den Alltag, in welchen Bereichen überhaupt angesetzt werden muss und kann. Die Auswertung der Ergebnisse gibt darüber hinaus einen wertvollen Einblick in die Beziehung der Faktoren untereinander, d. h. wie sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen.

Durch das Miteinbeziehen der Implementationsforschung in das Untersuchungsdesign wird eine umfassende Untersuchung der Rahmenbedingungen der sprachlichen Fördermaßnahmen für Migrantenkinder ermöglicht. Somit ist hinsichtlich des thematischen Schwerpunkts und des geografischen Rahmens der Arbeit erstmals eine systematische Analyse der Implementation mehrsprachiger Innovationen im schulischen Kontext erfolgt. Es zeigt sich, dass sich die meisten Ergebnisse auf den ersten Blick zwar mit bereits durchgeführten Untersuchungen decken, dass jedoch ein viel differenzierterer Einblick in implementationsbegünstigende bzw. -hemmende Faktoren und ihre Auswirkungen auf den schulischen Alltag möglich wird.

Im Konkreten wird erkennbar, dass mehrsprachigkeitsbezogene Innovationen zum großen Teil entweder gar nicht zum Einsatz kommen oder dass ihr Gebrauch ineffektiv ist. Die individuellen Beweggründe der befragten LehrerInnen für den Gebrauch oder Nicht-Gebrauch einer Innovation werden dabei eindrücklich beschreiben. Auf schulpolitischer Ebene kann anhand der vorliegenden Arbeit festgestellt werden, dass für Österreich nicht nur konkret gesetzte Maßnahmen sondern auch ein Konzept zur Qualitätssicherung fehlen. So bedarf es zusätzlicher Mittel und Ressourcen, sowohl für die Forschung als auch für die schulische Umsetzung mehrsprachigkeitsbezogener Innovationen.

11.8. Summary in English

This work is located at the intersection of educational science and linguistics and deals with the question of how criteria and specifications of the programme “intercultural pedagogy” dealing with multilingualism are implemented and executed in everyday’s school practice in primary schools in Vienna.

In addition, the causes and effects of a possible non-implementation are elicited and implementation-promoting and -inhibiting factors are explored to improve the management of multilingualism in primary schools and to provide educational recommendations.

In order to answer the main research question methods of implementation research as part of evaluation research in schools were used: In concrete terms, the so called Concerns-Based Adoption Model (CBAM) developed by Hall et al. (2008). For this purpose a total of 45 teachers were interviewed as well as participatory observations were conducted.

Using qualitative data analysis the inhibiting and promoting factors of the implementation of innovations, their impact, measures, and actions taken by teachers, as well as differences between head teachers, class teachers, and mother tongue teachers were analyzed.

The obtained results provide interesting insights into several areas: First, the degree of implementation of multilingual innovations can be determined. Second, an overall analysis of all the inhibiting and promoting factors and their impact on everyday life shows, in which areas measures have to be taken. Furthermore, the evaluation of the results gives valuable insights into the relationship of the factors among themselves, and how different factors affect each other.

By incorporating implementation research in the research design, a comprehensive study of the conditions of mother tongue teaching and other supportive measures for migrant children is possible. Thus, with regard to the thematic focus and the geographic framework of the thesis, for the first time a systematic analysis of implementation factors of multilingual innovations can be done. It turns out that although most of the results cover at first sight with existing studies, however, a much more nuanced insight into promoting or inhibiting factors of the implementation of innovations and into all their effects on the daily school life is possible.

In concrete terms, it becomes evident that innovations related to multilingualism are either not used or that their use is mainly ineffective. Moreover, the individual motivations of the interviewed teachers for the use or non-use of an innovation are revealed. It can be said that for Austria not only concrete measures but also a concept for quality assurance are missing. It turns out that there is a need of additional funds and resources, both for research as well as for the implementation of multilingual school-related innovations.

Curriculum Vitae

BERUFLICHER WERDEGANG

seit 2009	Public Relations Manager FTW Forschungszentrum Telekommunikation Wien GmbH (COMET Competence Center for Excellent Technologies)
2007-2009	Assistant to the Managing Directors mit Schwerpunkt Kommunikation FTW Forschungszentrum Telekommunikation Wien GmbH (COMET Competence Center for Excellent Technologies)
2006	Lektorin Deutsch als Fremdsprache/ Erwachsenenbildung ActiLingua Academy Wien
2000 und 2001-2005	Wissenschaftliche Projektmitarbeit Ludwig Boltzmann Institut für Schulentwicklung und International-vergleichende Schulforschung, Wien

AKADEMISCHE AUSBILDUNG

2013-2014	Online Media Marketing (Akademische Expertin) Donau Universität Krems
2005-2013	Doktoratsstudium, Universität Wien
2007	Ausbildung zur staatlich geprüften PR Assistentin, Wirtschaftsförderungsinstitut Wien
2003	Erhalt eines Leistungsstipendiums der Universität Wien
2002	Erasmus-Aufenthalt an der Adam Mickiewicz Universität Poznan, Polen
1997-2002	Studium der Angewandten Sprachwissenschaft und Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien
1989-1997	Akademisches Gymnasium Linz